МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (109)

31 декабря 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
649006, Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, проспект Коммунистический д. 159/1, кв. 30

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

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.12.2024
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 81,5.
Тираж 500 экз. Зак. №6932
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

№ 6 (109)

31 December 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)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER
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 19.12.2024
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 81,5.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

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

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- ***S.P. Lomov*** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***I.R. Lazarenko*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- ***J. Mikkelson*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Kansas, USA)
- ***W. Griswold*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- ***V. Sartor*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- ***S.V. Krivykh*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- ***O.A. Blok*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Khimki, Russia)
- ***N.N. Kuznetsova*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- ***M.A. Lappo*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Novosibirsk)
- ***Yu.G. Pykhtina*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- ***V.A. Gureev*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Moscow)
- ***E.N. Yezhova*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Stavropol)
- ***E.V. Lukashevich*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)
- ***I.V. Fotieva*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.***V. Petrov*** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (Gorno-Altaisk, Russia)
- ***Yu.V. Senko*** – memer of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Barnaul, Russia)
- ***I.K. Drakina*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- ***V.S. Chernyavskaya*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Vladivostok, Russia)
- A.***M. Rudenko*** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- ***Yu.V. Sorokopud*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- ***I.B. Gorbunova*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- ***F.Kh. Mukhamedova*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Makhachkala)
- ***S.A. Osokina*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Barnaul)
- ***E.L. Kudrina*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***N.A. Guz*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Biysk)
- ***N.V. Glukhikh*** – Doctor of Science (Philology), Professor (Chelyabinsk)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абакумова И.В. 100, 332
Абдулатипова Э.А. 383
Абдулгалимов Р.М. 211
Абдулгалимова Г.Н. 211
Абдуллина Г.Р. 436
Абрамова В.Ю. 8
Абрамова Т.С. 156
Аванесова Т.П. 19, 188
Авдеева Н.В. 159
Адонина Л.В. 536
Акишева М.С. 371
Акопьян В.А. 162
Алборова С.З. 373
Алиева А.Р. 108, 111
Алиева М.А. 414
Алиева С.А. 214
Алимбаева Г.Г. 436
Алиомарова Г.И. 592
Алисултанов А.С. 606
Аникеева Т.Р. 446
Анюшенкова О.Н. 12
Аржановская А.В. 14
Архипенко С.В. 176
Асадчая М.А. 570
Ачкасова Н.Н. 165
Ачмизова С.Я. 114

Б

Базаева Ф.У. 375
Базуева К.И. 214
Баранова А.А. 62
Барахоева Ж.М. 17
Баталова Ф.К. 375
Баукова М.А. 217
Бахтиярова А.Н. 515
Бекойты А.Г. 138
Беликов А.Д. 378
Белова А.В. 439
Белоглазова Л.Б. 627
Беляков Д.А. 583
Беркутова О.В. 324
Биданок М.М. 609
Бирюкова Ю.Н. 19
Блохин В.Л. 23
Болгарова М.А. 95
Болотская М.П. 442
Бондарь К.М. 27, 70
Борзова Т.А. 31
Боровко М.В. 249
Бородина В.Н. 34
Боташева Н.П. 111
Бубекова Л.Б. 411
Бурина Е.В. 116

В

Ван Илинь 176
Ван Лихуа 220
Ван Шу 51
Ван Юэчэн 51
Васильева Г.М. 444
Васильева Т.Н. 567
Вершинин Р.Р. 290
Вилейто Т.В. 290
Виноградов В.А. 282
Виноградова М.В. 444
Виситаева И.З. 118
Власенко В.Д. 170
Воевода Е.В. 37
Волкова В.В. 41
Воронкина Л.Б. 394
Выстропов В.Г. 45

Г

Габдуллина А.Ш. 48
Габышева Ф.В. 156
Гаврилова А.С. 381
Гаджиева Л.Г. 606
Гаджиева У.А. 120
Газиева М.З. 244, 383
Газиева Я.З. 391
Гаибова А.Т. 123
Гайрабекова М.Т. 125
Гамзаева Л.Б. 592
Гао Лин 51
Гао Хуэйминь 167
Гасанова Г.А. 595
Гимашева Г.М. 515
Глузман Н.А. 55
Глушак В.М. 598
Гневашева В.А. 57
Голукович А.Е. 446
Гоншокова А.М. 418
Горбунова Д.В. 570
Горопаев А.И. 78
Горячева Е.Н. 60
Горячева И.Н. 60
Григораш А.В. 259
Грищенко В.И. 425
Губченко Е.С. 386
Гудкова О.В. 600
Гузанов Б.Н. 62
Гузь Н.А. 170
Гулов А.П. 399
Гусева Н.В. 388
Гусейнов М.А. 449
Гусельникова Н.В. 184
Гутман Е.В. 637
Гутник И.Ю. 67

Д

Даудова Д.М. 234, 391
Дашкуева П.В. 227
Девтерова З.Р. 114
Делий П.Ю. 173
Дементьева К.В. 451
Демкович В.И. 127
Джиоева А.Р. 222
Джиоева О.Ф. 222
Дибиров И.А. 633
Дмитренко В.Г. 414
Дойникова М.И. 454
Дорофеев Е.М. 198
Дробышева Е.И. 430
Дробышева Н.Н. 129
Дубенко А.А. 548
Дудаев Г.С.-Х. 391
Дунин В.С. 27, 70

Е

Евлоева А.М. 555
Евтеев С.В. 37
Едынак И.В. 83
Едышев Д.В. 131
Елизарова И.С. 8
Елтанская Е.А. 14
Емельянова И.Е. 240
Еськин Д.Л. 225

Ж

Жигалова Г.Г. 133
Жирнов Ю.Н. 45
Жэнь Болинь 577

З

Забабуркина В.С. 542
Завьялова А.В. 485
Зайдуллин Б.Р. 456
Залитинова С.А. 244
Замалетдинова Л.Р. 287
Зотова И.Н. 394
Зотова О.В. 136
Зубков А.Д. 73

И

Ивакина Л.А. 75
Иванова А.В. 280
Иконникова А.Н. 78
Илларионова Т.В. 567
Иохвидов В.В. 394
Ирезиев С.-Х.С.-Э. 557
Истомина Е.М. 572
Ишмухаметова А.З. 509

К

Кабкова Е.П. 176
Кагакина Е.А. 179
Кадырова К.К. 397
Калнаус Н.В. 80
Калугина Ю.В. 495
Канавин С.В. 83
Кантышева А.В. 27, 70
Караулова Ю.А. 560
Кармова М.Р. 475
Карникова О.П. 86
Карпенко А.В. 375
Касаткин П.И. 399
Кафарова К.З. 230, 287
Кац А.С. 90
Кетоев К.Э. 93
Кижнер Ю.К. 459
Ким Л.Г. 403
Киргуева Ф.Х. 138
Кожанова Н.С. 95
Кокошникова Н.А. 461
Колесникова А.Ю. 83
Колмыкова В.А. 100
Комлева Е.В. 465
Кондратьева И.Г. 141
Кондрахина Н.Г. 144
Кондрашова Е.И. 468
Кондрашова Н.В. 461, 468
Конколь М.М. 104
Концевич Г.Е. 257
Коровяковский Д.Г. 41
Косенко О.В. 148
Костров Е.Н. 90
Кочнева Ю.Е. 498
Кузмичева Н.В. 259
Кузнецова О.З. 263
Кузнецова Ю.С. 19, 188
Кулибеков Н.А. 150
Култышева О.М. 472
Кульчейко О.В. 80
Курбанова З.Г. 565
Курбанова Э.М. 611
Курьян С.М. 266

Л

Лагоха А.С. 181
Ларина Т.В. 227
Ларина Т.С. 613
Лесникова С.Л. 179
Лизунова Г.Ю. 184
Линник В.И. 406
Литвинова Н.Ю. 269
Литовкина А.М. 527
Логина М.В. 475
Лю М. 477

М

Ма Ицюнь 616
Ма Цзя 552
Магомеддибирова З.А. 230
Магомедов Д.М. 562
Магомедова З.З. 234, 240
Магулаев Ш.А. 108
Макашина И.И. 191
Маленкова А.А. 408
Малкова М.А. 482
Малюкина Г.А. 136
Малявская Ю.В. 271
Мамедова Л.Ф. 198
Манвелова И.А. 153
Масаева З.В. 274
Медведцкая А.Л. 237
Мельникова Ю.А. 23
Менщикова Г.А. 485
Мефодьева М.А. 637
Миназова В.М. 227, 244, 240
Михеева М.И. 411
Мишнова А.В. 487
Мишуткина И.И. 507
Морозкина Е.А. 490
Моря Л.А. 536
Мусаева Р.А. 214
Мухтаруллина А.Р. 493, 635

Н

Насипов И.С. 490
Наумова А.В. 421
Нечина Е.Н. 432
Никифорова Е.П. 304
Никулина Л.П. 574
Новикова Н.Н. 618
Новикова О.Н. 495

О

Овсий Е.С. 276
Олесова М.Д. 280
Омариева П.Р. 621
Омарова З.С. 623
Оркина И.Ф. 282
Островская И.В. 625
Островская Н.П. 625

П

Пастухова О.Д. 498
Паштаев Б.Д. 150
Пеньковская И.И. 512
Петриков А.Е. 285
Петрушкевич М.А. 266
Пилюгина Н.Ю. 577
Позднякова С.Ю. 5
Положенцева И.В. 627
Полозова Т.П. 383
Попова О.Ю. 357
Принципалова О.В. 631
Прокофьева Е.Н. 349
Прокудина И.С. 364

Р

Радзиевская Н.Г. 133
Разина И.С. 287
Расумов В.Ш. 502
Рашкуева З.И. 120
Ребко Э.М. 290
Ребрина Л.Н. 504
Рзаева Г.И. 8
Романенко Н.М. 247
Ростовцева П.П. 249
Рубцов В.В. 378
Рябова М.В. 442

С

Савинова Ю.А. 5
Самаркина Н.О. 637
Сатина Т.В. 285, 295
Свистунова Н.И. 507
Северьянова М.И. 206
Седельников С.В. 414
Сельмурзаева М.Р. 418
Семенова Ю.А. 297
Сергеева Н.В. 509
Середа Л.И. 299
Сидорова М.П. 304
Сизова Т.Ф. 461
Симакова Т.П. 230
Слепкина Ю.В. 259
Сложеникина Ю.В. 512
Смыслова Г.А. 234
Соломатина Г.Н. 421
Солонько П.А. 338
Сорокопуд Ю.В. 378
Спешилова В.П. 472
Сподарец О.О. 493, 635
Стародубцева В.С. 307
Столяр К.Э. 403
Сулейманова Т.А. 606
Султанбаева Х.В. 515
Султанов Х.Э. 208
Суханов Д.В. 295
Сухих О.С. 519
Сыроватская Т.П. 522

Т

Талецкая Т.Н. 495
Тарасова Л.Ю. 252
Тарханова А.М. 368
Таскина И.А. 184
Твардовская А.А. 349
Темербекова А.А. 307
Темиз Умутджан 524
Терехова Н.В. 592
Терских Т.Ф. 527
Тигров В.П. 75
Титова Е.А. 498
Томилин А.Н. 193, 198
Томилина С.Н. 202
Тянь Юйвэй 641

У

Усамов И.Р. 423

Ф

Филиппова С.В. 534
Финк Т.Е. 613
Финогеева Т.Е. 310
Фисенко О.С. 536
Фу Хуэйюй 581

Х

Хаблиева С.Р. 316
Хантакова В.М. 540
Харченко Е.В. 581
Холмогорова В.Е. 534
Хоссейни Дарберази Сейеде Фаззе 531
Хохлова Д.А. 318
Хуан Юншэн 321
Хусаинова Г.Р. 324

Ц

Цинцевич Я.Ю. 408

Ч

Чалова О.А. 330
Чеерчиев М.Ч. 633
Черницына М.М. 332
Чернова Ю.В. 583
Черных О.Ю. 542
Чжан Цзин 586
Чжан Шипэн 336
Чиркова Т.В. 418
Чочиева А.С. 545
Чумичева Р.М. 321

Ш

Шадрина О.В. 600
Шаляпин О.В. 208
Шаталов М.А. 338
Шафажинская Н.Е. 411
Шахов Д.А. 627
Шашкова В.Н. 342
Швецова С.В. 540
Шенокур Ф. 345
Шибанкова Л.А. 349
Широгалина В.И. 153
Шуйская Ю.В. 548
Шулдикова Н.С. 368
Шумилова Е.А. 425
Шуркевич Д.У. 408
Шутрова И.В. 353

Щ

Щеколдина А.В. 357
Щербакова Н.Н. 550

Э

Эсетов Ф.Э. 150
Эхаева Р.М. 360

Ю

Юань Юе 603
Юдин Н.О. 254
Южакова Н.Е. 144
Южакова Ю.В. 5
Юрова С.И. 428

Я

Яковлева С.Л. 590
Ян Ц. 477
Ястремская Ю.А. 362

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 378.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-5-8

Savinova Yu.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: savinova_july@mail.ru*
Yuzhakova Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: julia_south@mail.ru*
Pozdnyakova S.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail: E-mail: darena69@mail.ru*

INTEGRATING CONTENT AND LANGUAGE: THE BENEFITS AND CHALLENGES OF CLIL IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES. The article focuses on Content and Language Integrated Learning (CLIL), which implies teaching professionally-oriented subjects using a foreign language. The authors are confident that CLIL is one of the most effective ways to build the foreign language communicative capacity of technical university students. The possibility of implementation of two approaches to CLIL (Hard CLIL and Soft CLIL) is considered and compared bearing in mind technical university realm. The goal of the research is to try building the foreign language communicative capacity of technical university students in foreign language classes by introducing CLIL. The paper aims at revealing the essence of CLIL and its principles; the essence of foreign language communicative capacity; presenting some exercises from the authors' practice, which were used at the CLIL lessons; proving that CLIL can be an effective way to build foreign language communicative capacity of technical university students. Students training in specialty 10.05.03 "Information Security of Automated Systems" have become the target group of the research.

Key words: **Content and Language Integrated Learning (CLIL), hard CLIL, soft CLIL, foreign language, foreign language communicative capacity, professional activity, motivation, technical university**

Ю.А. Савинова, *канд. пед. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: savinova_july@mail.ru*
Ю.В. Южакова, *канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: julia_south@mail.ru*
С.Ю. Позднякова, *канд. пед. наук, доц., Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, E-mail: darena69@mail.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ЯЗЫКА: ПРЕИМУЩЕСТВА И ТРУДНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ CLIL ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена предметно-языковому интегрированному обучению (сокращенно CLIL), которое подразумевает преподавание профессионально ориентированных предметов с использованием иностранного языка. Авторы уверены, что CLIL является одним из наиболее эффективных способов развития иноязычного коммуникативного потенциала студентов технических вузов. Рассматривается и сравнивается возможность реализации двух подходов к CLIL (Hard CLIL и Soft CLIL) в условиях технического университета. Цель исследования – попытаться развить коммуникативный потенциал студентов технического университета на занятиях по иностранному языку путем внедрения CLIL. Задачи статьи – раскрыть сущность CLIL и его принципов; сущность иноязычного коммуникативного потенциала; представить некоторые упражнения из практики авторов, которые использовались на уроках CLIL; доказать, что CLIL может быть эффективным способом формирования иноязычного коммуникативного потенциала студентов технического вуза. Целевой группой исследования стали студенты, обучающиеся по специальности 10.05.03 Информационная безопасность автоматизированных систем.

Ключевые слова: **предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), hard CLIL, soft CLIL, иностранный язык, иноязычный коммуникативный потенциал, профессиональная деятельность, мотивация, технический университет**

Higher technical education is rapidly evolving like any other field of activity in modern world. The ongoing processes of humanitarization and humanization represent the main current trends in higher technical education. Humanitarization refers to incorporating humanistic and ethical values into the education system, focusing on the development of students' social responsibility, empathy, and ethical skills. This can be achieved through integrating humanities and social sciences courses into technical curricula, promoting interdisciplinary collaboration. Humanization involves creating a supportive and empowering learning environment that values students' individual strengths and abilities, promotes self-awareness and self-care practices, and encourages personal growth. By humanitarizing and humanizing higher technical education, institutions can produce graduates who are not only technically proficient but also socially responsible, and can contribute positively to the world. High-quality foreign language training may serve a reliable criterion for technical education humanitarization and humanization. New forms and approaches to teaching foreign languages should be applied to make foreign language training in technical universities more efficient, i.e. simultaneously expand professional knowledge and build students' foreign language communicative capacity. One of them is CLIL (Content and Language Integrated Learning), which implies teaching professionally-oriented subjects using a foreign language. In a CLIL course, students gain content knowledge while simultaneously learning and using the target foreign language. For example, a natural science course can be taught to students in English, and they will not only obtain science knowledge, but simultaneously acquire the appropriate vocabulary and language skills. According to Rodrigues Bonses, students' motivation can be enhanced through applying CLIL since in this case "language is used to achieve real goals, its use is authentic and much more meaningful for students" [1, p. 183]. Thus, when students acquire professionally-oriented subject knowledge in the process of studying foreign language the latter is learnt more effectively and successfully.

Initially, CLIL was considered to be a technology for teaching non-linguistic subjects in a foreign language. The technology was developed by David Marsh (University of Jyväskylä, Finland). The term CLIL was introduced in 1994 to denote various forms of teaching and learning foreign languages based on the pronounced interdisciplinary approach, which implies that professionally-oriented subjects are taught through a foreign language with a dual purpose, namely: gaining content knowledge and simultaneously learning a foreign language [2].

There exist several ways to define CLIL. However, the authors of the article adhere to the definition given by Temirova and Westwall, who indicated that CLIL is a pedagogical method in which language and subject content are studied in combination. The general term CLIL describes any learning activity in which language is used as

a tool for creation of new knowledge from a subject area [3]. Since CLIL focuses on learning both a foreign language and material from a professionally-oriented subject area, one cannot but agree with P. Ball that CLIL sets itself a double focused goal and kills two birds with one stone.

CLIL studies are relevant in today's globalized world as they prepare students to communicate and collaborate effectively in diverse contexts, equipping them with the language and cognitive skills needed to succeed in a multicultural society

The hypothesis of the study is as follows – a foreign language is acquired more successfully when students have the opportunity to simultaneously acquire professionally-oriented subject knowledge while studying it. The goal of the research is to try building the foreign language communicative capacity of technical university students in foreign language classes by introducing the CLIL technology. The paper aims at 1) exploring the concept of CLIL and its implementation in educational settings; 2) discussing benefits and challenges of CLIL in foreign language teaching; 3) offering practical tips from the authors' CLIL practice; 4) advocating for further development and expansion of CLIL as a teaching approach.

The novelty of the study lies in its focus on exploring the effectiveness of this approach in language teaching and learning. The article delves into the impact of CLIL on students' language proficiency and content knowledge. It discusses the challenges and opportunities associated with implementing CLIL in educational settings. The article provides an overview of CLIL implications for language education.

The study is theoretically significant since it contributes to ongoing debates in the field of language education about the most effective ways to teach second languages. It explores the effectiveness of CLIL approach in enhancing students' language proficiency. In general, the theoretical relevance of the paper lies in its study of the potential benefits of integrating language learning with subject content.

The article can be used in a practical way to implement this teaching approach in a classroom setting. Teachers can use the information provided in the article to understand the benefits of CLIL and how it can enhance students' language learning and content knowledge simultaneously. They can incorporate this approach into their lesson plans to create engaging and effective CLIL lessons for their students and improve their students' language proficiency and content knowledge.

In the process of elaborating CLIL classes, the authors paid much attention to the motivation of students, since students should always have a feeling that they are learning something, taking a new step towards important results. CLIL helps them create a new stimulating motivation to improve a foreign language and build foreign language communicative capacity.

The research stresses the point that the language is studied by the university students more efficiently when they have the opportunity to simultaneously receive subject knowledge from the areas of interest to them. The CLIL lessons have been elaborated for students studying in the specialty 10.05.03 "Information Security of Automated Systems". This subject is one of the significant and fundamental subjects for future specialists in the field of IT.

CLIL lessons are neither traditional foreign language lessons nor conventional subject lessons taught in a foreign language. Four main components of CLIL lesson, called the 4Cs, are the essence of CLIL approach.

1. The content component refers to the subject matter acquired by students within the framework of the studied discipline. This component may contain materials and topics presented in the university program, such as physics, chemistry, history, computer science and other subjects. The content component is integrated with the language component, which focuses on developing language skills in the target language while also learning the professionally-oriented content. The content component in CLIL plays a crucial role in helping students develop both their language skills and their academic knowledge in a meaningful and integrated way.

2. The communication component implies teaching the use of foreign language tools to obtain special subject knowledge. It plays a crucial role in facilitating the acquisition of new language skills and content knowledge simultaneously. This component involves various forms of communication, such as verbal, non-verbal, written, and visual communication. Effective communication helps to comprehend professionally-oriented content in a target language; develop language proficiency in both the target language and the content area, through authentic and context-rich communication situations; build confidence in using language in real-life situations

3. The cognition component of CLIL focuses on critical thinking, problem-solving, and other cognitive skills used in the learning process. It deals with the way students acquire, process, and apply content knowledge in a second language. The cognition component implies development of thinking skills that unite the formation of concepts (abstract and concrete), comprehension and language ability into a single whole.

4. The culture component in CLIL goes beyond just grammar and vocabulary. It implies understanding cultural content of a target language. Students are provided with authentic materials and contexts which improves their language comprehension and communication skills. Acquiring cultural knowledge about other countries students broaden their outlook, gain appreciation and respect for other cultures. The culture component enhances intercultural competence and global awareness of students [6].

The 4 Cs in CLIL work together to create a comprehensive and effective learning environment that promotes language acquisition, content mastery, critical thinking, and cultural awareness. That is why application of CLIL contributes to significant development of students' foreign language communicative capacity. According to N.A. Zimina, "the communicative capacity of an individual is a characteristic of his or her capabilities and abilities, determining a particular nature of communication. The communicative capacity of an individual is a dynamic, building and self-enriching system of characteristics; it is formed in the conditions of joint activities, and acts as an internal reserve of the individual" [6]. The communicative capacity of an individual is also understood as his or her ability to enter into communication, and interrelation with other individuals and develop under their influence, while preserving one's own identity [7]. Yu.A. Ivkina understands communicative capacity as an integrity of knowledge, skills, abilities, and needs of an individual to receive, process, store and transmit information [8]. In our study, by foreign language communicative capacity of students we mean the speaker's ability to successfully encode and decode messages in a foreign language.

The main disadvantages of the existing theoretical and methodological framework are the lack of training programs for CLIL teachers and their insufficient knowledge of the subject that is not related to the foreign language. In this regard, it is necessary to encourage close cooperation between subject teachers and foreign language teachers in order to maintain effective integration of both professionally-oriented subject content and language training while practicing CLIL. Given that CLIL is not easy to implement in practice, close cooperation between subject teachers and foreign language teachers is the clue. However, many teachers, understanding the importance of CLIL in building the foreign language communicative capacity of technical university students undertake this complex task and introduce CLIL elements into their classes.

Studying the discipline "Foreign Language in Professional Activity" in a technical university implies the use of the soft CLIL approach, inasmuch as one of the most relevant tasks of foreign language teachers is building foreign language communicative capacity of students, and not the literal provision of meaningful knowledge in a foreign language.

Compare it with the hard CLIL approach which involves formation of highly professional competencies using a foreign language. In other words, with the help of the soft CLIL technology, we do not teach the subject of a technical or natural science cycle itself, be it mathematics, chemistry, computer science or metallurgy, we help students to master foreign language means used in their prospective professional sphere, and, as a result, build their foreign language communicative capacity.

Hard CLIL, in essence, is a subject-oriented approach in which training is concentrated on the content of the discipline, while soft CLIL is a linguistically oriented approach aimed at learning a foreign language through a subject. The use of the hard CLIL approach in a technical university would require professional retraining for teachers giving lessons in foreign languages and teachers instructing in technical disciplines, since theoretically this approach can be used by both. Foreign language teachers would have to go deeper into the study of technical disciplines, while the teachers of technical subjects would need to work on foreign language competencies. We think this approach is inefficient and quite expensive in terms of time and material resources, since it might require advanced training courses or even teachers' professional retraining. It seems that it would be more logical to use hard CLIL approach with students of philological majors, since in this case the teacher will have sufficient knowledge and competencies, and the students themselves will be motivated and ready to perceive professionally significant information in a foreign language. In this case, the foreign language will truly serve as a means of teaching in full accordance with the hard CLIL approach.

In the classes of the discipline "Foreign Language in Professional Activity" with technical students, a "softer" version of the approach under consideration, namely soft CLIL, was used. The authors of the article implemented special exercises in a foreign language using CLIL for 2nd-year technical students of the specialty 10.05.03 "Information Security of Automated Systems" during classes in the subject "Foreign Language in Professional Activity". Not all students studying at a technical university have a high level of foreign language proficiency, but most of them are well versed in the core subjects of their specialty, for example, chemistry, IT, etc. Therefore, students were given the opportunity to apply their content knowledge using a foreign language, which, according to the authors, is much more effective than drilling a topic they do not understand. As a result of conducting classes using CLIL, it was noted that students were more actively involved in all types of work. Participating in this type of classes was a huge motivation for students, since they understood quite clearly what they were talking about and for what reason.

As it was mentioned above, learning a foreign language in accordance with CLIL should be based on 4 Cs: content, communication, cognition and culture. The communication component was the main one in the research, since the authors adhered to soft CLIL approach, which is a linguistically oriented approach aimed at learning a foreign language through a professionally oriented discipline.

The Content component is a material related to the field of professional interests. This component involves obtaining, processing and assimilation of information related, in our case, to the field of IT. Sources of information can be both foreign-language texts and foreign-language audio materials. The use of this component is aimed at further building reading and listening skills based on authentic foreign language texts belonging to the professional sphere. A lot of internet resources representing a huge array of authentic material in Information security were used (See Table 1),

The Content component also involves monitoring students' acquiring content knowledge in a foreign language. Foreign language sites containing thematic tests from different fields of knowledge, in our case, from the field of Information security, were of great help (See Table 1).

Table 1

Internet sites used in CLIL classes for IT students

Authentic materials in Information security	Thematic tests on IT	Building pronunciation skills	Cyber Security sphere terms
https://www.forbes.com/advisor/business/software/what-is-cybersecurity/ the site is dedicated to Definition & Best Cyber Security Practices https://www.kaspersky.com/resource-center/definitions/what-is-cyber-security the website considers Types of Cyber Security, Threats and Cyber Safety Tips https://www.geeksforgeeks.org/cyber-security-types-and-importance/?ysclid=m2iza2ncq7582032824 the site is devoted to Types and Importance of Cyber Security https://cybersecuritynews.com/ – the world's # 1 Cyber News and Attack Analysis Platform	https://internxt.com/cyber-security-quiz – test your cyber knowledge in cybersecurity quiz https://codescracker.com/exam/showtest.php?subid=30 – evaluate your Cyber Security expertise by participating in Cyber Security assessment tests, which consist of multiple-choice questions (MCQs). https://www.techtarget.com/searchsecurity/quiz/Information-Security-Quizzes – test your knowledge of cybersecurity, from network security to regulatory compliance https://careeremployer.com/test-prep/practice-tests/isc2-cc-practice-test/ On this page, you'll discover a button prominently positioned at the top, granting complete access to the Cybersecurity Entry-Level certification practice test	https://dictionary.cambridge.org/pronunciation/ – Get pronunciations of thousands of words in British and American English from the Cambridge English Dictionary with phonetic transcriptions and audio of the words spoken by real people https://pronouncebee.com/cybersecurity/ – Pronouncebee helps you discover correct pronunciation for thousands of words in over 10 different languages. https://www.howtopronounce.com/ – everything about audio pronunciations with meanings, synonyms, sentence usages, translations and much more https://pronunciationapp.com/online-english-pronunciation-free-tools/ – enter any word, sentence, or paragraph and hear it spoken perfectly	https://spin.ai/blog/45-main-cyber-security-terms-everyone-must-know/ the site provides Must-Know List of Cyber Security Vocabulary https://www.globalknowledge.com/us-en/topics/cybersecurity/glossary-of-terms/ the website presents Cybersecurity Glossary of Terms https://www.allot.com/100-plus-cybersecurity-terms-definitions/ the site provides a comprehensive list of the industry's significant cybersecurity terms and definitions. https://arnav.au/2023/10/29/200-cybersecurity-acronyms-and-abbreviations/ the website contains 200+ Cybersecurity Acronyms and Abbreviations

The next component of Communication is the language on the basis of which the subject material is studied; the language that students master in the learning process. This component, in our opinion, is the basis of soft CLIL. It can include special subject vocabulary and terms, grammatical structures and functional expressions, as well as knowledge of the basics of business and professional foreign language communication, speaking etiquette, i.e. foreign language lexical and grammatical material from the sphere of professional activity is mastered by means of the communicative component.

To be able to speak about Information security in a foreign language, students also need to learn the correct pronunciation of all the terms in the target language and learn how to correctly read them. They should be able to perceive the above information by ear. It should be noted that IT sphere terms have international character and are familiar to most students of Information security specialty. The students understand them rather well, but they are used to pronounce English terms with strong Russian accent. We may say that IT sphere terms have been russified in pronunciation because Russian IT students perceive them like professional jargon. It really takes pains to teach IT students to pronounce IT sphere terms correctly, since it is easier to teach one then reteach. Still students are supposed to speak correct English, that is why pronunciation aspect was paid much attention to. The sites used while building correct pronunciation skills can also be seen in Table 1. Such aspect as forming a terminological vocabulary also cannot be avoided during the process of using a foreign language in the professional field. The sites from Table 1 may serve the sources of Cyber Security sphere terms.

In the process of CLIL environment, the authors equipped IT learners with a variety of exercises to assimilate and consolidate terminological vocabulary (See Table 2).

In order to speak foreign language correctly and be understood in the right way one should besides mastering professional vocabulary acquire grammar skills, i.e. be able to choose appropriate grammatical structure and use it properly. The most widespread grammatical forms used in professional and academic fields are Passive Voice and Non-finite Forms of Verbs. Exercises used to train grammatical structures (based on professionally-oriented texts) can be seen in Table 2.

Lexical terminological units as well as grammar structures were later used both in receptive types of speech activity (reading, listening) and in productive ones (speaking, writing).

The Cognition component covers mental operations that help us understand and become aware of the reality around us. Mastering an academic and professional foreign language contributes greatly to thinking skills building. The thinking process is carried out during any activity, including speech. The development of speaking, writing, reading and listening skills in two languages has a positive effect on the development of the cognitive system as a whole. Thus, the assimilation of the subject area foreign language material and its usage in all types of speaking activity contributes to the development of cognitive function.

The Culture component implies interaction with cultural reality, the application of knowledge and skills in life. This component implies learning the realities of the professional sphere in the country of the studied language, as well as the development of foreign language speech etiquette skills in the business, professional and scientific fields. This component can be worked out during the preparation and defense of presentations on topical issues of the studied field of knowledge. The student should have an idea of the structure of the presentation (introduction, main part, conclusion, audience questions), he or she should know and be able to use set expressions at each stage of presentation defense and while transitioning from one stage to another, be able to voice graphic information (diagrams, graphs, tables), understand and answer the questions of the audience.

Presentation defense is based on all types of speaking activities and reflects all the components of CLIL approach: Content (material of the presentation), Communication (presentation defense, knowledge of terminology, grammatical structures,

Table 2

Exercises used at the CLIL lessons for IT students

Exercises for assimilating and consolidating vocabulary of a terminological character	Exercises for practicing grammatical structures
Find in the text, write down and translate the words-terms from the field of Information Security	Identify passive structures (V-ing forms, Infinitives) and translate the sentences into Russian.
Correlate the English-language terms and their corresponding definitions.	Give English equivalents of the following Russian phrases using impersonal passive structures (Предполагается, что…Следует признать, что…Общепризнанно, что…)
Fill in the blanks with appropriate terms.	Identify passive structures (V-ing forms, Infinitives) and give Russian equivalents of the relevant part of the sentence
Make a sentence out of these terminological words.	Define the part of speech and the function of the words with the *-ed* ending in the following sentences
Divide these terms into thematic groups.	Change the following sentences from Active to Passive
What is the meaning of the word used in this context?	Read and translate the following sentences in which the Infinitive is used in different functions
Decipher the abbreviations. What do they mean?	Write the *-ing* form or the *-ed* form of the verbs given in brackets and fill in the blanks in these pairs of sentences

all types of speech activity), Cognition (building of cognitive skills during presentation preparation), Culture (the ability to defend a presentation, command of speech etiquette, the ability to communicate with the audience). Thus, presentation defense can be an objective assessment of a student's achievements as a result of their learning based on CLIL approach [11].

A year of observation indicates that CLIL can be an effective approach to teaching foreign languages at a technical university. The integration of a foreign language into the content of subject disciplines contributes to the building of students' language skills, as well as their understanding of technical concepts.

CLIL approach undoubtedly has a number of advantages, as it:

– contributes to foreign language communicative capacity building;
– strengthens intercultural knowledge and mutual understanding;
– builds intercultural communication skills;
– creates a better working environment;
– builds interest in using the language in different areas of life;
– provides a link to a future career;
– does not require additional hours of study, etc.

The authors have come to the conclusion that even partial application of the CLIL approach in foreign language classes can be very valuable since it makes the learning process more interactive and increases students' motivation to master a foreign language. It contributes to simultaneous acquisition of both content knowledge and language skills, so students are able to develop proficiency in the target language while expanding their knowledge in professionally-oriented disciplines. Implementation of CLIL during the classes in the discipline "Foreign Language in Professional Activity" enhances students' language abilities, expands their cross-cultural understanding and communication skills, develops critical thinking and builds students' foreign language communicative capacity. CLIL can be a useful tool for preparing students for success in an increasingly globalized world and strengthening their self-confidence.

Библиографический список

1. Rodriguez Bonces J. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Considerations in the Colombian Context. *GIST Education and Learning Research Journal*. 2012; № 6 (6): 177–189. Available at: http://search.proquest.com/docview/1697491872?accountid=8144
2. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential*. Available at: http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html
3. Temirova F., Westall D. Analysis of first and foreign language use in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015; Vol. 178: 217–221.
4. Ball P. *What is CLIL?* 2002: 11–13. Available at: http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article
5. Bloom B.S. *Taxonomy of Educational Objectives*. Longmans, Green and Co LTD, 1956.
6. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach. Hornberger N. *Encyclopedia of Language and Education.* 2008: 97–111.
7. Зимина Н.А. *Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности*: методические рекомендации для студентов. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2015.
8. Барахович И.И. Коммуникативный потенциал личности: постижение смыслов. *The Emissia Offline Letters*. Научно-педагогический интернет-журнал. 2013.
9. Ивкина Ю.А. Развитие коммуникативного потенциала студентов технического университета. Диссертация … кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2002.
10. Кривова И.А., Прокина Е.Н. Технология CLIL на уроках английского языка. *Молодой ученый*. 2020; № 50 (340): 478–480. Available at: https://moluch.ru/archive/340/76460/
11. Yuzhakova Y.V. The role of foreign language teaching and learning in the humanization of higher technical education. *Современное инженерное образование: вызовы и перспективы:* материалы II Национальной научно-практической конференции. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023: 242–247.

References

1. Rodriguez Bonces J. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Considerations in the Colombian Context. *GIST Education and Learning Research Journal*. 2012; № 6 (6): 177-189. Available at: http://search.proquest.com/docview/1697491872?accountid=8144
2. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential*. Available at: http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html
3. Temirova F., Westall D. Analysis of first and foreign language use in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015; Vol. 178: 217-221.
4. Ball P. *What is CLIL?* 2002: 11-13. Available at: http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article
5. Bloom B.S. *Taxonomy of Educational Objectives*. Longmans, Green and Co LTD, 1956.
6. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach. Hornberger N. *Encyclopedia of Language and Education.* 2008: 97-111.
7. Zimina N.A. *Psihologicheskaya diagnostika kommunikativnogo potenciala lichnosti*: metodicheskie rekomendacii dlya studentov. Nizhnij Novgorod: NNGASU, 2015.
8. Barahovich I.I. Kommunikativnyj potencial lichnosti: postizhenie smyslov. *The Emissia Offline Letters*. Nauchno-pedagogicheskij internet-zhurnal. 2013.
9. Ivkina Yu.A. Razvitie kommunikativnogo potenciala studentov tehnicheskogo universiteta. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2002.
10. Krivova I.A., Prokina E.N. Tehnologiya CLIL na urokah anglijskogo yazyka. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 50 (340): 478–480. Available at: https://moluch.ru/archive/340/76460/
11. Yuzhakova Y.V. The role of foreign language teaching and learning in the humanization of higher technical education. *Sovremennoe inzhenernoe obrazovanie: vyzovy i perspektivy:* materialy II Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Magnitogorsk: Magnitogorskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet im. G.I. Nosova, 2023: 242–247.

Статья поступила в редакцию 31.10.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-8-12

Abramova V.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vera.jurievna@mail.ru*
Elizarova I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: grira8585@mail.ru*
Rzaeva G.I., *senior teacher, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: gunka008@mail.ru*

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF HEALTH-SAVING COMPETENCE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article considers topical issues of training future teachers to implement educational activities in an educational organization. The goals, objectives and main areas of educational work in the field of life safety are defined. The regulatory and legal documents that specify the requirements for organizing educational activities of a teacher in an educational organization are considered. The aspects of the program and content support for the methodological training of bachelors of pedagogical education at the Herzen State Pedagogical University aimed at developing professional competence, consisting in the ability to carry out targeted educational activities, are presented. The difficulties of students of the pedagogical university that they experience in organizing educational work during their pedagogical practice at school are identified. The presented material allows to conclude that the implementation of the developed educational and methodological materials in the educational process at the Faculty of Life Safety of the Herzen State Pedagogical University contributes to the formation of professional competence in students in the field of educational activities.

Key words: **education, educational activities, professional training, professional competencies**

В.Ю. Абрамова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vera.jurievna@mail.ru*
И.С. Елизарова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: grira8585@mail.ru*
Г.И. Рзаева*, ст. преп., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gunka008@mail.ru*

АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности в образовательной организации. Определены цели, задачи и основные направления воспитательной работы в области безопасности жизнедеятельности. Рассмотрены нормативно-правовые документы, в которых указаны требования к организации воспитательной деятельности учителя образовательной организации. Представлены аспекты программно-содержательного обеспечения методической подготовки бакалавров педагогического образования РГПУ им. А.И. Герцена, направленной на развитие профессиональной компетенции, заключающейся в способности осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность. Выявлены трудности студентов педагогического вуза, которые они испытывают при организации воспитательной работы в период прохождения педагогической практики в школе. Представленный материал позволяет сделать вывод, что реализация разработанных учебно-методических материалов в образовательном процессе на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена способствует формированию профессиональной компетенции у студентов в области воспитательной деятельности.

Ключевые слова: **воспитание, воспитательная деятельность, профессиональная подготовка, профессиональные компетенции**

Воспитание детей является приоритетной государственной задачей, направленной на формирование молодого поколения, отвечающего вызовам современности и обладающего личностными качествами, такими как любовь и гордость за своё Отечество, ответственность за судьбу своей Родины, уважение к культуре и традициям своего народа. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определены приоритеты государственной политики в области воспитания детей, «обеспечивающие становление российской гражданской идентичности, укрепление нравственных основ общественной жизни, успешную социализацию детей, их самоопределение в мире ценностей и традиций многонационального народа Российской Федерации, межкультурное взаимопонимание и уважение» [1]. Особая роль в воспитательной деятельности отводится системе образования. Поэтому в современных условиях актуальным является подготовка учителя, обладающего профессиональными компетенциями, которые способствуют осуществлять воспитательную деятельность в образовательной организации, создавать условия для развития личности обучающегося. Очевидно, что проблема методической подготовки бакалавра педагогического образования к воспитательной деятельности требует программно-содержательного обеспечения, направленного на повышение качества подготовки выпускников.

Цель исследования состоит в разработке и внедрении в образовательный процесс факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена учебно-методических материалов для повышения уровня готовности студентов бакалавриата педагогического образования к осуществлению воспитательной деятельности в различных образовательных организациях. Реализация цели связана с выполнением ряда задач.

Задачи исследования:

1) разработать анкету и провести анкетирование для оценки готовности студентов факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена к осуществлению воспитательной деятельности в образовательной организации;

2) провести анализ учебных планов и содержания рабочих программ факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена в аспекте методической подготовки студентов к осуществлению воспитательной деятельности;

3) разработать и использовать в образовательном процессе учебно-методические материалы: учебные материалы лекционных и практических занятий, электронный учебный курс, направленные на методическую подготовку студентов к воспитательной деятельности.

Научная новизна: обоснование формирования у студентов способности осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность в результате освоения содержания различных дисциплин.

Теоретическая значимость состоит в выделении объективных критериев сформированности способности осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность как фактора профессиональной педагогической подготовки студентов.

Практическая значимость заключается в создании и внедрении в образовательный процесс учебно-методических материалов, направленных на формирование профессиональной компетенции (ПК-2 Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность): программы дисциплин; методические разработки лекционных и практических занятий, заданий для самостоятельной работы студентов (в печатном и электронном виде); электронный учебный комплекс (ЭУК).

Анализ основных нормативно-правовых и концептуально-программных документов определил обоснование содержания программ дисциплин, направленных на формирование у студентов способности осуществлять воспитательную деятельность в образовательной организации. В 2020 году Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» введена статья 12.1 «Общие требования к организации воспитания обучающихся», в которой отмечено о необходимости разработки «рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы» образовательной организацией [2]. В национальном проекте «Образование» указывается, что одной из задач является обновление содержания воспитательной работы в образовательной организации, направленной на создание «условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национальных культурных традиций». В этой связи выделяется такое направление развития системы образования, как совершенствование содержания не только образования, но и воспитания, обеспечивающих участие обучающихся в различных воспитательных мероприятиях.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО 2021) указано, что «личностные результаты достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности» [3]. В данном документе обозначены основные направления воспитательной деятельности: гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое.

Следует отметить, что ключевой задачей современного образования является духовно-нравственное развитие и воспитание молодого поколения, о чем указано в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. В данном документе сформулирован социальный заказ общеобразовательной школе и определены цели, задачи, характер современного воспитательного идеала.

Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей рассмотрены во многих исследованиях (О.А. Абдулина, Н.И. Болдырев, А.Н. Джуринский, Л.И. Новиков, С.А. Писарева, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, Н.Е. Щуркова и др.), но, к сожалению, вопросы подготовки будущих учителей к осуществлению воспитательной деятельности в области безопасности жизнедеятельности изучены недостаточно.

Для реализации одной из поставленных задач, а именно – разработки учебно-методических материалов, направленных на формирование готовности будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, мы изучили взаимосвязь трудовой функции (воспитательная деятельность), заявленной в Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», и компетенций, указанных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (поколений 3++), результаты которой представлены в табл. 1. Воспитательная деятельность является одной из трудовых функций, выделенной в профессиональном стандарте, в соответствии с которой педагог должен владеть определенными знаниями, умениями и выполнять трудовые действия, например: уметь определять воспитательные цели, способствующие развитию обучающихся; проектировать и реализовывать воспитательные программы; использовать различные виды деятельности и приемы современных педагогических технологий в воспитательной работе. Данной трудовой функции (воспитательной деятельности) соответствуют компетенции (ОПК-3; ОПК-4; ПК-2), которые должны быть сформированы у выпускников бакалавриата педагогического направления в результате освоения образовательной программы.

Анализ учебных планов образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование направленность (профиль) «Образование в области безопасности жизнедеятельности» (год приёма 2023 и 2024) показал, что компетенции (ОПК-3, ОПК-4, ПК-2), направленные на формирование готовности студентов к осуществлению воспитательной деятельности в образовательной организации, содержатся в различных модулях и дисциплинах. Следует отметить, что в данных учебных планах появился модуль «Воспитательная деятельность», на изучение которого отводится 18 з.е. Изучение дисциплин данного модуля начинается со 2 курса бакалавриата и предполагает освоение содержания новых дисциплин, таких как «Решение профессиональных задач классного руководителя», «Организация внеурочной деятельности (по предмету). Сравнительный анализ учебных планов образовательной программы бакалавриата, в соответствии с которыми продолжают обучение студенты 3 и 4 курсов (год приёма 2022 и 2021) РГПУ им. А.И. Герцена факультета безопасности жизнедеятельности, показал, что дисциплины «Введение в профессию», «Современные основы обучения», «Методика обучения и воспитания

Таблица 1

Взаимосвязь воспитательной деятельности педагога и формируемых компетенций у выпускников педагогических вузов

Трудовая функция: Воспитательная деятельность	Компетенции стандарта ФГОС 3++
Трудовые действия: регулирование поведения обучающихся; реализация современных форм и методов воспитательной работы; постановка воспитательных целей; проектирование и реализация воспитательных программ; использование различных видов деятельности ребенка; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. *Необходимые умения*: строить воспитательную деятельность с учетом, возрастных и индивидуальных особенностей; общаться с детьми, признавать их достоинство; мотивировать учебно-познавательную деятельность; поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу; владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т. п. *Необходимые знания:* основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и федеральные государственные образовательные стандарты; история, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем; основные закономерности возрастного развития; основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий	ОПК-3 Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. ОПК-4 Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (*знает* принципы и подходы, методы и приёмы процесса воспитания; *умеет* создавать воспитательные ситуации; *владеет* методами и приёмами нравственного развития и формирования ценностного поведения обучающихся). ПК-2 Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность (демонстрирует умение постановки воспитательных целей, проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС и спецификой учебного предмета; демонстрирует способы организации и оценки различных видов внеурочной деятельности ребенка, методы и формы организации коллективных творческих дел, экскурсий, походов, экспедиций и других мероприятий; демонстрирует способы оказания консультативной помощи родителям обучающихся по вопросам воспитания

Таблица 2

Дисциплины, направленные на формирование компетенций,
способствующих осуществлять воспитательную деятельность в образовательной организации

Дисциплины модуля «Методический» (учебный план, год приёма 2021 и 2022)	Дисциплины модуля «Воспитательная деятельность» и модуля «Предметно-методический» учебный план, год приёма 2023 и 2024)
«Введение в профессию» (ОПК-3 изучается на 1 курсе): – содержание профессиональной деятельности учителя ОБЖ и преподавателя-организатора	Модуль «Предметно-методический» «Введение в профессию» (ОПК-3 изучается на 1 курсе): – содержание профессиональной деятельности учителя ОБЗР и преподавателя-организатора
«Современные основы обучения» (ОПК-3, 4 изучается на 2 курсе): – методические основы обучения, воспитания и развития обучающихся; – понятие о методике обучения и воспитания; – методические системы обучения и воспитания; – технологии, методы, диагностика результатов обучения и воспитания; – воспитание и духовно-нравственное развитие обучающихся в процессе обучения безопасности жизнедеятельности; – задачи воспитания и развития обучающихся в области безопасности жизнедеятельности; – учет социальных, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей в процессе обучения и воспитания	Модуль «Предметно-методический» «Современные основы обучения» (ОПК-3, 4 изучается на 2 курсе): – методические основы обучения, воспитания и развития обучающихся; – понятие о методике обучения и воспитания; – методические системы обучения и воспитания; – технологии, методы, диагностика результатов обучения и воспитания; – воспитание и духовно-нравственное развитие обучающихся в процессе обучения безопасности жизнедеятельности; – задачи воспитания и развития обучающихся в области безопасности жизнедеятельности. – учет социальных, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей в процессе обучения и воспитания
«Методика обучения и воспитания (образование в области безопасности жизнедеятельности)» (ОПК-3, 4 изучается на 2 и 3 курсах): – формы обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности; – воспитательные возможности урока; – формы и методы воспитательной работы на уроке; – частные методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности	Модуль «Предметно-методический» «Методика обучения (образование в области безопасности жизнедеятельности)» (ОПК-3, 4; ПК-2 изучается на 2 и 3 курсах): – решение воспитательных задач в области безопасности жизнедеятельности через содержание учебного предмета; – воспитательные возможности урока по ОБЗР; – особенности диагностирования достижений обучающихся; – частные методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности
«Решение профессиональных задач учителя» (ОПК-3 изучается на 4 курсе): – структура педагогической деятельности; – профессиональные задачи, их виды; – выполнение профессионально-педагогических задач; – педагогическое общение в структуре деятельности педагога, коммуникативная задача, стили педагогического общения и их технологическая характеристика	Модуль «Воспитательная деятельность» «Решение профессиональных задач классного руководителя» (ОПК-3, 4; ПК-2 изучается на 4 курсе): – основные направления и виды деятельности классного руководителя (патриотическое, интеллектуальное, эстетическое, экологическое, трудовое и т. д.); – задачи воспитательной работы классного руководителя; – содержание и средства воспитательной работы школьников; – патриотическое воспитание школьников в деятельности классного руководителя; – деятельность педагога по эстетическому воспитанию и формированию культуры здоровья обучающихся. – экологическое воспитание обучающихся; – организация и проведение профориентационной работы
	Модуль «Воспитательная деятельность» «Организация внеурочной деятельности (по предмету)» (ОПК-3, 4; ПК-2 изучается на 4 курсе): – роль внеурочной деятельности в формировании личности безопасного типа поведения; – цели, задачи внеурочной деятельности по безопасности жизнедеятельности; – выбор методов и приемов обучения при проведении внеурочных занятий по формированию личности безопасного типа поведения

(образование в области безопасности жизнедеятельности)» и др. направленны на формирование методической готовности студентов к осуществлению воспитательной деятельности в области безопасности жизнедеятельности и входят в «Методический» модуль. В табл. 2 представлена сравнительная характеристика дисциплин разных учебных планов, в которых рассматриваются вопросы организации воспитательной деятельности по безопасности жизнедеятельности, разработанные и реализуемые кафедрой методики обучения безопасности жизнедеятельности факультета безопасности жизнедеятельности (ФБЖ) РГПУ / им. А.И Герцена.

Важной частью методической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности являются различные виды практик (учебная практика (предметно-содержательная); учебная практика (ознакомительная); производственная практика (педагогическая); производственная практика (стажерская); производственная практика (летняя)), ориентированные на практическую подготовку студентов к воспитательной деятельности, в ходе которых происходит отработка умений, необходимых для осуществления воспитательной работы в школе. Следует отметить, что «в ходе прохождения учебной и производственной практики бакалавры проходят следующие этапы: организационный, проектный, процессуальный и рефлексивный» [4].

С целью определения состояния сформированности профессиональной компетенции (ПК-2 Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность), направленной на готовность студента бакалавриата организовывать воспитательную деятельность в образовательной организации и последующую разработку учебно-методических материалов, сотрудниками факультета безопасности жизнедеятельности было проведено исследование на базе ФГБОУ ВО «Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена». Основой формирования профессиональной компетенции – способность осуществлять воспитательную деятельность – являются:

– *когнитивный* компонент (знание принципов воспитания, основных воспитательных теорий, подходов в организации воспитательного процесса, методов и приёмов процесса воспитания, основных направлений воспитательной работы по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР));

– *функциональный* компонент (умение определять цели и задачи воспитательного процесса, владение методами и приёмами воспитания школьников);

– *личностный* компонент, проявляющийся в личной позиции и наличии ценностных ориентиров.

Разработанные вопросы анкеты были направлены на выявление знаний студентов (когнитивный компонент) в области организации воспитательного процесса по безопасности жизнедеятельности. Проведенное анкетирование обучающихся факультета безопасности жизнедеятельности, в котором приняли участие 76 обучающихся бакалавриата 3 и 4 курса, демонстрирует, что студенты имеют широкий спектр знаний в области воспитательной деятельности. Большинство респондентов определяют цели, задачи и направления воспитательной работы в школе; характеризуют основные формы и методы воспитания. Ответы студентов как 3 курса, так и 4 курса на вопрос «Какие формы воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности в школе вам известны?» демонстрируют знание организационных форм воспитания школьников в основном по количеству участников воспитательного процесса: *индивидуальные* (беседа, консультация); *групповые* (диспут, конференция, круглый стол, игра, экскурсия); *массовые* (праздник, фестиваль, олимпиада, театрализованное представление) (рис. 1). Лишь несколько студентов определили формы воспитательной работы в соответствии с критерием характера доминирующей деятельности школьников (познавательная, игровая, коммуникативная, трудовая, спортивная, ценностно-ориентирующая).

Следующая группа вопросов была направлена на выявление знаний студентов о методах воспитания. Ответы на данные вопросы продемонстрировали, что большинство студентов (78%) знают методы *формирования сознания*

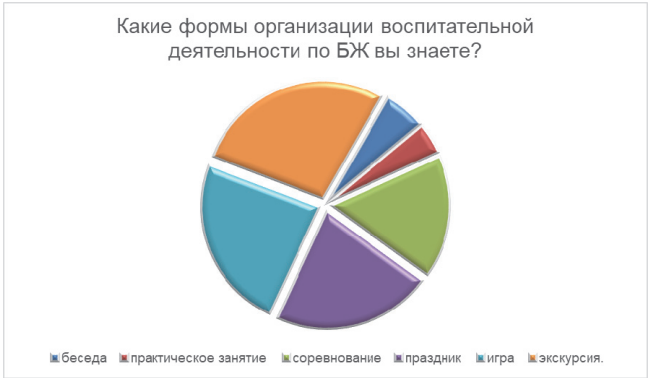


Рис. 1. Результаты ответов на вопрос «Какие формы организации воспитательной деятельности по безопасности жизнедеятельности Вы знаете?»

(убеждение, внушение, беседа, рассказ, пример) и методы *стимулирования, мотивации* (поощрение, наказание, соревнование, одобрение, осуждение), но испытывают затруднения в определении методов *организации деятельности и формирования опыта общественного поведения* (требование, приучение, упражнение, инструктаж, демонстрация) и *методов контроля, оценки* (диагностика, опрос, тестирование, самопроверка, самооценка, самоконтроль), считая, что данные методы относятся к обучающему процессу по предмету ОБЗР.

Вопросы анкеты не в полной мере позволяют выявить функциональный и личностный компоненты профессиональной компетенции, направленной на осуществление воспитательной деятельности в образовательной организации, так как оценка умений, сформированных у студентов, требует более сложных методик. Тем не менее мы задали вопрос студентам, как они сами оценивают свою готовность к организации воспитательной деятельности в школе. Им были предложены критерии оценки своей готовности к осуществлению воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности в образовательной организации, среди которых они должны были оценить свою способность в выборе направленности воспитательного мероприятия по безопасности жизнедеятельности; в определении цели, задач, формы, методов и приемов воспитательного мероприятия; в планировании и проектировании воспитательного мероприятия.

Результаты ответов показывают, что большинство студентов 3 курса понимают значимость воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности и отмечают ее актуальность на современном этапе развития образования, но считают, что не в полной мере готовы к организации воспитательной деятельности в школе, им не хватает практического опыта.

Проанализировав ответы студентов бакалавриата 4 курса, которые успешно прошли педагогическую и стажерскую практику, следует отметить, что они оценивают свою готовность к проведению воспитательной деятельности в школе значительно выше, чем студенты 3 курса.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает предположение о необходимости создания учебно-методического комплекса по теме «Воспитательная деятельность по безопасности жизнедеятельности» в курсе «Методика обучения (образование в области безопасности жизнедеятельности)», реализация которого может обеспечить формирование профессиональной компетенции у будущих педагогов, способствующих готовности к воспитательной деятельности в школе. Данная дисциплина изучается на 2 и 3 курсе бакалавриата, для освоения которой используются интерактивные и активные формы занятий, такие как деловые игры, решение ситуационных задач, разбор конкретных ситуаций, диспуты.

Для решения данной проблемы на кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности разработан комплекс заданий практических занятий и внеаудиторной работы обучающихся по дисциплине «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности»:

– изучение нормативно-правовой базы и опыта организации воспитательной деятельности учебных заведений;

– ситуационные задачи, направленные на решение конкретных воспитательных вопросов;

– участие студентов в конкурсных воспитательных мероприятиях для будущих педагогов в рамках изучения дисциплин;

– подготовка студентами совместных проектов по решению проблем воспитательной деятельности с учётом специфики образовательной организации и индивидуальных особенностей обучающихся и их публичная защита.

На практическом занятии по теме «Планирование воспитательной деятельности в области безопасности жизнедеятельности» студенты изучают требования, основные этапы, которые необходимо соблюдать при планировании воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности, знакомятся с основными видами планирования воспитательной деятельности и выполняют следующие задания:

– разработка календарно-тематического планирования воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности на четверть/год;

– составление схемы, отражающей этапы планирования воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности;

– разработка конспекта массового воспитательного мероприятия по безопасности жизнедеятельности патриотической (экологической, гражданской, военно-патриотической и др.) направленности.

Для внеаудиторной работы студентам предлагаются, например, такие задания:

– проанализируйте план воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности на примере конкретной школы;

– охарактеризуйте основные документы, необходимые для планирования воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности;

– изучите педагогический опыт в области организации и проведения массовых мероприятий в сфере безопасности жизнедеятельности и представьте в форме презентации;

– объясните суждение: «Методы воспитания – важный и сложный компонент учебно-воспитательного процесса в курсе ОБЗР»;

– предложите актуальную тему по безопасности жизнедеятельности для проведения классного часа;

– охарактеризуйте одно из направлений воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности [5].

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что необходимо продолжить развитие компетенций у студентов бакалавриата, способных «применять современные методики и технологии организации воспитания школьников в области безопасности жизнедеятельности; определять наиболее рациональные формы, методы и технологии воспитания по безопасности жизнедеятельности; уметь составлять планирование воспитательной работы на уроках по предмету; проектировать процесс воспитания школьников во внеурочной деятельности в области безопасности жизнедеятельности» [6].

Очевидно, что проблема подготовки будущего учителя к проведению воспитательной деятельности в школе требует существенных изменений в программно-содержательном обеспечении образовательного процесса и во внедрении учебно-методических материалов, направленные на методическую подготовку студентов к воспитательной деятельности.

Библиографический список

1. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Федеральный государственный стандарт основного общего образования*. Приказ № 287 от 31.05.2021. Available at: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
4. Попова Р.И., Абрамова В.Ю. Роль преемственности в организации практик бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 1 (93): 146–150.
5. Киселева Э.М., Абрамова В.Ю. Подготовка магистров образования в области безопасности жизнедеятельности к воспитательной работе в условиях ФГОС. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 2 (57): 42–45.
6. Станкевич П.В. Приоритетные направления развития бакалаврского образования (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»). *Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика*: материалы XII Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Южно-Сахалинск, 2022: 40–45.

References

1. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 goda № 996-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 08.08.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Prikaz № 287 ot 31.05.2021. Available at: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
4. Popova R.I., Abramova V.Yu. Rol' preemstvennosti v organizacii praktik bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 1 (93): 146-150.
5. Kiseleva `E.M., Abramova V.Yu. Podgotovka magistrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti k vospitatel'noj rabote v usloviyah FGOS. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 2 (57): 42-45.
6. Stankevich P.V. Prioritetnye napravleniya razvitiya bakalavrskogo obrazovaniya (profil' «Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti»). *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: sovremennye vyzovy, nauka, obrazovanie, praktika*: materialy XII Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Yuzhno-Sahalinsk, 2022: 40-45.

Статья поступила в редакцию 05.10.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-12-14

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*

IMPACT OF LEADERSHIP COMPETENCIES OF HIGHER EDUCATION GRADUATES ON THEIR PROFESSIONAL SUCCESS. Leadership skills are essential for effective management in any organization. Lack of skills can cause communication problems, conflicts, low motivation and morale of employees, and many other destructive factors for the enterprise. Effective and strong leadership always has a positive impact, which ensures gains in the form of profit prospects and sustainable reputation. Leadership skills are important for any type of organization, including both academia and industry. In this regard, there is a need for cooperation between both parties, both industry and higher education institutions, to exchange existing knowledge that they can share with students and with employees of industrial organizations. The article focuses on the leadership competency model developed by the author, which lists five clusters of leadership skills, namely: personal effectiveness, cognitive ability, ability to lead others, charisma, i.e. impact and influence, as well as action, achievement and result, which include 15 more smaller leadership elements within the competency model. For this study, a survey of 30 postgraduates of the Financial University under the Government of the Russian Federation was conducted, which made it possible to determine which elements of leadership competencies helped them in their workplace, had the greatest impact and contributed to their advancement to leadership positions in the organization.

Key words: **industry, higher education, leadership competency model, cooperation, universities, management, graduates**

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

ВЛИЯНИЕ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА УСПЕХ В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лидерские навыки необходимы для эффективного управления в любой организации. Отсутствие навыков может вызвать проблемы в общении, конфликты, низкую мотивацию, отсутствие морального духа сотрудников и многие другие разрушительные факторы для предприятия. Эффективное и сильное руководство всегда оказывает положительное влияние, что обеспечивает выигрыш в виде перспективы получения прибыли и устойчивой репутации. Лидерские навыки важны для любого типа организации, включая как академическую среду, так и промышленность. В связи с этим существует необходимость в сотрудничестве обеих сторон, как промышленности, так и высших учебных заведений, для обмена имеющимися знаниями, которыми они могут поделиться со студентами и с сотрудниками промышленных организаций. В данной статье основное внимание уделяется модели лидерских компетенций, разработанной автором, в которой перечислены пять кластеров лидерских навыков, а именно: личная эффективность, познавательная способность, способность руководить другими, харизма, т. е. воздействие и влияние, а также действие, достижение и результат, которые включают еще 15 меньших элементов лидерства в рамках модели компетенций. Для этого исследования был осуществлен опрос 30 выпускников прошлых лет Финансового университета при Правительстве РФ, что позволило определить, какие элементы лидерских компетенций помогли им на их рабочем месте, оказали наибольшее влияние и способствовали их продвижению на лидерские позиции в организации.

Ключевые слова: **промышленность, высшее образование, модель лидерских компетенций, сотрудничество, университеты, управление, выпускники**

Актуальность данного исследования заключается в том, что лидерские навыки являются одним из важнейших требований в управлении организацией. Это касается всех отраслей, включая как академическую среду, так и промышленность. Отсутствие навыков может повредить репутации организации или в худшем случае привести к ее краху. Следовательно, на развитие лидерских компетенций необходимо обратить пристальное внимание в высших учебных заведениях, особенно при подготовке выпускников для работы в реальном промышленном секторе.

Цель данного исследования – ответить на один главный вопрос: сколько элементов лидерских компетенций необходимы выпускнику для успеха на профессиональном поприще.

Для достижения этой цели следует выделить следующие задачи:

1) определить элементы лидерских компетенций,

2) ранжировать элементы лидерских компетенций на основе результатов опроса и

3) сопоставить результаты с моделью лидерских компетенций.

Теоретическая и практическая значимости данной работы заключаются в том, автором была разработана модель лидерских компетенций (МЛК), в которой перечислены пять кластеров лидерских навыков, а данные были собраны на основе опроса 30 выпускников прошлых лет Финансового университета при Правительстве РФ.

Научная новизна исследования состоит в том, что полученные данные помогли определить, какие элементы лидерских компетенций оказали наибольшее влияние на бывших выпускников и помогли им на их рабочем месте.

Л.П. Вутен и Э.Х. Джеймс в своем исследовании обнаружили, что недостаток лидерских качеств был вызван отсутствием формального обучения и опыта на рабочем месте [1]. Результаты исследования С. Зейдан и М.М. Бишной показали, что существует разрыв между навыками и компетенциями выпускников, предоставляемыми университетами [2], и предположили, что совместные проекты и стажировки являются эффективными способами преодоления разрыва между академической средой и промышленностью. Согласно таким авторам, как Мохамад Фадзил Басир Ахмад и Камарул Ариффин Абд Рашид [3], отраслевая привязка преподавателей помогает повысить их компетентность в своей области знаний как с педагогической, так и с технической точки зрения.

Х. Вендт и др. [4] обнаружили, что, несмотря на культурные различия, существуют сходства в поведении лидеров, и лидерские качества можно считать универсальными. К. Альшаре и М.Ф. Севайлем [5] утверждают, что относительная важность лидерских навыков различается между работодателями и педагогами. Вероятно, это может быть вызвано определенным отсутствием лидерских компетенций среди самих преподавателей. Следовательно, высшим учебным заведениям необходимо предпринять инициативу по созданию соответствующей структуры в академической экосистеме, которая будет способна воспитывать навыки лидерства в преподавании, исследованиях, профессиональной практике и институциональном сообществе. Цель состоит в том, чтобы гарантировать, что учебная программа сформулирована в соответствии с текущими потребностями промышленной отрасли и отвечает требованиям рынка труда, одновременно повышая трудоустройство выпускников.

Это соответствует основной цели программы по формированию навыков организационного лидерства и управления, а также расширению прав и возможностей молодых преподавателей, которые будут играть роль лидеров на уровне университета.

Модель лидерских компетенций (МЛК)

Автором данной статьи предложена система для выявления наиболее значимых лидерских качеств, полученных во время учебы в университете, которая состоит из пяти основных кластеров компетенций, а именно: ***1) личная эффективность, 2) познавательная способность, 3) способность руководить другими, 4) харизма, т.е. воздействие и влияние 5) действие, достижение, результат.*** Эти пять кластеров включают в себя еще пятнадцать более мелких элементов лидерства в рамках модели структуры компетенций.

1. Кластер «Личная эффективность» относится к зрелости человека по отношению к другим и к работе, что позволяет контролировать эффективность выполненной работы при столкновении с непосредственным давлением и трудностями окружающей среды. Кластер разделяется на три подэлемента, включающие:

– ***ценности и этика,*** способствующие и поддерживающие принципы и ценности организации в целом;

– ***организационная приверженность*** – относится к способности и готовности согласовывать свое поведение с потребностями, приоритетами и целями организации;

– ***уверенность в себе*** – касается веры человека в собственную способность выполнить задачу при столкновении со сложными обстоятельствами, при принятии решений, формировании мнений, а также в умении конструктивно смягчать неудачи.

2. Кластер «Познавательная способность» направлен на понимание ситуации, задачи, проблемы, возможностей или совокупности общих знаний человека. Он состоит из:

– ***видения стратегического направления,*** то есть соответствие видения собственного успеха видению и ценностям организации;

концептуального/творческого мышления, то есть это способность подвергать сомнению традиционные подходы, видя альтернативы и инновационные решения, используя интуицию, экспериментируя;

– ***деловой хватки (осознания проблем, процессов и результатов)*** – это понимание бизнес-последствий принятых решений и реализация успешных бизнес-стратегий, способствующих улучшению функционирования организации, поскольку они критически влияют на стратегическое направление организации и все заинтересованные стороны.

3. Кластер «Способность руководить другими» включает множество компетенций, выражающихся в умении оказывать определенное влияние на подчиненных. Он содержит три элемента:

– ***лидерство и командная работа,*** что означает принятие на себя роли лидера команды для эффективной совместной работы;

– ***разнообразие***, то есть содействие инклюзивности на рабочем месте, где индивидуальные различия ценятся и используются для достижения видения и миссии организации;

– ***лидерство в изменениях*** – относится к руководству и обеспечению процесса изменений и перехода на новый уровень, способность помогать другим справляться с их последствиями.

4. Кластер «Харизма» – обеспокоенность человека своим влиянием на других. Этот кластер включает в себя:

– ***влияние и воздействие,*** то есть получение поддержки от других и их убеждения в продвижении целей университета/организации;

– ***построение отношений/сетей*** – это построение и активное поддержание рабочих отношений/сетей и контактов для продвижения целей университета/организации;

– ***такт и вежливость*** – означают понимание других людей, точное распознавание невысказанных, частично выраженных мыслей, чувств и проблем других, а также удержание своих эмоций под контролем и воздержание от негативных действий при столкновении с оппозицией или враждебностью со стороны других или при работе в стрессовых ситуациях.

5. Кластер «Действие, достижение, результат» относится к активным действиям, направленным больше на выполнение задачи, чем на воздействие на других людей. Этот кластер содержит элементы:

– ***ориентация на достижения/стремление*** – фокусируется на личных усилиях по достижению результатов, соответствующих целям университета/организации;

– ***инициативное/проактивное поведение*** выявляет и решает проблемы проактивно и настойчиво, используя возникающие возможности и/или предотвращая возникновение проблем/угроз, которые ожидались;

– ***фокус на заинтересованных сторонах*** относится к выявлению и реагированию на текущие и будущие потребности заинтересованных сторон и предоставлению превосходного обслуживания всем заинтересованным сторонам.

Данные для этого исследования были собраны посредством опроса 30 выпускников прошлых лет Финансового университета при Правительстве РФ. Модель лидерских компетенций ***(МЛК)*** была использована в качестве основы для создания набора анкет для этого исследования. Анкеты были разработаны с помощью Google Form и распространены среди респондентов. Сбор данных заключался в том, чтобы, основываясь на пяти кластерах модели лидерских компетенций (МЛК), определить, какие элементы лидерских компетенций были получены во время учебы в вузе и оказали положительное влияние на лидерство выпускников уже на их рабочем месте.

С демографической точки зрения 30 выпускников прошлых лет экономических направлений подготовки, отобранных в качестве опроса, были в возрасте от 25 до 35 лет, и при этом среди участников было 51% мужчин и 49% женщин.

Результаты опросов показали, что большинство участников указали на два кластера, которые для них являются приоритетными; К1 – «Личная эффективность» и К2 – «Познавательная способность». Остальные три кластера: К3 – «Способность руководить другими», К4 – «Харизма» и К5 – «Действие, достижение, результат, находятся в нижнем диапазоне востребованности».

Кластер 1. «Лидерская компетенция 1: Личная эффективность»

Из 30 участников, отобранных для участия в программе, 23 заявили, что большая часть их опыта отражала личную эффективность. Из них самый высокий элемент, упомянутый в кластере 1, – это ценности и этика, за ними следуют уверенность в себе и организационная приверженность.

Результаты показали, что с точки зрения личной эффективности участники согласились, что элементы ценностей и этики очень важны для лидерства. Это включает в себя поведение, основанное на справедливости и уважении, профессионализме и объективности, доверии, честности и других позитивных этических нормах, которые могут стать хорошими примерами для остальных членов команды. Это также приведет к мудрым действиям и адекватному решению текущих проблем или вопросов.

С другой стороны, уверенность в себе необходима лидерам, чтобы убедить сотрудников в том, что они уверены в своих планах, решениях и выборе. Согласно модели ***(МЛК)***, уверенность в себе относится к вере человека в собственные возможности выполнить задачу при столкновении со все более сложными обстоятельствами при принятии решений или формировании мнений и конструктивном решении неудач.

Организационная приверженность – это способность и готовность человека согласовывать свое поведение с приоритетами, потребностями и целями организации, а также действовать таким образом, чтобы способствовать достижению целей организации. Необходимость ставить потребности организации на первое место иногда требует жертв со стороны работника.

Кластер 2. «Лидерская компетенция 2: Познавательная способность»

В общей сложности 22 из 30 участников обратились к кластеру 2 – когнитивному – как к наиболее изученной лидерской компетенции, которая представ-

ляет собой самый высокий процент среди всех пяти кластеров. Этот результат подразумевает, что бывшие выпускники стали свидетелями когнитивных способностей лидеров в принятии мудрых решений в сложных производственных ситуациях.

Большинство опрошенных (27) обнаружили, что лидеры способны видеть и обеспечивать стратегическое направление, и 18 участников определили видение и стратегическое направление как самый высокий элемент в кластере. Лидеры были описаны как визионеры в долгосрочной перспективе, способные мыслить нестандартно. Респонденты описали, что видели и убедились на опыте, как лидеры создавали и мотивировали всю организацию для достижения цели, поощряли, поддерживали и обеспечивали соответствие видению, миссии и ценностям организации.

Между тем 12 опрошенных указали на элемент концептуального/творческого мышления. Этот элемент подвергает сомнению традиционные подходы, исследует альтернативы и отвечает на вызовы инновационными решениями, используя интуицию, экспериментирование и свежие перспективы. Бывшие выпускники подтвердили, что лидеры обладают абстрактным и творческим мышлением и всегда проявляют новаторство в поиске решений.

Наконец, третий элемент – деловая хватка – был упомянут 15 участниками. Деловая хватка заключается в признании влияния возможностей лидера на организацию, то есть как реализация проактивных бизнес-стратегий может улучшить функционирование организации. Однако эта черта требует осознания проблем, процессов и результатов, поскольку они влияют на стратегическое направление организации и все заинтересованные стороны.

Кластер 3. «Компетенция лидера 3: Способность руководить другими»

Командная работа и лидерство в команде представляют собой самый высокий элемент, упомянутый 18 участниками, по сравнению с элементами использования разнообразия (10 ответов) и лидерства в изменении (3 ответа) соответственно. Командная работа и лидерство в команде относятся к способности создавать совместную среду, вдохновлять участников и наводить мосты между ними. В новой парадигме лидерство больше не фокусируется на индивидуальных достижениях, а на развитии личности и команды.

В целом Рина Равикумар и Роуэн В. Паркс определили, что функционирующая команда состоит из пяти элементов: 1) поддержание высокого уровня доверия друг к другу, 2) участие в дискуссиях вокруг идей, 3) приверженность принятым решениям, 4) привлечение друг друга к ответственности за действия и 5) сосредоточение на достижении коллективных результатов [6]. Это помогает обеспечить четкий периметр, который отражает способность лидера достигать единства команды.

Стиль лидерства в командной работе часто оказывает существенное влияние на командный альянс. По мнению Х. Хюттерман, С. Деринг и С. Бёрнер, лидеры должны иметь возможность помогать сотрудникам, поддерживать их, а также удовлетворять запросы команды. Процесс включает три важных элемента, которые лидер должен выполнить для команды: 1) доступные ресурсы, 2) организация обучение и создание возможности и 3) содействие и контроль [7].

Помимо повышения удовлетворенности работой среди членов, командная работа косвенно создает безопасную рабочую среду, что не только повышает производительность и эффективность команды, но и улучшает личное ощущение счастья и удовлетворенности всех ее членов.

Кластер 4. «Компетенция лидера 4: Харизма (воздействие и влияние)»

Кластер 4 был упомянут 14 участниками из 30. Это показывает, что лидеры должны быть больше обеспокоены своими действиями, которые могут повлиять на других. Элемент *построение отношений / сетевое взаимодействие* был выделен участниками более остальных, поскольку забота играет важную роль в построении сетей и отношений, что важно для достижения цели организации, которая исходит из этой компетенции лидера.

Вторым по значимости оказался элемент *воздействие и влияние* (11 ответов), а за ним следовали элемент *такт и вежливость*, упомянутые тремя опрошенными. Согласно модели (МЛК), элемент воздействия и влияния заключается в получении поддержки от других и убеждении их в продвижении целей университета/организации. Когда лидер проявляет беспокойство о персонале, легче получить поддержку от команды и косвенно добиться уважения от них.

Наконец, элемент *такт и вежливость* относится к пониманию других, умению правильно слышать и понимать невысказанное. Участники отметили, что лидеры должны быть хорошими слушателями и в то же время хорошо читать невербальные сообщения, а также необходимость для лидера держать свои эмоции под контролем, что помогает избегать негативных действий при столкновении с проблемами / стрессовыми ситуациями, когда забота о других является приоритетом для создания здоровой рабочей среды для достижения целей и миссии организации.

Кластер 5. «Лидерская компетенция 5: Достижение и действие»

17 респондентов выбрали элементы 5 кластера, то есть *ориентации на достижения* (6 респондентов), *инициативное / проактивное поведение* (8 респондентов) и *фокус на заинтересованных сторонах* (3 участника).

Инициатива и проактивность являются важнейшими компонентами в развитии карьеры человека. Инициатива – это рабочее поведение, которое начинается сначала с проактивного подхода без просьб или указаний со стороны вышестоящих сторон, когда человек настойчиво прилагает усилия для преодоления всех трудностей.

Хан С., Гарольд К.М. и Чонг М. показали, что каждый руководитель, проявляющий проактивность, будет мыслить творчески при осуществлении необходимых изменений в организации, гарантируя, что каждая проблема может быть решена [8]. Обычно проактивные работники всегда имеют высокий боевой дух, а их творческое мышление находится на высоком уровне и вызывает желание подражать. Проактивные люди верят, что большего успеха можно достичь, используя каждую возможность. Лидерство и проактивные элементы тесно связаны друг с другом. Работодатели, поощряющие гибкое и проактивное поведение среди сотрудников, оказывают положительное влияние на организацию в целом, так как сотрудники будут лучше подготовлены к конкуренции в динамичной среде.

В заключение необходимо отметить, что среди пяти кластеров, указанных в Модели лидерских компетенций (МЛК), все элементы были проанализированы участниками, чтобы определить, какие элементы лидерских компетенций имеют наибольшее значение, и оказали влияние на лидерство выпускников уже на их рабочем месте. Основываясь на пяти кластерах модели лидерских компетенций ***(МЛК)***, данные опроса позволяют распознать наиболее значимые усвоенные лидерские компетенции, полученные в университете.

Результаты анкетирования показали, что большинство участников признали приоритет двух кластеров, К1 – «Личная эффективность» и К2 – «Познавательная способность». Все участники однозначно подтвердили значимость личной эффективности и познавательной способности для лидеров, что подчеркивает важность этих компетенций в управлении и развитии организации. Большинство респондентов предпочитают использовать новые креативные идеи при разработке стратегии своего бизнеса для достижения целей, особенно в ответ на текущую ситуацию в экономике. Остальные три кластера: К3 – «Способность руководить другими», К4 – «Харизма» и К5 – «Действие, достижение, результат», относятся к менее значимым лидерским компетенциям, согласно участникам опроса, что, однако, не исключает необходимости развития данные компетенций у современного лидера. Следовательно, высшим учебным заведениям необходимо продумать четкую стратегию по развитию данных качеств у выпускников, что однозначно повысит их конкурентоспособность на рынке труда.

Библиографический список / References

1. Wooten L.P., James E.H. Linking Crisis Management and Leadership Competencies: The Role of Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 2008; Vol. 10, № 3: 352–379.
2. Zeidan S., Bishnoi M.M. An Effective Framework for Bridging the Gap Between Industry and Academia. *International Journal on Emerging Technologies*. 2020; Vol. 11, № 3: 454–461.
3. Mohamad Fadzil Basir Ahmad and Kamarul Ariffin Abd Rashid Lecturers' Industrial Attachment Programme to Increase Lecturers' Soft Skill and Technological Competencies for Global Stability and Security. *Journal of Sustainable Development*, 2011; Vol. 4, № 1: 281–283.
4. Wendt H., Euwema M.C., Hetty I.J. van Emmerik Leadership and Team Cohesiveness Across Cultures. *The Leadership Quarterly*. 2009; Vol. 20: 358–370.
5. Alshare K., Sewailem M.F. A gap analysis of business students' skills in the 21st century: a case study of Qatar. *Academy of Educational Leadership Journal*. 2018; Vol. 22, № 1: 1–22.
6. Ravikumar R., Parks R.W. Leadership and Working in Teams. *Surgery (Oxford)*. 2020; Vol. 38, № 10: 664–669.
7. Zaccaro St.J., Rittman A.L., Marks M.A. "Team Leadership", *The Leadership Quarterly*, vol. 12 pp. 451–483, 2001.
8. Han S., Harold C.M., Cheong M. Examining Why Employee Proactive Personality Influences Empowering Leadership: The Roles of Cognition-and Affect-based Trust. *Journal of Occupational and Organizational Psychology.* 2019; Vol. 92, № 2: 352–383.

Статья поступила в редакцию 25.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-14-17

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

EDUCATION 4.0: TRANSFORMATIONS IN TEACHING AND LEARNING IN RESPONSE TO THE CHALLENGES OF INDUSTRY 4.0. The article examines the new paradigm Education 4.0 that emerged in response to the digital transformation of all spheres of public life and the technological achievements of the Fourth Industrial Revolution. The purpose of the study is to consider features of the concept of Education 4.0, analyze the adaptation of learning and teaching processes in

the context of the implementation of the model under consideration, and conduct an analytical review of Russian and foreign literature devoted to the new format of organizing the educational process. Within the framework of the proposed study, the descriptive method is fundamental, including elements of review, interpretation, comparison and description. The results of the analysis allow to assert that Education 4.0 is a very complex concept, which nominates a new paradigm in education, which will inevitably entail updating all structural elements of the educational process. The authors conclude that Education 4.0 is a means of synchronizing future specialists with the age of widespread change and innovation, encouraging the development of new technologies, continuous learning, innovation, metacognition, adaptability, and active interaction with the authentic audience of the real Industry 4.0 sector.

Key words: **Education 4.0, Industry 4.0, innovative technologies, teaching, learning, educational process, skills, transformations, contextual educational environment**

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

ОБРАЗОВАНИЕ 4.0: ТРАНСФОРМАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ В ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ИНДУСТРИИ 4.0

В статье рассматривается новая парадигма «Образование 4.0», возникшая в ответ на цифровую трансформацию всех сфер общественной жизни и технологические достижения Четвертой промышленной революции. Целью исследования является изучение характерных особенностей концепции «Образование 4.0», анализ адаптации процессов обучения и преподавания в рамках реализации рассматриваемой модели, осуществление аналитического обзора отечественной и зарубежной литературы, посвященной новому формату организации учебного процесса. В рамках предлагаемого исследования основополагающим является описательный метод, включающий элементы обзора, интерпретации, сопоставления и описания. Результаты проведенного анализа показывают, что «Образование 4.0» – это «зонтичное» (собирательное) понятие, которым номинируют новую парадигму в образовании, что неизбежно повлечет за собой обновление всех структурных элементов учебного процесса. Авторы приходят к выводу, что Образование 4.0 является средством синхронизации будущих специалистов с веком повсеместных изменений и инноваций, поощряющим освоение новых технологий, непрерывное обучение, новаторство, метапознание, адаптивность, активное взаимодействие с аутентичной аудиторией реального сектора «Индустрии 4.0».

Ключевые слова: **Образование 4.0, Индустрия 4.0, инновационные технологии, преподавание, обучение, учебный процесс, навыки, трансформации, контекстная образовательная среда**

На современном этапе развития все сферы современного общества характеризуются повсеместным переходом на высокотехнологичный вектор развития, происходит их цифровая трансформация, вызванная достижениями Четвертой промышленной революции (Industry 4.0). Стремительное развитие инновационных технологий, таких как искусственный интеллект, Интернет вещей, робототехника, виртуальная и дополненная реальность, BIG DATA, блокчейн, технологии домашней автоматизации (smart home), приводит к их неизбежной повсеместной интеграции, что, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на все области человеческой деятельности, в том числе на систему социально-экономических отношений, формируя определенные условия и запросы на рынке труда и выдвигая новые требования к востребованным специалистам [1]. Из этого следует, что эффективное и успешное функционирование в профессиональной деятельности требует не только овладения передовыми технологиями и усвоения ценностных установок, связанных с их применением, но и формирования новых навыков и умений – адаптируемость, гибкость, креативное мышление, управление изменениями, работа с большими объемами данных, цифровая грамотность. Вместе с тем следует подчеркнуть, что по аналогии с Industry 4.0 возникает естественная необходимость соответствующих трансформаций в сфере образования – появление новой модели «Образование 4.0» (Education 4.0), направленной на успешную подготовку будущих специалистов, обладающих необходимыми компетенциями и способных справиться в вызовами современной цифровой эпохи, а также поиска релевантных методов решения проблемы соответствия содержания образования приоритетам и целям нового общественного уклада, что обусловливает актуальность данного исследования.

Целью исследования является изучение характерных особенностей концепции «Образование 4.0» с позиции ее влияния на подготовку кадров новой цифровой эпохи, выявить трансформационные процессы, происходящие в рамках каждого структурного элемента образовательного процесса, в контексте реализации рассматриваемой модели.

Объектом исследования являются тенденции, приоритеты и трансформационные процессы, сопровождающие переход к модели «Образование 4.0».

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: описать опыт изучения концепции «Образование 4.0» в отечественных и зарубежных научных публикациях; выявить актуальные тенденции в образовательной сфере с позиции всех структурных элементов учебного процесса в контексте «Образование 4.0», определить приоритеты будущего развития системы профессиональной подготовки кадров для успешного функционирования в эпоху «Индустрии 4.0».

Научная новизна данного исследования заключается в построении визуализированной модели реализации учебного процесса в рамках концепции «Образование 4.0» с позиции трансформации всех структурных компонентов.

Практическая значимость нашего исследования заключается в возможности использования полученных результатов в работе педагогов высшей школы по адаптации учебного процесса под релевантные запросы и ценности «Индустрии 4.0», а также в разработке методических рекомендаций по формированию компетенций, способствующих совершенствованию кадровых ресурсов нового поколения.

Теоретическая значимость работы состоит в дополнении и конкретизации существующих положений в контексте перехода системы образования в эпоху «Индустрии 4.0».

В рамках предлагаемого исследования основополагающим является описательный метод, включающий элементы обзора, интерпретации, сопоставления и описания.

Анализ научных работ отечественных и зарубежных исследователей свидетельствует о наличии разных точек зрения к определению понятия «Образование 4.0». Так, «Образование 4.0» рассматривается как новая модель, характеризующаяся персонализацией обучения, расширением возможностей дистанционного обучения, доступностью аналитических данных, активной позицией института наставничества [2]; новое поколение образования, отличающееся от предыдущих более быстрым доступом в Интернет и применением продуктивных методов обучения в контекстной образовательной среде и усилением дуальной системы (синхронизация с реальным производственным сектором) [3]; новая парадигма образования, в которой происходит усиление позиции субъектности обучающихся, актуализируется потребность увеличения продуктивности учебной деятельности, при этом в рамках деятельности преподавателя на первый план выходит реализация информационно-управленческой функции [4].

В иностранных научных источниках «Образование 4.0» описывают с позиции ответной реакции на технологический прогресс и повсеместной интеграции «интеллектуальных» агентов, определяющих новые детерминанты общественного развития – параллелизм, синхронизацию, симуляцию и устойчивое развитие [5]; рассматривают как виртуальный курс, основной характеристикой которого выступает повсеместная интеграция инновационных технологий, управляемых искусственным интеллектом [6]; понимают как подход организации учебного процесса, основанный на внедрении новых технологий, организации производственных семинаров и практических занятий в реальном секторе среды «Индустрии 4.0» [7]; номинируют как новый феномен в сфере образования – «школа мысли», которая поощряет нетрадиционное и креативное мышление учащихся [8]; характеризуют как систему «перевернутого класса», при реализации которой аудиторная работа посвящена интерактивным практическим занятиям, а теоретическое обучение отводится на самостоятельную работу учащихся, при этом меняется роль преподавателя – он выступает «фасилитатором» учебного процесса [9].

Многие авторы рассматривают «Образование 4.0» как явление, выходящее за рамки простого формального образования и традиционной системы обучения, образующими составляющими которого выступают следующие функции: регулируемое понимание (напоминание, соотнесение, уточнение); инициирование исследовательской деятельности (изучение, взаимодействие, интерпретация); социальная ответственность (разумная деятельность, прогнозирование, стратегическое планирование, развитие ноосферы); ориентация на результат (участие, обработка, представление) [6].

С точки зрения концептуального подхода концепция «Образование 4.0» рассматривается в контексте трех ключевых компонентов [8]:

1. «Интеллектуальность», которая возникает в результате доступа информационных технологий к высокоскоростным мощностям обработки больших объемов данных и приложениям искусственного интеллекта, открывающих новые возможности и перспективы.

2. «Связность», проявляющаяся в глобальном масштабе синхронности благодаря развитию инновационных сверхскоростных форматов соединений.

3. «Режим реального времени», созданный благодаря достижениям в области сенсорных технологий и технологий сбора данных.



Рис. 1. Графическая репрезентация трансформаций целевого компонента учебного процесса в рамках реализации концепции «Образование 4.0»

В этой связи необходимо отметить, что современные учебные программы должны способствовать синтезу и развитию навыков более высокого порядка за счет реализации интегративного междисциплинарного подхода. Подобное междисциплинарное обучение способствует синтезу различных концепций и методов, формирующих такие навыки, как системное и аналитическое мышление, креативность, прогнозирование, критический анализ, метапознание, исследовательская и проектная деятельность, эмоциональный интеллект, сотрудничество и работа в команде, гибкость и адаптивность, успешная и эффективная коммуникация, цифровая грамотность; позволяет смоделировать аутентичный контекст для интеграции теоретических знаний в практическую сферу.

Подобные изменения в архитектуре построения структуры знаний выдвигают преподавателям (выступающим в качестве фасилитаторов) новые требования по организации учебного процесса в соответствии с запросами, принципами и ценностями «Индустрии 4.0»: персонализированные образовательные системы – переход к гибкому всестороннему обучению; расширение форматов посредством виртуальной, дополненной реальности и иммерсивных технологий; метод проектов; обучение на основе игр, сценариев, обновленных контекстов и кейсов, ориентированных на решение глобальных задач; построение гибких образовательных траекторий с учетом особенностей поколения Z, стилей и стратегий обучения; сократические дискуссии; моделирование проблемно ориентированной обучающей среды; активное включение облачных технологий и

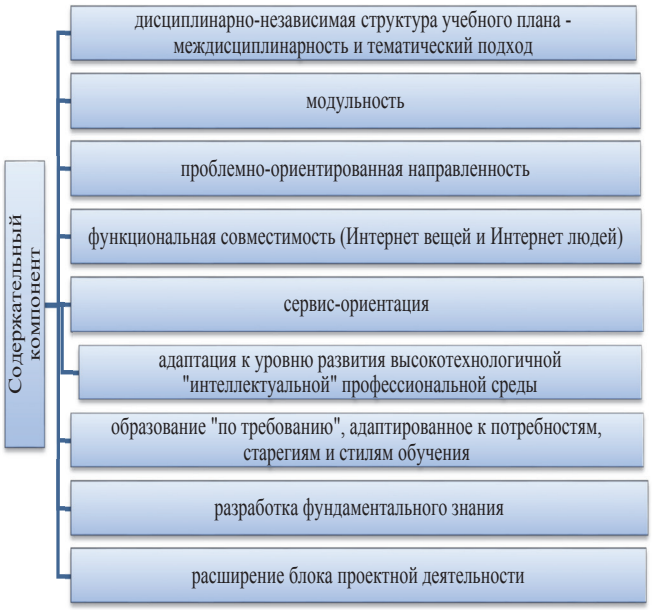


Рис. 2. Графическая репрезентация трансформаций содержательного компонента учебного процесса в рамках реализации концепции «Образование 4.0»

искусственного интеллекта в процесс обучения и диагностики; организация реального взаимодействия с аутентичной аудиторией и представителями реального сектора «Индустрии 4.0»; создание «повсеместной» образовательной экосистемы («бесшовная» образовательная среда), предусматривающие активное использование открытых образовательных ресурсов (например, МООС – массовые открытые онлайн-курсы), создание рамок, структур и планов занятий для поддержки активного обучения и личностного роста; активная работа института наставничества [8; 9].

Исходя из вышеизложенного, представляется возможным графическая визуализация реализации учебного процесса в рамках концепции «Образование 4.0», формируемого учащимися, преподавателями-фасилитаторами-инструкторами, аутентичной средой работодателей, контекстными ценностями и запросами «Индустрии 4.0» с позиции преобразований, затрагивающих все структурные компоненты: целевой (рис. 1), содержательный (рис. 2), деятельностный (рис. 3) и результативный (рис. 4).

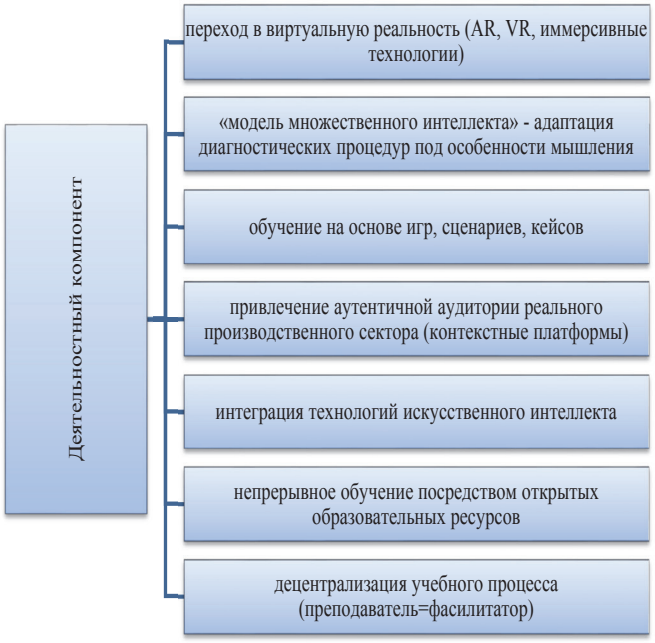


Рис. 3. Графическая репрезентация трансформаций деятельностного компонента учебного процесса в рамках реализации концепции «Образование 4.0»

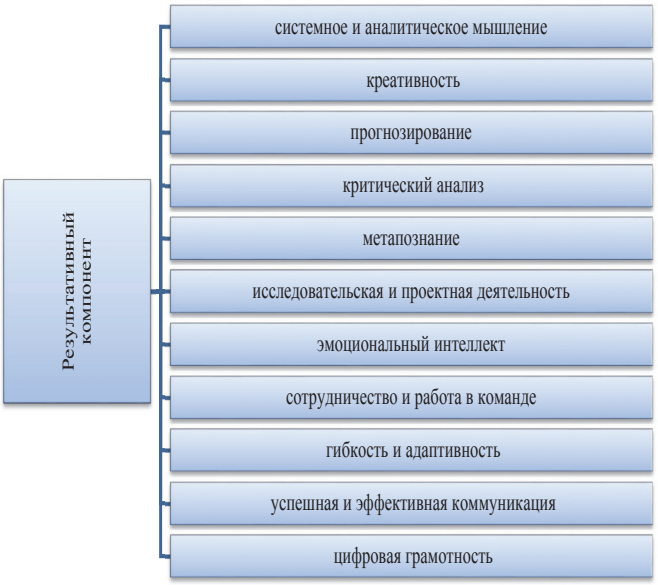


Рис. 4. Графическая репрезентация трансформаций результативного компонента учебного процесса в рамках реализации концепции «Образование 4.0»

Результаты проведенного анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования: разнообразие подходов к определению концепции «Образование 4.0» подтверждает тот факт, что

это «зонтичное» – собирательное – понятие, которым номинируют новую парадигму в образовании, что неизбежно повлечет за собой смену содержательной составляющей учебно-методического материала; обновление форматов организации учебного процесса; модернизацию принципов, подходов, методик и критериев диагностических процедур; интеграцию новых площадок и платформ на базе реального сектора производства и открытых образовательных ресурсов; изменение ролей и «сфер влияния» преподавателей и учащихся; включение нового инструментария – инновационные «интеллектуальные» и облачные технологии; формулирование новых требований к результатам обучения; смену характеристик эффективной образовательной среды – параллелизм, синхронизация, симуляции и дуализм.

Вышеизложенное подчеркивает тот факт, что платформа «Образование 4.0» является средством синхронизации будущих специалистов с веком повсеместных изменений и инноваций, способствующим совершенствованию кадровых ресурсов в соответствии с современными изменениями в обществе, поощряющим освоение новых технологий и, как следствие, очевидной необходимостью успешной реализации рассматриваемой концепции выступает непрерывное обучение, саморазвитие и личностный рост.

Библиографический список

1. Аржановская А.В. Информационно-коммуникационные технологии в проектировании образовательного процесса при обучении иностранному языку: преимущества и недостатки. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 152–154.
2. Паскова А.А. «Образование 4.0» в эпоху цифровой трансформации: перспективы и возможные пути реализации. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2021; № 4.
3. Голицына И.Н. Образование 4.0 в подготовке современных специалистов. *ОТО*. 2020; № 1.
4. Астахова Л.В. Информационно-управленческий характер деятельности преподавателя вуза как императив образования 4.0. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022; № 3.
5. Puncreobutr V. Education 4.0: New challenge of learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016; № 2: 92–97.
6. Ciolacu M. et al. Education 4.0 – Fostering student's performance with machine learning methods. *SIITME*. 2017; № 1: 438–443.
7. Mourtzis D. et al. Manufacturing system design using simulation in metal industry towards education 4.0. *Procedia manufacturing*. 2019; № 31: 155–161.
8. Baert H. et al. Using digital technology in physical education to transform pedagogy. *Digital Technologies and Learning in Physical Education*. 2016; № 2: 191–212.
9. Tandon R., Tandon S. Education 4.0: A new paradigm in transforming the future of education in India. *International Journal of Innovative Science, Engineering & Technology*. 2020; № 7: 32–54.

References

1. Arzhanovskaya A.V. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v proektirovanii obrazovatel'nogo processa pri obuchenii inostrannomu yazyku: preimuschestva i nedostatki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 152-154.
2. Paskova A.A. «Obrazovanie 4.0» v `epohu cifrovoj transformacii: perspektivy i vozmozhnye puti realizacii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2021; № 4.
3. Golicyna I.N. Obrazovanie 4.0 v podgotovke sovremennyh specialistov. *OTO*. 2020; № 1.
4. Astahova L.V. Informacionno-upravlencheskij harakter deyatel'nosti prepodavatelya vuza kak imperativ obrazovaniya 4.0. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2022; № 3.
5. Puncreobutr V. Education 4.0: New challenge of learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016; № 2: 92-97.
6. Ciolacu M. et al. Education 4.0 – Fostering student's performance with machine learning methods. *SIITME*. 2017; № 1: 438-443.
7. Mourtzis D. et al. Manufacturing system design using simulation in metal industry towards education 4.0. *Procedia manufacturing*. 2019; № 31: 155-161.
8. Baert H. et al. Using digital technology in physical education to transform pedagogy. *Digital Technologies and Learning in Physical Education*. 2016; № 2: 191-212.
9. Tandon R., Tandon S. Education 4.0: A new paradigm in transforming the future of education in India. *International Journal of Innovative Science, Engineering & Technology*. 2020; № 7: 32-54.

Статья поступила в редакцию 26.09.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-17-19

Barakhoeva Zh.M., *Cand. of Sciences (Philology), Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zhannabarakhoeva71@mail.ru*

PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF ACTIVATING THE CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS. At the present stage of development society is interested in independent individuals who are able to show initiative, approach the solution of the problem creatively, in an unconventional way, possessing the skills and abilities to set tasks for themselves and find ways to solve them. This means that there should be areas focused on the modernization of modern education. One of such areas is project activity, which is a condition for the most effective development of schoolchildren. Building classes in an innovative mode contributes not only to success in acquiring knowledge, but also helps to develop an abstract imagination in a child. The use of innovative methods allows to adapt the lesson to interests of each student, to make the development of new educational material more intensive and diverse. Thanks to the use of such methods, children's activity is activated, students become actors in the educational process, situations are created in which the teacher is not the central figure, but only an observer. Project activity maximally activates the creative potential of students. Currently, teaching aids recommend many educational projects. The author focuses on practice-oriented, informational, research, creative, role-playing projects. The article reveals the essence of the concept of "project method" in the context of the educational process. The article also presents the structure of the organization of the activities of the teacher and the student in the process of using project activities. In addition, the author considers leading principles of the project method, as well as their determinacy in the learning process.

Key words: **project method, project activities, organization of pedagogical process, modernization of modern education, cooperation, learning process, potential of students, modern technologies**

Ж.М. Барахоева*, канд. филол. наук, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: zhannabarakhoeva71@mail.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Общество на современном этапе развития заинтересовано в самостоятельных личностях, способных проявлять инициативу, подходить к решению вопроса творчески, нестандартно, обладающих умениями и навыками ставить перед собой задачи и находить пути их решения. Это значит, что должны быть направления, ориентированные на модернизацию современного образования. Одним из таких направлений выступает проектная деятельность, являющаяся условием максимально эффективного развития школьников. Построение занятий в новаторском режиме способствует не только успеху в приобретении знания, но и помогает выработать у ребёнка абстрактное воображение. Использование инновационных методов позволяет ориентировать урок, исходя из интересов каждого ученика, сделать освоение нового учебного материала более интенсивным и разнообразным. Благодаря использованию таких методов активизируется деятельность детей, учащиеся становятся действующими лицами образовательного процесса, создаются ситуации, в которых учитель является не центральной фигурой, а лишь наблюдателем. Проектная деятельность максимально активизирует творческий потенциал учащихся. В настоящее время методические пособия рекомендуют множество учебных проектов. Автор останавливает свое внимание на практико-ориентированном, информационном, исследовательском, творческом, ролевом проектах. В статье раскрыта суть понятия «метод проектов» в контексте образовательного процесса. Представлена структура организации деятельности обучающего и обучаемого в процессе использования проектной деятельности. Кроме того, автор рассматривает ведущие принципы проектного метода, а также их обусловленность в процессе обучения.

Ключевые слова: **проектный метод, проектная деятельность, организация педагогического процесса, модернизация современного образования, сотрудничество, обучающий процесс, потенциал обучающихся, современные технологии**

Актуальность исследования определяется тем, что в современном мире знание русского языка – это не только степень культурного развития человека, но и критерий его успешной деятельности в различных сферах общественной жизни, что является своеобразным толчком для видоизменения целей и задач обучения русскому языку и введения в процесс обучения новых методов и приемов. Изменения, которые произошли в образовании, в частности в практике преподавания русского языка, связаны с использованием нового стандарта. Изменения эти выражаются в том, что:

– усовершенствовалось лингвистическое образование;

– актуализирован системно-деятельностный подход в школьном языковом образовании;

– активизирована работа, направленная на творческое развитие обучающихся;

– активно используются информационные технологии в учебно-воспитательном процессе.

Цель исследования: определить условия развития интереса к обучению русского языка учащихся начальных классов.

Обозначенная цель конкретизируется задачей: изучить условия развития интереса младших школьников к обучению русскому языку посредством проектной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в том, что обозначены условия развития интереса к изучению русского языка учащимися начальной школы.

Теоретическая значимость связана с обозначением важности проектного метода на уроках русского языка как метода, который способен обеспечить развитие интереса у учащихся начальных классов к урокам русского языка.

Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка в начальной школе.

Применение инновационных методов реализует важнейшие принципы активизации познавательной деятельности:

– принцип паритета позиций;

– принцип реагирования;

– принцип взаимного доверия.

Известными педагогами Дж. Дьюи, У.Х. Килпатриком были определены принципы и особенности проектного метода. В 1905 году русским педагогом С.Т. Шацким была организована группа сотрудников, которая ввела метод проектов в практику преподавания. Главный принцип проектного метода – учитывать интересы самого обучающегося в процессе преподавания – принадлежит М.Б. Павловой, И.А. Сасовой. Согласно определению, проект является некой совокупностью определенных действий. С точки зрения педагогики проект – это реализация цели, которая уже принята и осознана обучающимся [1]. Проект предполагает самостоятельность действий учащихся, которые поэтапно решают поставленную проблему, используя при этом исследовательские, проблемно-поисковые и креативные методы. Проектная деятельность ориентирована на формирование новых знаний через самообразование, предполагает сотрудничество ученика и учителя, а это дает ребенку положительную мотивацию к получению новой учебной информации.

Структура организации деятельности обучающего и обучаемого в процессе использования метода проекта можно представить следующим образом:

– учеником определяется цель;

– учитель способствует определению цели;

– ученик усваивать новую учебную информацию;

– учитель направляет к источникам получения информации;

– ученик проводит эксперимент;

– учитель рекомендует разные формы работы (групповые, индивидуальные и т. д.);

– ученик определяет варианты решения проблемы;

– учитель способствует планированию результатов;

– ученик в процессе работы проявляет активность;

– учитель обеспечивает условия активности учащегося;

– ученик – обучающийся;

– учитель – помощник;

– ученик полностью отвечает за результат свой деятельности;

– учитель помогает при оценивании полученного результата.

Основные принципы, лежащие в основе организации проектной деятельности, заключаются в следующем:

1) последовательное планирование и выполнение проекта.

2) постоянство;

3) энергичность;

5) человечность;

7) активность;

8) гедонизм;

9) творческое партнерство;

10) самостоятельность и индивидуальность;

11) развитие;

12) новизна и оригинальность;

13) результативность;

14) завершенность [2].

Разработанные на основе ФГОС общего образования школьные программы ориентированы на организацию метода проектной деятельности с учетом возрастных психолого-психологических особенностей учащихся.

На современном этапе обучения проектная деятельность успешно осуществляется в процессе преподавания разных предметов. Проектная деятельность также нашла свое место во внеклассной и кружковой работе на всех уровнях образовательного процесса [3].

Проектный метод на уроках русского языка целесообразно использовать одновременно с традиционной формой обучения.

В настоящее время методические пособия рекомендуют множество учебных проектов. Центральное место здесь отведено творческим, исследовательским, информационным, ролевым, практико-ориентированным проектам.

Творческие проекты представляет собой абсолютно свободный и нестандартный подход к презентации полученных в процессе работы результатов, которые могут быть представлены в виде видеофильмов, театрализованных представлений.

Исследовательские проекты – это научное исследование. Структура данного проекта может быть представлена следующим образом:

– актуальность исследования;

– задачи исследуемой темы;

– предположение и доказательство состоятельности предположения;

– результаты исследования.

Информационные проекты ориентированы на сбор определенной информации для анализа какого-то явления или объекта.

Ролевые проекты ориентированы на то, чтобы дать возможность учащимся увидеть себя в роли как литературных, исторических персонажей, так и в роли вымышленных героев.

На социальные интересы обучающихся направлены практико-ориентированные проекты по русскому языку. Данный проект должен определяться заранее.

Для более плодотворного использования проектного метода целесообразно начать подготовку к его реализации уже с первого класса. Как правило, первый этап предполагает развитие навыков работы с учебной информацией.

Так, в процессе обучения грамоте учащиеся готовят алфавит с иллюстрациями, к примеру, «Алфавит игрушек».

Учитывая, что учащиеся испытывают определенные трудности при изучении материала по фонетике, целесообразно использовать «Звуковые игры»: «Чем отличаются гласные и согласные звуки? Какие звуки можно назвать поющими? Почему?

Творческим продуктом таких занятий может быть красочный конспект о звуках.

На данном этапе дети учатся работать со справочной литературой, систематизировать полученные знания. В ходе работы с определенной информацией они овладевают навыками планирования работы, а также навыками анализа учебной информации. Полученная учебная информация может быть актуальна в процессе словарной работы на уроках русского языка.

Каждый проект ставит свои цели и задачи. К примеру, проект «Крылатые слова и выражения» направлен на организацию самостоятельного анализа, расширяет словарный запас детей и прививает им любовь к русской речи.

Задачи проекта:

1. Формирование умений и самостоятельного анализа работы с источниками информации.

2. Формирование и развитие навыков исследования, обобщения учебного материала.

3. Формирование и развитие умения структурирования учебный материал.

4. Формирование и развитие навыков устной и письменной речи.

5. Формирование коммуникативных способностей.

Обозначаем проблемный вопрос: можем ли мы назвать речь богатой?

Работа в группах:

1. Составление кроссворда «Русская речь».

2. Исследование «Какие произведения любят читать мои одноклассники»

3. Составление буклета «Крутые» слова» (что мы знаем об однозначных и многозначных словах, о прямом и переносном значении слов?).

4. Представление результатов.

Для оформления результатов исследования можно использовать таблицы, презентации, буклеты. Материалы проведенного исследования могут быть применены на уроках русского языка при изучении соответствующих тем.

Итак, при рассмотрении проектной деятельности в педагогическом и творческом контекстах, следует вывод о том, что проектная деятельность – это определение ориентира, принятого и осознанного учащимися. Проектная деятельность вызывает живой интерес у учащихся, так как ориентирует их на самостоятельность, обучая поэтапно двигаться к поставленной цели. То есть этот метод позволяет детям педагогически организованно освоить окружающий их мир и творчески пребывать в нем [4].

Учебные проекты дают возможность не ограничиваться рамками предложенного программного материала. Благодаря учебным проектам появляется возможность поддерживать мотивацию деятельности обучающихся. Проектная деятельность также помогает определиться с активной жизненной позицией, максимально стимулируя творческий потенциал учащихся [5].

Библиографический список

1. Гузеев В.В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий. *Метод проектов.* Минск РИВШ БГУ, 2003; Выпуск 2.
2. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. *Проектная деятельность младших школьников:* книга для учителя начальных классов. Москва: Просвещение 2004.
3. Барахоева Ж.М., Барахоева А.Р. *Компетентностный подход как основа профессиональной подготовки педагогов*. Ростов-на-Дону, 2016: 56–62.
4. Барахоева Ж.М. Использование метода скрайбинга для развития познавательного интереса учащихся младшего школьного возраста. *История и современность*. 2022: 154–160.
5. Барахоева Ж.М. Обогащение словарного запаса учащихся начальной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87).

References

1. Guzeev V.V. Proektnoe obuchenie kak odna iz integral'nyh tehnologij. *Metod proektov.* Minsk RIVSh BGU, 2003; Vypusk 2.
2. Matyash N.V., Simonenko V.D. *Proektnaya deyatel'nost' mladshih shkol'nikov:* kniga dlya uchitelya nachal'nyh klassov. Moskva: Prosveschenie 2004.
3. Barahoeva Zh.M., Barahoeva A.R. *Kompetentnostnyj podhod kak osnova professional'noj podgotovki pedagogov*. Rostov-na-Donu, 2016: 56-62.
4. Barahoeva Zh.M. Ispol'zovanie metoda skrajbinga dlya razvitiya poznavatel'nogo interesa uchaschihsya mladshego shkol'nogo vozrasta. *Istoriya i sovremennost'*. 2022: 154-160.
5. Barahoeva Zh.M. Obogaschenie slovarnogo zapasa uchaschihsya nachal'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87).

Статья поступила в редакцию 25.10.24

УДК 373.51 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-19-23

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*
Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru*
Kuznetsova Yu.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*

THE ROLE OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL IN FORMING RESILIENCE IN STUDENTS. The role of the educational environment to form students' resilience is considered in the work. The researchers analyze the term of educational environment, which is the characteristic of the totality of social and cultural pedagogical conditions, as well as of specialized pedagogical conditions in compulsory secondary education predetermining the students' development and formation. The work shares various positions of the authors on features and possibilities of the educational environment. The main components filling it have also been revealed. The authors specify the dependence of the "school environment" on the characteristics of the occupancy of education, the educational space and the educational environment. The study is aimed at identifying features of the educational environment of school and its main components, making it possible to create appropriate conditions for contributing to building and improving resilience among both students and teachers. To achieve this aim, a set of scientific methods has been used: analysis, synthesis, generalization and other general scientific methods. Today, the role of the school environment is revealed in the educational environments for students not just as the surrounding reality and physical environment, but as components to determine their life. Having studied various points of view about the educational environment of an educational institution, it's stated that various transformations of the environment cannot guarantee both the integrated development of persons and the formation of their resilience.

Key words: **environment, educational environment, complete general education, educational institution, students, resilience, information environment, personal qualities, personality formation, organizational conditions, system-forming factors**

Ю.Н. Бирюкова, *канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, г. Краснодар. E-mail: birj@bk.ru*
Т.П. Аванесова*, д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*
Ю.С. Кузнецова*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru*

РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

В статье авторами рассматривается роль образовательной среды в формировании резильентности у обучающихся. Поясняется термин «образовательная среда», под которой понимается характеристика совокупности социальных и культурных, а также специализированных в среднем общем образовании педагогических условий, предопределяющих развитие и формирование обучающегося. Рассматриваются разные позиции авторов об особенностях и возможностях образовательной среды, а также раскрываются ее основные составляющие компоненты. Авторами конкретизирована зависимость среды школы от особенностей наполняемости образования, образовательного пространства и образовательной среды. Исследование, проведенное в статье, имело своей целью выявить особенности образовательной среды школы и ее основных компонентов, позволяющих создать соответствующие условия, способствующие формированию и совершенствованию резильентности как у обучающихся, так и у педагогов. Для достижения обозначенной цели применялся комплекс научных методов: анализ, синтез, обобщение и иные методы исследования. Среду современной школы рассматривают в педагогической науке как учебную, образовательную и воспитательную, являющуюся для обучающихся не только окружающей действительностью и близким окружением, но и компонентом, определяющим их ценности и представления о собственном становлении. Разобрав и конкретизировав дефиниции об образовательной среде средней школы, авторами сделан вывод о том, что разные преобразования среды не могут гарантировать комплексное развитие личностей и сформированность у них резильентности.

Ключевые слова: **среда, образовательная среда, полное общее образование, образовательное учреждение, обучающиеся, резильентность, информационная среда, личностные качества, формирование личности, организационные условия, системообразующие факторы**

Актуальность исследования формирования резильентности обучающегося обусловлена особенностью образовательной среды как основного ресурса, влияющего на нее в данном процессе. Резильентность определяется свойствами личности, проявляющимися в преодолении жизненных трудностей, одновременно поддерживающими психическое равновесие [1]. На развитие личности в подростковом возрасте существенно воздействует среда, помогая ей осознать свое место, реализовать личную жажду к получению знаний, умений и навыков. Пребывание человека в разных общественно-повседневных условиях, а также активное взаимодействие с ними и окружением описаны С.И. Ожеговым с четкой конкретизацией определения среды, связанной общностью определенных условий [2]. Для этого, прежде всего, необходимо выделить как внешнюю, так и внутреннюю среду с ее неоднородностью и неоднозначностью.

В педагогической литературе детализируются с разных точек зрения сущность и содержание образовательной среды, определяется ее роль в современной школе. Особую актуальность приобретает рассмотрение среды с позиции социокультурных подсистем и целенаправленно организованных педагогических условий развития обучающегося [3; 4]. Еще среду рассматривают как категорию, описывающую формирование и развитие личности, определяя ее функциональные роли. Но основная характеристика образовательной среды – ее резильентность – благоприятно воздействует на формирование обучающегося.

Цель исследования состоит в обосновании роли образовательной среды средней школы в формировании резильентности обучающегося.

Основные задачи статьи: детализировать содержание образовательной среды школы, проанализировать особенности образовательной среды школы в формировании резильентности старших подростков в современной школе.

Методы исследования: разобрать научные изыскания о сущности, содержании и особенности образовательной среды средней школы.

Научная новизна статьи определена неоднозначным характером рассматриваемой проблемы изучения роли образовательной среды школы в формировании резильентности обучающегося.

Теоретическая значимость представленного материала в том, что актуализирована роль образовательной среде школы в формировании резильентности обучающегося в современном мире.

Практическая значимость исследования в применении полученных результатов в педагогическую практику.

Образовательную среду с разных точек зрения также рассматривали в научных изысканиях Е.В. Выготский, Е.В. Деркачева, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др. [4–8] как среду со сложной целостной системой, понимание которой определяется неустойчивостью, сопряженной с изменениями.

Анализируя исследования среды в различных областях науки, следует отметить, что обучающийся тоже является ее объектом. В научных трудах приняты определения среды как обучающей, социально-педагогической, организованной дидактической / педагогической, образовательной [8; 9; 10], в основе которых находятся педагогические теории, рассматривающие организацию педагогической деятельности в тесном взаимодействии с окружающей социальной, социокультурной и др. средами. Ю.С. Мануйлов в своих работах отмечает, что среда с функциональной точки зрения одновременно «усредняет», «опосредует» и «осредняет» личность [11].

Переоценка роли среды в работах К. Гельвеция, Д. Дидро, Р. Оуэна [12; 13] указывает, что необходимо изменить среду для изменения личности, поскольку формирование личности в среде представляет собой «управляемое развитие». Наиболее благоприятные условия способствуют достижению формирования резильентной личности. Для понимания понятия «среда школы» следует обратить внимание на категории, наиболее необходимые при встрече обучающего с обучающимся в момент совместной деятельности. Это – образование, образовательное пространство, образовательная среда.

Э.Н. Гусинский в своих научных трудах описывает характеристики, дифференцируя термин образование:

– личностные качества, понятия и представления в рамках субъективного пространства психики личности с целью трансформации ее поведения;

– процесс становления и развития личности в соответствии с культурным окружением;

– помощь личности обрести достояние через образовательное учреждение как специальный социальный институт [14].

И.Я. Лернер отмечает, что содержание образования можно разделить на четыре структурных компонента:

1) приобретение знаниевой составляющей;

2) умение действовать по образцу;

3) опыт творческой деятельности;

4) готовность обучающегося к социализации в образовательном процессе за счет личностных качеств [15].

По мнению И.А. Баевой, образовательное пространство выступает как подсистема социально-культурной среды, организация многообразия и единства которой способствуют развитию личности в различных педагогических условиях [9].

Считаем, что в современном образовании своевременно высказывание И.В. Меньшикова об образовательном пространстве. Он утверждает, что среда – пространство для определенной деятельности, осуществляемой личностью целенаправленно, с целью формирования и развития интеллектуального, социально-духовного потенциала «новой» личности [16]. Иными словами, образование и образовательное пространство способны создавать условия для развития и формирования личности, которой свойственно преобразовать свою версию новой культуры в соответствии с полученным опытом и применением своих творческих действий через осмысление.

По мнению Ю.Н. Кулюткина, образовательная среда представляет собой совокупность пространственно-смыслового, содержательно-систематического и коммуникативно-организационного компонентов, создающих психолого-педагогические условия в результате согласования с субъектами формирование личности [17].

Считаем целесообразным рассматривать образовательную среду в виде совокупности социальных и культурных в средней школе педагогических условий, взаимосвязанность которых влияет на формирование резильентности обучающегося. Учитывая точку зрения В.И. Слободчикова [7], следует отметить, что образовательная среда заключает в себе образовательное пространство, управление, место образования и саму обучающуюся личность, в отличие от В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо и др., представляющих ее во внешних воздействиях и условиях [8].

Образовательная среда в трудах В.А. Ясвина представляется как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [18]. Образовательная среда как система внешних условий, воздействующих на формирование личности, с дополнительными средствами для развития и самореализации, описана в работах Е.В. Деркачевой [5].

На сегодняшний день представления об образовательных средах не догматичны, их условно можно разделить на учебную, технологическую, информационную, творческую, игровую, социальную, коммуникативную и др. Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе особыми преимуществами и достоинствами обладают следующие среды: инновационная, информационно-образовательная и рефлексивная [19].

Отмечая тесную взаимосвязь и взаимообусловленность социальных и пространственно-предметных компонентов, С.П. Манукян описывает среду в виде диалектического единства элементов разнонаправленных компонентов [14]. Следует заметить, что в обучении все достоинства любого субъекта образовательной среды реализуются за счет ее ценностно-целевого компонента.

Рассмотренные характеристики образовательной среды предопределяют то, что ее основной функцией в общем образовании современности является формирование и совершенствование резильентности как у обучающегося, так и у педагогов. А.С. Колобанов и Н.К. Смирнов отмечают, что надежным инструментом реализации указанной выше функции общего образования является моделирование среды, способствующей развитию и формированию резильентности за счет дополнительных функций образовательной среды школы [20]. Таковыми функциями являются:

– адаптивная – позволяет вовлечь обучающегося в учебную деятельность, не травмируя, формируя и развивая качества личности: эмоциональную устойчивость, готовность к выбору и принятию решения, критичность мышления;

– социально-правовая – стимулирует осознание и интериоризацию обучающегося, обеспечивает формирование правосознания, информационно-правовой и информационной культуры;

– развивающая функция, обеспечивающая, по нашему мнению, формирование резильентности обучающегося как качеством личности, не являясь ее имманентным свойством, формируемым на основе гармоничного развития личностных характеристик, показателей, черт и т. п. Развивающий характер воздействий определяется нами значимым признаком образовательной среды школы при формировании резильентности обучающегося;

– стимулирующая – обеспечивает условия повышения заинтересованности обучающегося ко всему, что его окружает; приобщения к самообразованию и саморазвитию;

– коммуникативная функция – способствует формировани. резильентности обучающегося путем межличностного общения; формирования поликорректности, доброжелательности.

Образовательная среда обеспечивает действенность разных инструментов адаптации, индивидуализации и интеграции всех субъектов в образовательном пространстве средней школы. При таких условиях следует обратить внимание на процесс моделирования и управления образовательной средой, осуществляемый в направлении насыщения, диверсификации, возможности построения индивидуальной траектории формирования резильентности обучающегося, его самоопределения и самореализации, удовлетворения образовательных и личностных потребностей.

По нашему мнению, при формировании резильентности обучающегося образовательная среда школы в общей своей модели может быть представлена в двух сферах: *пространственно-предметной и психодиагностической* с основными структурными компонентами. Пространственно-предметная сфера образована предметно-пространственным, содержательно-технологическим и субъектно-коммуникативным компонентами, взаимодействующими напрямую с реализуемыми в средней школе видами образовательной деятельности.

Пространственно-предметная сфера наполняется наиболее педагогически управляемыми деятельностными компонентами образовательной среды, связанными с образовательным процессом средней школы, учебная деятельность которых обеспечивается учебными занятиями и мероприятиями первой половины дня; внеурочная деятельность направлена на всестороннее развитие и социализацию обучающегося в его свободное от учёбы время.

Предметно-пространственный компонент образовательной среды включает, прежде всего, инструменты, наполняющие физическое и цифровое пространство: учебные здания, оборудование, аппаратура, учебные платформы. В условиях стремительных изменений в образовательной отрасли педагогический процесс нуждается в адаптации не только в содержании, методах и организациях, но и в мотивационно-ценностной составляющей обучающегося. Ценностно-мотивационная сторона резильентности играет особую роль в ее формировании, способной эффективно справляться с вызовами современности. Интеграция ценностно-мотивационных компонентов в образовательный процесс, а также использование современных информационных технологий создают условия для формирования резильентности у обучающегося.

Модернизация образовательных процессов

1. Создание информационной среды: модернизация образовательных процессов, связанных с внедрением современных информационных технологий, позволяет формировать динамичную образовательную среду, где обучающийся может легко находить и использовать информацию, развивая свои способности к самообразованию.

2. Открытое образование: платформы открытого образования предоставляют доступ к образовательным ресурсам для всех, что позволяет не только расширять возможности обучения, но и формировать у обучающегося ответственность за своё образование.

3. Согласованная работа сегментов: все сегменты образовательного процесса – учителя, обучающиеся, родители и образовательное учреждение – создают поддерживающую и стимулирующую атмосферу. Это взаимодействие способно значительно увеличить мотивацию и, как следствие, резильентность обучающегося.

Содержательно-технологический компонент образовательного процесса играет важную роль в обеспечении резильентности обучающихся, поскольку включает как технологизацию обучения, так и организацию познавательной

деятельности. Этот компонент способствует созданию современной образовательной среды, где внимание уделяется не только знаниям, но и развитию навыков, необходимых для успешного преодоления жизненных трудностей. Все это предусматривает формирование познавательно-когнитивного и деятельностного компонентов. *Познавательно-когнитивный компонент* развивается через активное применение технологий, что позволяет обучающемуся систематизировать и углублять свои знания. Важно, чтобы он мог не только получать информацию, но и осмысливать, обрабатывать и применять ее в практической деятельности. Это особенно актуально при выполнении сложных задач и проектов, требующих критического мышления и креативности. Деятельностный компонент – это, прежде всего, технологизированный подход, предполагающий активное вовлечение обучающегося в процесс исследования и решения практических задач на уроке. Это может быть достигнуто через внедрение различных форм обучения – от коллективной работы в группах до индивидуальных исследований. Такой подход позволяет ему осознать свою роль в образовательном процессе и развивать личную ответственность за результаты своей деятельности.

Инновационные педагогические технологии:

1. Индивидуализация обучения: инновационные педагогические технологии позволяют строить обучение с учетом индивидуальных потребностей и особенностей каждого обучающегося. Это может включать адаптивные образовательные программы, которые настраиваются под уровень знаний и интересы подростка.

2. Объективный и динамический контроль знаний: внедрение систем контроля и оценки, которые позволяют объективно судить о прогрессе обучающегося. Это может быть достигнуто через регулярное тестирование, обратную связь и оценку результатов выполнения проектных и ситуационных задач. Динамическая оценка помогает выявлять трудности в обучении и своевременно вносить коррективы.

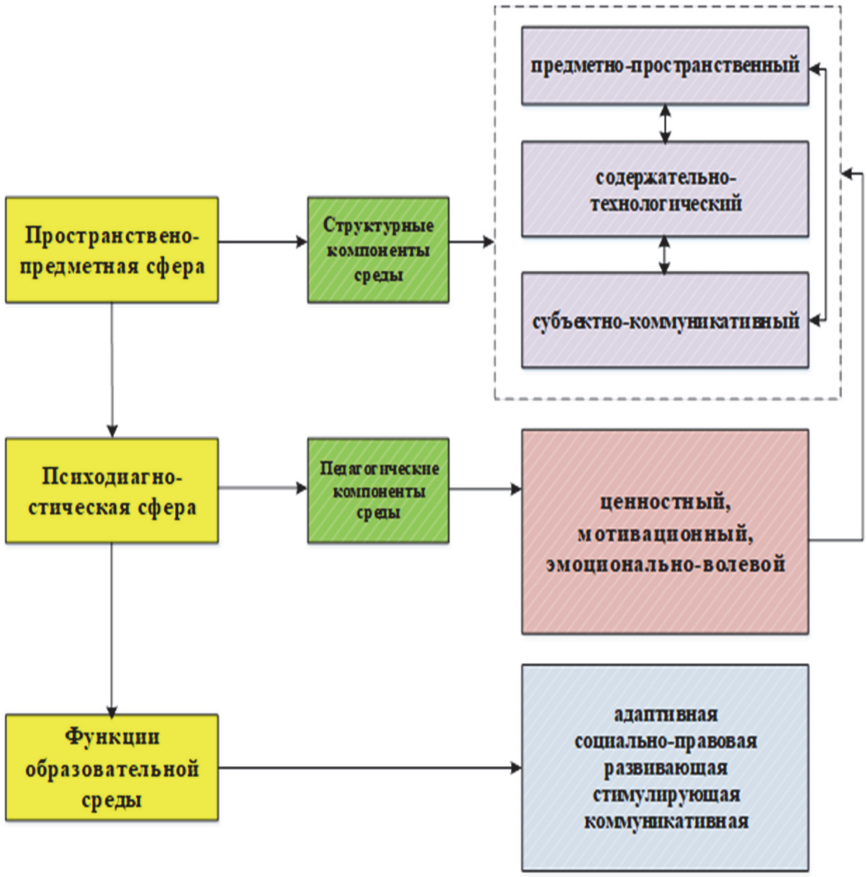


Рис. 1. Структура образовательной среды, формирующей резильентность обучающегося

3. Ситуационные и проблемные задачи: включение ситуационных и проблемных задач в учебный процесс способствует развитию аналитического мышления и творческого подхода. Обучающийся учится применять теоретические знания в практике, что укрепляет его стиль мышления и готовность к решению трудных жизненных ситуаций.

Субъектно-коммуникативный компонент – взаимосвязь модели поведения обучающегося и модели поведения учителей и родителей.

Психодиагностическая сфера образовательной среды школы образована компонентами, формирующими резильентность обучающегося, такими как ценностный, мотивационный, эмоционально-волевой. *Ценностный компонент* служит связующим элементом между внутренними убеждениями обучающегося и внешними социальными ценностями, определяя тем самым его отношение к окружающему миру. Основными его составными частями и значимостью для обучения и воспитания являются следующие.

Ценностные ориентации и их роль:

– определение ценностных ориентаций: установки и предпочтения, которые формируются под воздействием социальных, культурных и образовательных факторов. Они помогают обучающемуся определить, что для него важно в жизни, какие цели он хочет достигнуть, какие нормы поведения считает приемлемыми;

– избирательное отношение к ценностям: каждый обучающийся в зависимости от своего опыта, окружения и образовательной среды формирует свое уникальное отношение к ценностям общества. Это отношение может проявляться в выборе друзей, участии в общественной жизни, увлечениях и в учебной деятельности.

Формирование ценностного компонента в образовательном процессе предусматривает:

1. Воспитание ценностей: образовательное учреждение играет важную роль в формировании и воспитании ценностей у обучающегося. Это достигается через внедрение специальных программ и мероприятий, направленных на развитие гражданственности, толерантности, уважения к культурному многообразию и социальной ответственности.

2. Вовлечение в активные практики: занятия, основанные на обсуждениях, проектах, волонтерской деятельности и других формах активного участия, способствуют формированию ценностных ориентиров. Когда обучающийся участвует в решении социальных и экологических проблем, он начинает осознавать значимость ценностей, таких как помощь другим, потенциальные последствия своих действий и необходимость быть частью общества.

3. Поддержка со стороны педагогов и семьи: роль учителей и родителей в формировании ценностных ориентаций неоспорима. Педагоги должны быть примерами тех ценностей, которые они преподавали, а семьи обязаны поддерживать и поощрять активное обсуждение ценностей и норм поведения. Это создает единое пространство для формирования целостной личности.

Мотивационный компонент играет ключевую роль в формировании резильентности обучающегося, включая его учебную активность. Важность мотивации в образовательном процессе нельзя переоценить, особенно в контексте формирования резильентности – способности адаптироваться к трудностям, справляться с неудачами и своевременно восстанавливаться после стрессовых ситуаций.

Мотивационный компонент включает в себя внутренние и внешние факторы, которые побуждают подростка к действию и резильентности в обучении. Внутренняя мотивация может выражаться в интересе к предмету, стремлении к личным достижениям, а внешняя – в оценках, одобрении со стороны учителей и родителей или социальном признании. Следует выделить факторы, влияющие на мотивацию:

– интерес к предмету: чем больше интереса у подростка вызывает предмет, тем выше его мотивация. Уроки должны быть увлекательными, актуальными и практичными;

– цели и ожидания: установка четких и достижимых целей помогает формировать мотивацию. Обучающийся, имеющий ясные представления о своих целях, более склонен к усилиям;

– поддержка окружающих: эмоциональная поддержка со стороны родителей, учителей и сверстников способствует повышению мотивации и уверенности в себе.

Схематически структуру образовательной среды школы можно представить следующим образом (см. рис. 1).

Предложенная структура образовательной среды средней школы в ходе формирования резильентности обучающегося не считается неоспоримой истиной, является авторским взглядом и максимально направлена на формирование резильентности обучающегося. Так как в современной литературе однозначного представления об образовательной среде общего образования нет, следует выделить определения, конкретизирующие ее значимость в формировании резильентности обучающегося:

– четко организованные условия, вовлекающие обучающегося в уникальную социальную и культурную обстановку, обеспечивающие личностное развитие;

– системокомплекс инструментов и средств, способствующий формированию резильентности обучающегося, способствующий реализации и совершенствованию его способностей и личностного потенциала;

– совокупность системообразующих факторов формирования резильентности в пространственно-временной, кросс-культурной, персонализированной, информационной и других средах со специально организованными и самопроизвольно возникающими условиями, воздействующими на обучающегося в процессе обучения.

Структура, содержание и динамика отношений всех участников учебного процесса определяют образовательную среду среднего общего образования. Совокупность всех системообразующих факторов, компонентов, условий и целенаправленно организованной уникальной социокультурной обстановки способствует формированию и развитию личности обучающегося как резильентной.

Конкретизированная классификация образовательной среды представлена в трудах Я. Корчака в виде ключевых типов – догматического, идейного, безмятежного потребления, среды успеха и карьеры [21]. В его работах отмечено, что свободное развитие активной личности обусловлено средой успеха и карьеры. В настоящее время актуальна для исследования проблема моделирования среды, способствующая формированию резильентности у обучающегося. В научных работах В.А. Ясвина также говорится об удовлетворении необходимости в ее развитии и формировании всех субъектов образования [18].

По мнению Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.К. Марковой, Б.Д. Эльконина и др. [18], спонтанные изменения во внутреннем мире обучающегося влияют на перцептивность его окружающей действительности, стихийно воздействуя на процесс обучения на разных ступенях обучения. В процессе формирования резильентности обучающегося идет тесное взаимодействие всех субъектов с образовательной средой и ее компонентами: «обучающийся – среда», образующие комплексную систему «обучающийся – образовательная среда» с собственными системными качествами. Следовательно, учебная, образовательная и воспитательная среды для обучающегося в формировании его резильентности выступают не просто как окружающая действительность и физическое окружение, а как компоненты, определяющие его жизнедеятельность.

Для проведения экспериментальной работы считаем целесообразным выделить характерные, значимые особенности образовательной среды как системообразующий фактор формирования резильентности обучающегося:

– благоприятное окружение, соответствующее как требованиям средней школы, так и индивидуальным особенностям обучающегося;

– диагностика психическо-физического здоровья обучающегося;

– оптимально организованный учебный процесс за счет психолого-педагогических условий;

– создание комфортного социально-психологического климата в средней школе;

– разработка учебно-методического обеспечения, соответствующего адаптационным способностям и возможностям обучающегося старших классов;

– применение в образовательном процессе разнообразных способов формирования резильентности;

– приоритет познавательной активности обучающегося как необходимого условия своего развития во всех сферах учебной и внеучебной деятельности в школе;

– реализация в образовательном процессе поэтапных технологий, формирующих резильентность обучающегося.

Следует отметить условия формирования резильентности обучающегося:

– нейтрализация негативного влияния средств массовой информации на сознание обучающегося;

– своевременная педагогическая поддержка обучающегося через организацию полноценной вовлеченности учителей и родителей, разъяснения приоритета их резильентности в эффективном коммуникативном взаимодействии и т. п.;

– индивидуальное мнение обучающегося, учет его интересов, потребностей и способностей при организации учебного процесса, выбор инструментов и методов воздействия в формировании резильентности;

– благоприятный морально-психологический микроклимат в учительском коллективе, предполагающий взаимное уважение, возможность свободного проявления личного мнения, конструктивное общение;

– предоставление обучающемуся права выбора новых видов учебной и внеурочной деятельности.

В результате анализа роли современной образовательной среды в формировании резильентности обучающихся становится очевидным, что особое внимание следует уделить этапам ее оптимизации, создающим 80% их успеха. На первом этапе главная проблема заключается в том, чтобы возникала необходимость в стремлении учителя к созданию всех условий комфортной, а также безопасной и/или развивающей среды. Вторым этапом следует выделить мониторинг текущей ситуации, способствующий целеполаганию, оценке ситуации. Рассматривая ситуацию в определенном классе и/или школе, необходимо предпринять меры, способствующие модернизации образовательной среды. Третьим этапом можно выделить работу с возможностями школы в формировании резильентности, поскольку различные переустройства среды школы не будут гарантировать ее идеальности и целенаправленности в процессе формирования и развития.

Библиографический список

1. Бирюкова Ю.Н., Лесных Ю.Г. К вопросу о сущности феномена резильентности. Подходы и перспективы. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 23–25.
2. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: А ТЕМП, 2006.
3. Артюхина А.И. *Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен*. Диссертация … доктора педагогических наук. Волгоград, 2007.
4. Выготский Л.С. *Избранные психологические исследования*. Москва, 1956: 256–257.
5. Деркачева Е.В. Формирование образовательной среды в поликультурном пространстве. *Вестник КАСУ*. 2007; № 1: 30–34.
6. Рубцов В.В. *Развитие образовательной среды региона*. Москва, 1997.
7. Слободчиков В.И. *Развитие субъективной реальности в онтогенезе*. Автореферат … докторской диссертации. Москва, 1994.
8. Ясвин В.А. Векторная модель школьной среды. *Директор школы*. 1998; № 6: 13–22.
9. Баева И.А. *Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания*. Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2002.
10. Попова Ю.Н., Мухтаров СА. Образовательное пространство военного вуза развитие профессионально важных качеств при реализации компетентностного подхода в военном вузе. *Вестник военного образования*. 2020; № 4 (25): 67–71.
11. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Москва; Нижний Новгород, 2002.
12. Аверина Е.С., Бирюкова Ю.Н. и др. *Инновации в современной системе образования: от теории к практике*. Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2023.
13. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Москва: Госкоорцентр, 2002.
14. Гусинский Э.Н. Тренинг-семинар как средство достижения полного образовательного эффекта. *Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России*. Москва, 1994: 10.
15. Лернер И.Я. *Философия дидактики и дидактика как философия*. Москва: Издательство РОУ, 1995.
16. Меньшиков В.М. *Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса*: учебное пособие. Москва, 1995.
17. Кулюткин Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001; № 1: 6–7.
18. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001.
19. Якимович В.П. Образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития учителей физической культуры. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2011; № 5 (75): 140–43.
20. Колобанов А.С. Развитие способности к самоуправлению деятельностью у студентов – будущих педагогов. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Шуя, 2015.
21. Корчак Я. *Как любить ребенка. Педагогическое наследие*. Москва: У-Фактория, 2007.
22. Манукян С.П. *Актуальные проблемы современной педагогики*. Москва, 2003.

References

1. Biryukova Yu.N., Lesnyh Yu.G. K voprosu o suschnosti fenomena rezil'entnosti. Podhody i perspektivy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 23-25.
2. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: A TEMP, 2006.
3. Artyuhina A.I. *Obrazovatel'naya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak pedagogicheskij fenomen*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2007.
4. Vygotskij L.S. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya*. Moskva, 1956: 256-257.
5. Derkacheva E.V. Formirovanie obrazovatel'noj sredy v polikul'turnom prostranstve. *Vestnik KASU*. 2007; № 1: 30-34.
6. Rubcov V.V. *Razvitie obrazovatel'noj sredy regiona*. Moskva, 1997.
7. Slobodchikov V.I. *Razvitie sub`ektivnoj real'nosti v ontogeneze*. Avtoreferat … doktorskoj dissertacii. Moskva, 1994.
8. Yasvin V.A. Vektornaya model' shkol'noj sredy. *Direktor shkoly*. 1998; № 6: 13-22.
9. Baeva I.A. *Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: teoreticheskie osnovy i tehnologii sozdaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
10. Popova Yu.N., Muhtarov SA. Obrazovatel'noe prostranstvo voennogo vuza razvitie professional'no vazhnyh kachestv pri realizacii kompetentnostnogo podhoda v voennom vuze. *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2020; № 4 (25): 67-71.
11. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Moskva; Nizhnij Novgorod, 2002.
12. Averina E.S., Biryukova Yu.N. i dr. *Innovacii v sovremennoj sisteme obrazovaniya: ot teorii k praktike*. Samara: OOO NIC «PNK», 2023.

13. Krechetnikov K.G. Proektirovanie kreativnoj obrazovatel'noj sredy na osnove informacionnyh tehnologij v vuze. Moskva: Goskoorcentr, 2002.
14. Gusinskij `E.N. Trening-seminar kak sredstvo dostizheniya polnogo obrazovatel'nogo `effekta. *Mezhdunarodnaya programma perepodgotovki prepodavatelej psihologii i pedagogiki dlya pedagogicheskih uchebnyh zavedenij Rossii*. Moskva, 1994: 10.
15. Lerner I.Ya. *Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya*. Moskva: Izdatel'stvo ROU, 1995.
16. Men'shikov V.M. *Pedagogika `Erazma Rotterdamskogo: otkrytie mira detstva. Pedagogicheskaya sistema Huana Luisa Vivesa*: uchebnoe posobie. Moskva, 1995.
17. Kulyutkin Yu.N. Obrazovatel'naya sreda i razvitie lichnosti. *Novye znaniya*. 2001; № 1: 6-7.
18. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. Moskva: Smysl, 2001.
19. Yakimovich V.P. Obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor lichnostno-professional'nogo razvitiya uchitelej fizicheskoj kul'tury. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2011; № 5 (75): 140-43.
20. Kolobanov A.S. Razvitie sposobnosti k samoupravleniyu deyatel'nost'yu u studentov – buduschih pedagogov. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Shuya, 2015.
21. Korchak Ya. *Kak lyubit' rebenka. Pedagogicheskoe nasledie*. Moskva: U-Faktoriya, 2007.
22. Manukyan S.P. *Aktual'nye problemy sovremennoj pedagogiki*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 25.09.24

УДК 37.018 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-23-26

Melnikova Yu.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: melnikova_ya@altspu.ru*
Blokhin V.L., *Director, Center for Cultural Work of Management of Educational Activities and Youth Development, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: blohin_vl@altspu.ru*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF SCHOOL THEATRES IN REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION. In the article, the authors offer a substantive analysis of systems of organizing school theaters in some regions of the Russian Federation, namely, in the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, the Republics of Altai and Khakassia, Irkutsk, Kemerovo, Kurgan, Novosibirsk, Omsk, Tyumen and Chelyabinsk Regions, Altai and Krasnoyarsk Territories. The information is structured in accordance with the system method and analyzed according to the principle "from general to specific", starting with the study of the main documents regulating the work of school theaters at the level of the state, region, city, as well as educational institutions of higher, general and additional education. The implementation of the methodological recommendations of the Boris Shchukin Theater Institute for the creation of school theater groups is also analyzed and studied. The research points out at the need to structure the work of school theaters, for this the authors propose new methods for their improvement and further development.

Key words: **school theatres, implementation specifics, organizational features, regions of Russian Federation**

Ю.А. Мельникова*, канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: melnikova_ya@altspu.ru*
В.Л. Блохин*, директор Центра культурно-массовой работы управления воспитательной деятельности и молодежного развития Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: blohin_vl@altspu.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНЫХ ТЕАТРОВ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В данной статье авторами предложен содержательный анализ систем организации школьных театров в отдельных регионах Российской Федерации, а именно – в Ямало-Ненецком автономной округе, Республиках Алтай и Хакасия, Иркутской, Кемеровской, Курганской, Новосибирской, Омской, Тюменской и Челябинской областях, Алтайском и Красноярском краях. Информация структурирована в соответствии с системным методом и анализируется по принципу «от общего к частному», начиная с изучения основных документов, регулирующих работу школьных театров на уровне государства, региона, города, а также образовательных учреждений высшего, общего и дополнительного образования. Также проанализировано и изучено внедрение методических рекомендаций театрального института имени Бориса Щукина для создания школьных театральных коллективов. Исследования свидетельствуют о необходимости структурирования работы школьных театров, для этого авторы предлагают новые методы их улучшения и дальнейшего развития.

Ключевые слова: **школьные театры, специфика реализации, особенности организации, регионы Российской Федерации**

В условиях современной образовательной системы России школьные театры занимают важное место в формировании культурного и нравственного облика подрастающего поколения. Театральное искусство, вплетенное в образовательный процесс, способствует развитию у школьников не только творческих способностей, но и социально значимых черт характера, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на всестороннем развитии личности ребенка. В первую очередь через участие в театральных постановках у школьников формируются коммуникативные навыки, умение работать в коллективе, развиваются креативное мышление и эмоциональный интеллект. Также театральная деятельность помогает детям преодолевать стеснительность и неуверенность в себе, что важно для их дальнейшей социализации и успешной интеграции в общественную жизнь. Помимо этого, театральное искусство в школе способствует разрешению ряда психолого-педагогических, социальных и культурных проблем, таких как искажение исторической памяти, вопросы сохранения историко-культурного наследия, снижение гражданской активности детей и юношества.

На основании вышеизложенного и в соответствии с перечнем поручений Президента Российской Федерации от 25 августа 2021 года «По проведению на регулярной основе Всероссийских театральных, спортивных и технологических конкурсов для обучающихся по основным общеобразовательным программам» [1], во исполнение пункта 10 Перечня поручений Министерства просвещения Российской Федерации по итогам Всероссийского совещания с руководителями органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, по созданию театральных кружков в каждом общеобразовательном учреждении и в целях полноценного эстетического развития и воспитания обучающихся средствами театрального искусства, а также в рамках участия в федеральном проекте «Школьная классика». По данным Всероссийского центра развития художественного творчества и гуманитарных технологий на август 2024 года, в субъектах Российской Федерации создано и зарегистрировано 38 567 школьных театров, из них в Сибирском федеральном округе 5 236, в Уральском федеральном округе – 2 485.

Целью работы являлось выявление специфики, обусловливающей потенциал развития деятельности школьных театров в регионах, что позволит в дальнейшем оптимально выстраивать системную работу по ее эффективной организации, а также совершенствовать механизмы взаимодействия (ученик – педагог – школа) при организации деятельности школьных театров. Основные задачи включали в себя выявление специфики организационной структуры школьных театров, анализ основных видов деятельности школьных театров, оценка результатов деятельности школьных театров в отдельных регионах Российской Федерации. Научная новизна проведенного исследования заключается в комплексном анализе и систематизации организационных подходов и методик, применяемых в рамках деятельности школьных театров в различных региональных контекстах. В условиях многообразия культурных и социологических особенностей российских регионов школьные театры представляют собой уникальные площадки для воспитания эстетического вкуса, развития творческих способностей и формирования социально-культурных компетенций учащихся. Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности их применения для модификации подходов к организации школьных театров и программ подготовки руководителей и педагогов школьных театров, дополнительных общеобразовательных программ в сфере театрального творчества.

Практически в каждом регионе деятельность школьных театров курируется межведомственной рабочей группой, в состав которой включены представители региональных органов исполнительной власти в сфере культуры, образования и науки, образовательных организаций в сфере дополнительного образования и культуры и регионального отделения Общероссийской общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых». Анализ нормативно-правовой документации, расположенной в свободном доступе в сети Интернет, показал, что данная структура межведомственной рабочей группы была разработана в соответствии с протоколом расширенного совещания по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской Федерации от 27 декабря 2021 г. № СК-29/06пр, которое состоялось под председательством Министра просвещения Российской Федерации Кравцова С.С. Помимо этого, в регионы

был направлен план работы («дорожная карта») по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской Федерации на 2021–2024 годы, утвержденный 21 января 2022 г. Минпросвещения России, Минкультуры России, Театральным институтом им. Бориса Щукина, отделением Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых», а также макет, разработанный Минпросвещения России, примерной программы субъекта Российской Федерации по созданию и развитию школьных театров [2].

Методические рекомендации под названием «В помощь начинающему руководителю школьного театра, педагогу дополнительного образования по театральной деятельности в образовательной организации» были разработаны и предложены для использования в регионах преподавателями Театрального института имени Бориса Щукина. В данных рекомендациях раскрываются такие вопросы, как роль школьного театра в приобретении универсальных навыков, необходимых в профессии и жизни человека будущего; психолого-педагогический портрет руководителя школьного театра; место школьного театра в образовательной деятельности учреждения; алгоритм деятельности педагога по созданию школьного театра. Также предложены типовые блоки – нормативно-правовые основы осуществления дополнительного образования детей и внеурочной деятельности; свод правил школьного театра; описание игр на знакомство; анкета участника школьного театра; алгоритм создания театральной постановки [3].

Для выявления специфических особенностей организации деятельности школьных театров была разработана анкета-опрос для специалистов, ответственных за деятельность школьных театров в системе общего, профессионального и дополнительного образования, состоящая из следующих блоков вопросов:

Организационная структура (20 вопросов). В данный блок были включены контактные данные и вопросы, направленные на изучение инфраструктуры образовательной организации, на базе которой функционирует школьный театр, а именно: уровень и профиль образования руководителя театра, количество обучающихся, задействованных в работе театра, количество часов, выделенных на деятельность школьного театра, финансирование, нормативно-правовая база.

Виды деятельности (16 вопросов). Блок вопросов, в рамках которого были изучены следующие особенности работы школьных театров: направление работы театра, методы набора обучающихся в состав школьного театра, формы и виды занятий с детьми в театре.

Результаты деятельности (13 вопросов). Через данный блок вопросов проанализированы уровень вовлеченности школьного театра в конкурсную и фестивальную деятельность, частичный самоанализ деятельности театра, соответствие и вовлеченность в реализацию методических рекомендаций театрального института имени Бориса Щукина по организации школьных театров.

Данная анкета-опрос была доведена до специалистов, ответственных за деятельность школьных театров в системе общего, профессионального и дополнительного образования, через региональные органы исполнительной власти субъектов Сибирского и Уральского федеральных округов, осуществляющих государственное управление в сфере образования, посредством сервиса «Яндекс.Формы». В исследовании приняли участие около 1 671 респондента. Данное исследование проводилось в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации «Методологические основы оценки эффективности деятельности школьных театров, спортивных клубов, медиацентров в системе общего, профессионального и дополнительного образования» (номер госрегистрации 073-03-2024-044-1 от 14.02.2024).

Приступая к анализу количественных показателей, стоит отметить, что наблюдается положительная динамика в вопросе создания школьных театров в регионе за последние несколько лет (по данным всё того же – ФГБУК «ВЦРХТиГТ»): 2021 год – 38 театров, осуществляющих свою деятельность на базе образовательной организации (данные из реестра детских театральных объединений); 2022 год – 152 школьных театра (данные из мониторинга школьных театров). По форме осуществления деятельности ФГБУК «ВЦРХТиГТ» предлагает делить школьные театры по следующим критериям: школьный театр как внеурочный компонент в рамках ФГОС начального общего, основного общего, среднего общего образования; школьный театр как дополнительная общеразвивающая программа; школьный театр как дополнительная общеразвивающая программа, реализуемая в сетевой форме [4].

Уровень подготовки руководителей школьных театров выражается в следующих данных опроса: 20,6% респондентов имеют профильное образование в сфере культуры и искусств, в частности такие направления подготовки, как менеджер социально-культурной деятельности, режиссура театрализованных представлений и праздников, руководство любительским театром, народное художественное творчество и т.д., оставшиеся 79,4% имеют базовое педагогическое образование.

Группы школьных театров формируются в количестве 12–15 человек, при общем среднем количестве задействованных в деятельности школьного театра 32 ученика. Количество групп варьируется в зависимости от количества классов и направления деятельности образовательного учреждения. Как правило, количество групп и участников театра, базирующегося в учреждении дополнительного образования, значительно выше, чем в учреждении среднего общего образования. Аналогичная ситуация складывается и с количеством часов, отведенных на работу школьного театра, что описано ниже.

В среднем на деятельность школьного театра выделяется по 3,71 академического часа. В то же время наблюдаются практики, где работе с детьми в данном направлении уделено большее количество часов. Например, Детский театр «Бемби» Центра дополнительного образования детей имени В. Волошиной города Кемерово Кемеровской области – 33 часа в неделю, театральная студия «Хорошее настроение» Детско-юношеского центра города Юрги Кемеровской области – 50 часов, школьный театр средней общеобразовательной школы №17 города Омска Омской области – 27 часов, Образцовый коллектив «Театр СКАЗКИ» Центра творчества «Созвездие» города Омска Омской области – 38 часов, школьный театр «Юные таланты» Коробейниковской СОШ Усть-Пристанского района Алтайского края – 68 часов.

Изучая материально-техническую базу школьных театров, мы видим, что только 5,3% школьных театров имеют финансирование из таких источников, как бюджет (вне бюджет) учреждения, спонсорская помощь, грантовая поддержка (Росмолодежь.Гранты, Президентский фонд культурных инициатив), добровольные пожертвования, реализация Федерального проекта «Успех каждого ребенка», осуществление дополнительных общеобразовательных программ через портал «Навигатор дополнительного образования», муниципальный и региональный бюджеты. Зачастую данные средства выделяются под следующие статьи расходов: оплата оргвзносов за участие в конкурсах или фестивалях, проезд к месту проведения мероприятий и соревнований, пошив костюмов, изготовление реквизита и декораций, оплата труда педагога и приглашенных специалистов, видеосъемка, мебель, расходные материалы (ткань, фурнитура), пошив кукол, покупка звуковой и световой аппаратуры.

Анализируя организационную структуру школьных театров в отдельных регионах, отметим, что, несмотря на наличие рекомендаций и типовой нормативно-правовой документации по организации деятельности школьных театров, только 32,6% школьных театров, прошедших наш опрос, имеют локальные акты, регламентирующую их работу. На базе 175 (10,5%) образовательных учреждений и вовсе отсутствует школьный театр.

Также ответы на вопросы анкеты дали нам возможность выделить основные направления деятельности школьных театров, а именно: организация и проведение воспитательных мероприятий, работа над чтецким материалом, по видам театра (драматический, кукольный, музыкальный, фольклорный, инклюзивный, театр танца, мод, эстрадных миниатюр).

Как правило, все вышеперечисленные направления деятельности школьных театров дополняют друг друга, что не противоречит базовому представлению о театре как синтетическом виде искусства, включающего в себя различные его виды. Сравнивая практики организации школьных театров в регионах России, мы видим, что лидирующие позиции при выборе направления деятельности школьного театра занимают организация воспитательных мероприятий и драматический театр.

Все школьные театры, прошедшие анкетирование, имеют свою систему отбора участников школьного театра. Наиболее популярные способы – это прослушивание и собеседование, в рамках которых будущий участник коллектива должен представить прочтение художественного материала и ответить на вопросы, определяющие уровень заинтересованности, мотивацию и цель занятий в школьном театре. Помимо этого, проводятся беседы с классными руководителями и учителями гуманитарных дисциплин на тему наличия способностей к театральному делу у того или иного ученика, тестирование, выполнение заданий по ритмике и эмоциональной выразительности, умение создавать актерский образ, выявление вокальных и пластических данных, определение степени зажатости и стеснительности ребенка, самопрезентация, навыки креативного мышления, постановка актерских этюдов и т. д.

Рассмотрим наиболее яркие примеры практик предварительного отбора участников школьного театра. Например, театральная студия «Сундучок сказок» Точилинской средней общеобразовательной школы Смоленского района Алтайского края предлагает следующую схему отбора:

1. Размещение объявления о наборе на сайте школьного театра, в социальных сетях, в школьных газетах и на доске объявлений.
2. В объявлении указывается возрастная категория, необходимые навыки, дата и время проведения отбора.
3. Кандидаты заполняют анкету, в которой указывают свою личную информацию, интересы, сценические амбиции и желаемую роль.
4. Кандидаты выполняют упражнения на развитие фантазии, воображения, речи, пластики, эмоциональной выразительности;
5. Кандидаты читают фрагменты из текстов, предлагаемых театральной группой, демонстрируя свои артистические способности.
6. Театральная группа обсуждает результаты пробных занятий, выбирает кандидатов, которые лучше всего проявили себя.

Практика отбора участников школьного театра Казанцевской средней общеобразовательной школы (филиал МКОУ «Колыванская средняя общеобразовательная школа») Курьинского района Алтайского края – диагностика «Одаренные дети», суть которой заключается в четырех заданиях:

– прочтение стихотворения А. Барто «Наша Таня громко плачет» с заданной интонацией (грустно, радостно, обиженно, сердито);

Таблица 1

Критерии оценки результатов диагностики «Одаренные дети» Казанцевской СОШ (филиал МКОУ «Колыванская СОШ») Курьинского района Алтайского края

Балл	Артистичность	Память, эмоциональность	Музыкальный слух, чувство ритма
Высокий	Наличие у ребенка артистических способностей, эмоциональности, творческого воображения	Наличие у ребенка способностей к художественному чтению: хорошая дикция, артикуляция	Наличие у ребенка музыкальных данных: чувство ритма, музыкальный слух
Средний	Выполнение творческих заданий на воображение с небольшим количеством недочетов	Недостаточно хорошая дикция и артикуляция	Недостаточно развитое чувство ритма, музыкального слуха, исполнение музыкально-ритмических заданий с небольшими недочетами
Низкий	Артистические способности не выявлены	Плохая дикция и артикуляция	Недостаточно развитое чувство ритма и музыкального слуха; исполнение музыкально-ритмических заданий с большим количеством недочетов

– с помощью пантомимы показать и передать повадки зайца, белки, черепахи и кошки;

– показать мимикой и жестами отрывок из песни «Улыбка» (музыка В. Шаинского, слова М. Пляцковского);

– исполнить вокализ на любую гласную песни «В лесу родилась елочка» (музыка Л. Бекман, слова Р. Кудашевой).

Результаты диагностики оцениваются по градации, указанной в табл. 1.

Школьный театр «Маска» Быстрянской СОШ № 15 Минусинского района Красноярского края при отборе участников ориентируется на межличностный характер проблем, мотивацию к участию в театре, способность к самораскрытию, желание помогать другим в театре, чувство ответственности за свои действия.

Школьный театр «Первые шаги» СОШ № 1 города Ленинск-Кузнецкий во время набора учащихся акцентирует внимание на желании и мотивации ребенка. Помимо этого, активно используют в своей практике вовлечение в постановочный процесс родителей и педагогов.

Занятия в школьных театрах в большинстве своем проходят на системной основе и имеют свои расписание и программу. Лишь для 11,4% респондентов деятельность театра имеет ситуативный характер, т. е. обучающиеся собираются по необходимости – подготовка мероприятия, создание творческого номера и т. д.

По результатам проведенного опроса наблюдается следующая картина по вопросу форм проведения занятий: 48% опрошенных применяют в своей работе групповую форму занятий, 9,2% – индивидуальную и 42,8% комбинируют групповую и индивидуальную формы занятий с детьми.

К наиболее популярным дисциплинам школьного театра относятся сценическая речь, актерское мастерство, сценическое движение, наименее – обработка ткани, изготовление изделий, композиция, рисунок, техники работы с куклой, кройка и шитье, дефилирование, акробатика, сценарное мастерство, игровые практики, вокал, грим, хореография, основы режиссуры, культура и техника речи, риторика, оформительское дело, ритмопластика, история и теория театра. Выбор подобного набора дисциплин для работы школьного театра обусловлен его направлением деятельности – драматический театр и организация воспитательных мероприятий, которые, согласно опросу, превалируют над другими направлениями.

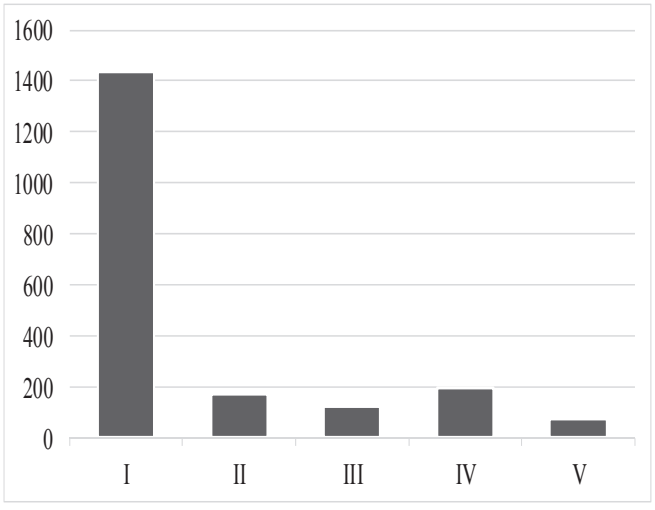


Рис. 1. Уровень вовлеченности школьных театров в конкурсную и фестивальную деятельность (I – районные и городские конкурсы и фестивали; II – региональные; III – межрегиональные; IV – Всероссийские; V – международные)

Превалирующее большинство респондентов используют в своей практике такие виды занятий, как тренинги, репетиции, выступления, отчетные концерты, открытые уроки, спектакли, отчетные фестивали детского творчества, просмотры и обсуждение спектаклей, выездные экскурсии в профессиональные театры.

Демонстрация результата деятельности школьного театра является одной из ключевых форм работы с детьми, в том числе и участие в конкурсах и фестивалях самодеятельного творчества. По результатам опроса, 71,7% респондентов принимают участие в районных и городских конкурсах и фестивалях и лишь 3,7% – в международных. Данный факт, как правило, обусловлен низким уровнем финансирования, а зачастую и вовсе его отсутствием. Более подробная информация по вовлеченности школьных театров в конкурсную и фестивальную деятельность представлена на рис. 1 (на данный вопрос респонденты имели возможность выбрать несколько вариантов ответов).

Если говорить о самоанализе респондентов о деятельности школьных театров, то 3,6% опрошенных считают свою деятельность неудовлетворительной (оценка от 1 до 3 баллов по 10-балльной шкале), 32% – удовлетворительной (оценка до 4 до 6 баллов), 39,3% считают, что их школьный театр работает хорошо (оценка от 7 до 8 баллов), 18% оценили работу театра на «отлично» (оценка от 9 до 10 баллов).

В рамках опроса респонденты обозначили следующие проблемы, препятствующие полноценной работе школьного театра: отсутствие специалистов соответствующего профиля (руководитель любительского театра, театральный педагог и т. д.), специально оборудованного помещения, материально-технической базы, костюмов и декораций, времени. Данные факторы обусловлены низким уровнем или вовсе отсутствием финансирования школьного театра и дефицитом кадров. Помимо этого, были выделены и преимущества школьных театров в различных регионах Российской Федерации, такие как высокий уровень мотивации и заинтересованности учителей и учеников в развитии театрального дела в образовательном учреждении, вне зависимости от тех проблем, которые обозначены выше. В частности, в школьном театре «Двенадцать месяцев» средней общеобразовательной школы № 19 города Яровое Алтайского края работа ведется не только с учениками школы, но и с родителями, учителями и воспитанниками дошкольных учреждений. Театральный кружок «Лицедеи» Черемушкинской средней общеобразовательной школы имени Героя Советского Союза Г. В. Комарова Каратузского района Красноярского края практикует в своей деятельности работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья. *Процесс фасилитации, направленный на обсуждение и решение социальных проблем общества, применяется* в социальном театре «Овации» Ягельной средней общеобразовательной школы Надымского района Ямало-Ненецкого автономного округа. Школьная театральная студия «Волшебная маска – 2» средней общеобразовательной школы № 4 города Надыма выделила своим преимуществом тот факт, что в городе отсутствует какой-либо профессиональный театр и школа благодаря деятельности школьного театра стала культурной площадкой для всех жителей города.

Как было сказано выше, Театральный институт имени Бориса Щукина разработал методические рекомендации [5–9], где предложена поэтапная структурированная схема работы школьного театра – от его создания до выпуска спектакля и рефлексии, но тем не менее 81,3% респондентов на вопрос о применении в своей деятельности данных методических рекомендаций ответили отрицательно. Большинство ответов аргументированно тем, что данные рекомендации не были доведены до конкретных исполнителей, ответственных за деятельность школьного театра в учреждении.

Оставшиеся 18,7% ответов на вышеуказанный вопрос являются положительными, и данные школьные театры ведут работу над следующими рекомендованными инсценировками: пьесы Н. Шор «Проще пареной репы», Ю. Савиковской «Денис Кораблев и компания» (по мотивам цикла рассказов В. Драгунского «Денискины рассказы»), Л. Челноковой «Именем Тарабарского короля», А. Макейчик «Маугли» (по мотивам сборника рассказов «Книга джунглей» Р. Киплинга), Е. Устинова «Айболит» (по мотивам стихотворения К. Чуковского), Е. Лисовой «Ребята с Петроградской», И. Втюрина «Ночь перед Рождеством» (по мотивам одноименной повести Н. Гоголя), Д. Филина «Жила была девочка Женя» (по мотивам сказки В. Катаева «Цветик-семицветик»),

Д. Урбан «Все мыши любят сыр» (перевод с венгерского С. Фадеева), А. Гейжан «Редискина», Р. и Л. Челноковых «Жил старик со своею старухой…», драматическая сказка С. Маршака «Двенадцать месяцев», сценарий инсценировки Н. Ратниковой «Кошкин дом» (по мотивам сказки-пьесы С. Маршака), сценарий инсценировки О. Макаренко «Свинья-копилка» (по мотивам рассказа А. Цыпкина «Свинья-копилка») [10; 11].

Помимо этого, школьные театры используют для постановок следующий материал, не включенный в рекомендованный список: сцены из произведений школьной классики, инсценировки по мотивам сказки А. Толстого «Золотой ключик», пьеса М. Корзун и С. Ишутина «А кто сидит в мешке», рок-опера композитора Алексея Рыбникова на либретто Андрея Вознесенского «Юнона и Авось», инсценировки по мотивам сказки А. Погорельского «Черная курица», русские народные сказки, авторская инсценировка сказки П. Ершова «Конек-Горбунок», авторские инсценировки по мотивам произведений А. Чехова, А. Пушкина, Л. Филатова, А. Твардовского, водевиль В. Сологуба «Беда от нежного сердца», сказка Ш. Перро «Красная шапочка», пьесы А. Островского «В чужом пиру похмелье», «Снегурочка» и «Бесприданница», авторская инсценировка по мотивам сказки Р. Киплинга «Любопытный слоненок», пьеса Г. Искалиевой «Трудный экзамен».

Подводя итоги анализа организационно-педагогических аспектов развития школьных театров в регионах Российской Федерации, можно выделить ряд вопросов, требующих внимания и дальнейшей работы вне рамок данной статьи. Например, совершенствование программ переподготовки и повышения квалификации для учителей, вовлеченных в деятельность школьных театров, чтобы обеспечить более качественное руководство театральными коллективами образовательных учреждений. Более активное привлечение грантов и спонсорских средств, а также разработка государственных программ поддержки могут стать ключевыми шагами на пути к решению финансовых проблем школьных театров.

Также исследование практик школьных театров в разных регионах России показало многообразие подходов и методов организации воспитательной и творческой деятельности. Каждое направление, будь то драматический, музыкальный или кукольный театр, вносит свой уникальный вклад в развитие учащихся, поддерживая их мотивацию и помогая раскрыть творческие способности.

Несмотря на различия в подходах к отбору участников и организации занятий, большинство школьных театров отдают предпочтение системной работе и интеграции различных видов искусств. Важнейшими аспектами остаются личностное развитие учащихся, их мотивация к творческой деятельности и эмоциональному самовыражению.

Комбинирование групповых и индивидуальных форм занятий, а также разнообразие дисциплин, предлагаемых школьными театрами, свидетельствует о намерении охватить как можно больше аспектов театрального искусства. Это помогает учащимся не только развивать сценические навыки, но и приобретать знания и умения, которые пригодятся им в повседневной жизни и в будущем.

Деятельность школьных театров демонстрирует значимый вклад в культурное и социальное развитие учеников, содействуя также формированию их творческих способностей и социальной ответственности. Несмотря на многочисленные преграды, такие как недостаток финансирования и специалистов, школьные театры находят в себе силы для продолжения работы и участия в местных, районных и городских конкурсах и фестивалях. Работа школьных театров с различными группами населения, включая детей с ограниченными возможностями, и вовлечение родителей, учителей и местного сообщества свидетельствует о широком потенциале театрального искусства в образовательной среде.

Тем не менее необходимость распространения и использования методических рекомендаций Театрального института имени Бориса Щукина остается актуальной. Увеличение осведомленности о таких ресурсах может значительно улучшить организацию и качество школьных театров. Следует обратить внимание на распространение информации, что позволит большему числу школьных театров воспользоваться ценными методическими материалами.

В заключение можно сделать вывод, что, несмотря на достигнутые успехи, перед школьными театрами стоят значительные задачи. Совместные усилия государства, образовательных учреждений, педагогов и родителей необходимы для того, чтобы превратить школьные театры в мощный инструмент воспитания и образования будущих поколений.

Библиографический список

1. *Перечень поручений по итогам заседания Президиума Государственного совета.* Президент России. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/66780
2. Письмо Министерства просвещения РФ от 8 февраля 2022 г. N ДГ-333/06 «О разработке плана мероприятий по созданию и развитию школьных театров». *Система Гарант.* Available at: https://demo.garant.ru/#/document/404474262/paragraph/1:1
3. *В помощь начинающему руководителю школьного театра, педагогу дополнительного образования по театральной деятельности в образовательной организации*. Методические рекомендации. Сайт Театрального института имени Бориса Щукина. Available at: http://www.htvs.ru/institute/tsentr-nauki-i-metodologii/
4. Всероссийский перечень (реестр) школьных театров. *Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий.* Available at: https://vcht.center/reestr-teatrov/
5. Беликов А.Н., Высоковская С.М., Стасюк В.В., Мирошниченко С.В., Комиссарова Л.Г. *Магия театра*: учебно-методическое пособие. Москва: Театральный институт имени Бориса Щукина, 2022.
6. Беликов А.Н., Высоковская С.М., Комиссарова Л.Г., Силина М.Г. *Как подготовить ребёнка к посещению театра*: учебно-методическое пособие. Москва: Театральный институт имени Бориса Щукина, 2022.
7. Бруссер А.М., Высоковская С.М., Силина М.Г. *Культура и техника речи*: учебно-методическое пособие, практикум. Москва: Театральный институт имени Бориса Щукина, 2022; Ч. 3.
8. Стасюк В.В., Иванова В.В., Марченко Г.В., Силина М.Г. *Организация деятельности школьного театра (театральной студии, кружка, объединения) в образовательной организации:* учебно-методическое пособие. Москва: Театральный институт имени Бориса Щукина, 2022.
9. Стасюк В.В., Марченко Г.В., Силина М.Г. *Основы актёрского мастерства:* учебно-методическое пособие, практикум. Москва: Театральный институт имени Бориса Щукина, 2022; Ч. 1.
10. *Сборник пьес, инсценировок победителей Всероссийского конкурса драматургии «ШКОЛЬНАЯ ПЬЕСА».* Составители Л.Г. Комиссарова, М.Г. Силина. Москва: Граница: Театральный институт имени Бориса Щукина, 2022; Выпуск 2.
11. *Сборник пьес, инсценировок победителей II Всероссийского конкурса драматургии «ШКОЛЬНАЯ ПЬЕСА».* Составители Л.Г. Комиссарова, М.Г. Силина. Москва: Граница: Театральный институт имени Бориса Щукина, 2023; Выпуск 3.

References

1. *Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya Prezidiuma Gosudarstvennogo soveta.* Prezident Rossii. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/66780
2. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 8 fevralya 2022 g. N DG-333/06 «O razrabotke plana meropriyatij po sozdaniyu i razvitiyu shkol'nyh teatrov». *Sistema Garant.* Available at: https://demo.garant.ru/#/document/404474262/paragraph/1:1
3. *V pomosch' nachinayuschemu rukovoditelyu shkol'nogo teatra, pedagogu dopolnitel'nogo obrazovaniya po teatral'noj deyatel'nosti v obrazovatel'noj organizacii*. Metodicheskie rekomendacii. Sajt Teatral'nogo instituta imeni Borisa Schukina. Available at: http://www.htvs.ru/institute/tsentr-nauki-i-metodologii/
4. Vserossijskij perechen' (reestr) shkol'nyh teatrov. *Vserossijskij centr razvitiya hudozhestvennogo tvorchestva i gumanitarnyh tehnologij.* Available at: https://vcht.center/reestr-teatrov/
5. Belikov A.N., Vysokovskaya S.M., Stasyuk V.V., Miroshnichenko S.V., Komissarova L.G. *Magiya teatra*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Teatral'nyj institut imeni Borisa Schukina, 2022.
6. Belikov A.N., Vysokovskaya S.M., Komissarova L.G., Silina M.G. *Kak podgotovit' rebenka k posescheniyu teatra*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Teatral'nyj institut imeni Borisa Schukina, 2022.
7. Brusser A.M., Vysokovskaya S.M., Silina M.G. *Kul'tura i tehnika rechi*: uchebno-metodicheskoe posobie, praktikum. Moskva: Teatral'nyj institut imeni Borisa Schukina, 2022; Ch. 3.
8. Stasyuk V.V., Ivanova V.V., Marchenko G.V., Silina M.G. *Organizaciya deyatel'nosti shkol'nogo teatra (teatral'noj studii, kruzhka, ob`edineniya) v obrazovatel'noj organizacii:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Teatral'nyj institut imeni Borisa Schukina, 2022.
9. Stasyuk V.V., Marchenko G.V., Silina M.G. *Osnovy akterskogo masterstva:* uchebno-metodicheskoe posobie, praktikum. Moskva: Teatral'nyj institut imeni Borisa Schukina, 2022; Ch. 1.
10. *Sbornik p'es, inscenirovok pobeditelej Vserossijskogo konkursa dramaturgii «ShKOL"NAYa P"ESA».* Sostaviteli L.G. Komissarova, M.G. Silina. Moskva: Granica: Teatral'nyj institut imeni Borisa Schukina, 2022; Vypusk 2.
11. *Sbornik p'es, inscenirovok pobeditelej II Vserossijskogo konkursa dramaturgii «ShKOL"NAYa P"ESA».* Sostaviteli L.G. Komissarova, M.G. Silina. Moskva: Granica: Teatral'nyj institut imeni Borisa Schukina, 2023; Vypusk 3.

Статья поступила в редакцию 30.10.24

УДК 004, 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-27-31

Bondar K.M., *Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Professor, Department of Information and Technical Support of Internal Affairs Bodies, The Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia n.a. I.F. Shilov (Khabarovsk, Russia), E-mail: bondar_km@mail.ru*
Dunin V.S., *Cand. of Sciences (Engineering), Deputy Head, Department of Information and Technical Support of Internal Affairs Bodies, The Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia n.a. I.F. Shilov (Khabarovsk, Russia), E-mail: dvs_82@mail.ru*
Kantysheva A.V., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Information and Technical Support of Internal Affairs Bodies, The Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia n.a. I.F. Shilov (Khabarovsk, Russia), E-mail: bastxxx@mail.ru*

USING DIGITAL TWIN TOOLS IN BUILDING AN EDUCATIONAL SPACE OF E-LEARNING AND DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES (CONCEPTUAL APPROACH). The authors make an attempt to reveal the initial stage of using tools that determine the possibilities of creating an environment for modeling digital twins, in relation to the activities of educational organizations of the higher education system in the departmental sphere – the personnel training system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The professional creative interest of the authors focuses on identifying ways to build a more advanced educational space for e-learning and distance learning technologies, as one of the most significant resources in the educational process of a modern educational institution. The conceptual approach outlined here is a sketch of a number of subsequent article materials, where the authors plan to explain their vision of several levels of creating the designated model environment: academic disciplines, interdisciplinary, set of competencies and possible other states of integration and aggregation.

Key words: **digital twin, virtual model, life cycle, simulation modeling, educational organizations of Ministry of Internal Affairs of Russia, electronic information and educational environment, distance educational technologies, educational process**

К.М. Бондарь, *канд. техн. наук, доц., проф., Дальневосточный юридический институт МВД России имени И.Ф. Шилова, г. Хабаровск, E-mail: bondar_km@mail.ru*
В.С. Дунин, *канд. техн. наук, зам. нач. каф. информационного и технического обеспечения органов внутренних дел, Дальневосточный юридический институт МВД России имени И.Ф. Шилова, г. Хабаровск, E-mail: dvs_82@mail.ru;*
А.В. Кантышева, *канд. техн. наук, доц., Дальневосточный юридический институт МВД России имени И.Ф. Шилова, г. Хабаровск, E-mail: bastxxx@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ЦИФРОВОГО ДВОЙНИКА В ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД)

В предлагаемой статье авторы делают попытку раскрыть начальный этап использования инструментальных средств, определяющих возможности создания среды моделирования цифровых двойников, применительно к деятельности образовательных организаций системы высшего образования в ведомственной сфере – системе подготовки кадров МВД России. Учитывая многогранность рассматриваемой предметной области, профессиональный творческий интерес авторов сосредотачивается на определении путей построения более совершенного образовательного пространства электронного обучения и дистанционных образовательных технологий как одного из самых значимых ресурсов образовательного процесса современного учебного заведения. Изложенный при этом концептуальный подход является прорисовкой ряда последующих статейных материалов, где авторы планируют пояснить свое видение нескольких уровней создания обозначенной модельной среды: учебных дисциплин, междисциплинарного свода компетенций и возможных других состояний интеграции и агрегации.

Ключевые слова: **цифровой двойник, виртуальная модель, жизненный цикл, имитационное моделирование, образовательные организации системы МВД России, электронная информационно-образовательная среда, дистанционные образовательные технологии, образовательный процесс**

В современном мире информационные технологии развиваются в геометрической прогрессии. Многие люди, даже владеющие навыками работы с информационно-коммуникационными технологиями, не успевают за стремительно несущимся прогрессом, человеческий мозг не в состоянии запомнить настолько большой объем информации и понять, как возможно ее использовать максимально эффективно. На помощь приходит цифровой двойник, с помощь которого, используя накопленную информацию, можно получить модель как физического объекта, так и какого-либо необходимого процесса, максимально при этом увеличив производительность и эффективность работы.

Что же такое цифровой двойник? Он является виртуальной моделью (цифровой) каких-либо объектов, происходящих процессов, различных систем и даже людей. Указанная модель охватывает жизненный цикл объектов и использует данные их функционирования в реальном времени.

Цифровой двойник в настоящее время признан одной из наиболее перспективной технологией. Полиция находится на страже интересов нашего государства, поэтому для предотвращения преступлений и борьбы с ними стоит задача в применении и внедрении новейших высокотехнологических и современных технологий, чем и является технология цифрового двойника.

Современные научные деятели и практики сообщают о планах создания в России цифрового двойника человека. Например, еще в 2023 году академик Национального центра физико-математических наук А.М. Сергеев рассказал о планах создания цифрового двойника человека. Концептуальный смысл данной модели – по сути, имитации живой системы – состоит в том, чтобы осуществить врачебную попытку прогнозировать темпы старения отдельных функциональных систем, развитие заболеваний в организме человека на основании описания его полного жизненного цикла.

Кроме создания непосредственной модели, охватывающей воедино и системно все системы человеческого организма в их функциональном и прочих видах взаимодействия, главной задачей цифрового двойника является выработка рекомендаций программного искусственного интеллекта по возможным методам профилактики и лечения выявленных негативных состояний. По мнению ученого, сообразуясь с современными тенденциями компьютерного технологического развития, ожидать появления в стране подобных цифровых двойников можно примерно через десять лет [1].

Естественно, что кроме отмеченного примера глобального уровня, идеи реализации цифровых двойников могут найти и более частные применения, которые и планируется обсудить в данной статье. В этой связи выбрана деятельность ведомственных образовательных организаций системы МВД России.

Цель исследования в обозначенном аспекте определяется авторским видением построения концептуального подхода по исследованию направления совершенствования образовательного пространства электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на основе адаптации в нем технологии цифрового двойника.

Задачи исследования сводятся к следующим положениям:

– провести обзорно-исследовательский анализ подходов в разработке цифровых двойников, ориентированных на моделирование образовательных процессов в сфере высшего образования;

– рассмотреть возможности творческой теоретической адаптации общей концепции моделирования цифровых двойников применительно к системе образовательного процесса образовательных организаций МВД России;

– изложить основные теоретико-прикладные особенности формирования имитационного моделирования цифровых двойников в построении образовательного пространства электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, эксплуатируемых в типовых режимах в системе образовательного процесса образовательных организаций МВД России.

Следует отметить, что сама по себе рассматриваемая технология относится, прежде всего, по своему изначальному направлению создания и разработке практических приложений к приоритетным векторам цифровизации промышленного производства. Так, В.А. Минаев с соавторами [2] отмечают ведущее место моделирования цифровых двойников (англ. *digital twins*, *DT*), которое в ближайшей перспективе приобретет статус одного из основных средств создания новых ресурсов в реализуемых производственных процессах качественного выпуска продукции на базе внедрения цифровых технологий.

В этой сфере на создание цифровых двойников, как базовых моделей, так и их функциональных разновидностей, ориентированы известные методы, позволяющие выделить сущность исследуемых объектов и располагать действенным инструментарием в их разностороннем моделировании. При этом уровень создаваемых моделей охватывает учет всех видов параметров, прослеживающих

функциональные изменения и тенденции развития объекта в течение всего периода его существования и взаимодействия с окружающими системами.

Актуальность данной статьи опирается на неизученность системных процессов, реализуемых в данном новом классе моделирования, что приводит исследователей к необходимости апробации и внедрения нетрадиционных показателей, например, внутренней конфликтности системы, потенциала ее модернизации и остаточного ресурса. Хотя для достижения более совершенной и эффективной работы вполне могут быть использованы и уже известные рекомендации по применению технологий больших данных, извлечению сущностей, созданию многомерных моделей или обращению к имитационному моделированию как основе технологии цифровых двойников [3].

Как нередко бывает, внедрение новых идей влечет не только развитие изначально заложенного потенциала, но неожиданно или под влиянием системных тенденций приводит к выражению или проявлению более обширного множества возможных результатов или, по крайней мере, творческих интерпретаций. Данная метаморфоза уже происходит и с технологией цифровых двойников.

Так, при их становлении на нормативном уровне регламентировались определенные перечни задач, которые возлагались на внедрение новой технологии. Уже тогда она оценивалась как способная по своим плановым устремлениям оказать значительный прорыв в области создания изделий промышленных производств.

Данные задачи связаны с возможностями проследить и исследовать все процессы в создании продукции, оценить целесообразность внедрения и совершенствования тех или иных условий или параметров, соответствия различным категориям требований и т. д. [4]. И это вполне логично и обосновано для производства именно промышленной продукции.

Но уже через небольшое время идеи цифровых двойников стали находить последователей в совершенно разных областях жизнедеятельности человека, не имеющих прямого отношения к промышленному производству. Например, можно указать на попытки использования данного подхода в решении задач экологической безопасности [5].

В рамках статьи не ставится цель формирования системного представления о текущих и перспективных направлениях использования цифровых двойников. По обозначенному авторскому интересу подробнее обратимся к сфере образования, где также широко стали разворачиваться исследования применимости новой технологии, и уже получены определенные наработки, обратиться к которым можно, например, в ряде работ [6; 7; 8].

Естественно, что каждый из ученых ведет разработки по различным аспектам общей указанной проблематики. Подробно обращаться к их творчеству в рамках статьи не представляется возможным и реально только отметить круг поднимаемых вопросов.

Научная новизна характеризуется проявленным авторами интересом к этим разработкам и связана со следующими новеллами, которые в той или иной мере определяют пути развития идеи цифровых двойников в образовательном процессе: обоснование необходимости обращения к перспективным горизонтам новой технологии; попытка предвидеть возможные социальные последствия (позитивные, негативные) от широкомасштабного внедрения научно-практических приложений данного вида моделирования; количественно и качественно оценить управленческий потенциал разработки и сложности практического воплощения; определить перечень специализированных устройств, которые смогут обеспечить варианты информационного, тактильного, виртуального и иных форм обмена с цифровой моделью.

Теоретическая значимость определяется разработкой методики создания последовательности моделирования, охватывающей совокупность всех основных вопросов и проблем общего характера, которые характеризуют понятие образовательного процесса и формирования в нем концепции цифровых двойников.

Практическая значимость обусловлена тем, что на фоне аналитического оценивания возможности имитационного моделирования цифровых двойников в общей структуре образовательного процесса авторы делают попытку выразить предложения в выдвижении некоторых форм и подходов реализации частных сторон образования в конкретных образовательных организациях: в частности системы МВД России.

Так, например, И.Г. Евсеевым [7] исследуется область творческого мышления курсантов образовательных организаций системы МВД России, и предлагается вариант создания его содержательно-функционального моделирования. Определенный интерес для наших исследований вызвало изыскание Мартынова В.В., Филосовой Е.И. [8], направленное на понимание путей создания цифрового проектирования в рассматриваемой области нового моделирования, интеграции данных, позволяющих в совокупности сформировать образ цифрового портрета или прототипа двойника человека, выбора индивидуальных траекторий обучения, адаптивной методики преподавания, разработки проактивной образовательной программы и т. д.

Все вышеперечисленное можно проследить на примере внедрения и применения на базе Дальневосточного юридического института МВД России имени И.Ф. Шилова системы автоматизации образовательного процесса «Апекс-ВУЗ». В частности, поддержка модуля «Студент» системы «Апекс-ВУЗ» позволяет сформировать цифровой портрет обучающегося и всесторонне изучить необходимую информацию для дальнейшего моделирования учебного и воспитательного процесса, а также открывает возможность заранее скорректировать негативные процессы в поведенческой модели обучающегося.

Цифровой портрет обучающегося объединяет в себе взаимосвязанные разделы. Они содержат основную информацию о каждом отдельном объекте. В их составе сосредоточены следующие информационные блоки: личные, служебные, профессиональные данные, история о результатах обучения и достижений в процессе обучения, по результатам которых возможно сделать необходимые выводы (рис. 1).

Авторы, являясь сотрудниками кафедры информационного и технического обеспечения органов внутренних дел ДВЮИ МВД России имени И.Ф. Шилова,

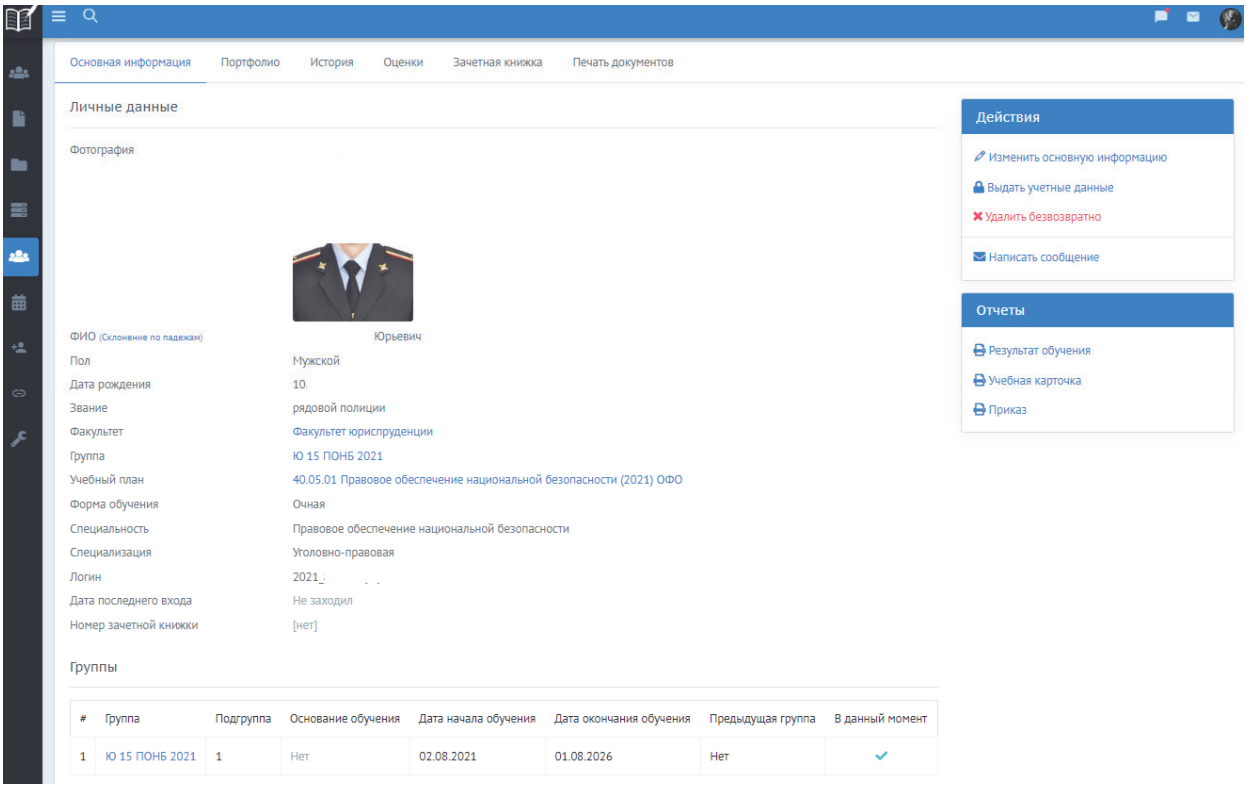


Рис. 1. Цифровой портрет обучающегося. Модуль «Студент» системы «Апекс-ВУЗ»

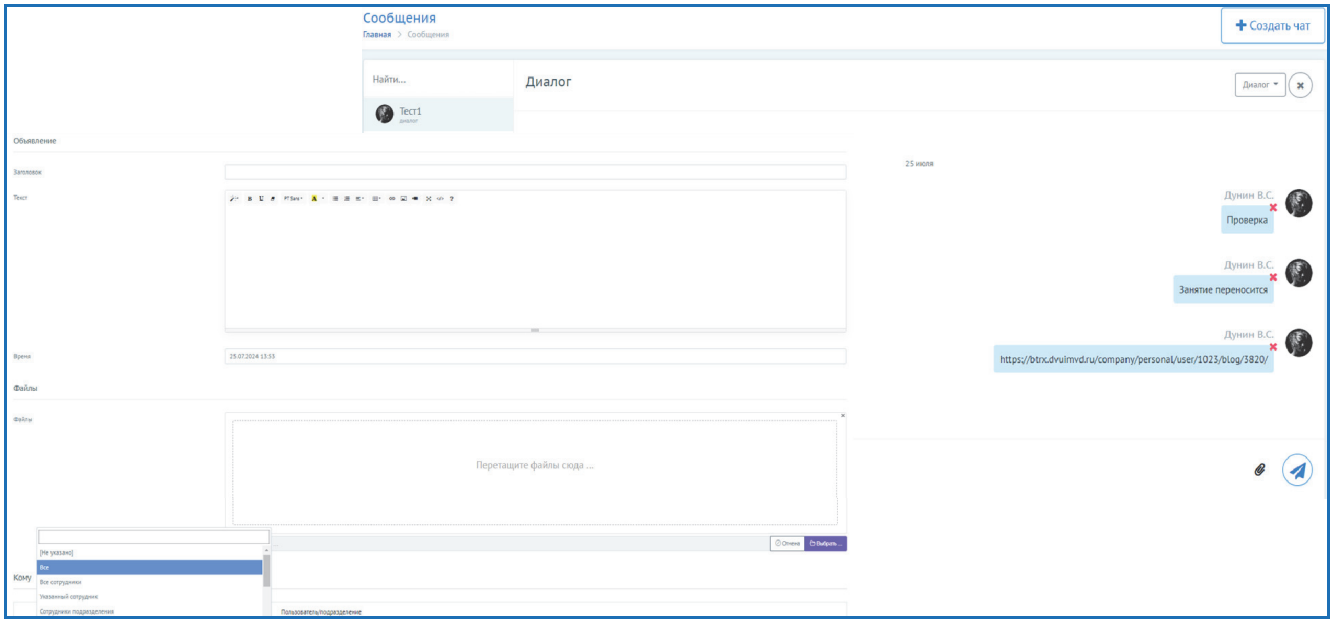
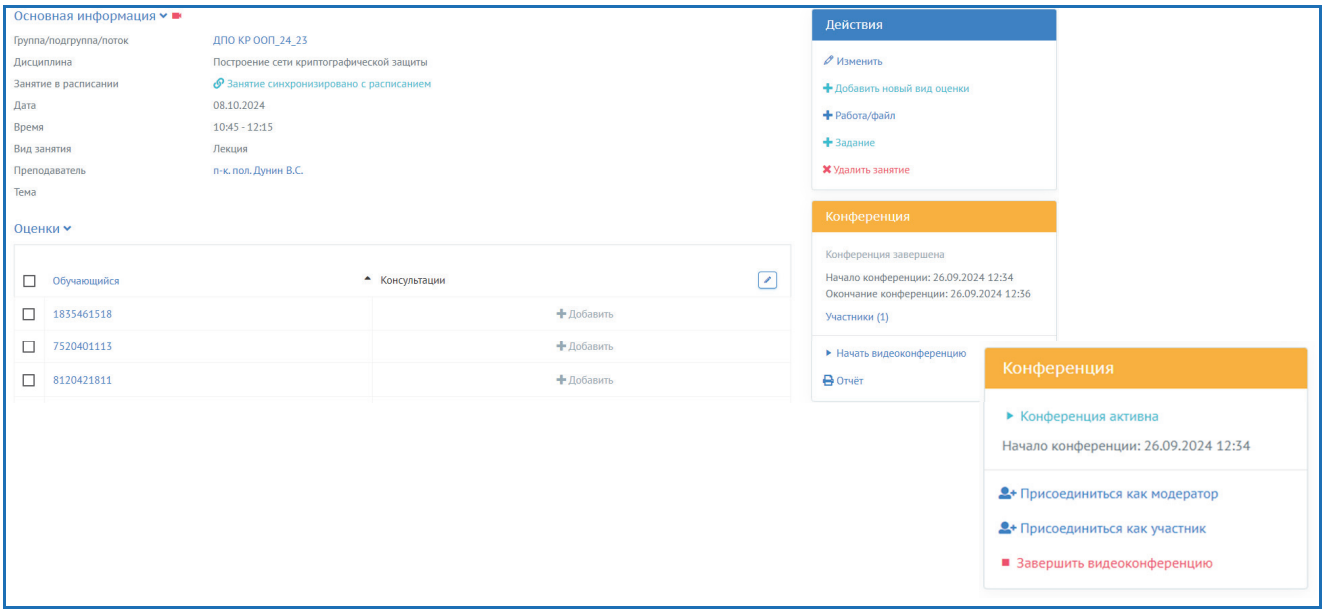
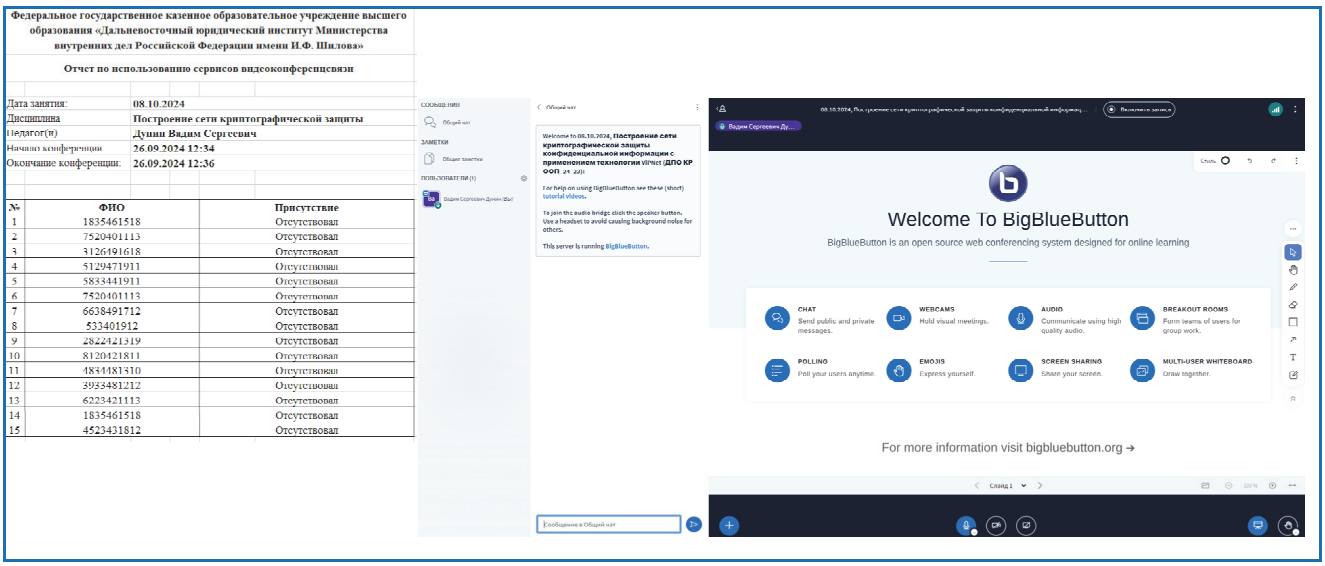


Рис. 2. Организация информационного взаимодействия. Модули «Сообщения-чат» и «Объявления» системы «Апекс-ВУЗ»





Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Ф. Шилова»

Отчет по использованию сервисов видеоконференцсвязи

Дата занятия:	08.10.2024
Дисциплина	Построение сети криптографической защиты
Педагог(и)	Дунин Вадим Сергеевич
Начало конференции	26.09.2024 12:34
Окончание конференции:	26.09.2024 12:36

№	ФИО	Присутствие
1	1835461518	Отсутствовал
2	7520401113	Отсутствовал
3	3126191618	Отсутствовал
4	5129471911	Отсутствовал
5	5833441911	Отсутствовал
6	7520401113	Отсутствовал
7	6638491712	Отсутствовал
8	533401912	Отсутствовал
9	2822421319	Отсутствовал
10	8120421811	Отсутствовал
11	4844481310	Отсутствовал
12	3953481212	Отсутствовал
13	6223421113	Отсутствовал
14	1835461518	Отсутствовал
15	4523431812	Отсутствовал

Рис. 3. Организация занятия с помощью видеоконференцсвязи «BigBlueButton»

уже в течение многих лет ведут научные и практические работы по созданию, внедрению, консультированию и развитию электронной информационно-образовательной среды института. Некоторые из полученных результатов отражены в ряде научных статей, с которыми можно познакомиться, например, в следующих изданиях [9; 10; 11]. В совокупности указанные мероприятия нацелены на фактическое развертывание образовательного пространства электронного обучения и дистанционных образовательных технологий с учетом новых правил и технологических возможностей при формировании решений цифровой трансформации образовательной деятельности [12].

Необходимость и важность осуществления данного ресурсного варианта обеспечения учебного процесса обусловлена множеством факторов.

Во-первых, речь идет об организации проведения учебных дисциплин для разных форм дистанционного обучения (за исключением использования в образовательной деятельности информации ограниченного распространения и относимой к допустимым видам государственной тайны).

На очной форме обучения данный вариант действует, прежде всего, для массовой информационно-образовательной поддержки обучающихся при выполнении самостоятельной внеаудиторной работы (консультационной, дистанционной проверки знаний). Кроме того, он напрямую предназначен также для восстановления пропущенной по различным причинам учебной информации, которую можно относить к текущему уровню возникновения ситуаций по расхождению учебных планов и реального состояния обучаемых, их обоснования пропусков учебных занятий (например, болезни, наряды, участие в охранных, общественных, спортивных и иных мероприятиях).

Другим принципиальным направлением является реализация концепции резервного канала информационно-консультационного и контролирующего общения с профессорско-преподавательским составом в условиях объективного прерывания нормального прохождения учебного процесса. С такими ситуациями коллектив столкнулся, например, в случае с пандемией вирусных заболеваний, длительных выездов личного состава на охрану общественного порядка за пределы института и города дислокации института.

Немаловажную роль в указанной системе поддержания объективно требуемых информационных контактов играют варианты обеспечения различных форм и видов каналов информационного обмена. Так, для организации информационного взаимодействия между профессорско-преподавательским составом, курсантами, слушателями всех форм обучения, факультетами института и филиала используются модули «Сообщения-чат» и «Объявления» системы «Апекс-ВУЗ». Данные технологии позволяют обмениваться текстовой информацией и файлами, ссылками на источники, также существует возможность создавать открытые и закрытые чаты (рис. 2).

Аналогичные функциональные режимы использования рассматриваемой системы применяются на заочной форме обучения (прежде всего, в целях экономии государственных командировочных средств, исключения распространения инфекционных заболеваний, поддержки учебного процесса слушателей, не сумевших прибыть на обучение по объективным причинам), а также в магистратуре, адъюнктуре, различных формах повышения квалификации и изначальных формах обучения исключительно в режиме дистанционных образовательных технологий. Для организации занятия с помощью видеоконференцсвязи используется свободное программное обеспечение поддержки аудио-, видеокоммуникации «BigBlueButton», которое интегрировано в систему «Апекс-ВУЗ» (рис. 3).

Во-вторых, обеспечение резервных каналов в период защиты информации от встречающихся в практической деятельности института информационных сетевых атак. При этом реальная организация и введение подобных мероприятий не только не позволили «обрушить» учебный процесс, но и обеспечили быстрый и полный вариант восстановления охраняемых информационных материалов.

В-третьих, создание электронного портфолио учебной деятельности курсантов и слушателей, поддержание электронно-методического обеспечения учебного процесса, фиксация всех элементов контроля знаний обучающихся за весь период обучения.

В-четвертых, обеспечение электронно-информационного взаимодействия всех подразделений института как внутри институтской сети, так и с территориальными, научными и иными организациями страны и международного сотрудничества.

Наличие всего обозначенного функционала в рамках деятельности указанного образовательного пространства предоставляет, по сути дела, готовую в определенном смысле аппаратно-программную платформу для развертывания технологии цифровых двойников. Поясним данный тезис более подробно, как основу для концептуального уровня создания цифровых двойников.

Отражая существо рассматриваемого образовательного пространства, можно говорить в первом плане о фактически готовой электронной среде с отлаженными технологиями информационного обмена. Эффективное функционирование электронной среды предполагает тщательную реализацию требуемых информационных форматов, форматов данных, поддержания расчетных параметров скорости и объемов информации, контроль периодичности в соответствии с параметрами нормативно-правового регулирования и т. д. между всеми структурными подразделениями института.

Вторым принципиальным и, видимо, основным направлением следует считать электронно-информационное обеспечение всего множества курсантов и слушателей с профессорско-преподавательским составом института в рамках общения по всем задачам учебного процесса, а также, в случае обязательных регламентов, или при различных формах необходимости с административно-управленческим составом.

Реализация в данной системе различных программных средств также может расцениваться как фактор ее готовности к внедрению специализированного программного обеспечения системы имитационного моделирования цифровых двойников. При этом организация отлаженных механизмов сетевой защиты информации, обеспечение индивидуальных и коллективных форм функционального общения всех элементов системы образовательного пространства способна стать основой для поддержания первоначального и последующих этапов внедрения цифровых двойников.

В рамках предполагаемого концептуального мнения авторов лежит необходимость создания многоуровневого структурного пространства цифрового двойника, которое призвано охватить указанные уже особенности организации и реальной эксплуатации системы электронного обучения и опциональных возможностей дистанционных образовательных технологий, с одной стороны, и, с другой стороны, разработки моделей для поддержания качественного уровня обеспечения учебного процесса. Указанные элементы существующей и предлагаемой частей общей системы должны быть взаимодействующими и, следовательно, совмещены по всем видам единого функционала.

Таким образом, в статье представлен концептуальный подход по использованию инструментальных средств моделирования цифровых двойников в построении образовательного пространства электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в деятельности ведомственных образовательных организаций системы высшего образования. Самое главное, что может формировать выводы по приведенному тексту статьи: изложенные авторские положения солидарны с большинством научно-практических мнений как об острой актуальной необходимости, так и о потенциально открытой возможности реализации модельной среды цифровых двойников в образовательной сфере.

В работе изложена основа авторского видения создания обозначенной модельной среды. Она, по мнению авторов, должна быть многоуровневой и взаимосвязанной с действующей в институте электронно-информационной образовательной средой и системой дистанционного образования. Среди уровней предлагаемой системы моделирования цифрового двойника на текущий момент разработки можно указать следующие: учебных дисциплин, междисциплинарного свода компетенций и возможных других состояний интеграции и агрегации.

Выделенная частным образом концепция представляется авторам вполне достижимой целью и, следовательно, требует развертывания дальнейших научно-практических разработок, о чем свидетельствуют также первоначальные изыскания, проведенные авторами в ДВЮИ МВД России имени И.Ф. Шилова и показавшие удовлетворительные результаты.

Библиографический список

1. Ученые сообщили, что к 2035 году в России может появиться цифровой двойник человека. *Наука. Тасс.* 2023; 28 августа. Available at: https://nauka.tass.ru/nauka/18601377?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com
2. Минаев В.А. и др. Цифровые двойники объектов в решении задач управления. *Радиопромышленность*. 2019; № 3: 68–78.
3. Петров А.В. Имитационное моделирование как основа технологии цифровых двойников. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2018; Т. 22, № 10: 56–66.
4. *ГОСТ Р 57700.37-2021. Компьютерные модели и моделирование. Цифровые двойники изделий. Общие положения.* Москва: Российский институт стандартизации, 2021.
5. Гусев А.В. Применение цифровых двойников для решения задач экологической безопасности. *Столыпинский вестник.* Научный сетевой журнал. 2022; № 6: 3377–3382.
6. Вихман В.В., Ромм М.В. «Цифровые двойники» в образовании: перспективы и реальность. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 2: 22–32.
7. Евсеева И.Г. Содержательно-функциональная модель формирования творческого мышления у курсантов образовательных организаций МВД России. *Вестник экономической безопасности*. 2018; № 3: 231–234.
8. Мартынов В.В., Филосова Е.И. Дизайн цифрового двойника человека и классов задач на нем в приложении к подготовке кадров. *Эргодизайн.* 2022; № 3: 168–176.
9. Дунин В.С., Клейменов Е.А., Чепиков Е.В. Обучение в образовательной организации МВД России с использованием дистанционных технологий в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19). *Человек. Общество. Инклюзия*. 2020; № 2 (42): 28–40.
10. Дунин В.С., Кшевин В.С., Скрипко П.Б. Об опыте формирования практических навыков и умений в процессе обучения с применением дистанционных образовательных технологий. *Использование современных цифровых технологий в деятельности образовательных организаций силовых ведомств. Актуальные проблемы и тенденции развития*: Сборник материалов Международной научно-практической конференции: Уфимский юридический институт МВД РФ, 2019: 93–99.

11. Дунин В.С., Клейменов Е.А., Чепиков Е.В. Профессиональная подготовка сотрудников полиции в коллективных представлениях курсантов и слушателей образовательной организации системы МВД России. *Власть и управление на Востоке России*. 2019; № 4 (89): 140–149.
12. Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Постановление Правительства РФ от 11.10.2023 № 1678. *Собрание законодательства РФ. Официальный интернет-портал правовой информации*. 2023; № 42, ст. 7514.

References

1. Uchenye soobschili, chto k 2035 godu v Rossii mozhet poyavit'sya cifrovoj dvojnik cheloveka. *Nauka. Tass.* 2023; 28 avgusta. Available at: https://nauka.tass.ru/nauka/18601377?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com
2. Minaev V.A. i dr. Cifrovye dvojniki ob`ektov v reshenii zadach upravleniya. *Radiopromyshlennost'*. 2019; № 3: 68-78.
3. Petrov A.V. Imitacionnoe modelirovanie kak osnova tehnologii cifrovyh dvojnikov. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2018; T. 22, № 10: 56-66.
4. *GOST R 57700.37-2021. Komp'yuternye modeli i modelirovanie. Cifrovye dvojniki izdelij. Obschie polozheniya*. Moskva: Rossijskij institut standartizacii, 2021.
5. Gusev A.V. Primenenie cifrovyh dvojnikov dlya resheniya zadach `ekologicheskoj bezopasnosti. *Stolypinskij vestnik*. Nauchnyj setevoj zhurnal. 2022; № 6: 3377-3382.
6. Vihman V.V., Romm M.V. «Cifrovye dvojniki» v obrazovanii: perspektivy i real'nost'. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; T. 30, № 2: 22-32.
7. Evseeva I.G. Soderzhatel'no-funkcional'naya model' formirovaniya tvorcheskogo myshleniya u kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii. *Vestnik `ekonomicheskoj bezopasnosti*. 2018; № 3: 231-234.
8. Martynov V.V., Filosova E.I. Dizajn cifrovogo dvojnika cheloveka i klassov zadach na nem v prilozhenii k podgotovke kadrov. *`Ergodizajn*. 2022; № 3: 168-176.
9. Dunin V.S., Klejmenov E.A., Chepikov E.V. Obuchenie v obrazovatel'noj organizacii MVD Rossii s ispol'zovaniem distancionnyh tehnologij v usloviyah rasprostraneniya novoj koronavirusnoj infekcii (COVID-19). *Chelovek. Obschestvo. Inklyuziya*. 2020; № 2 (42): 28-40.
10. Dunin V.S., Kshevin V.S., Skripko P.B. Ob opyte formirovaniya prakticheskih navykov i umenij v processe obucheniya s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Ispol'zovanie sovremennyh cifrovyh tehnologij v deyatel'nosti obrazovatel'nyh organizacij silovyh vedomstv. Aktual'nye problemy i tendencii razvitiya*: Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: Ufimskij yuridicheskij institut MVD RF, 2019: 93-99.
11. Dunin V.S., Klejmenov E.A., Chepikov E.V. Professional'naya podgotovka sotrudnikov policii v kollektivnyh predstavleniyah kursantov i slushatelej obrazovatel'noj organizacii sistemy MVD Rossii. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii*. 2019; № 4 (89): 140-149.
12. Ob utverzhdenii Pravil primeneniya organizaciyami, osuschestvlyayuschimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost', `elektronnogo obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 11.10.2023 № 1678. *Sobranie zakonodatel'stva RF. Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. 2023; № 42, st. 7514.

Статья поступила в редакцию 22.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-31-34

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

FORMATION OF THE VALUE AND WORLDVIEW SPHERE OF THE PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS. The article updates a problem of forming the professional and personal sphere of the future teacher on the basis of the systematic development of his spiritual and moral values. The particular significance of this issue is due to the key role of pedagogical work in the preservation and transmission of basic sociocultural values, which determines its high significance for society and the state. The implementation of this model is reflected in the experience of Vladivostok State University, where the integration of spiritual and moral values into the educational process is considered as a priority condition for the development of the personality of a future teacher. The conceptual position presented in the article reveals the role of the spiritual and value sphere in the professional and personal development of pedagogical students, which allows them to form ideological attitudes, moral qualities and professional competencies that are in demand in the modern education system.

Key words: **higher education, spiritual and moral guidelines, personality development, pedagogical work, future teachers, volunteer activities**

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье актуализируется проблема формирования профессиональной и личностной сфер будущего педагога на основе системного развития его духовно-нравственных ценностей. Особая значимость данного вопроса обусловлена ключевой ролью педагогического труда в сохранении и трансляции базовых социокультурных ценностей, что определяет его высокую значимость для общества и государства. Реализация данной модели нашла отражение в опыте Владивостокского государственного университета (ВВГУ), где интеграция духовно-нравственных ценностей в образовательный процесс рассматривается как приоритетное условие становления личности будущего педагога. Представленная в статье концептуальная позиция раскрывает роль духовно-ценностной сферы в профессиональном и личностном развитии студентов педагогического профиля, что позволяет сформировать у них мировоззренческие установки, нравственные качества и профессиональные компетенции, востребованные в современной системе образования.

Ключевые слова: **высшее образование, духовно-нравственные ориентиры, становление личности, педагогический труд, будущие педагоги, волонтерская деятельность**

Актуальность исследуемой проблематики обусловлена её высокой социальной значимостью. Речь идёт о необходимости формирования духовно-нравственных ценностей у будущих педагогов в системе высшего образования. Данная задача является чрезвычайно важной, так как от её успешного решения во многом зависит качество подготовки педагогических кадров, способных осуществлять эффективную воспитательную работу с подрастающим поколением.

Цель данного исследования – представить и научно обосновать модель формирования духовно-нравственных ценностей личности будущего педагога в условиях университетского образования.

Задачи исследования: 1. Выявить и проанализировать методологию ключевых духовно-нравственных ценностей, составляющих основу развития личности студента. 2. Обосновать потенциал волонтерской деятельности как средства развития нравственных качеств личности студентов-педагогов. 3. Определить организационно-педагогические условия создания и функционирования воспитательно-ориентирующей среды в образовательном пространстве университета.

Достижение поставленной цели и решение обозначенных задач позволит сформировать целостное представление о процессе развития духовно-нравственных ценностей личности будущих педагогов в вузах.

Научная новизна: представленное исследование вносит существенный вклад в теорию и методику профессиональной подготовки педагогических кадров, обогащая её новыми методологическими подходами к формированию духовно-нравственной культуры будущих учителей.

Теоретическая значимость работы определяется как разработкой концептуальных основ развития духовно-нравственной культуры студентов педагогических направлений, так и обоснованием модели поэтапного становления их профессионально-личностных ценностей, что вносит вклад в совершенствование теории профессиональной подготовки педагогических кадров.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования ее результатов для совершенствования образовательной и воспитательной практик в вузе.

Духовная жизнь человека является важнейшей социокультурной, морально-этической и психолого-педагогической проблемой, определяющей характер взаимоотношений личности с окружающим миром. Ключевую роль в данном процессе играют фундаментальные духовные ценности, лежащие в основе индивидуального и общественного бытия. Выступая в качестве смысложизненных и смыслообразующих ориентиров, они удовлетворяют базовые духовные потребности людей, формируют мировоззренческие позиции, жизненные идеалы и интересы, пронизывая все сферы человеческой деятельности. Основное содержание ценностных ориентаций составляют фундаментальные категории, такие как истина, добро, гражданственность, чувство долга, совесть, справед-

ливость, свобода. Данные понятия представляют собой базовые ориентиры для личностного развития и нравственного самосовершенствования человека. Особую значимость в этом контексте приобретают слова выдающегося философа Иммануила Канта, который подчеркивал: «… две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [1]. Данное высказывание указывает на неразрывную связь духовно-нравственной сферы с мироустройством и внутренним миром личности.

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ, данный процесс рассматривается как базовый фактор, определяющий развитие государства в целом. Духовно-нравственное развитие и воспитание российского гражданина выступает важнейшим условием обеспечения духовного единства народа, формирования общих моральных ценностей, консолидирующих общество. Кроме того, успешная реализация этого направления является определяющим условием политической и экономической стабильности в государстве [2]. В Концепции акцентируется внимание на том, что процесс духовно-нравственного развития и воспитания личности осуществляется посредством взаимодействия человека с различными социокультурными институтами и средами, в том числе семьей, родственным окружением, дружескими связями, природной средой и социальным окружением. Различные социальные институты и среды наполняют конкретным содержанием ключевые понятия духовно-нравственной сферы, такие как «Россия», «Родина», «малая Родина», «Отчизна», «Отечество», «родная земля», «родной язык», «мой род», «моя семья», «мои корни», «родной дом» и другие. Именно в рамках этих социальных институтов и сред происходит освоение и трансляция базовых национальных ценностей, которые составляют основное содержание процесса духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности. Данные ценности сохраняются и передаются от поколения к поколению в социально-исторических, культурных и семейных традициях многонационального народа России. Они выступают ключевыми ориентирами, определяющими направленность и содержание воспитательной работы с подрастающим поколением. Следует отметить, что вышеозначенные ценности являются важнейшим фактором успешного развития страны в современных условиях [3].

Базовые национальные ценности выступают в качестве фундамента целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, определяя содержание урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. В организации такого пространства должно быть четко согласованное взаимодействие всех участников воспитательного процесса. К ним относятся семья; образовательные и общественные организации; учреждения культуры и спорта; традиционные российские религиозные объединения и т. п. Только при согласованных усилиях всех перечисленных социальных субъектов становится возможным формирование целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

Образовательная сфера является ключевой областью, в которой происходит формирование как человеческого, так и социального капитала. Ввиду ключевой роли духовно-нравственных ценностей в становлении и развитии личности, усилия общества и государства должны быть сфокусированы именно на этой сфере. Духовно-нравственные ценности определяют мировоззренческие установки, ориентиры и смысложизненные ориентации индивида, формируют его отношение к себе, другим людям, обществу, природе, государству. В этих условиях закономерно возникает вопрос о том, кто должен управлять человеческой деятельностью на этапе развития личности индивида в современной социально-культурной ситуации, характеризующейся кризисом духовности, нравственности и утратой личностью ее духовно-нравственных ориентиров.

Данная проблема приобретает особую актуальность в контексте наблюдаемых тенденций, связанных с кризисом личности вследствие утраты ее базовых духовно-нравственных ценностей. Поиск ответа на этот вопрос становится одной из ключевых задач современной теории и практики педагогической науки и образования.

Обесценивание, утрата или трансформация традиционных духовно-нравственных ориентиров привели к размыванию ценностно-мировоззренческих основ общественного бытия. Это способствовало росту социальной напряженности, дезинтеграции общества, усилению эгоистических установок и потребительских тенденций в массовом сознании. Данный процесс затронул как подрастающее поколение, так и их родителей, резко снизив воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования нравственности. Все более заметной становится постепенная утрата обществом традиционных для российской культуры нравственных установок. Анализ современного общественного сознания свидетельствует о широком распространении ряда деструктивных явлений: равнодушие, выражающееся в безразличном, отстраненном отношении к значимым социальным, культурным и политическим процессам; эгоизм, проявляющийся в ориентации исключительно на удовлетворение личных потребностей и интересов в ущерб общественным; цинизм, характеризующийся утратой уважения к общепринятым нормам, традициям и ценностям; немотивированная агрессивность, выражающаяся в склонности к конфликтному, деструктивному поведению; неуважительное отношение к социальным нормам, правилам и предписаниям, игнорирование гражданских обязанностей. Представленные тенденции свидетельствуют о глубоком кризисе духовно-нравственной сферы, охватывающем различные группы населения. Данная ситуация требует разработки и реализации эффективных мер, направленных на восстановление, сохранение и трансляцию базовых ценностей отечественной культуры, искусства и образования, играющих ключевую роль в формировании нравственного сознания личности. Безусловно, исторически сложившаяся миссия по формированию нового человека должна быть возложена на учителя, педагога, который способен утверждать в образовательном пространстве России авторитет духовности и идеалы человеколюбия.

Современное образование функционирует как открытая социально-педагогическая система, в которой участвует множество субъектов, обладающих профессиональным опытом и стремящихся передать его другим. Данный принцип открытости рассматривается как особая способность организации жизнедеятельности образовательной организации, предполагающий ее активное взаимодействие с социумом [4; 5]. В таком взаимодействии в равной степени заинтересованы все участники образовательного процесса. Готовность образовательной системы к сотрудничеству с различными социальными институтами является одной из ключевых характеристик ее открытости, свидетельством ее демократичности и ориентации на взаимодействие с социальным окружением [6]. Таким образом, учитель и педагог как ведущие субъекты образовательного процесса призваны выступать носителями и трансляторами духовно-нравственных ценностей и ориентиров в современном образовательном пространстве. В свою очередь, сама система образования должна быть открыта к активному взаимодействию с различными социальными институтами в целях консолидации усилий по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения.

В посланиях Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному собранию последовательно подчеркивается ключевая роль образования в процессе духовно-нравственной консолидации российского общества [7]. Уделяется особое внимание тому, что образование должно стать важнейшим фактором сплочения общества перед лицом внешних и внутренних вызовов, укрепления социальной солидарности, повышения уровня доверия личности к жизни в России, к согражданам, обществу и государству, к настоящему и будущему своей страны. Особо подчеркивается важность на школьном этапе обучения сосредоточения на интеллектуальной, гражданственной, духовной и культурной жизни обучающегося. Отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане России, рассматривается в качестве индикатора ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства. Таким образом, образование, и в первую очередь общее образование, позиционируется как ключевой механизм духовно-нравственного развития личности, формирования ее гражданской позиции и приверженности российским культурно-историческим традициям. Данный подход отражает стратегический приоритет государственной политики в сфере образования.

Современные тенденции развития общества акцентируют высокую социальную значимость педагогического труда, определяя при этом повышенные требования к личности учителя как носителя духовности. Еще с древнейших времен общество доверяло педагогу самое ценное – воспитание и обучение детей, рассматривая его как наиболее мудрого, опытного и высоконравственного человека [8; 9; 10].

Предназначение учителя заключается в трансляции прогрессивных духовных идей и высокой морали. Нравственный облик педагога раскрывается через систему его отношений к основной профессиональной и общественной деятельности, к обучающимся, их родителям и другим людям, к самому себе. Описанные особенности взаимодействия между участниками образовательного процесса являются наглядной иллюстрацией и убедительным практическим комментарием к нравственным ценностям и идеалам, которые утверждаются и транслируются в рамках образовательной деятельности. Характер отношений между педагогом и обучающимися, основанный на взаимном уважении, доверии и сотрудничестве, демонстрирует воплощение в реальной практике таких духовно-нравственных ориентиров, как гуманизм, альтруизм, ответственность. Подобная модель межличностного взаимодействия в образовательной среде выступает действенным средством инкультурации подрастающего поколения, усвоения ими общечеловеческих и национальных моральных норм, нравственных идеалов и традиций.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что современная образовательная ситуация осложняется определенными институциональными барьерами и ограничениями, которые накладывают определенные рамки на возможности реализации образовательных и воспитательных инициатив. Данные институциональные факторы обусловлены спецификой нормативно-правового регулирования, организационных структур, распределения полномочий и ресурсов в системе высшего образования. Их преодоление требует комплексных управленческих, организационных и методических решений на различных уровнях. На данный момент в РФ пока не разработаны и не приняты федеральные государственные стандарты в области воспитания, которые учитывали бы актуальные социокультурные условия и тренды. Отсутствие нормативно закрепленных, единых для всей системы образования воспитательных ориентиров и требований затрудняет целенаправленную, системную работу по духовно-нравственному развитию подрастающего поколения. Это снижает эффективность реализации воспитательной функции образования, препятствует обеспечению преемственности в формировании базовых ценностно-смысловых установок личности на различных уровнях и ступенях обучения. Данное обстоятельство актуализирует необходимость раз-

работки и внедрения в образовательную практику федеральных государственных стандартов воспитания, адекватных современным социокультурным реалиям и ориентированных на укрепление духовно-нравственных основ российского общества. Это будет способствовать повышению целостности и системности воспитательной работы, ее результативности в аспекте личностного развития обучающихся. Несмотря на это, общество и государство продолжают предъявлять высокие моральные требования к личности современного учителя. Более того, в рамках множества дискуссионных площадок, посвященных вопросам образования, все чаще обсуждаются проблемы, связанные с необходимостью трансформации системы профессиональной подготовки педагогических кадров, развития их ключевых компетенций, соответствующих требованиям времени [11; 12]. В современный педагогический дискурс активно внедряются понятия «мягких» или «гибких» компетенций (soft skills) педагога, наполненные комплексом морально-этических конструктов. К данным «мягким» компетенциям относятся такие характеристики, как со-участие – готовность и способность педагога разделять переживания, устремления и проблемы обучающихся, оказывать им эмоциональную поддержку; со-творчество – умение создавать условия для совместной, продуктивной деятельности педагога и обучающегося, основанной на взаимном доверии и уважении; со-дружество – установление доброжелательных, партнерских отношений между педагогом и обучающимися, основанных на взаимопонимании и взаимопомощи; со-переживание – умение педагога эмпатийно относиться к внутреннему миру обучающихся, сопереживать их чувствам и переживаниям [13]. Актуализация «мягких» компетенций педагога обеспечивает личностно ориентированный, субъект-субъектный характер образовательного процесса.

Вузовская подготовка будущих педагогов должна быть выстроена таким образом, чтобы переход от нравственного сознания к нравственным чувствам и далее – к нравственным действиям осуществлялся целенаправленно и системно. Только в этом случае у выпускников педагогических направлений будет сформирована готовность к реализации воспитательной функции в профессиональной деятельности, к трансляции духовно-нравственных ценностей подрастающему поколению [13]. В студенческой среде осознание значимости влияния морально-этических установок и духовно-нравственных ценностей на гармоничное развитие личности часто не зависит от личных предпочтений, выбора и желаний обучающихся. Преподаватель-куратор может успешно изменить неправильно сформированные убеждения студентов, доказав им важность ценностей как категории нравственного воспитания не только для самой личности, но и для других людей. Для этого могут использоваться методы убеждения, приведение необходимых практико-ориентированных доводов, опора на морально-нравственные принципы, что, безусловно, помогает дифференциации ценностных ориентиров обучающихся.

Особое значение в контексте формирования духовно-нравственных качеств будущих педагогов следует отвести дисциплинам гуманитарного цикла. Они играют ключевую роль в развитии духовной сферы личности студентов и повышении их нравственного потенциала. При педагогической подготовке необходимо уделять особое внимание духовной наполненности содержания учебных дисциплин. Важно обращаться к фундаментальным вопросам нравственности, рассматривать ценностно-мировоззренческие аспекты человеческого бытия. Это позволит студентам-педагогам осмыслить высшие смыслы и идеалы, сформировать целостное представление о морально-этических основах профессиональной деятельности. Приобретение глубоких знаний в области гуманитарных наук будет способствовать развитию у будущих учителей рефлексивных способностей, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и другим людям. Однако, как показывает практика, одного лишь транслирования знаний о духовности недостаточно для их эффективного усвоения и проявления в поведении будущих специалистов. Таким образом, успешность формирования духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи определяется не только содержанием образования, но и методами педагогического воздействия, направленными на преобразование ценностных установок обучающихся, приведение их в соответствие с общественными и профессиональными идеалами.

Следует отметить, что простая трансляция знаниевой нормы должна быть направлена соответствующими потребностями, мотивами и предполагать актуализацию у студента таких качеств, как со-присутствие, со-действие, со-чувствие, со-переживание, со-участие. Для обеспечения включения обучающихся в «живую» деятельность необходимо максимально задействовать широкие возможности как учебного процесса, так и внеучебной активности в вузе. В частности, это могут быть тренинги, практики, различные виды социально ориентированной деятельности. [14]. Такая организация образовательной среды позволяет обеспечить эффективное формирование у будущих педагогов не только теоретических знаний в области духовно-нравственных ценностей, но и соответствующих личностных качеств, практических умений и навыков их реализации в деятельности.

Волонтерская деятельность как социально значимая структура в формировании процесса социально развитой личности среди студенческой молодежи играет особую роль. Волонтерство представляет собой добровольную и безвозмездную помощь обществу и конкретному человеку, выступая созидательной силой, направленной на построение здорового сообщества, проявление милосердия, сострадания, бескорыстного соучастия и гуманности. Данная деятельность требует от ее участников актуализации ценностно-смысловой сферы, связанной с профессионально-личностными качествами будущих педагогов и, таким образом, выступает эффективным средством их воспитания, социализации и самореализации.

Члены волонтерского Центра ВВГУ активно задействованы в различных видах добровольческой деятельности. Студенты-волонтеры оказывают помощь детским домам и домам престарелых, организуют «экологические десанты», выезжают с благотворительными концертами, проводят рейды по очистке городской территории, участвуют в организации значимых мероприятий регионального и всероссийского уровней, проходящих в стенах университета, городе и крае. Работа данного волонтерского Центра неоднократно отмечалась победами в городских, краевых и региональных конкурсах добровольческой деятельности. Это свидетельствует о высокой результативности и востребованности данного направления внеучебной работы студентов, направленного на развитие у них ценностно-смысловых, социально-коммуникативных и организаторских компетенций, востребованных в будущей педагогической профессии. В рамках центра волонтерства и добровольчества ВВГУ совместно с кураторами студенческих групп реализуется комплексная программа духовно-нравственного воспитания обучающихся. Данная работа осуществляется по следующим основным направлениям: 1. Организация и проведение кураторских часов, открытых бесед с представителями местного духовенства на темы «Уроки доброты». 2. Вовлечение волонтеров в деятельность по благоустройству и уборке территорий, прилегающих к социально значимым объектам города. 3. Организация и проведение творческих мероприятий со школьниками и дошкольниками, направленных на развитие у студентов-волонтеров коммуникативных и организаторских компетенций. 4. Участие волонтеров в деятельности организации «Красный крест»: посещение и оказание помощи больным, пожилым людям в медицинских учреждениях, реализация социально значимых благотворительных акций. 5. Организация волонтерами концертных программ и мероприятий в рамках проведения общегородских просветительских событий, таких как «Патриотические чтения», «Уроки патриотизма», «Дни славянской письменности и культуры», «Путь к Победе» и др.

Необходимо отметить, что перечисленные виды волонтерской деятельности студентов далеко не исчерпывают всего многообразия нравственных действий, добрых дел и душевных откликов, предопределяющих формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов. Студенты всех курсов ВВГУ активно участвуют в реализации социальных проектов и акций, направленных на оказание помощи различным категориям нуждающихся: детям-сиротам, детям-инвалидам, детям с отклонениями в развитии, детям, оставшимся без попечения родителей. Включенность студентов в многообразные виды социально значимой деятельности, в том числе гражданско-патриотической, досугово-развивающей, профессионально ориентированной, способствует формированию у них таких ценностей, как гражданственность и человечность, уважительное отношение к нравственным качествам другого человека, к его индивидуальности. Тем самым осознается социальная значимость коллектива, общества, усваиваются нормы нравственно значимого поведения, основанные на принципах совести и гуманизма.

Итак, поставленные во введении цель и задачи работы нашли свое полное и всестороннее отражение в ее содержании и итоговых выводах. Это позволяет говорить об успешном решении исследовательских проблем и достижении запланированных научных результатов. Бесспорно, что одностороннее развитие интеллектуальной сферы личности при игнорировании ее духовно-нравственной составляющей таит в себе серьезную угрозу, особенно применительно к педагогической профессии. Знание наук в отрыве от подлинного гуманизма, острый ум при глухоте сердца ограничивают и деформируют личностное развитие человека, в том числе будущих педагогов. Становление будущего педагога как духовной личности является ключевым условием его восприятия профессиональной деятельности не только как средства заработка, но и как особой миссии – служения себе, своей семье, близким, детям, окружающим людям и в конечном счете – Отечеству.

Таким образом, формирование будущего педагога как духовно ориентированной личности, обладающей мировоззренческими установками служения и созидания, является ключевым приоритетом в системе высшего педагогического образования, определяющим ее стратегическую направленность и содержательное наполнение.

Библиографический список

1. Кант И. *Критика чистого разума*. Перевод с немецкого Н. Лосского. Москва: Мысль, 1994.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект*. Москва: Просвещение, 2009.
3. 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.
4. Борзова Т.А. Дисциплина «Основы российской государственности» как базовый воспитательный потенциал образовательного процесса современной высшей школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 42–45.

5. 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.
6. Скударёва Г.Н. Философское осмысление идей социального партнёрства в педагогическом образовании. *Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета*. 2021; № 2: 45–52.
7. *Послание Президента РФ Путина В.В. Федеральному собранию*. 29 февраля 2024 года. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/73585
8. Зеньковский В.В. *Проблемы воспитания в свете христианской антропологии*. Москва: Издательство Свято-Владимирского Братства, 1993.
9. *Педагогическая антропология в России (X1X–XX вв.)*. Екатеринбург: Центр проблем детства, 2001.
10. Муравицкая Т.А. Антропологические основания педагогической концепции В. В. Зеньковского. *Научный диалог*. 2012; № 1.
11. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2020; № 1 (112).
12. Корнилов Ю.В., Дедюкина М.И. Модель подготовки педагогических кадров в условиях трансформации системы высшего образования. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.* Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2023; № 2: 24–30.
13. Криницкая М.Ю., Борзова Т.А. Изучение специфики отношения к гибким навыкам студентов вуза при обучении деловой коммуникации. *Образование и саморазвитие*. 2021; Т. 16, № 4: 93–104.
14. Борзова Т.А. Тренинг как технология активного обучения эффективной коммуникации студентов вуза. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета*. 2023; Т. 15, № 1 (65): 168–181.
15. Скударёва Г.Н., Осинина Т.Н. Социальный заказ на непрерывное педагогическое образование. *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017; Выпуск 57-1, Ч. 1: 200–209.

References

1. Kant I. *Kritika chistogo razuma*. Perevod s nemeckogo N. Losskogo. Moskva: Mysl', 1994.
2. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obschego obrazovaniya: proekt*. Moskva: Prosveschenie, 2009.
3. 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.
4. Borzova T.A. Disciplina «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» kak bazovyj vospitatel'nyj potencial obrazovatel'nogo processa sovremennoj vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 42-45.
5. 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.
6. Skudareva G.N. Filosofskoe osmyslenie idej social'nogo partnerstva v pedagogicheskom obrazovanii. *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta*. 2021; № 2: 45-52.
7. *Poslanie Prezidenta RF Putina V.V. Federal'nomu sobraniyu*. 29 fevralya 2024 goda. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/73585
8. Zen'kovskij V.V. *Problemy vospitaniya v svete hristianskoj antropologii*. Moskva: Izdatel'stvo Svyato-Vladimirskogo Bratstva, 1993.
9. *Pedagogicheskaya antropologiya v Rossii (X1X-XX vv.)*. Ekaterinburg: Centr problem detstva, 2001.
10. Muravickaya T.A. Antropologicheskie osnovaniya pedagogicheskoj koncepcii V. V. Zen'kovskogo. *Nauchnyj dialog*. 2012; № 1.
11. Kazakova E.I. Cifrovaya transformaciya pedagogicheskogo obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 1 (112).
12. Kornilov Yu.V., Dedyukina M.I. Model' podgotovki pedagogicheskih kadrov v usloviyah transformacii sistemy vysshego obrazovaniya. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2023; № 2: 24-30.
13. Krinickaya M.Yu., Borzova T.A. Izuchenie specifiki otnosheniya k gibkim navykam studentov vuza pri obuchenii delovoj kommunikacii. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2021; T. 16, № 4: 93-104.
14. Borzova T.A. Trening kak tehnologiya aktivnogo obucheniya `effektivnoj kommunikacii studentov vuza. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; T. 15, № 1 (65): 168-181.
15. Skudareva G.N., Osinina T.N. Social'nyj zakaz na nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. Yalta: RIO GPA, 2017; Vypusk 57-1, Ch. 1: 200-209.

Статья поступила в редакцию 29.09.24

УДК 37.06 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-34-37

Borodina V.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Railways of Emperor Alexander I (Saint Petersburg, Russia), E-mail: borodina0769@mail.ru*

PREVENTION OF PHUBBING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. In modern society, phubbing has acquired great importance in the educational environment, having a negative impact on the phubber, phubby and witnesses, which leads to complications in the interaction between the student and the teacher, disruption of the course of study and, ultimately, to a decrease in the academic performance of students. It is shown that prevention of phubbing in the educational environment is a joint work of all subjects of the educational space, aimed at improving the personal and professional growth of its participants. It has been shown that prevention of phubbing in the educational environment is a joint work of all subjects of the educational space, aimed at increasing the personal and professional growth of its participants. It has been shown that prevention of phubbing in the educational environment is a joint work of all subjects of the educational space, aimed at increasing the personal and professional growth of its participants. The conclusion is made that the main directions of prevention of phubbing in an educational organization include students' awareness of this problem, stimulating students' voluntary refusal to use smartphones in class, teaching students self-regulation techniques, studying the principles of business communication ethics, conducting communication training, using active teaching methods in class by the teacher, and developing students' motivation for independent, creative mastery of educational material.

Key words: **phubbing, phubbing prevention, educational environment, mental self-regulation, active learning methods, students, teachers**

В.Н. Бородина, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», г. Санкт-Петербург, E-mail: borodina0769@mail.ru*

ПРОФИЛАКТИКА ФАББИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В современном обществе фаббинг приобрел большое значение в образовательной среде, оказывая негативное влияние на фаббера, фабби и свидетелей, что приводит к осложнению во взаимодействии между студентом и преподавателем, нарушению хода обучения и в конечном счете – к снижению успеваемости учащихся. Показано, что профилактика фаббинга в образовательной среде – это совместная работа всех субъектов образовательного пространства, направленная на повышение личностного и профессионального роста ее участников. Сформулирован вывод о том, что основные направления профилактики фаббинга в образовательной организации включают в себя осознание студентами данной проблемы, стимулирование добровольного отказа студентов от смартфонов на занятии, обучение студентов приемам саморегуляции, изучение принципов этики делового общения, проведение коммуникативного тренинга, использование преподавателем на занятии активных методов обучения, развитие мотивации учащихся к самостоятельному, творческому освоению учебного материала.

Ключевые слова: **фаббинг, профилактика фаббинга, образовательная среда, психическая саморегуляция, активные методы обучения, студенты, преподаватели**

В связи с развитием цифровизации в современном обществе все чаще заявляет о себе проблема фаббинга. Благодаря смартфонам можно общаться с близкими и друзьями в любое время и в любом месте. Мобильные телефоны выступают в качестве различного рода развлечений, а также платформы для получений последних новостей. Чтобы жить в состоянии постоянного стремления к новизне, нужно непрерывно находиться «всегда на связи». Но какими полезными ни были бы смартфоны, чрезмерное их использование может иметь негативные последствия для человека:

– привести к зависимости от социальных сетей, онлайн-игр и т. п. Вследствие этого пользователи смартфонов испытывают проблемы со здоровьем, аналогичные проблемам людей, страдающих другими аддикциями (Y.H. Lee, C.H. Ko, C. Chou). Зависимость от смартфонов или Интернета (от многочисленных социальных сетей, компьютерных игр и прочих развлечений), а также личностные и ситуационные факторы являются важными детерминантами поведения при фаббинге (T. Nazir, S. Bulut). В настоящее время появилось такое понятие, как «номофобия», – фобия отсутствия контакта с телефоном;

– стать причиной тревоги, депрессии, враждебности. С одной стороны, чрезмерное пользование смартфоном указывает на переживаемое человеком одиночество. Для подавления данного негативного состояния он использует мобильный телефон (J. Elhai, D., A.A. Contractor). С другой стороны, фаббинг – это форма социальной изоляции, вызванная смартфонами (V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas, A.L. Gonzales, Y. Wu), представляющей угрозу фундаментальной потребности человека в принадлежности (R.F. Baumeister, M.R. Leary, D.A. Sbarra и др.);

– это пустая трата времени. Люди часто без уважительной причины проверяют свои телефоны. Так, например, исследование, проведенное в США G. Naciye, T. Ugur, показало, что в среднем взрослый американец проводит за мобильными телефонами более 5 часов в день, что составляет около 150 часов в месяц [1];

– способствовать снижению качества межличностного взаимодействия. Люди стали избегать коммуникации «лицом к лицу», утрачивая искусство общения, что препятствует поддержанию отношений между ними. При наличии мобильных телефонов во время беседы отмечаются более низкие уровни качества отношений, доверия партнеров и эмпатии (J.A. Roberts, M.E. David и др.).

Проблема фаббинга становится еще более сложной в сфере образования, поскольку данный феномен особенно распространен среди студентов высших учебных заведений и колледжей в образовательной среде, оказывая негативное влияние не только на личность, но и на сам процесс обучения, о чем свидетельствует немногочисленные публикации ученых (H. Abdullah, R. Safdar Bajwa, S. Bulut, B. McCoy, T.Nazir, A. Abu Samah, Z. Zaremohzzabieh и др.). Данные факты подтверждают актуальность темы исследования.

Цель настоящего исследования состоит в разработке направлений профилактики фаббинга среди учащихся в образовательной среде.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– раскрыть сущность понятия «фаббинг»;

– рассмотреть последствия фаббинга для студентов и преподавателей и условия его возникновения в образовательной среде;

– выделить основные направления профилактики данного феномена.

Научная новизна настоящего исследования состоит в разработке системы мероприятий, направленных на предупреждение фаббинга в образовательной среде.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации представлений о сущности фаббингового поведения студентов и его последствий, в выявлении условий, способствующих возникновению проявлений фаббинга в образовательной среде.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты данного исследования могут быть использованы педагогами-психологами, преподавателями, кураторами, осуществляющими работу со студентами, с целью профилактики возникновения фаббинга в образовательной среде.

Методы исследования, используемые в данной работе, – это теоретический анализ научной литературы по данной проблеме, изучение и обобщение педагогического опыта.

Фаббинг определяется как современная форма социального пренебрежения, когда человек игнорирует другого в социальном взаимодействии, сосредоточившись на своем смартфоне, «выключаясь» из процесса коммуникации [2]. Отмечается, что использование смартфона без присутствия других людей не может быть фаббингом.

Данная проблема приобретает особый масштаб среди студентов в образовательной среде. Так, например, результаты исследования, проведенного T. Nazir, в котором приняли участие 50 преподавателей университетов и 300 студентов, показали, что приблизительно 40% студентов во время лекций хотя бы раз используют смартфоны для того, чтобы войти в социальную сеть или проверить сообщения в WhatsApp, или для поиска информации, которая никак не связана с изучаемыми дисциплинами. В ходе проведения опроса было выявлено, что студенты либо теряют интерес, либо не в состоянии понять содержание лекций из-за языковых барьеров. Часть студентов признались в том, что использование смартфона не имеет никакого отношения к преподавателю или читаемому им курсу, поскольку считают себя зависимыми от смартфонов. В свою очередь, преподаватели по-разному относятся к проявлениям фаббинга во время лекции. Молодые преподаватели (в возрасте от 30 до 40 лет) ощущали подавленность и негативно оценивали свою работу. Они считали себя недостаточно компетентными, а свои лекции не слишком хорошо подготовленными, вследствие чего им не удается привлечь внимание студентов. Если такое поведение студентов на занятиях повторяется, то у молодых преподавателей, независимо от того, насколько они хорошо владеют учебным материалом, возникает ощущение, что у них ничего не получается, и перестают с усердием работать. Другая группа преподавателей в возрасте старше 40 лет не оценивает качество своих лекции и объясняет использование обучающимися смартфонов в аудитории тем, что мобильные телефоны стали частью нового поколения, и молодые люди могут работать в режиме многозадачности, и это не оказывает влияние на их успеваемость. Реакция преподавателей на использование студентом смартфона на лекции также отличается в зависимости от возрастной группы, к которой они принадлежат. Так, молодые преподаватели пристально смотрят на учащихся. Некоторые лекторы после одного или двух предупреждений просят студента покинуть аудиторию. Все это влияет на настроение преподавателей и отвлекает их от учебного процесса, нарушая ход лекции. Некоторые преподаватели старше 40 лет воспринимают использование студентами смартфонов как неуважение и полностью игнорируют данное явление, а другая часть педагогов сосредоточена только на лекции, не замечая проявления фаббинга.

Таким образом, преподавателям приходится не только проводить занятие, сосредотачиваясь на процессе обучения, но и бороться с использованием студентами смартфонов в аудиториях во время лекции, отвлекаясь от преподаваемого учебного материала. Причем интересно отметить не только негативное влияние фаббинга на преподавателей, но и на процесс обучения в целом. Использование смартфонов на занятии имеет негативные последствия и для самих обучающихся. Они работают в условиях многозадачности, выполняя несколько дел одновременно, быстро переключаясь с одной задачи на другую, что может привести к повышению риска совершить ошибку, снижению продуктивности, накоплению усталости, повышению уровня стресса. Так, например, в исследовании, проведенном D. Tindell, R. Bohlander среди 269 студентов университетов, отмечается, что обучающиеся признались, что во время использования смартфонов на занятии они не обращают внимание на лекции [3]. Примечательно, что другое исследование, проведенное S.M. Burns и K. Lohenry, показало, что использование своих смартфонов во время занятий 15% студентов стало причиной отвлечения внимания у 85% студентов [4].

Все вышесказанное говорит о необходимости разработки мер по профилактике фаббинга в образовательной среде.

На первом этапе профилактической работы необходимо осознание учащимися данной проблемы. В рамках кураторского часа можно предложить студентам разработать проект «Фаббинг. Способы борьбы». Достоинство вышеупомянутого задания заключается в том, что студенты имеют возможность самостоятельно изучить предложенную проблему, выявить причины и закономерности возникновения фаббинга, к каким негативным последствиям он может привести для фаббера, фабби, в том числе и в образовательной среде, а также разработать способы противодействия данному явлению. Следует отметить важность выполнения проекта группой, чтобы была возможность обсудить данные вопросы и найти на них ответы. Особенное значение имеет защита проекта, на которой обучающиеся должны высказать свою точку зрения, убедительно привести аргументы, ответить на поставленные вопросы. В качестве участников дискуссии можно привлечь студентов из других групп.

На следующем этапе профилактической работы можно стимулировать студентов добровольно отказаться от смартфонов. Например, в исследовании, проведенном A.E. Flanigan, K.A. Kiewra, учащимся было предложено выключить свои мобильные телефоны и положить их в специально отведенное место в аудитории перед началом занятий. При добровольном отказе от смартфона на каждом занятии они получали дополнительные зачетные баллы (баллы за дополнительные задания). В итоге их успеваемость немного повышалась. Телефоны учащиеся сдавали добровольно в течение 18 из 30 занятий на одном из преподаваемых курсов, что показывает достаточно высокий уровень их вовлечения в данный процесс. 95% из них положительно описывали свой опыт участия в данной процедуре. 68% обучающихся сообщили о повышении способности концентрироваться во время занятий. Более того, 98% участников указали, что они рекомендовали бы использовать данный прием при изучении других дисциплин [5]. Таким образом, предложение учащимся отказаться от своих смартфонов во время занятий является эффективным способом борьбы с фаббингом в аудитории. Безусловно, данная стратегия представляет большой интерес, и ее можно использовать в «первую очередь», но большую ценность представляет работа человека над самим собой, т. е. «изнутри».

В этой связи следующим направлением профилактической работы в образовательной организации может являться обучение студентов навыкам психической саморегуляции, т. е. управления своим психическим состоянием и поведением. При этом важно преподавателям обучить студентов тому, как контролировать внимание, организовать выполнение учебных заданий на занятии или дома, чтобы свести к минимуму отвлекающие факторы, и, наконец, как управлять временем, – это лишь несколько способов, с помощью которых можно привить студентам навыки саморегуляции, необходимые для преодоления искушения использовать смартфон.

Например, ученых в последние годы интересуют стратегии, которые люди используют для борьбы с отвлечением внимания. D. Brevers, O. Turel по результатам открытого опроса выявили наиболее распространенные стратегии самоконтроля: блокирование возможности использования (например, переместить смартфон в другую комнату), ограничение доступа (например, убрать телефона в ящик стола), переключение на другую функцию (например, перевести в режим полета), ограничение времени использования (например, запрет социальных сетей после 23 часов), самовоздействие, самомотивация через словесное воздей-

ствие (например, указать себе сосредоточиться) и, наконец, самоприказы (например, продолжать выполнять задание) [6]. В другом исследовании, проведенном U. Lyngs, K. Lukoff и др., изучалась эффективность отправки напоминаний о целях и удаления ленты новостей. Это способствовало участникам сфокусироваться на выполнении заданий [7].

Следует мотивировать студентов откладывать получение положительных эмоций от использования смартфона. Задержка в получении вознаграждения положительно связана с развитием внутренней мотивации (H. Bembenutty). Преподавателю важно поддержать интерес студента к обучению, учебной дисциплине, помочь найти смысл в учебе, чтобы он мог самостоятельно стремиться к получению знаний.

Следующее направление профилактической работы может быть направлено на изучение принципов этики делового общения, представляющей совокупность нравственных норм, правил, регулирующих поведение, коммуникацию между людьми. Имеет большое значение проведение тренингов, направленных на развитие коммуникативной компетентности, представляющей собой, по мнению С.Д. Недбаевой и др., характеристику личности, включающей в себя не только знания, но и коммуникативные умения и способности в сфере общения, а также свойства личности, психические состояния, сопровождающие данный процесс [8]. Работа, осуществляемая в заданном направлении, будет благоприятствовать развитию уважительного отношения к другим людям, подразумевающего умение слушать и слышать собеседника, проявление доброжелательности, эмпатии, демонстрации заинтересованности в общении и в конечном счете может привести к снижению распространения фаббинга.

Немаловажным является использование преподавателями методов активного обучения как эффективного способа борьбы с фаббингом. По данным исследования T. Goetz, N.C. Hall, около 60% студентов колледжей испытывают во время посещения лекций скуку [9] как особое психическое состояние пониженного уровня психической активности. Переживание скуки, по мнению С.Т. Посоховой, Е.В. Рохиной, связано не только с индивидуально-психологическими и личностными особенностями, но и с условиями жизненной ситуации и с недостатком внешней и внутренней активности [10], а также с потерей смысла, утратой значимых мотивов. Активные методы обучения представляют собой совокупность педагогических приемов, используемых в образовательном процессе и способствующих активизации познавательной деятельности и развитию мотивации учащихся к самостоятельному, творческому освоению учебного материала, а также его критическому осмыслению. Их использование будет способствовать поддержанию внимания (его концентрации, устойчивости, интенсивности) и в конечном счете – эффективности учебной деятельности. Активные методы обучения, к которым относят дискуссию, тренинг, кейс-стади, метод проектов, игру, проблемные методы обучения, методы программированного обучения, требуют от преподавателя творческого подхода, тщательной подготовки к занятию, постоянного профессионального развития.

При проведении лекции с целью вовлечения студентов в активную работу можно использовать следующие приемы:

1. Проверка исходных знаний (Background Knowledge Probes). Преподаватель определяет эффективные отправные точки. Учащиеся сосредотачивают свое внимание на важном материале. Для проверки базовых знаний требуется получить краткие ответы от студентов, прежде чем приступить к изучению новой темы.

2. Одноминутная контрольная работа (One Minute Paper) – это очень короткое задание, которое студенты могут получить во время лекции (или на других занятиях после самостоятельного изучения учебных материалов). За одну–две минуты учащимся нужно изложить основное положение из изучаемой темы или дать краткий ответ на поставленный преподавателем вопрос.

3. Карта применения (Application Cards). Студентам дается задание письменно привести пример применения изученного.

4. Вопрос из теста (Sample Test Item). На слайде презентации можно разместить вопрос из теста и представить его студентам в конце занятия.

5. Проблемно-ориентированное обучение (Problem-Based Learning). На лекции студентам представить проблему, которую они должны решить, используя материал занятия. Проблема должна соответствовать уровню подготовки учащихся.

6. Стратегия «Десять-два» (Ten-Two Strategy). Преподаватель читает лекцию студентам в течение десяти минут, затем останавливается. Далее студенты за две минуты кратко излагают содержание или отвечают на вопрос лектора. Это может быть, как индивидуальная работа, так и работа в парах.

7. Вопросы, заданные учащимися (Student-Generated Questions). Студенты задают вопросы, вытекающие из содержания данной темы, и отвечают на них, что дает возможность студентам поразмыслить над материалами. Вопросами и ответами можно обмениваться с другими студентами в небольших группах для получения обратной связи.

8. Подсказка с помощью демонстрации изображения (Picture Prompt). Преподаватель инициирует дискуссию, развивая у студентов способность творчески мыслить и устанавливать связи между изображением и темами/концепциями изучаемого курса. Он показывает студентам изображение и просит их соотнести его с содержанием изученной темы. Учащимся нужно написать и обосновать свои ответы, используя термины из лекции. Не следует предлагать ответы, а нужно предоставить возможность студентам самостоятельно выявить значимые ассоциации с изображением.

9. Заключительное резюме (Closing Summary). Учащиеся перечисляют ключевые идеи. Преподаватель определяет степень их усвоения. Студенты пишут заключительное резюме индивидуально или в парах, перечисляя или обобщая основные идеи по теме, представленной во время занятия. Учащиеся могут сравнить и обсудить свои конспекты в парах.

10. Подведение итогов (Harvesting). В конце занятия преподаватель просит студентов поразмыслить, а затем ответить в письменной (устной) форме на следующие вопросы: что они нового узнали, почему это важно, каковы последствия, и как можно применить полученные знания. Можно попросить учащихся поделиться своими ответами в подгруппах или в группе. Таким образом, студенты подытоживают усвоенный ими материал лекции, что способствует обобщению и закреплению полученных знаний.

Кроме того, можно предложить студентам продумать ответ на поставленный преподавателем вопрос по ходу лекции, задать вопрос для совместного обсуждения, привести пример объяснения, раскрыть возможности применения, найти факты, иллюстрирующие ту или иную точку зрения.

Данные приемы вовлечения студентов в активную работу на занятии при изучении учебного материала можно использовать в том или ином формате (не только при дневной (очно-заочной, заочной) форме обучения на лекциях и практических занятиях, но при обучении с использованием дистанционных образовательных технологий), дополняя собственными вариантами привлечения студентов к учебной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, необходимо сделать следующие выводы:

1. В связи с развитием цифровизации нашего общества проблема фаббинга приобретает глобальный характер. Под фаббингом понимают пренебрежительное отношение к собеседнику, связанное с сосредоточением на своем смартфоне, разрушающее социальное взаимодействие с другими людьми.

2. Особенно большую значимость фаббинг приобрел в образовательной среде, оказывая негативное влияние на фаббера (студент – пользователь смартфоном), фабби (преподавателя) и свидетелей, а также, отражаясь на взаимоотношениях студента и преподавателя, приводит к нарушению хода обучения и в конечном счете к снижению успеваемости учащихся. Возникновению фаббинга в образовательной среде способствуют разного рода зависимости (от Интернета, социальных сетей, компьютерных игр), а также личностные и ситуационные факторы.

3. Основные направления профилактики фаббинга в образовательной организации включают в себя осознание студентами данной проблемы, стимулирование добровольного отказа студентов от смартфонов на занятии, обучение студентов приемам саморегуляции, изучение принципов этики делового общения, проведение коммуникативного тренинга, использование преподавателем на занятии активных методов обучения.

Таким образом, профилактика фаббинга в образовательной среде – это совместная работа всех субъектов образовательного пространства, направленная на повышение личностного и профессионального роста ее участников.

При дальнейшем изучении данной проблемы большой интерес представляет проведение эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи фаббинга и личностных характеристик студентов.

Библиографический список

1. Naciye G., Ugur T. Time for Digital Detox: Misuse of Mobile Technology and Phubbing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 2015; № 195 (1): 1022–1031.
2. Nazir T. Impact of classroom phubbing on teachers who face phubbing during lectures. *Psychology Research on Education and Social Sciences.* 2020; № 1 (1): 41–47.
3. Tindell D., Bohlander R. The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: a survey of college students. *College Teaching.* 2012; № 60 (1): 1–9.
4. Burns S.M., Lohenry K. Cellular phone use in class: Implications for teaching and learning: A pilot study. *College Student Journal.* 2010; № 44 (3): 805–810.
5. Flanigan A.E., Kiewra K.A. What College Instructors Can Do About Student Cyber-slacking. *Educational Psychology Review.* 2017; № 30 (2): 585–597.
6. Brevers D., Turel O. Strategies for Self-Controlling Social Media Use: Classification and Role in Preventing Social Media Addiction Symptoms. *Journal of Behavioral Addictions.* 2019; № 8 (3): 554–563.
7. Lyngs U., Lukoff K., Slovak P., Seymor W., Webb H., Jirotka M., Zhao J., Van Kleek M., Shadbolt N. "I Just Want to Hack Myself to Not Get Distracted": Evaluating Design Interventions for Self-Control on Facebook. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Association for Computing Machinery. New York, NY, USA. 2020: 1–15.
8. Недбаева С.В., Недбаев Д.Н., Ткаченко В.В. Коммуникативная компетентность: содержание и структура. *Здоровье и образование в XXI веке*. 2017; № 12: 353–357.
9. Goetz T., Hall N.C. Academic boredom. *International handbook of emotions in education.* New York: Routledge. 2014: 311–330.
10. Посохова С.Т., Рохина Е.В. Скука как особое психическое состояние человека. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология.* 2009; № 2-1: 5–13.

References

1. Naciye G., Ugur T. Time for Digital Detox: Misuse of Mobile Technology and Phubbing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015; № 195 (1): 1022–1031.
2. Nazir T. Impact of classroom phubbing on teachers who face phubbing during lectures. *Psychology Research on Education and Social Sciences*. 2020; № 1 (1): 41–47.
3. Tindell D., Bohlander R. The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: a survey of college students. *College Teaching*. 2012; № 60 (1): 1–9.
4. Burns S.M., Lohenry K. Cellular phone use in class: Implications for teaching and learning: A pilot study. *College Student Journal*. 2010; № 44 (3): 805–810.
5. Flanigan A.E., Kiewra K.A. What College Instructors Can Do About Student Cyber-slacking. *Educational Psychology Review*. 2017; № 30 (2): 585–597.
6. Brevers D., Turel O. Strategies for Self-Controlling Social Media Use: Classification and Role in Preventing Social Media Addiction Symptoms. *Journal of Behavioral Addictions*. 2019; № 8 (3): 554–563.
7. Lyngs U., Lukoff K., Slovak P., Seymor W., Webb H., Jirotka M., Zhao J., Van Kleek M., Shadbolt N. "I Just Want to Hack Myself to Not Get Distracted": Evaluating Design Interventions for Self-Control on Facebook. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Association for Computing Machinery. New York, NY, USA. 2020: 1-15.
8. Nedbaeva S.V., Nedbaev D.N., Tkachenko V.V. Kommunikativnaya kompetentnost': soderzhanie i struktura. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke*. 2017; № 12: 353–357.
9. Goetz T., Hall N.C. Academic boredom. *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge. 2014: 311-330.
10. Posohova S.T., Rohina E.V. Skuka kak osoboe psihicheskoe sostoyanie cheloveka. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya*. 2009; № 2-1: 5–13.

Статья поступила в редакцию 30.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-37-40

Voevoda E.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: elenavoevoda@yandex.ru*
Evteev S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: sergevt@inbox.ru*

PROBLEMS OF CREATING A NATIONAL SYSTEM FOR ASSESSING FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY LANGUAGE PROFICIENCY. The article addresses a problem of creating a national system for assessing foreign language proficiency. Relevance of the study is determined by the need to develop such a system in connection with Russia's withdrawal from the Bologna process and the intensification of educational contacts with Asian and African countries. The objective of the study is to work out recommendations for creating the national system of foreign language assessment. Relying on the competence approach and using the method of comparative analysis, the authors identify similarities and differences between the existing systems of foreign language assessment, presented a summary table of foreign language proficiency levels in Europe, Russia, China, South Korea and Japan. The following competences relevant for Russia are identified and substantiated: linguocultural, translation, business communication competences. It is concluded that the transfer of international training and assessment systems without taking into account national and cultural peculiarities, national training goals and employers' requirements is not reasonable. The national assessment system should reflect linguocultural and sociolinguistic features of the speakers of the national language and culture, so that the speakers should be able to represent their country in intercultural foreign language communication on the basis of awareness of the features of their native language and culture.

Key words: **national evaluation system, Common European Framework of Reference for Languages, language proficiency level, language proficiency scale, competences, professional language training**

Е.В. Воевода, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России, г. Москва, E-mail: elenavoevoda@yandex.ru*
С.В. Евтеев, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России, г. Москва, E-mail: sergevt@inbox.ru*

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Статья посвящена проблеме создания национальной системы оценки владения иностранным языком. Актуальность исследования определяется необходимостью разработки подобной системы в связи с выходом России из Болонского процесса и активизацией образовательных контактов со странами Азии и Африки. Цель исследования – разработать рекомендации по созданию национальной системы оценивания владения иностранным языком. Опираясь на компетентностный подход и используя метод сравнительного анализа, авторы определили сходство и различия между существующими системами оценивания владения иностранным языком, представили сводную таблицу уровней владения иностранным языком в Европе, России, Китае, Южной Корее и Японии. Выявлены и обоснованы актуальные для России компетенции, отсутствующие в существующих системах: лингвокультурологическая, переводческая, компетенция делового общения. Сделан вывод о том, что перенесение международных систем обучения и оценки без учета национально-культурных особенностей, национальных целей обучения и требований работодателей не представляется целесообразным. Национальная система оценивания должна отражать лингвокультурологические и социолингвистические особенности носителей национального языка и культуры, чтобы они могли представлять свою страну в межкультурном иноязычном общении на основе осознания особенностей своего родных языка и культуры.

Ключевые слова: **национальная система оценивания, Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, уровень владения языком, уровневая шкала владения языком, компетенции, профессиональная языковая подготовка**

Актуальными целями модернизации российского образования является приведение его в соответствие с требованиями времени, задачами и условиями развития страны, повышение эффективности и качества обучения. При этом важную составную часть обучения составляет разработка национальной системы оценивания владения языком. Глава Минобрнауки России В.Н. Фальков на Международном молодежном научном форуме «Ломоносов–2023» в МГУ подчеркнул необходимость разработки современных способов оценки знаний, что является серьезным вызовом для вузов и для системы образования в целом.

Актуальность темы вызвана необходимостью сфокусировать внимание на накопленном позитивном опыте отечественных и зарубежных ученых и практиков в разработке систем оценивания владения языком и разработать собственную систему с учетом российских национальных интересов. Это обусловлено, с одной стороны, выходом России из Болонского процесса и прекращением проведения в стране международных языковых экзаменов, а с другой стороны, активизацией сотрудничества со странами Азии и Африки в области политики, экономики и культуры, включая образование.

Изменение политико-экономической ситуации в мире повлекло за собой повышение интереса российских обучающихся к изучению восточных языков, особенно китайского, японского и корейского, а также других языков Азии и Африки. В то же время увеличилось число иностранных студентов, обучающихся в российских университетах. В соответствии с указом Президента «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.» (2024 г.), численность иностранных студентов в российских вузах к 2030 г. должна увеличиться до 500 тыс. человек (см. рис. 1).



Рис. 1. Число иностранных студентов, в российских вузах в 2020–2023 гг.

Большинство студентов-иностранцев составляют выходцы из стран СНГ, Азии и Африки. С учетом «восточного вектора» в политико-экономической и образовательной сферах актуальным представляется изучение уровней владения языком для иностранцев, разработанных в России, Китае, Республике Корея и Японии.

Цель исследования: предложить рекомендации по разработке национальной системы оценивания владения иностранным языком. В соответствии с целью поставлены следующие задачи: 1) определить сходство и различия между существующими системами оценивания владения иностранным языком в России, Китае, Республике Корея и Японии; 2) выявить и обосновать актуальные для российской системы оценивания владения иностранным языком компетенции, отсутствующие в существующих системах.

Исследование проводилось с опорой на компетентностный подход и с использованием метода сравнительного анализа. Научная новизна состоит в обобщенном сравнительном анализе пяти систем оценки владения языком и выявлении специфических особенностей каждой из них для дальнейшей разработки отечественной системы.

Теоретическую значимость исследования составляет уточнение и расширение номенклатуры компетенций для системы оценивания владения языком. Практическая значимость исследования определяется возможностью использовать его результаты при проектировании национальной системы оценивания владения языком.

В основе идеи развития языкового образования лежит учет современных представлений общества и профессиональной среды о планируемых результатах образования для выпускников. Система оценивания должна быть не только практико-ориентированной на субъекты обучения и реальные ситуации использования языка, в том числе профессионального, но и объективной и качественной за счет совокупности «взаимосвязанных и взаимозависимых критериев, методов, средств выявления качества освоения обучающимися предметного содержания применительно к иностранному языку» [1] и с учетом потребностей обучающихся и работодателей.

Зарубежные международные экзамены, проводимые в соответствии с существующими международными и национальными системами оценивания владения языком, нацелены на подтверждение языкового уровня при отборе претендентов для обучения в зарубежных учебных заведениях, трудоустройстве, получении постоянного места жительства, гражданства в различных странах и т. д. В настоящее время наиболее распространены Общеевропейские компетенции владения иностранным языком – CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) [2], которые многие рассматривают как универсальный инструмент, способствующий стандартизации оценивания. Анализу эффективности CEFR и подготовки обучающихся в соответствии с требованиями данной системы в последние годы посвящены работы B. North, E. Piccardo (2023); P. Kaur, Mah Zh. (2022); R. Baldwin, B.-M. Apelgren (2018). В Российской Федерации приказом Минобрнауки России от 1 апреля 2014 года № 255 разработана, утверждена и внедрена российская шкала оценивания уровня владения русским языком – ТРКИ=TRFL (Тест по русскому языку как иностранному = Test of Russian as a Foreign Language). Из работ последних лет, посвященных отечественной уровневой системе тестирования по русскому языку, отметим исследование Н.А. Дубининой и Д.В. Птюшкина (2021), в котором рассматривается специфика подготовки и тестирования школьников из семей мигрантов [3]. Анализ сходства и различий систем национальных систем владения иностранным языком в Китае, Республике Корея и Японии (в том числе сравнение национальной системы с CEFR и ТРКИ) представлен в работах Е.Г. Таревой и А.В. Деркача [4], Н.В. Байковой [5], Н.А. Свердловой и М. Пяо [6]. Трансформация системы компетенций и уровни владения ими описаны Т.Л. Гурулевой [7; 8], а также Х. Абэ, Г.О. Мисочко и В.А. Федяниной [9].

Рассмотрим имеющиеся системы оценивания владения иностранным языком подробнее.

Шкала CEFR описывает компетенции по трем группам и шести уровням: 1) элементарное владение – А 1 (уровень выживания), А 2 (предпороговый уровень); 2) самодостаточное владение – В 1 (пороговый уровень), В 2 (пороговый продвинутый уровень); 3) свободное владение – С 1 (уровень профессионального владения), С 2 (уровень владения в совершенстве) [2]. В рамках CEFR проверяются компетенции, связанные с владением следующими видами речевой деятельности: говорением, письмом, чтением и аудированием. Хотя в последней редакции CEFR упоминается перевод, этому виду речевой деятельности уделяется незначительное внимание, в то время как обучение языку профессии предполагает обучение переводу как одной из профессионально значимых компетенций.

Российская система ТРКИ предусматривает 6 уровней, во многом совпадающих со шкалой CEFR [3]: ТЭУ – элементарный уровень; ТБУ – базовый уровень; ТРКИ-I – первый уровень; ТРКИ-II – второй уровень; ТРКИ-III – третий уровень; ТРКИ-IV – четвертый уровень. В ходе тестирования проверяются владение языковыми средствами общения (лексико-грамматические знания и умения), а также способность осуществлять четыре вида речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и аудирование.

В Китае предусмотрена шестиуровневая шкала владения языком, в связи с чем был разработан HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi) – квалификационный экзамен на знание языка путунхуа: HSK 1 – уровень 1, HSK 2 – базовый уровень, HSK 3 – ниже среднего уровня, HSK 4 – средний уровень, HSK 5 – выше среднего, HSK 6 – высокий [7, с. 160]. Внимания заслуживает проверка сформированности культурной компетенции, включающей межкультурную компетенцию и международный кругозор, т. е. то, что отсутствует в других системах. [7, с. 158]. Отдельно проверяется владение языком в сфере деловой коммуникации – пять уровней [6, с. 102]. Исследовательские работы по компетентностному анализу китайской системы оценивания владения языком принадлежат Т.Л. Гурулевой [7; 8].

В Республике Корея на основе шестиуровневой шкалы разработан тест TOPIK (Test of Proficiency In Korean): начальный уровень – 1–2 подуровни, средний уровень – 3–4 подуровни, продвинутый уровень – 5–6 подуровни [6, с. 102]. Как и в Китае, проводится одноуровневый тест на способность осуществлять деловую коммуникацию.

В отличие от Китая и Кореи, в Японии шкала владения языком предусматривает всего 5 уровней, соответствие которым проверяется на основе стандарта преподавания японского языка, разработанного на базе CEFR (JF Standart): N 5 – начальный уровень, N 4 – начальный продвинутый, N 3 – средний, N 2 – выше среднего, N 1 – продвинутый [4, с. 97]. Изучению уровней владения японским языком как иностранным посвящены исследования Х. Абэ, Г.О. Мисочко, В.А. Федяниной [9], Е.Г. Таревой, М.Н. Мизгулиной, А.В. Деркача [1; 4; 10].

В российской, китайской, корейской и японской системах оценивания владения языком не упоминается перевод как вид речевой деятельности и не оценивается сформированность переводческой компетенции.

На основании сравнительного анализа российской и зарубежных систем оценивания уровень владения языком авторами составлена сводная табл. (см. табл. 1).

Таблица 1

Сводная таблица уровней владения иностранным языком

CEFR	Русский ТРКИ	Китайский HSK	Корейский TOPIK	Японский JF Standart
А1	ТЭУ	HSK 1	1 уровень	N 5
А 2	ТБУ	HSK 2	2 уровень	N 4
В 1	ТРКИ-I	HSK 3	3 уровень	N 3
В 2	ТРКИ-II	HSK 4	4 уровень	N 2
С 1	ТРКИ-III	HSK 5	5 уровень	N 1
С 2	ТРКИ-IV	HSK 6	6 уровень	

Хотя, на первый взгляд, национальные системы владения языком во многом совпадают с CEFR, между ними имеются существенные различия компетентностно-содержательного характера. Некоторые зарубежные и отечественные исследователи полагают, что система уровневого оценивания не является эффективной [11], поскольку представленные в ней дескрипторы имеют крайне обобщенный, неопределенный характер [12], а отсутствие конкретики создает сложности в определении уровня владения языком [13], особенно если это касается пограничных референтных значений. Кроме того, в CEFR недостаточно учитываются лингвокультурологические и социолингвистические особенности, реалии, правила и нормы речевого поведения носителей собственного национального языка и культуры при осуществлении межкультурных контактов. «Продолжать не видеть того, что «диалог культур» означает тенденцию к превращению в «монолог в диалоге», означает оставаться в плену методических иллюзий, наносящих вред в виде приобретения обучающимися чуждых ценностей и отстранения их от своей национальной культуры» [14, с. 23].

Как отмечают Е.Г. Тарева и А.В. Деркач, простое перенесение системы CEFR в «чужие» лингвокультурные условия не может считаться корректным, поскольку оно не будет учитывать лингвокультурную специфику носителя другой культуры, часто лишенного естественной языковой среды обучения, поэтому «национальная система уровней и особенно дискрипторов речевых умений должна отличаться с позиций строгого соответствия национально-культурным и иным национально обусловленным особенностям страны, в которой такая система разрабатывается» [4, с. 102–103]. Примечательно, что, разрабатывая национальную шкалу оценивания, основанную на CEFR, японцы адаптировали ее к собственным культурным реалиям [10, с. 96].

Направленность CEFR не соотносится с лингвокультурологическим подходом, в соответствии с которым обучение языку должно строиться с учетом лингвокультурологических особенностей родного и изучаемого языков [15, с. 224]. Соответственно, по мнению исследователей, лингвокультурологическая компетенция «должна выйти из позиции дополнительного и вспомогательного элементов на базовый уровень в образовательных программах» [16, с. 79]. Речь идет об осознании своей национальной культуры и языка и умении на этой основе отстаивать и продвигать ценности отечественной культуры в непосредственном и опосредованном профессиональном и межкультурном иноязычном общении [17, с. 64].

В системе CEFR не соблюдается и лингводидактический принцип учета родного языка. Национальная система обучения и оценивания иностранного языка должна предоставлять возможность сравнения культурных реалий, особенностей иностранного языка и «осознания особенностей своего родных языка

и культуры, себя в качестве субъекта родной культуры» [18, с. 22]. В то же время «реализация принципа приоритета родной культуры обучающихся открывает реальные возможности обучающимся стать интересными собеседниками в потенциальном межкультурном диалоге со своим зарубежным партнером» [19, с. 8].

Несмотря на то, что уровень С 1 (CEFR) обозначен как «уровень профессионального владения», знание языка профессии в этой системе не предусмотрено. В то же время это предусмотрено в китайской и корейской системах оценки владения языком. Овладение языком профессии, включая умение осуществлять устную, письменную коммуникацию в профессиональной сфере и перевод, является важной составляющей профессиональной языковой подготовки, одним из условий, определяющих профессиональную успешность выпускника вуза. Для обучения языку профессии педагогу необходимо иметь представление о целях и актуальных потребностях обучающихся в той или иной профессиональной сфере, обладать «фоновыми знаниями» [20–24]. На основе целей выстраивается курс языка профессии с приоритетностью профессиональных задач и использованием языка, с определением типичных ситуаций общения, анализом их лингвистических особенностей, подбором языкового и содержательного материала, разработкой контрольно-измерительных материалов, формами и технологиями преподавания. Признаком, отличающим язык профессии от общего языка, является наличие не только специальной, отраслевой лексики (терминологии), но и особенностей на других уровнях языка (фонетическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом, семантическом).

Иноязычные потребности профессиональной деятельности представляют собой языковую профессиограмму с инвентаризацией видов профессиональной языковой деятельности по направлениям подготовки, опирающейся на нормативные документы (профессиональные стандарты, основные профессиональные образовательные программы и основные образовательные программы на основе ФГОС ВО или собственных образовательных стандартов и т. п.).

При выявлении приоритетных задач обучения языку профессии важной задачей при разработке карты языковой составляющей профессиограммы и оптимизации рабочих учебных программ при обучении языку профессии является анализ ожиданий работодателей соответствующих направлений и степени их удовлетворенности уровнем языковой подготовки выпускников вузов. В карте языковой составляющей профессиограммы производится ранжирование видов иноязычной профессиональной деятельности по степени важности для той или иной профессиональной сферы. В 2023 году в рамках федерального проекта «Приоритет 2030» в МГИМО МИД России была проведена научно-исследовательская работа «Внедрение инновационной системы индивидуализации языковой подготовки на базе профессиограмм преподавателя иностранного языка и выпускника» с опросом 359 работодателей и сотрудников, имеющих опыт работы в различных сферах профессиональной деятельности. В рамках указанного исследования было осуществлено описание и компонентный анализ видов иноязычной профессиональной деятельности выпускника вуза (в частности МГИМО), и на основании результатов опроса составлены следующие карты языковой составляющей профессиограмм с ранжированием по степени важности видов речевой деятельности:

– международные отношения / зарубежное регионоведение: говорение, перевод, аудирование, письмо, чтение;

– международные экономические отношения: перевод, говорение, письмо, аудирование, чтение;

– международное право: письмо, перевод, говорение, аудирование, чтение;

– экология и природопользование: письмо, перевод, говорение, аудирование, чтение.

На основе профессиональных потребностей разрабатываются дескрипторы для языка профессии [25; 26]. При этом следует отметить, что дескрипторы CEFR не всегда обеспечивают достаточную детализацию, чтобы отразить уникальные языковые потребности специалистов той или иной сферы, а также не воссоздают специфических контекстных особенностей отдельных языковых сообществ, неэффективны при оценивании плюрилингвистической компетенции [27] и не всегда согласуются с реальным уровнем владения языком [28].

В условиях международных изменений и развития отечественного языкового образования, связанного с поворотом на Восток, расширения номенклатуры изучаемых восточных языков (китайского, арабского, хинди, турецкого, корейского, японского, персидского и других), африканских языков (амхарского, суахили, африкаанс и других), а также разработки национальной системы оценивания назрела необходимость модификации стандартов по обучению и критериям оценивания компетентностных уровней по этим языкам с учетом потребностей отечественных обучающихся и работодателей и имеющихся систем оценивания в тех странах, где они являются родными.

В заключение отметим, что проведенный анализ общеевропейской, отечественной и трех национальных систем оценивания стран Востока позволяет утверждать, что:

- при сравнении пятиуровневых систем оценивания владения языком прослеживается тенденция к их унификации в соответствии с Общеевропейскими компетенциями (CEFR) – все системы предполагают наличие обобщенного начального, среднего и продвинутого уровней (с подуровнями);
- с точки зрения оценивания сформированности компетенций по видам речевой деятельности все системы учитывают четыре вида речевой деятельности: говорение, чтение, письмо и аудирование; переводческая компетенция присутствует только в CEFR;
- российская, китайская, корейская и японская системы оценивания владения языком уделяют внимание сформированности лингвокультуроведческой компетенции, в то время как в CEFR она отсутствует;
- внимание оцениванию компетенции делового общения уделяется только в Китае и Республике Корея.

Впервые проведен сравнительный анализ Общеевропейских компетенций владения иностранным языком и систем оценивания владения языком в России, Китае, Корее и Японии, в результате которого подтверждена актуальность включения в национальную систему оценивания лингвокультурологической, переводческой компетенций и компетенции делового общения. Это свидетельствует о научной новизне исследования.

В ходе исследования достигнута цель и решены поставленные задачи. Проведенная работа позволяет представить рекомендации относительно т ого, что отечественная система оценивания владения языком должна:

- учитывать лингвокультурологические и социолингвистические особенности, реалии, правила и нормы речевого поведения носителей своего национального языка и культуры при осуществлении международных и межкультурных контактов;
- опираться на актуальные национальные представления общества, рынка и профессиональной среды о планируемых целях и результатах образования, на осознание своей национальной культуры и языка, на умение отстаивать и продвигать национальные ценности в межкультурном иноязычном общении, быть практико-ориентированной на субъекты обучения и реальные ситуации использования языка;
- разрабатываться в соответствии с национально-культурными и национально обусловленными особенностями России.

В перспективе неотъемлемой частью национальной системы оценивания должна стать верификация результатов языковой подготовки для различных сфер профессиональной деятельности, что представляет собой условие для профессиональной успешности выпускника вуза или работающего сотрудника. Для этого требуется привлечение специалистов в области современной лингводидактики, филологии и психологии, обладающих теоретическими знаниями и практическим опытом в рамках различных моделей языковой подготовки.

Библиографический список

1. Тарева Е.Г., Федянина В.А., Мизгулина М.Н. Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады. *Язык и культура*. 2023; № 61: 306–323.
2. *Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. Available at: www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
3. Дубинина Н.А., Птюшкин Д.В. Уровни тестирования по русскому языку как иностранному в аспекте возрастной специфики школьников. *Русистика*. 2021; Т. 19, № 2: 222–234.
4. Тарева Е.Г., Деркач А.В. Сопоставительный анализ национальных систем уровней владения иностранным языком в аспекте унификации и вариативности. *Вестник Московского городского педагогического университета.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021; № 3 (43): 95–104.
5. Байкова Н.В. Системы уровней владения иностранным языком: российский и зарубежный опыт. *Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития:* материалы XXI Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет» и 60-летию обучения иностранных граждан в Беларуси. Минск, 2022: 45–50.
6. Свердлова Н.А., Пяо М. Уровни владения иностранным языком в рамках систем государственного тестирования в РФ, Республике Корея, КНР. Сравнительный анализ. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2009; № 4 (8): 100–104.
7. Гурулева Т.Л. Компетенция владения китайским языком: компонентные и уровневые характеристики. *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27; № 7: 153–163.
8. Гурулева Т.Л. Трансформация системы компетенций владения китайским языком: структурно-содержательный анализ версии 3. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021; № 3 (41): 113–123.
9. Абэ Х., Мисочко Г.О., Федянина В.А. Модель описания уровней владения японским языком как иностранным, разработанная японским фондом. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2022; № 3 (47): 130–140.
10. Федянина В.А., Деркач А.В., Мизгулина М.Н. Проектирование языкового портфеля для изучающих японский язык (уровни А1 и А2). *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021; № 4 (44): 92–100.
11. North B., Piccardo E. Aligning Language Frameworks: An Example with the CLB and CEFR. *Language Assessment Quarterly*. 2023; № 20 (1): 1–23.

12. Baldwin R., Apelgren B.-M. Can Do and Cannot Do – CEFR inspired examination and assessment in a Swedish higher education context. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 2018; № 12 (2): 19–35.
13. Kaur P., Mah Zh. The CEFR-Aligned Curriculum: Perspectives of Malaysian Teachers. *European Journal of Social Sciences Education and* Research. 2022; № 4 (1): 138–145.
14. Барышников Н.В., Вартанов А.В. Лингводидактика и фрактальная педагогика: конвергентные аспекты. Конвергенция и дивергенция лингводидактической теории и практики обучения иностранным языкам и культурам. *Коллективная монография по материалам Международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XXIII»*. Пятигорск: ПГУ, 2021: 14–25.
15. Вишневская Л.П., Тимченко М.В. Иностранный язык как феномен национальной культуры и путь к межкультурному пониманию. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 223–225.
16. Войткова А.Н., Сметанина Т.В., Фетисова С.А. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку в высшей школе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020; № 6 (149): 79–84.
17. Никитенко З.Н. Методологический вектор развития методической науки. *Сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения – XXV)*. Пятигорск: ПГУ, 2023: 57–66.
18. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. *Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске:* монография. Москва: Прометей, 2023.
19. Барышников Н.В. Неолингвистика: целевая доминанта, принципы, векторы развития. *Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения – XXV):* сборник статей по материалам научно-методического симпозиума. Пятигорск: ПГУ, 2023: 3–17.
20. Гущина Ю.А., Коренев А.А. Английский язык для специальных целей его преподавания как предмет исследования и обучения. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2022; № 4: 57–66.
21. Проскура Я.В., Захарова-Саровская М.В. Теоретические основы и особенности преподавания английского языка для специальных целей. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71-2: 302–305.
22. Букеева М.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020; № 2 (145): 101–106.
23. Миньяр-Белоручева А.П. Особенности формирования профессионально ориентированной языковой компетенции в цифровую эпоху. *Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: традиции, новации и перспективы:* электронный сборник научных статей. Москва: МГИМО-Университет, 2022: 227–236.
24. Якушева И.В., Марина О.А., Демченкова О.А. Влияние преподавателей и выпускников на формирование взглядов студентов на иноязычные потребности в профессиональной деятельности. *Вестник Томского государственного университета*. 2021; № 467: 92–99.
25. Wróblewski B., Petrenko O. Descriptive and inferential statistical analysis of expectations and needs of engineering students and graduates: a case study at the University of West Bohemia. *Language Learning in Higher Education*. 2022; № 12 (2): 477–494.
26. Shrestha P. Designing an online business communication course in English by responding to student needs through an evidence-based approach. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2021; № 1 (1): 47–79.
27. Mohamed S. The application of the CEFR to the assessment of L1 competence and plurilingual competence: methodology, possibilities and challenges. In *Bilingual writers and corpus analysis*. Routledge, Taylor & Francis Group, 2022: 52–95.
28. Stathopoulou M. The new CEFR descriptors for the assessment of written mediation: Exploring their applicability in a local context in an effort towards multilingual testing. *CEFR Journal – Research and Practice*. 2020; Vol. 2: 40–78.

References

1. Tareva E.G., Fedyanina V.A., Mizgulina M.N. Razrabotka sistemy ocenivaniya urovnya vladeniya yaponskim yazykom uchastnikov olimpiady. *Yazyk i kul'tura*. 2023; № 61: 306-323.
2. *Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. Available at: www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
3. Dubinina N.A., Ptyushkin D.V. Urovni testirovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu v aspekte vozrastnoj specifiki shkol'nikov. *Rusistika*. 2021; T. 19, № 2: 222-234.
4. Tareva E.G., Derkach A.V. Sopostavitel'nyj analiz nacional'nyh sistem urovnej vladeniya inostrannym yazykom v aspekte unifikacii i variativnosti. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2021; № 3 (43): 95-104.
5. Bajkova N.V. Sistemy urovnej vladeniya inostrannym yazykom: rossijskij i zarubezhnyj opyt. *Tehnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i diagnostika rechevogo razvitiya:* materialy XXI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu uchrezhdeniya obrazovaniya «Belorusskij gosudarstvennyj medicinskij universitet» i 60-letiyu obucheniya inostrannyh grazhdan v Belarusi. Minsk, 2022: 45-50.
6. Sverdlova N.A., Pyao M. Urovni vladeniya inostrannym yazykom v ramkah sistem gosudarstvennogo testirovaniya v RF, Respublike Koreya, KNR. Sravnitel'nyj analiz. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; № 4 (8): 100-104.
7. Guruleva T.L. Kompetenciya vladeniya kitajskim yazykom: komponentnye i urovnevye harakteristiki. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27; № 7: 153-163.
8. Guruleva T.L. Transformaciya sistemy kompetencij vladeniya kitajskim yazykom: strukturno-soderzhatel'nyj analiz versii 3. *Vestnik MGPU.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2021; № 3 (41): 113-123.
9. Ab`e H., Misochko G.O., Fedyanina V.A. Model' opisaniya urovnej vladeniya yaponskim yazykom kak inostrannym, razrabotannaya yaponskim fondom. *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2022; № 3 (47): 130-140.
10. Fedyanina V.A., Derkach A.V., Mizgulina M.N. Proektirovanie yazykovogo portfelya dlya izuchayuschih yaponskij yazyk (urovni A1 i A2). *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2021; № 4 (44): 92-100.
11. North B., Piccardo E. Aligning Language Frameworks: An Example with the CLB and CEFR. *Language Assessment Quarterly*. 2023; № 20 (1): 1-23.
12. Baldwin R., Apelgren B.-M. Can Do and Cannot Do – CEFR inspired examination and assessment in a Swedish higher education context. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 2018; № 12 (2): 19-35.
13. Kaur P., Mah Zh. The CEFR-Aligned Curriculum: Perspectives of Malaysian Teachers. *European Journal of Social Sciences Education and* Research. 2022; № 4 (1): 138-145.
14. Baryshnikov N.V., Vartanov A.V. Lingvodidaktika i fraktal'naya pedagogika: konvergentnye aspekty. Konvergenciya i divergenciya lingvodidakticheskoj teorii i praktiki obucheniya inostrannym yazykam i kul'turam. *Kollektivnaya monografiya po materialam Mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Lempertovskie chteniya – XXIII»*. Pyatigorsk: PGU, 2021: 14-25.
15. Vishnevskaya L.P., Timchenko M.V. Inostrannyj yazyk kak fenomen nacional'noj kul'tury i put' k mezhkul'turnomu ponimaniyu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 223-225.
16. Vojtkova A.N., Smetanina T.V., Fetisova S.A. Formirovanie lingvokul'turologicheskoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 6 (149): 79-84.
17. Nikitenko Z.N. Metodologicheskij vektor razvitiya metodicheskoj nauki. *Sbornik statej po materialam nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Neolingvodidaktika kak velenie vremeni: cel', principy, strategii obucheniya i vektory razvitiya» (Lempertovskie chteniya – XXV)*. Pyatigorsk: PGU, 2023: 57-66.
18. Gal'skova N.D., Nikitenko Z.N. *Metodologicheskaya kul'tura issledovatelya v lingvoobrazovatel'nom nauchnom poiske:* monografiya. Moskva: Prometej, 2023.
19. Baryshnikov N.V. Neolingvistika: celevaya dominanta, principy, vektory razvitiya. *Neolingvodidaktika kak velenie vremeni: cel', principy, strategii obucheniya i vektory razvitiya» (Lempertovskie chteniya – XXV):* sbornik statej po materialam nauchno-metodicheskogo simpoziuma. Pyatigorsk: PGU, 2023: 3-17.
20. Guschina Yu.A., Korenev A.A. Anglijskij yazyk dlya special'nyh celej ego prepodavaniya kak predmet issledovaniya i obucheniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2022; № 4: 57-66.
21. Proskura Ya.V., Zaharova-Sarovskaya M.V. Teoreticheskie osnovy i osobennosti prepodavaniya anglijskogo yazyka dlya special'nyh celej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-2: 302-305.
22. Bukeeva M.E. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 2 (145): 101-106.
23. Min'yar-Belorucheva A.P. Osobennosti formirovaniya professional'no orientirovannoj yazykovoj kompetencii v cifrovuyu `epohu. *Problemy prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v sovremennom vuze: tradicii, novacii i perspektivy:* `elektronnyj sbornik nauchnyh statej. Moskva: MGIMO-Universitet, 2022: 227-236.
24. Yakusheva I.V., Marina O.A., Demchenkova O.A. Vliyanie prepodavatelej i vypusknikov na formirovanie vzglyadov studentov na inoyazychnye potrebnosti v professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 467: 92-99.
25. Wróblewski B., Petrenko O. Descriptive and inferential statistical analysis of expectations and needs of engineering students and graduates: a case study at the University of West Bohemia. *Language Learning in Higher Education*. 2022; № 12 (2): 477-494.
26. Shrestha P. Designing an online business communication course in English by responding to student needs through an evidence-based approach. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2021; № 1 (1): 47-79.
27. Mohamed S. The application of the CEFR to the assessment of L1 competence and plurilingual competence: methodology, possibilities and challenges. In *Bilingual writers and corpus analysis*. Routledge, Taylor & Francis Group, 2022: 52-95.
28. Stathopoulou M. The new CEFR descriptors for the assessment of written mediation: Exploring their applicability in a local context in an effort towards multilingual testing. *CEFR Journal – Research and Practice*. 2020; Vol. 2: 40-78.

Статья поступила в редакцию 14.10.24

УДК 378.147:37.013.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-41-45

Volkova V.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Media Communications, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: Bv1601@rambler.ru*
Korovyakovsky D.G., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Professor, Department of Media Communications, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: sirah13@mail.ru*

EDUCATION OF A FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF A COMPETENCE-BASED APPROACH TO VOCATIONAL TRAINING. The modern education system is focused on preparing teachers capable of effective professional activity in the context of dynamically changing social and educational realities. One of the key tasks of pedagogical training is to nurture future teachers who are capable of competence-based self-organization and continuous self-development. In the context of the competency-based approach, special importance is given to the development in future specialists of not only professional knowledge and skills, but also universal, as well as cross-disciplinary competencies. The work applies a systemic approach to analyzing key aspects of the competency-based approach, such as the development of personal qualities, the enhancement of professional motivation, and pedagogical reflection. A comparative analysis of various methods of professional training for future teachers in Russia and abroad is carried out. Methods used included surveys, testing, and observation of students' pedagogical activities during their teaching practice. The analysis shows that the application of a competency-based approach in the educational process has a significant impact on the level of preparation of future teachers. The greatest effectiveness is achieved by integrating traditional educational technologies with new approaches based on active and problem-oriented learning. It is found that the competency-based approach promotes the development of professionally significant qualities such as creativity, communication skills, as well as the ability to adapt to changes in the educational environment.

Key words: **national education, self-awareness, student training, competencies, personal orientation**

В.В. Волкова*, д-р пед. наук, доц., зав. каф. медиакоммуникации, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: Bv1601@rambler.ru*
Д.Г. Коровяковский*, д-р пед. наук, канд. юрид. наук, доц., проф. кафедры медиакоммуникации, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: sirah13@mail.ru*

ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Современная система образования ориентирована на подготовку педагогов, способных к эффективной профессиональной деятельности в условиях динамично изменяющихся социальных и образовательных реалий. Одной из ключевых задач педагогической подготовки является воспитание будущего педагога, способного к компетентностной самоорганизации и постоянному саморазвитию. В контексте компетентностного подхода особую значимость приобретает формирование у будущих специалистов не только профессиональных знаний и умений, но и универсальных, а также метапредметных компетенций. В работе применен системный подход к анализу ключевых аспектов компетентностного подхода, таких как развитие личностных качеств, повышение уровня профессиональной мотивации и педагогической рефлексии. Проведен сравнительный анализ различных методик профессиональной подготовки будущих педагогов в России и за рубежом. Использовались методы анкетирования, тестирования, а также наблюдения за педагогической деятельностью студентов во время учебно-производственной практики. Анализ показал, что применение компетентностного подхода в образовательном процессе оказывает значительное влияние на уровень подготовки будущих педагогов. Наибольшая эффективность была достигнута при интеграции традиционных образовательных технологий с новыми подходами, основанными на активном и проблемно ориентированном обучении. Выявлено, что компетентностный подход способствует развитию профессионально значимых качеств, таких как креативность, коммуникативные навыки, а также способность адаптироваться к изменениям в образовательной среде.

Ключевые слова: **национальное воспитание, самосознание, подготовка студентов, компетенции, личностная ориентация**

Современное общество предъявляет высокие требования к качеству профессиональной подготовки педагогических кадров [1]. В эпоху информационных технологий и глобализации, когда знания быстро устаревают, а новые методики обучения и воспитания появляются практически ежедневно, роль педагога становится как никогда значимой [2]. Он не просто передаёт информацию, но и формирует у подрастающего поколения критическое мышление, умение адаптироваться к изменениям, социальные навыки и ценностные ориентиры [3]. Компетентностный подход становится основой образовательных систем, направляя процесс обучения на формирование профессиональных компетенций, необходимых для успешной педагогической деятельности [4]. Этот подход предполагает не только передачу знаний, но и развитие у будущих педагогов способности применять их на практике, решать нестандартные задачи, взаимодействовать в коллективе и продолжать самообразование на протяжении всей жизни [5]. Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах обучения, выраженных в конкретных умениях и навыках, что особенно важно в педагогической сфере [6]. В условиях быстро меняющегося образовательного пространства и возрастания требований к учителю как к специалисту и личности, вопрос воспитания будущего педагога приобретает особую актуальность [7]. Современный учитель должен быть готов к работе с разными категориями учащихся, владеть современными педагогическими технологиями, быть психологически устойчивым и способным к саморазвитию [8]. Кроме того, он должен уметь работать в условиях многонациональной и мультикультурной среды, быть толерантным и открытым к новациям [9]. Это обусловливает необходимость разработки эффективных методов и подходов к профессиональной подготовке, основанных на компетентностном подходе [10]. Требуется переосмысление содержания образовательных программ, внедрение инновационных технологий обучения, таких как проектная деятельность, проблемное обучение, кейс-методы и другие интерактивные формы работы. Важно создать условия, при которых студенты педагогических специальностей смогут не только получать знания, но и активно их применять, экспериментировать, вырабатывать собственные педагогические стратегии.

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке методических основ воспитания будущих педагогов в контексте компетентностного подхода, а также в выявлении эффективных практик формирования профессиональных и личностных компетенций у студентов педагогических специальностей.

Ключевые задачи:

1. Провести анализ теоретических основ компетентностного подхода в педагогике и его влияния на процесс воспитания будущих педагогов.
2. Изучить современные методы и технологии профессиональной подготовки педагогов в рамках компетентностного подхода.
3. Определить основные компоненты профессиональных компетенций, необходимых современному педагогу.
4. Разработать методические рекомендации по внедрению компетентностного подхода в процесс воспитания и профессиональной подготовки будущих педагогов.
5. Оценить эффективность предложенных методик на практике в образовательных учреждениях.

Научная новизна работы позволяет расширить представления о процессах формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов посредством компетентностного подхода. В работе впервые систематизированы методы и технологии воспитания, направленные на развитие целостного комплекса компетенций, необходимых для успешной педагогической деятельности в современных условиях.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования дополняют и углубляют существующие теоретические положения о компетентностном подходе в педагогике. Работа способствует развитию научных представлений о взаимосвязи между процессом воспитания будущих педагогов и формированием у них профессиональных компетенций, а также о методологических основах организации этого процесса.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения разработанных методических рекомендаций в системе профессиональной подготовки педагогов. Выводы и предложения исследования могут быть использованы в образовательных программах вузов, при разработке учебно-методических материалов, а также в практике работы педагогических коллективов для повышения эффективности процесса воспитания и формирования компетентностей у студентов педагогических специальностей.

Формирующий эксперимент проводился в учебных заведениях в группах, где студенты являются членами общественных организаций. Участниками эксперимента были студенты 1–3 курсов. Педагогическим экспериментом было охвачено 162 человека. Среди них в экспериментальных группах были 81 че-

Таблица 1

Динамика понимания студенческой молодежи гражданских понятий, %

Уровни сформированности	Группы респондентов	Гражданин	Сочувствие	Национальное сознание	Правоспособность	Правовое поведение
Высокий	ЭГ	17,3	44,8	75,2	45	65,2
	КГ	17	9	7	15	9
Средний	ЭГ	47,1	49,4	17	40	30
	КГ	51	46	39	46	45
Низкий	ЭГ	35,6	7,2	8	15	5,2
	КГ	32	44,6	54,2	39,5	46,2

ловек, в контрольных группах – 81 человек. Разработанная программа экспериментального исследования с получением результатов до и после эксперимента проводилась в 8 группах. Участниками экспериментальной работы были также 32 преподавателя. В процессе формирующего эксперимента внедрены разработанные нами спецкурсы, методики, технологии по формированию национального самосознания в деятельности общественных организаций. Всего в эксперименте приняли участие 552 студента.

Программа экспериментального исследования предусматривала изучение ценностных приоритетов у студенческой молодежи, связанных с потребностями самореализации, самоутверждения и самосовершенствования личности; самооценки профессиональных качеств, сознания, мотивации учебно-познавательной деятельности. На основе полученных данных определялись уровни сформированности национального самосознания у студентов.

Значительные изменения произошли в процессе осознания студентами содержания национального самосознания. Анализ студенческих ответов на вопрос «чувство гражданственности – это...» свидетельствует, что практическая деятельность способствовала превращению фрагментарных знаний о гражданственности, гражданской позиции, гражданском поведении во внутренние регуляторы поведения, которые принимаются ими, становятся убеждениями и мотивацией к действиям, о чем свидетельствуют данные, приведенные в табл. 1.

Содержание суждений студентов ЭГ относительно понятия «национальное поведение» более содержательно по сравнению с суждениями студентов КГ: любовь к родной земле, своему народу; ответственность за судьбу страны; чувство долга в соблюдении правовых и морально-этических норм, соблюдение норм общественной жизни, законов, Конституции, готовности к защите Родины и тому подобное.

Анализ ответов студенческой молодежи экспериментальных и контрольных групп относительно понимания ими содержания понятий гражданственности позволяет констатировать рост этого показателя в результате проведения тренинговых занятий, специального информирования, бесед и др. Результаты констатирующего среза показали, что наибольшие сложности у студентов возникали при толковании «социальная справедливость» и «национальное общество». На итоговом этапе эксперимента в ЭГ 75,2% респондентов дают более полные ответы и называют существенные характеристики гражданского общества, показывая, что это «совокупность негосударственных организаций, представляющих волю и интересы граждан», «сфера негосударственных общественных институтов и отношений», «это организации, участвующие в формировании органов государственной власти», «совокупность экономических, национальных, духовно-нравственных, религиозных отношений», «пространство «где граждане решают свои проблемы, здесь осуществляется представительство их интересов, ведется совместная деятельность на общее благо». Если на констатирующем этапе не дали ответа на этот вопрос 42,8% респондентов в ЭГ, то на итоговом этапе таких респондентов осталось 7,2%. Понятие «сострадание» респонденты толкуют как ценность в обществе, что предполагает уравновешенность прав и обязанностей граждан, а также интересов общества; наличие равных возможностей для реализации своих способностей и удовлетворения социально-экономических потребностей граждан.

Если на констатирующем этапе не дали ответа на вопрос относительно понимания сущности понятия «национальное поведение» 56,8% респондентов ЭГ, то на итоговом этапе таких осталось 5,2%.

Анализируя уровень понимания студентами сущности гражданских понятий «гражданственность», «национальное поведение», «гражданин», «национальное общество», «демократия», «патриотизм», «социальная справедливость», «правосознание», мы выяснили, что в результате экспериментальной работы произошли положительные сдвиги. В частности, показатели высокого уровня студентов ЭГ после завершения эксперимента возросли на 44,4%, в КГ также произошли положительные сдвиги, но эти изменения незначительны (табл. 2.).

Таблица 2

Динамика изменений в понимании студентами сущности гражданских понятий

Этапы	Группы	Высокий		Средний		Низкий	
		n_i	%	n_i	%	n	%
Констатирующий срез	ЭГ	2	2,5	29	35,8	50	61,7
	КГ	1	1,2	31	38,3	49	60,5
Контрольный срез	ЭГ	38	46,9	42	51,9	1	1,2
	КГ	1	1,3	42	51,8	38	46,9

В результате экспериментальной работы вырос уровень понимания гражданских ценностей. Экспериментальные данные свидетельствуют о существенных изменениях гражданских качеств, в развитии знаний о гражданских ценностях. Так, у студентов ЭГ время с высоким уровнем выросло на 17,3%, низким – уменьшилось на 14,9% (табл. 3).

Таблица 3

Динамика изменений в понимании студентами гражданских ценностей

Этапы	Группы	Высокий		Средний		Низкий	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
Констатирующий срез	ЭГ	20	24,7	42	51,9	19	23,5
	КГ	27	33,3	43	53,1	11	13,6
Контрольный срез	ЭГ	34	42	40	49,4	7	8,6
	КГ	29	35,7	46	56,8	6	7,4

В ЭГ мы отметили значительные изменения относительно способности личности к проявлению национального самосознания. Высокий уровень зафиксирован в ЭГ на констатирующем этапе у 1,2% респондентов, на итоговом – таких стало 24,6%. Низкий уровень осведомленности в начале эксперимента демонстрируют 64,2% студентов КГ, на итоговом этапе – 39,8% респондентов. Результаты сравнительного анализа ответов студентов на констатирующем и итоговом этапах эксперимента представлены в табл. (табл. 4). Вышеупомянутые результаты по этому показателю указывают на разный уровень подготовки между респондентами из контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 4

Динамика изменений относительно способности личности к проявлению чувства гражданственности

Этапы	Группы	Высокий		Средний		Низкий	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
Констатирующий срез	ЭГ	1	1,2	32	39,7	48	59,1
	КГ	0	0	29	35,8	52	64,2
Контрольный срез	ЭГ	20	24,69	44	54,3	17	21
	КГ	1	1,2	48	59	32	39,8

В результате обучения по экспериментальной программе студенты ЭГ получили определенные знания и практические умения, уровень которых сопоставим с уровнем знаний участников КГ (табл. 5.).

Таблица 5

Показатели сформированности когнитивного компонента чувства гражданственности в начале и в конце эксперимента

Этапы эксперимента	Группы	Уровни сформированности					
		Низкий		Средний		Высокий	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
Начало эксперимента	ЭГ	28	34,57	53	65,43	0	0
	КГ	28	32,1	53	67,43	0	0
Конец эксперимента	ЭГ	1	1,23	49	60,49	31	38,27
	КГ	26	32,1	54	66,67	1	1,23

Относительно понимания студентами необходимости проявления национального самосознания в повседневной жизни отметим, что после проведенной экспериментальной работы произошли положительные сдвиги в уровнях сфор-

мированности. В частности, выросли показатели степени осознания студентами необходимости активно заниматься общественной деятельностью, иметь собственную гражданскую позицию в жизни, руководствуясь при этом общечеловеческими ценностями, так, в начале эксперимента низкий уровень имели 32,1% студентов ЭГ, после завершения – 1,23%.

Полученные данные свидетельствуют о позитивных сдвигах в развитии когнитивного компонента национального самосознания. Этому способствовала организация практической воспитательной деятельности, смысл которой заключался в раскрытии перед студентами событий, поступков людей, ориентировании студентов на понимание человека как наибольшей ценности: носителя прав, свобод, обязанностей, нравственности, творческих идей и тому подобное. Перед студенческой молодежью более полно раскрывалась истина о высоких ценностях, любви к Родине, патриотизме, ответственности и сострадании.

Подводя выводы формирующего эксперимента по эмоционально-ценностному компоненту сформированности национального самосознания студентов, мы выяснили, что возросла активность студентов в деятельности общественных организаций по месту учебы, жительства. Привлечение студенческой молодежи к общественной жизни в учебном заведении, членство в общественных организациях, овладение жизненным опытом, налаживание сотрудничества между студентами и получение эмоционального удовлетворения во время проведения социальных проектов, положительная оценка обществом общественной деятельности стали стимулом к дальнейшему их формирования национального самосознания.

С целью выявления уровня осознания необходимости проявления студентами национального самосознания в процессе общественной жизнедеятельности для нас важно было определить направленность ценностных ориентаций и соответствие их содержания требованиям общества. Результаты исследований свидетельствуют, что в конце эксперимента значительно уменьшилось количество студентов, у которых содержание моральных ценностей направлено на личностные интересы.

Полученные в ходе опроса данные показали, что большинство участников эксперимента (79,3%) среди факторов, влияющих на развитие их национального самосознания (общественная деятельность, имеющиеся традиции и обычаи, специальные знания, телевидение и т. д.), предпочли практическую деятельность в реальных условиях высшего учебного заведения. Это стало основой к размышлениям о моральных ценностях и общественной значимости собственной жизни, отношении к людям как к особой ценности.

Мы доказали, что благодаря различным видам познавательной, предметно-творческой, общественной, общественно полезной, благотворительной деятельности в экспериментальных группах произошли изменения и в содержании гражданских ценностей студентов.

Если при констатирующем срезе преимущество отдавали эгоцентричным (ЭГ – 28,0%; КГ – 27,1%) и семейным ценностям (ЭГ 48,8%; КГ – 49,6%), то в результате проведенной организационной работы гражданского направления на 23,2% увеличились показатели, где предпочтение отдается общечеловеческим, духовным ценностям (36,8% из ЭГ после эксперимента, 13,6% – до эксперимента), и на 21,6% – где превалируют общественные, гражданские, национальные ценности (31,2% в ЭГ после эксперимента и 9,6% до эксперимента). Студенты акцентируют внимание на таких гражданских ценностях, как национальное сознание, национальное поведение, национальная активность, чувство личной свободы, этническая толерантность, чувство патриотизма, уважение гражданских прав и обязанностей, потребность в гражданских действиях и поступках и тому подобное.

На вопрос: «Беспокоит ли вас судьба страны?», после проведения экспериментальной работы 98,4% студентов ЭГ дали положительный ответ. Они с оптимизмом воспринимают будущее, верят в демократические преобразования общества, «чувствуют» будущие позитивные изменения в экономической, социальной и других сферах. Не оказалось ни одного студента в ЭГ, который дал бы отрицательный ответ.

В КГ также произошли определенные положительные сдвиги: высокий уровень показали 40,6% студентов до эксперимента и 51,7% после эксперимента, средний уровень – 35,4% до эксперимента и 34,1% после эксперимента, низкий уровень – 24,0% до эксперимента и 14,2% после эксперимента. Но, как мы видим, эти сдвиги незначительны.

Приведем примеры некоторых вопросов, которые были предложены студентам для определения национального самосознания. На вопрос: «Зависит ли от Ваших действий будущее страны?», 82,8% студентов ЭГ после завершения эксперимента дали положительный ответ (до эксперимента – 36,4%), и ни одного ответа, отнесенного к низкому уровню (до эксперимента – 10,8%). Значительно уменьшился процент студентов, которые к началу экспериментальной работы имели средний уровень: с 17,2 до 52,8%.

На вопрос: «Возникают ли у Вас чувства подъема, гордости, когда звучит гимн страны?», 95,2% студентов ЭГ при контрольном срезе ответили «Да» (в КГ – 58,2%), и ни один студент не дал ответа «Нет» (КГ– 1,6%).

При ответе на вопрос: «Зависит ли будущее от качественного выполнения Вами профессиональных обязанностей?», на 25,9% увеличились показатели высокого уровня в ЭГ (в КГ этот показатель увеличился на 3,7%), а низкий уровень в этих группах имели 46,9% респондентов до эксперимента и 11,1% – после эксперимента (соответственно в КГ – 42,0 и 33,3%) (табл. 6.).

Таблица 6

Динамика ответа на вопрос: «зависит ли будущее от качественного выполнения Вам профессиональных обязанностей?»

Этапы эксперимента	Группы	Уровни сформированности					
		Низкий		Средний		Высокий	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
Начало эксперимента	ЭГ	38	46,9	19	23,5	24	29,6
	КГ	34	42,0	22	27,2	25	30,9
Конец эксперимента	ЭГ	9	11,1	27	33,3	45	55,6
	КГ	27	33,3	26	32,1	28	34,6

В результате экспериментальной работы возросли показатели участия в общественной деятельности, направленной на решение существующих студенческих проблем, постижение глубины овладения нормами общения и взаимодействия в обществе. Желание участвовать в общественной деятельности в ЭГ возросло на 25,9% (в КГ – на 1,6%), снизился уровень студентов, имеющих низкий уровень (в ЭГ – 8,6%, в КГ – 37%).

Относительно осознания необходимости проявления национального самосознания в процессе жизнедеятельности в обществе и гражданской активности низкий уровень демонстрируют 25,93% студентов ЭГ и 21% в КГ; средний уровень – 45,7% студентов ЭГ и 66,7% КГ; высокий уровень проявления демонстрируют 28,4% студентов ЭГ, 12,3% студентов КГ (табл. 7).

Таблица 7

Динамика ответа на вопрос: «зависит от Ваших действий будущее страны?»

Этапы	Группы	Высокий		Средний		Низкий	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
Констатирующий срез	ЭГ	9	10,8	43	52,8	29	36,4
	КГ	10	12,3	47	58,0	24	29,6
Контрольный срез	ЭГ	0	0	22	27,2	59	72,8
	КГ	10	12,3	54	66,7	17	21,0

Если говорить о таком показателе, как степень развития национального самосознания, то интересным для нашего исследования стал тот факт, что не проявляют положительного чувства 28,4% студентов ЭГ и 18,5% КГ, средний уровень имеют 39,5% респондентов ЭГ и 72,8% КГ. Много студентов ЭГ, а именно – 32,1% и 8,6% студентов КГ продемонстрировали высокий уровень проявления национального самосознания (табл. 8).

Таблица 8

Динамика ответа на вопрос: «возникают ли у Вас чувство подъема, когда звучит гимн страны?»

Этапы	Группы	Высокий		Средний		Низкий	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
Констатирующий срез	ЭГ	13	16,2	40	48,8	28	35,0
	КГ	11	14,0	41	50,0	29	36,0
Контрольный срез	ЭГ	0	0	12	14,8	69	85,2
	КГ	1	1,6	32	40,0	47	58,1

Результаты диагностики по показателю «определение мотивации индивидуального жизненного плана» показали, что 28,4% опрошенных ЭГ и 19,8% КГ демонстрируют низкий уровень, 33,3% опрошенных студентов из ЭГ и 46,9% с КГ имеют средний уровень. Третья часть опрошенных (ЭГ – 38,27% и КГ – 33,3%) постоянно демонстрируют высокий уровень мотивации (табл. 9).

Таблица 9

Динамика изменений мотивации индивидуального жизненного плана студентов

Этапы	Группы	Высокий		Средний		Низкий	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
Констатирующий срез	ЭГ	7	8,6	39	48,1	35	43,2
	КГ	17	21,2	34	42	30	36,8
Контрольный срез	ЭГ	31	38,3	27	33,3	23	28,4
	КГ	27	33,3	38	46,9	16	19,8

Ориентация студенческой молодежи на общественно значимую деятельность, взаимовыручку и сострадание, необходимость выполнения конкретных дел, активная национальная позиция в решении важных проблем в процессе

деятельности общественных организаций – все это способствовало развитию мотивации у студентов в общественной деятельности учебного заведения.

Сопоставление данных констатирующего и контрольного срезов позволило сделать вывод о положительном влиянии молодежных общественных организаций на формирование национального самосознания у студентов. Исследования подтвердили, что мотивация в общественной деятельности студентов имеет эволюционный процесс: сначала доминировали мотивы, которые диктовались желанием вступить в новую сферу деятельности, взаимодействия. Студенты были довольны тем, что делают общее дело, им нравились отношения в новом коллективе. Постепенно участники эксперимента стали осознавать, что они причастны к важному делу, такому как становление и развитие государства. Поэтому наиболее весомым мотивом их участия было осознание важности общественной деятельности как основы решения социальных проблем в обществе, что привело к пониманию значения общественной деятельности в целом и собственной причастности к деятельности общественных организаций.

Итак, как свидетельствуют результаты констатирующего и контрольного срезов, проведение экспериментальной работы повлияло на развитие национального самосознания у студентов (патриотических, правовых, гуманистических, профессиональных форм), восприятие гражданских ценностей, осознание необходимости проявления активной общественной деятельности в повседневной жизни.

Учитывая многоаспектность полученных данных на формирующем этапе эксперимента, мы должны доказать, что в результате наших действий произошли достоверные изменения в исследуемых показателях. Для распознавания изменений в показателях сформированности национального самосознания мы используем непараметрический Т-критерий Вилкоксона (табл. 10).

Таблица 10

Проверка сформированности национального самосознания с помощью непараметрического Т-критерия Вилкоксона

	Низкий		Средний		Высокий	
	до	после	до	после	до	после
когнитивный критерий	28	1	53	59	0	31
эмоционально-ценностный критерий	26	14	48	48	7	19
Поведенческо-деятельностный критерий	39	22	34	34	8	27

Перед применением Т-критерия необходимо проверить условные значения, а именно: минимальное количество исследуемых, признаки которых измерялись в двух условиях не менее 5, максимальное – 50; нулевые сдвиги с рассмотрения изымаются, при этом объем выборки уменьшается на количество нулевых сдвигов; данные должны быть представлены в порядковой шкале.

Исследуя показатели, полученные в одной и той же выборке одними и теми же методиками, в начале эксперимента и после завершения установили 12 показателей, то есть условия ограничения Т-критерия выполняются (табл. 11). Вычислим разницу между индивидуальными значениями до и после эксперимента и определим преобладающее направление изменений типичных оползней. Из графы 4 видим, что отрицательных разниц между показателями до и после эксперимента 4, положительных – 5, нулевых – 0. Таким образом, можно утверждать, что существует сдвиг в сторону увеличения показателей сформированности национального самосознания студентов.

Таблица 11

Сравнение показателей сформированности гражданских чувств студентов контрольной и экспериментальной групп после формирующего этапа эксперимента

№	До	После	Разница	Абсолютное значение разницы	Ранг разницы
1	28	1	-27	27	6
2	26	14	-12	12	2,5
3	39	22	-17	17	4
4	53	59	6	6	1
5	48	48	0	0	–
6	34	34	0	0	–
7	0	31	31	31	7
8	7	19	12	12	2,5
9	8	27	19	19	5
				Сумма	28

Сформулируем основную и альтернативную гипотезы: H_0 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения низкого уровня не превышает интенсивности сдвигов в сторону поискового и оптимального уровней; H_1 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения низкого уровня превышает интенсивности сдвигов в сторону среднего и высокого уровней. После перевода всех разниц в абсолютные величины ранжируем их. Общая сумма рангов равна 28. Вычислим расчетную сумму (S_{med}):

$$S_{med} = \frac{n(n+1)}{2} = \frac{7(7+1)}{2} = 28$$

Таким образом, равенство расчетной суммы 28 и реальной суммы 28 сбывается. T_{emp} = 28. По табл. определяем Т для n = 7 где $T_{0,05}$ = 3; $T_{0,01}$ = 0. В нашем случае $T_{emp} > T_{0,05}$, таким образом, гипотеза H_0, а именно – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения низкого уровня не превышает интенсивности сдвигов в сторону среднего и высокого уровней принимается на уровне значимости 0,05 (или 5%).

Проанализируем изменения в количественных характеристиках показателей экспериментальной группы после формирующего этапа эксперимента в сравнении с показателями, зафиксированными во время констатирующего этапа. По когнитивному критерию в экспериментальной группе зафиксировано увеличение количества студентов с высоким уровнем на 31 человека; по эмоционально-ценностному критерию на 12 человек; по поведенческо-деятельностному критерию зафиксировано увеличение на 19 человек (рис. 1).

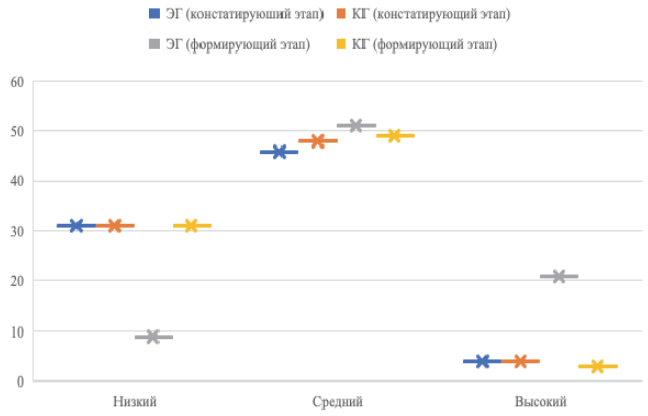


Рис. 1. Графическое представление сформированности национального самосознания студентов контрольной и экспериментальной групп после формирующего этапа эксперимента

Проверим достоверность различий характеристик экспериментальных и контрольных групп после завершения эксперимента с помощью математической статистики. Для удобства вычислений данные по трем критериям объединим в одну табл. (табл. 12).

Таблица 12

Результаты диагностики сформированности национального самосознания студентов во время и после эксперимента

Критерии	Группы	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
Когнитивный	ЭГ	1	1,2	49	60,5	31	38,3
	КГ	26	32,1	54	66,7	1	1,2
Эмоционально-ценностный	ЭГ	14	17,3	48	59,3	19	23,5
	КГ	22	27,2	53	65,4	6	7,4
Поведенческо-деятельностный	ЭГ	22	27,2	32	39,5	27	33,3
	КГ	38	46,9	35	43,2	8	9,9
По трем критериям	ЭГ	12,3	15,2	43	53,1	25,7	31,7
	КГ	28,7	35,4	47,3	58,4	5	6,2

Выдвигаем нулевую гипотезу: различие между ЭГ и КГ является случайной. Используем критерий χ^2, эмпирическое значение которого χ^2_{emp} равное:

$$\chi^2_{emp} = 81*81\left(\begin{array}{l}\left(\frac{28,7}{81}-\frac{12,3}{81}\right)^2/(28,7+12,3)+\\ +\left(\frac{47,3}{81}-\frac{43}{81}\right)^2/(47,3+43)+\\ +\left(\frac{5}{81}-\frac{25,7}{81}\right)^2/(5+25,7)\end{array}\right) = 20,722$$

Критическое значение критерия χ^2_{kr} (2; 005) = 5,99 находим по табл. для уравнения значимости α = 0,05 и степеням свободы k = L-1 = 3-1 = 2.

Поскольку $\chi^2_{emp} > \chi^2_{kr}$, то нулевую гипотезу необходимо отклонить, а принять противоположную гипотезу о том, что отличие ЭГ и КГ не является случайным, а вызвано внедрением нашей программы.

Итак, анализ результатов итогового этапа эксперимента позволяет утверждать, что экспериментальная программа исследования повлияла на определенные сдвиги в сформированности национального самосознания. Наиболее существенные изменения произошли в когнитивной сфере. Определенные позитивные изменения фиксируются также в эмоционально-ценностной сфере. Несколько ниже показатели развития поведенческо-деятельностного компонента. Таким образом, в результате формирующего эксперимента произошли качественные и количественные изменения в уровнях сформированности национального самосознания студентов.

В результате формирующего исследования повысился уровень гражданских качеств как основы функционирования национального самосознания у студентов. Опытно-экспериментальная работа подтвердила положение о том, что эффективность процесса формирования национального самосознания студентов в демократической воспитательной среде молодежных общественных организаций значительно возрастает при условии внедрения в деятельность общественных объединений вуза содержания, форм работы, направленных на формирование национального самосознания студенческой молодежи; осуществлением систематической информационно-просветительской работы со студентами по формированию национального самосознания; повышение уровня научно-методической подготовленности педагогов высших учебных заведений относительно организации гражданского становления.

Количественный и качественный анализы результатов эксперимента показал, что существенные изменения претерпели качественный уровень гражданских знаний, знакомство с социальными проблемами и потенциальными возможностями студенчества, представление о гражданских ценностях и современных задачах общественных преобразований, так и поступки студентов учебных заведений. Результаты исследования дают основания сделать вывод, что разработанная нами модель формирования национального самосознания в молодежных общественных организациях и привлечения к общественной деятельности студентов оказалась эффективной и способствовала повышению уровня сформированности национального самосознания.

Теоретико-методологический анализ проблем формирования национального самосознания, гражданских ценностей, уровня общественной активности студенческой молодежи дает основания утверждать, что основой развития гражданской позиции у молодежи в современных условиях является формирование национально-патриотических качеств на основе гуманистической направленности, правового сознания в системе гражданского воспитания. Исходя из задач исследования, дальнейшее развитие теории национального воспитания студентов требует взвешенного использования разных концептуальных подходов к решению проблемы. Так, привлечение студентов к деятельности молодежных общественных организаций будет успешным при условии использования инновационных форм и методов работы, проведения систематической информационно-просветительской работы со студентами, повышения уровня подготовленности педагогических работников.

Новизна концепции формирования национального самосознания молодежи в деятельности общественных организаций заключается в том, что активность общественных организаций становится ощутимой во всех стратегически важных направлениях государственной политики. Участие общественных организаций больше не рассматривается как нечто исключительное и становится предметом рассмотрения во всех государственных стратегических направлениях развития общества. Кроме того, включение инициатив молодежных организаций в государственные программы способствует учету гражданской позиции молодежи как полноправного участника процесса развития общества.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили наше предположение о существовании противоречий в системе высших учебных заведений и общественных организаций относительно содержания форм, методов национального воспитания студентов, существование которых актуализирует направление нашего исследования.

Библиографический список

1. Сущенко И.Р. Готовность к непрерывному образованию как компонент профессиональной компетенции современного педагога. *Психология человека и общества*. 2019; № 1 (6): 37–41.
2. Барпыбаев Т.Р. Основы дидактики в реализации компетентностного подхода педагогическом образовании. *Вестник Жалал-Абадского государственного университета*. 2019; № 4 (43): 143–146.
3. Ворошилов С.И. Причины профессиональной депривации и ее место в самоопределении личности. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 6-1: 239–245.
4. Тюгаева Н.А. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя образовательной организации ФСИН России как основа развития личности обучающихся. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями.* 2020; № 20-2: 98–99.
5. Краснова Е.Л., Масленникова Н.Н. Компетентностный подход в подготовке учителя в педагогическом вузе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 70-1: 220–223.
6. Губанов В.М., Сметанкина Л.В. Технологии противодействия экстремизму в образовательной среде: специфика реализации. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 6-1: 217–226.
7. Бортник А.Ф., Сивцева З.Н. Компетентностный подход в подготовке бакалавров педагогического образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 65-2: 63–65.
8. Ян М. Компетентностный подход в профессиональной подготовке в педагогическом вузе. *Рефлексия.* 2023; № 2: 62–66.
9. Казаринова О.В. Актуальность формирования и развития управленческой компетентности педагога среднего профессионального образования. *Образование в Кировской области*. 2020; № 4 (56): 41–44.
10. Кадыкова М.Н. Формирование у будущего учителя общепрофессиональных компетенций при изучении курса педагогики. *Научный вестник Гуманитарно-социального института*. 2022; № 14: 4.

References

1. Suschenko I.R. Gotovnost' k nepreryvnomu obrazovaniyu kak komponent professional'noj kompetencii sovremennogo pedagoga. *Psihologiya cheloveka i obschestva*. 2019; № 1 (6): 37-41.
2. Barpybaev T.R. Osnovy didaktiki v realizacii kompetentnostnogo podhoda pedagogicheskom obrazovanii. *Vestnik Zhalal-Abadskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 4 (43): 143-146.
3. Voroshilov S.I. Prichiny professional'noj deprivacii i ee mesto v samoopredelenii lichnosti. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 6-1: 239-245.
4. Tyugaeva N.A. Professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' prepodavatelya obrazovatel'noj organizacii FSIN Rossii kak osnova razvitiya lichnosti obuchayuschihsya. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami.* 2020; № 20-2: 98-99.
5. Krasnova E.L., Maslennikova N.N. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke uchitelya v pedagogicheskom vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70-1: 220-223.
6. Gubanov V.M., Smetankina L.V. Tehnologii protivodejstviya `ekstremizmu v obrazovatel'noj srede: specifika realizacii. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2024; № 6-1: 217-226.
7. Bortnik A.F., Sivceva Z.N. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 65-2: 63-65.
8. Yan M. Kompetentnostnyj podhod v professional'noj podgotovke v pedagogicheskom vuze. *Refleksiya.* 2023; № 2: 62-66.
9. Kazarinova O.V. Aktual'nost' formirovaniya i razvitiya upravlencheskoj kompetentnosti pedagoga srednego professional'nogo obrazovaniya. *Obrazovanie v Kirovskoj oblasti*. 2020; № 4 (56): 41-44.
10. Kadykova M.N. Formirovanie u buduschego uchitelya obscheprofessional'nyh kompetencij pri izuchenii kursa pedagogiki. *Nauchnyj vestnik Gumanitarno-social'nogo instituta*. 2022; № 14: 4.

Статья поступила в редакцию 25.10.24

УДК 378, 623.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-45-48

Vystropov V.G., *senior lecturer, Department of Internal Affairs Management under Special Conditions, Center for Command and Staff Exercises, Academy of Management of Russian Ministry of Internal Affairs (Moscow, Russia), E-mail: mvd_vystropov@mail.ru*
Zhirnov Yu.N., *senior lecturer, Department of Internal Affairs Bodies Management in Special Conditions, Center for Command and Staff Exercises of the Academy of Management of Ministry of Russian Internal Affairs (Moscow, Russia), E-mail: K6amvd@mail.ru*

ON PREPARATION OF POLICE OFFICERS FOR THE IMPACT OF STRESSFUL SITUATIONS IN SPECIAL CONDITIONS OF SERVICE. Police officers' service in special conditions requires constant professional and physical training to cope with high stress situations and effectively perform service-professional tasks. In this regard, the task of the study is to investigate the impact of the developed training program for police officers on their physical and psychological well-being. The

authors identify the main stress factors affecting the efficiency of performance of service-professional tasks by police officers. Positive changes in the training groups of police officers are revealed, indicating a decrease in the influence of stress factors of special conditions of service, a change in the attitude to various emergency situations, an increase in the level of physical and psychological preparedness. The obtained results indicate the need to improve the pedagogical support of the educational process of police officers being trained for service in special conditions.

Key words: **police officers, stress, confounding factors, special conditions, complex training, physical and psychological preparedness**

В.Г. Выстропов, *доц., Центр командно-штабных учений Академии управления МВД России, г. Москва, E-mail: mvd_vystropov@mail.ru*
Ю.Н. Жирнов, *доц., Центр командно-штабных учений Академии управления МВД России, г. Москва, E-mail: K6amvd@mail.ru*

О ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ВЛИЯНИЮ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ НЕСЕНИЯ СЛУЖБЫ

Несение службы сотрудниками полиции в особых условиях требует постоянной профессиональной и физической подготовки, чтобы справляться с высокими стрессовыми ситуациями и эффективно выполнять служебно-профессиональные задачи. В связи с этим целью данного исследования стало изучение влияния разработанной программы подготовки сотрудников полиции на их физическое и психологическое состояние. Были определены основные стресс-факторы, влияющие на эффективность выполнения служебно-профессиональных задач сотрудниками полиции. Выявлены положительные изменения в учебных группах сотрудников полиции, указывающие на снижение влияния стрессовых факторов особых условий несения службы, изменение отношения к различным ситуациям чрезвычайного характера, повышение уровня физической и психологической подготовленности. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости совершенствования педагогического обеспечения образовательного процесса сотрудников полиции, проходящих подготовку к несению службы в особых условиях.

Ключевые слова: **сотрудники полиции, стресс-факторы, особые условия, комплексная тренировка, физическая и психологическая подготовленность**

Сотрудники полиции, исполняя свои служебные обязанности, испытывают высокий уровень профессионального стресса, который проявляется в совокупности вредных физических и эмоциональных реакций, возникающих в условиях наличия требований к профессиональной деятельности, не соответствующих навыкам, ресурсам или возможностям [1, с. 157]. Основные виды стресса, связанные с профессиональной деятельностью в полиции, имеют различное происхождение. К ним относят как связанные с классической рутинной работой, так и возникающие в ходе принятия чрезвычайных управленческих и организационных решений в особых условиях несения службы. Высокий уровень стресса у полицейских связан с недостаточной удовлетворенностью служебной деятельностью и качеством жизни. Его размер зависит от возраста, пола и социального статуса, что обусловливает необходимость совершенствования соответствующего педагогического обеспечения по управлению подобного рода стрессовой ситуацией.

Воспринимаемая стрессовая ситуация может способствовать возникновению сердечно-сосудистых заболеваний у сотрудников полиции [2, с. 100]. При этом рутинная работа может быть значительно более стрессовой, чем одно чрезвычайное событие. Уровень стресса, связанный с профессиональной деятельностью, увеличивается во время обыденных мероприятий по охране общественного порядка. Рассматриваемое увеличение уровня стресса связано с изменениями в психосоциальных компонентах рабочей среды. Стресс в профессиональной деятельности ассоциируется со снижением уровня психологического благополучия и увеличением количества времени, проведенного на рабочем месте.

Наиболее подходящие технологии, используемые сотрудниками органов внутренних дел для снижения влияния стресса, основаны на большой личной самооценке, что приводит к положительному влиянию на психическое здоровье и благополучие, а также к оптимальной интерпретации событий. Кроме того, важной стратегией является коммуникация в межличностных и семейных отношениях. Оптимальное использование свободного времени (занятия спортом, общение с родными и близкими и т. д.) способствует улучшению настроения, кратковременному преодолению напряженных ситуаций, а участие в группах психологической разгрузки вне рабочего места может содействовать снижению уровня стресса [3, с. 105].

Анализ научных источников и беседы, проведенные со слушателями Академии управления МВД России, показали, что профессиональная деятельность в органах внутренних дел часто имеет периоды интенсивного рабочего стресса, обусловленного спецификой следственной и оперативной работы, а также деятельности в особых условиях. В связи с этим совершенствование педагогического обеспечения по управлению стрессовой ситуацией средствами тактико-специальной и физической подготовки необходимо для того, чтобы сотрудники полиции могли эффективно выполнять свои профессиональные задачи.

Безусловно, физическая подготовка сотрудников полиции является мощным средством в борьбе с негативным влиянием стрессовых ситуаций. Занятие с активным использованием физических упражнений, направленных на укрепление опорно-двигательного аппарата и сердечно-сосудистой системы, благотворно влияют на улучшение состояния нервной системы и повышение стрессоустойчивости [4, с. 133]. Реалии несения службы сотрудниками полиции в особых условиях подтверждают необходимость повышения уровня стрессоустойчивости. К наиболее востребованным средствам можно отнести формирование положительных эмоций, целенаправленные спортивные тренировки, использование приемов релаксации. В этом процессе главенствующую роль играет понимание каждого сотрудника полиции необходимости постоянной работы над профилактикой стресса.

Особые условия несения службы не всегда предполагают деятельность в мирной обстановке. Часто сотрудники полиции оказываются в ситуациях огневого контакта с преступниками. Такие ситуации характеризуются необходимостью длительного передвижения, обладания координационными способностями и ловкостью. При этом сотрудники полиции выполняют эти движения в средствах индивидуальной защиты и с оружием в руках. Поэтому тактико-специальная подготовка неразрывно связана с физической подготовкой и является приоритетным направлением во всесторонней подготовке полицейских, которое обусловливает результативность в решении профессиональных задач, формирование физической подготовленности [5, с. 70].

Как заметил Р.Ш. Хадиков, «процесс физического совершенствования создает благоприятные условия и для совершенствования различных сторон психики человека. Это определяется многообразием физических упражнений, активным характером деятельности сотрудников полиции в процессе занятий, тренировок, состязаний, необходимостью постоянного преодоления внешних и внутренних трудностей, возможностью избирательного воздействия и дозирования психических нагрузок. Особенно велика роль физической подготовки в воспитании волевых качеств – целеустремленности, смелости и решительности, настойчивости и упорства, инициативности и находчивости, выдержки и самообладания» [6, с. 346].

В связи с этим в исследовании сосредоточено внимание на методе комплексной тренировки, включающей в себя тактико-специальные задания, в основе которых лежат упражнения на мышечную силу, выносливость и ловкость. Тренировки с сопротивлением (преодоление препятствий с оружием и полным снаряжением, переноска раненого, метание гранат) эффективны для улучшения нескольких важных аспектов физического и психологического здоровья. В частности, они могут уменьшить симптомы депрессии, повысить физическую и психологическую самооценку, а также улучшить когнитивные способности. Тренировки на ловкость представляют интерес в качестве дополнительного средства, позволяющего улучшить некоторые показатели когнитивной деятельности, таких как память и бдительность [7].

Учитывая вышеперечисленные факты, целью исследования стало совершенствование педагогического обеспечения образовательного процесса сотрудников полиции, касающегося повышения физической и психологической подготовленности и улучшения качества их жизни.

Задачами исследования явились разработка 3-недельной программы подготовки сотрудников полиции, направленной на увеличение стрессоустойчивости в особых условиях несения службы, изучение ее влияния на обучающихся, повышение физической и психологической подготовленности.

Научная новизна исследования заключается в проведении рандомизированного контролируемого исследования с помощью стандартизированных инструментов и методов, включающих индикаторы профессионального стресса, опросник оценки состояния здоровья, индивидуальное собеседование, а также сравнение результатов в двух группах в разные периоды времени обучения. При этом данные собирались и регистрировались на начальном этапе обучения и через 3 недели, в рамках итоговой аттестации сотрудников полиции.

Теоретическая значимость заключалась в том, что разработана специальная программа тренировок сотрудников полиции, направленная на повышение физической и психологической подготовленности. Определены основные стресс-факторы, влияющие на эффективность выполнения служебно-профессиональных задач сотрудниками полиции.

Практическая значимость состоит в том, что раскрытые положения, условия и особенности совершенствования педагогического обеспечения образо-

вательного процесса сотрудников полиции могут быть реализованы на курсах повышения квалификации, переподготовки и при проведении учебно-воспитательного процесса в различных образовательных организациях МВД России.

Гипотеза исследования предполагала улучшение навыков преодоления стресса, уменьшение влияния основных стресс-факторов профессиональной деятельности, а также повышение уровня физического и психологического здоровья сотрудников полиции.

В исследовании приняли участие слушатели Академии управления МВД России по направлениям оперативно-служебной деятельности представителей оперативных управлений (отделов, групп), дежурных частей и ситуационных центров территориальных органов МВД России. Общее количество участников составило 30 человек в возрасте от 38 до 47 лет. Все участники были мужчины. Исследование проходило в период с марта по июль 2024 года и было условно разделено на два потока. В первом потоке исследование проходила учебная группа, сроки обучения которой начинались в марте и заканчивались в апреле 2024 года. Во втором потоке приняла участие в исследовании учебная группа, сроки обучения которой начинались в июне и заканчивались в июле 2024 года. Все участники были допущены к исследованию на основании анкетных данных, содержащих информацию об отсутствии у рассматриваемой категории сотрудников полиции заболеваний опорно-двигательного аппарата, неврологических или ортопедических нарушений, которые могли бы повлиять на их способность выполнять программу профессиональной подготовки. Все процедуры измерений и тренировок, а также потенциальные риски были доведены на инструктаже. Предполагалось, что после входного тестирования участники в течение 3 недель будут заниматься по разработанной тренировочной программе, включающей упражнения на выносливость, силу, ловкость, а также преодоление сбивающих стресс-факторов.

Участникам исследования были предложены анкеты, которые заполнялись анонимно, в одинаковых комфортных условиях, в свободной от отвлекающих факторов обстановке. Перед их заполнением до участников исследования была доведена информация о важности заполнения анкет быстро и точно, при этом время работы с анкетой не ограничивалось.

Для оценки психосоциального стресса использовался тест «Шкала профессионального стресса» [8], а опросник по состоянию здоровья (PHQ-9) [9] рассматривался как индикатор физического и психологического здоровья участников исследования.

Испытуемые проходили специальную тренировку в течение 90 минут три дня в неделю. Эти занятия проводились в разное время учебного дня, в зависимости от расписания занятий. Тренировочная программа включала в себя компоненты повышения общей выносливости, силы, а также ловкости. В течение первой недели подготовки был завершен подготовительный этап, который предусматривал выполнение махов ногами и руками, повороты и наклоны туловища, прыжки на скакалке, челночный бег, бег на 1000 м., подтягивания на перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, прохождение полосы препятствий. Начиная со второй недели, интенсивность и объем тренировок были увеличены. При этом были добавлены тренировки с отягощением. Обучающиеся выполняли прыжковые приседания, выпады, гиперэкстензию, полуприседания, прыжки в длину, жим ногами, жим лежа, упражнения для развития равновесия, игры с мячом, эстафеты, ускоренное прохождение полосы препятствий. На третьей неделе выполнение этих упражнений проходило с использованием средств индивидуальной защиты (шлемов противоударных «Колпак-1СБ», бронежилетов «Кора-1МК»), а также массогабаритных макетов автоматов АК-47. В ходе тренировки обучающиеся делали 2–3 подхода. Все силовые упражнения выполнялись по 8–12 повторений. Скоростные упражнения и прохождение полосы препятствий выполнялись на тактико-специальном полигоне. При этом на полигоне были созданы особые условия несения службы, а роль сбивающих стресс-факторов играли дымовые, свето-шумовые специальные средства и холостые боеприпасы.

Сравнение полученных результатов в обеих группах показало, что сотрудники полиции стали меньше воспринимать сбивающие факторы, оказывающие психологическое давление. Так, 76,7% участников отметили уменьшение количества противоречивых ожиданий в ходе выполнения профессиональных обязанностей в особых условиях несения службы; 80% участников отметили уменьшение влияния межличностного стресса; 63,3% участников в меньшей мере стали испытывать разочарования, связанные с личным развитием или с особенностями организации службы. Ответы, полученные в рамках опросника по состоянию здоровья, позволили понять, что уменьшению влияния стрессовых факторов на сотрудников полиции способствует общение с коллегами, реорганизация своей служебной деятельности, занятия спортом в свободное время. Сравнение результатов тестирования на входном и выходном контроле показало, что сотрудники полиции рассматриваемой категории продолжили решать чрезвычайные ситуации также эффективно и рационально, как и до участия в специальной тренировочной программе. Вместе с тем следует отметить повышение показателей физического и психологического благополучия. По мнению 80% опрошенных, моделирование сбивающих стресс-факторов позволило выработать соответствующие стратегии преодоления влияния стресса, что положительно сказалось на повышении стрессоустойчивости после программы обучения и отразилось на улучшении качества организационных и управленческих решений в особых условиях несения службы. Кроме того, участие в тренировочном процессе позволило улучшить физическую подготовленность сотрудников полиции.

На основании результатов, полученных в данном исследовании, можно утверждать, что практическая значимость результатов исследования, касающегося разработки педагогического обеспечения образовательного процесса, приобрела ведущие позиции в реалиях совершенствования стратегий профилактики и управления стрессом в особых условиях несения службы сотрудников полиции, а также улучшения условий для поддержания и совершенствования их физической и психологической подготовленности. Целенаправленное совершенствование образовательного процесса в рассматриваемой области создает предпосылки для повышения качества жизни, дальнейшей физической и профессиональной эффективности сотрудников полиции.

В заключение следует отметить, что в исследовании были использованы некоторые специфические элементы моделирования полицейской деятельности, что обусловливалось необходимостью получения уникальной информации о влиянии и профилактике определенных стресс-факторов, связанных с выполнением служебных обязанностей сотрудниками полиции в особых условиях. Такой подход позволил достигнуть поставленной цели, заключающейся в совершенствовании педагогического обеспечения образовательного процесса сотрудников полиции и повышении их физической и психологической подготовленности. В этом аспекте ярко проявляется практическая значимость исследования, заключающаяся в том, что сотрудники полиции должны быть готовы к решительным действиям как в повседневной служебной деятельности, так и в особых условиях несения службы. Полученные результаты предполагают их применение в сфере профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников полиции и рекомендуются для использования в курсах переподготовки и повышения квалификации сотрудников полиции различных служб.

Библиографический список

1. Богатырев С.В. Эмоциональное выгорание и профессиональный стресс у сотрудников полиции. *Наука. Образование. Инновации*. 2020: 157–161.
2. Шогенов А.Г., Эльгаров А.А., Муртазов А.М. Кардиоваскулярные заболевания среди сотрудников органов внутренних дел: частота, профессиональная работоспособность. *Вестник современной клинической медицины*. 2016; Т. 9, № 6: 99–103.
3. Зуев В.М., Гричанов А.С. Формирование профессиональной психологической устойчивости сотрудника ОВД. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2013; № 2 (25): 104–106.
4. Струганов С.М., Джапаркулов А.С., Якушев Э.В. Роль физической подготовки как способ нейтрализации стресса в служебной деятельности сотрудников полиции. *Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств*. Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2022: 132–135.
5. Гричанов А.С., Денискин В.В. К проблеме развития профессионально важных качеств сотрудников ОВД РФ. *Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств*. Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2014: 70–72.
6. Хадиков Р.Ш. Значение физической подготовки при формировании профессиональных компетенций сотрудника органов внутренних дел. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 60-1: 345–348.
7. Леннеманн Л.М., Сидроу К.М., Джонсон Е.М., Харрисон К.Р., Войта К.Н., Уолкер Т.Б. Влияние тренировки ловкости на физиологические и когнитивные показатели. *Journal of Strength & Conditioning Research*. 2013; № 27: 3300–3309.
8. Фонтана Д. *Как справиться со стрессом*. Перевод с английского. Москва: Педагогика-пресс, 1995.
9. Погосова Н.В., Довженко Т.В., Бабин А.Г., Курсаков А.А., Выгодин В.А. Русскоязычная версия опросников PHQ-2 и 9: чувствительность и специфичность при выявлении депрессии у пациентов общемедицинской амбулаторной практики. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*. 2014; № 13 (3): 18–24.

References

1. Bogatyrev C.V. `Emocional'noe vygoranie i professional'nyj stress u sotrudnikov policii. *Nauka. Obrazovanie. Innovacii*. 2020: 157-161.
2. Shogenov A.G., `El'garov A.A., Murtazov A.M. Kardiovaskulyarnye zabolevaniya sredi sotrudnikov organov vnutrennih del: chastota, professional'naya rabotosposobnost'. *Vestnik sovremennoj klinicheskoj mediciny*. 2016; T. 9, № 6: 99-103.
3. Zuev V.M., Grichanov A.S. Formirovanie professional'noj psihologicheskoj ustojchivosti sotrudnika OVD. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2013; № 2 (25): 104-106.

4. Struganov S.M., Dzhaparkulov A.S., Yakushev `E.V. Rol' fizicheskoj podgotovki kak sposob nejtralizacii stressa v sluzhebnoj deyatel'nosti sotrudnikov policii. *Sovershenstvovanie professional'noj i fizicheskoj podgotovki kursantov, slushatelej obrazovatel'nyh organizacij i sotrudnikov silovyh vedomstv*. Irkutsk: Vostochno-Sibirskij institut Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2022: 132-135.
5. Grichanov A.S., Deniskin V.V. K probleme razvitiya professional'no vazhnyh kachestv sotrudnikov OVD RF. *Sovershenstvovanie professional'noj i fizicheskoj podgotovki kursantov, slushatelej obrazovatel'nyh organizacij i sotrudnikov silovyh vedomstv.* Irkutsk: Vostochno-Sibirskij institut Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2014: 70-72.
6. Hadikov R.Sh. Znachenie fizicheskoj podgotovki pri formirovanii professional'nyh kompetencij sotrudnika organov vnutrennih del. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 60-1: 345-348.
7. Lennemann L.M., Sidrou K.M., Dzhonson E.M., Harrison K.R., Vojta K.N., Uolker T.B. Vliyanie trenirovki lovkosti na fiziologicheskie i kognitivnye pokazateli. *Journal of Strength & Conditioning Research*. 2013; № 27: 3300-3309.
8. Fontana D. *Kak spravit'sya so stressom*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Pedagogika-press, 1995.
9. Pogosova N.V., Dovzhenko T.V., Babin A.G., Kursakov A.A., Vygodin V.A. Russkoyazychnaya versiya oprosnikov PHQ-2 i 9: chuvstvitel'nost' i specifichnost' pri vyyavlenii depressii u pacientov obschemedicinskoj ambulatornoj praktiki. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika*. 2014; № 13 (3): 18-24.

Статья поступила в редакцию 17.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-48-51

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

GENERAL METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SPONTANEOUS SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE AMONG NON-LINGUISTIC STUDENTS. The article is dedicated to a problem of teaching spontaneous foreign language speech to students of a non-linguistic major. The main task of the research is to identify and systematize skills and abilities that are to be developed to form communicative competence and to teach to perform an unprepared monologue. The author defines the relationship between communicative competence and spontaneous speech in a foreign language, identifies the main features of this type of speech activity that must be taken into account when building the educational process. Based on the analysis, the author identifies key skills such as phonetic, lexical and grammatical, and determines their relationship with the teaching of spontaneous foreign language speech. The research identifies the skills that need to be formed in students when teaching unprepared speech communication. The conclusions made about key skills and abilities can contribute to the optimization of the educational process, as well as the development of a unified methodology.

Key words: **communicative competence, spontaneous foreign language speech, dialogic speech, skills and abilities of spontaneous foreign language speech**

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

ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОНТАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена проблеме обучения спонтанной иноязычной речи студентов неязыковых направлений подготовки. Основная задача исследования – определить и систематизировать навыки и умения, которые необходимо развить для формирования коммуникативной компетенции и обучения неподготовленному иноязычному высказыванию. Автором определена взаимосвязь между коммуникативной компетенцией и спонтанной иноязычной речью, выявлены основные особенности этого вида речевой деятельности, которые необходимо учитывать при построении образовательного процесса. На основании проведенного анализа автором обозначены ключевые навыки, такие как фонетический, лексический и грамматический, обусловлена их взаимосвязь с обучением спонтанной иноязычной речи. Также автором обозначены умения, которые необходимо сформировать у студентов при обучении неподготовленному речевому общению. Сделанные выводы о ключевых навыках и умениях могут способствовать оптимизации образовательного процесса, а также разработке единой методики.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, спонтанная иноязычная речь, диалогическая речь, навыки и умения спонтанной иноязычной речи**

В современном мире в связи с глобализацией, развитием технологий и расширением возможностей международного сотрудничества меняются требования, предъявляемые к уровню подготовки специалистов. Знание иностранного языка всегда являлось конкурентоспособным преимуществом во многих профессиях, однако теперь на первый план выходят не умения читать иноязычные тексты и понимать сказанное носителями другого языка, а возможность активного непосредственного иноязычного общения. Таким образом, после завершения обучения студенты должны быть готовы к успешному взаимодействию в многоязычной среде, свободно и уверенно общаться на иностранном языке, овладеть навыками как устного, так и письменного общения. Это способствует их становлению в профессиональной среде, а также увеличивает конкурентоспособность на международном рынке труда [1, с. 63].

Для того чтобы прийти к такому образовательному результату, преподаватель должен на протяжении всего курса обучения активно способствовать развитию у студентов коммуникативной компетенции. Именно способность к эффективной коммуникации на иностранном языке определяет готовность студентов к свободному и спонтанному общению в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Современные исследования подчеркивают, что развитие коммуникативной компетенции является одной из ключевых целей обучения иностранному языку [2, с. 208–209]. Важно отметить, что вышеупомянутая компетенция подразумевает овладение иноязычной речью на таком уровне, чтобы коммуникация на иностранном языке в различных бытовых и профессиональных ситуациях не вызывала трудностей.

Для формирования этой компетенции необходимо понимать, что иноязычная речь разделяется на два компонента – устный и письменный. Для того чтобы овладеть иностранным языком, необходимо уметь не только читать на нем, но и писать, и говорить. В свою очередь, говорение как вид речевой деятельности можно разделить на монологическую и диалогическую речь, а также на подготовленную и спонтанную речь (СР). В повседневной коммуникации чаще всего встречается именно последняя разновидность речи, так как при взаимодействии с другими людьми в ходе диалога невозможно предугадать, как отреагирует собеседник на ту или иную информацию. Так, А.М. Антипова называет СР разновидностью устной речи, но в диалогической форме [3]. Она отличается от монологической речи тем, что подразумевает наличие нескольких участников коммуникативной ситуации, а от подготовленной речи тем, что участники диалога заранее не могут настроиться на акт общения, не планируют заблаговременно то, что собираются сказать.

Важно отметить, что развитие устной речи является полноценным только в том случае, если у студентов сформировано умение без предварительной подготовки реагировать на иностранном языке в различных коммуникативных ситуациях. Это позволяет сделать вывод, что конечной задачей обучения иностранному языку является не развитие устной речи в общем, а именно обучение СР.

Актуальность анализа общеметодических аспектов обучения спонтанной иноязычной речи (СИР) связана с необходимостью формирования иноязычной коммуникативной компетенции, так как её сформированность – одно из условий успешного становления будущих специалистов на рынке труда, а развитие СИР – один из путей достижения этой цели.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что в настоящее время не существует универсальной методики обучения СИР, которая способствовала бы эффективному формированию необходимых для этого вида говорения навыков и умений. Так, Е.М. Каргина обращает внимание на то, что среди исследователей в области методики преподавания иностранного языка обсуждается проблема развития СИР, однако обращает внимание на то, что методика с акцентом на формирование умений и навыков практического пользования языком как средством общения хоть и становится все более востребованной, универсального подхода пока не выработано.

Таким образом, целью нашего исследования является теоретический анализ общеметодических аспектов развития СИР у студентов неязыковых направлений подготовки, выделение основных навыков и умений, которые необходимо развить у обучающихся для формирования их иноязычной коммуникативной компетенции.

Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки.

Перед нами стояли следующие задачи: 1. Провести обзор литературы по вопросам формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов; 2. Дифференцировать понятия «навык» и «умение» для эффективной организации образовательного процесса; 3. Выявить ключевые навыки и умения, уровень сформированности которых влияет на СИР.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализе отличительных особенностей неподготовленной иноязычной речи и в определении наиболее эффективных подходов и методик, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки.

Для того чтобы понять, как именно должен быть выстроен процесс обучения спонтанному иноязычному общению студентов иноязычных вузов, необходимо выделить навыки и умения, которые формируются у обучающихся для достижения целевого образовательного результата.

Навыки неподготовленного иноязычного общения играют значительную роль в структуре коммуникативной компетенции [4, с. 99]. Как нами было отмечено ранее, именно они становятся незаменимыми при общении на иностранном языке, так как позволяют слушать и понимать собеседника, участвовать в диалоге, выражать собственные мысли, выстраивать коммуникацию в конкретной ситуации.

СР как языковое явление можно разделить на два процесса: 1. Слушание и понимание речи; 2. Собственно говорение. Для того чтобы студенты могли эффективно овладеть обоими процессами и развить навыки СР на иностранном языке, необходимо уделить особое внимание формированию фонетических, лексических и грамматических навыков. Они являются ключевыми навыками, обеспечивающими коммуникацию на иностранном языке и взаимодействие с его носителями как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. Рассмотрим каждый из обозначенных нами выше навыков подробнее.

Фонетический навык обеспечивает грамотное звуковое оформление речи на иностранном языке, способность говорить на нём в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка [5, с. 1167–1169]. Исследователи считают, что важное условие для понимания иноязычной речи является на слух – развитие прогнозирования, которое невозможно без овладения произношением, интонацией, фразовым ударением [6]. Из этого можно сделать вывод, что этот навык связан с обоими процессами, упомянутыми выше (и с пониманием речи на слух, и с собственно говорением), так как знание произносительных норм необходимо и для продуктивных, и для рецептивных видов речевой деятельности.

Ученые-методисты также отмечают, что формированию и развитию фонетического навыка часто уделяется недостаточное внимание по двум причинам. Первая причина связана с убеждениями обучающихся о том, что невозможно научиться говорить на иностранном языке без акцента, поэтому студенты не видят смысла в том, чтобы уделять произношению большое внимание [7, с. 65–66]. Вторая причина связана с традиционным построением образовательного процесса: наибольшее внимание формированию фонетического навыка уделяется на начальных этапах, когда обучающиеся знакомятся с иноязычной лексикой, впервые изучают грамматические конструкции. Однако исследования показывают, что фонетический навык требует регулярной практики и часто оказывается сформированным лишь частично у студентов вузов [8, с. 53–54].

Как нами уже было отмечено, формировать фонетический навык в ряду навыков СИР необходимо, так как он обусловливает и правильность восприятия, и правильность порождения речи. Сформированный фонетический навык обладает следующими признаками: 1. Безошибочность, которая подразумевает степень правильности звукового оформления речи; 2. Беглость, влияющая на темп речи и изменение звуков в потоке речи; 3. Стабильность (или устойчивость), которая подразумевает отсутствие нарушений фонетических норм в речи; 4. Автоматизм функционирования, подразумевающий возможность пользоваться навыком без осознанного контроля [9, с. 107–109].

Перейдём к рассмотрению *лексического навыка*, который также является неотъемлемым среди навыков СИР. Лексический навык обусловливает подходящий по контексту и обусловленный речевыми нормами выбор лексических единиц в ходе коммуникации. Ученые-методисты подразделяют лексические навыки на два вида: продуктивные (лежат в основе умений говорения и письма) и рецептивные (обусловливают узнавание слов в контексте, их различение при слушании и чтении) [9, с. 125–126]. Так как лексика является основой высказывания, определяет его содержание, уровень овладения этим навыком напрямую влияет на качество общения: чем больше словарный запас обучающихся, тем более точными могут быть их высказывания и тем более качественной может быть коммуникация. Важно обратить внимание на то, что сформированный лексический навык подразумевает не только понимание значения слов, но и умение использовать их в подходящей ситуации, соблюдая контекстуальные правила [10, с. 194–196].

Исследователи отмечают, что для формирования лексических навыков необходимо пройти несколько этапов:

1. Введение и раскрытие значения новых лексических единиц.
2. Автоматическая отработка лексического навыка.
3. Проверка и оценка полученных знаний.

Рассмотрим обозначенные этапы подробнее. На первом из них обучающиеся знакомятся с новой лексической единицей, преподаватель представляет новую лексику в контекстуальном окружении. Следующий связан с выполнением контролируемой практики, необходимой для перехода новой лексической единицы из кратковременной памяти в долговременную, а также из пассивного словарного запаса в активный. Например, преподаватель может попросить заполнить пропуски в тексте, используя изученную лексику, выбрать подходящую по контексту лексическую единицу из представленных в списке и др. На последнем этапе может проводиться письменное тестирование или устная оценка лексических навыков обучающихся [11, с. 134].

Второй и третий этапы являются центральными, так как они реализуются благодаря использованию упражнений, направленных на формирование и совершенствование продуктивного лексического навыка, на вывод изученных лексических единиц в речь и их применение в различных коммуникативных ситуациях.

При формировании лексических навыков и умений необходимо также учитывать, что их прочность и качество во многом зависят от следующих факторов: 1) полнота и точность понимания лексической единицы, достигнутая при семантизации; 2) эффективность упражнений, выбранных для закрепления лексической единицы в памяти; 3) владение способами применения лексической единицы в различных коммуникативных ситуациях [9, с. 130–132].

Еще одним навыком, формирование которого необходимо в контексте формирования навыков СИР, является *грамматический навык*, связанный с правильным оформлением сочетаний слов, синтагм и предложений, а также с правилами словообразования и формообразования. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез отмечают, что грамматика имеет первостепенное практическое значение, потому что благодаря ей становится возможным формирование умений как устного, так и письменного общения. Ученые также отмечают, что грамматические навыки по аналогии с лексическими возможно разделить на продуктивные и рецептивные [10, с. 307–308].

При формировании навыков СИР формирование грамматических навыков является необходимым, несмотря на то, что их роль часто недооценивается студентами. Так, исследователи отмечают, что недостаточная сформированность этих навыков приводит к неудачам во всех видах речевой деятельности, а отсутствие способности правильно оформить речевое высказывание с грамматической точки зрения может сделать коммуникацию невозможной [12, с. 40–41]. В свою очередь, Е.Н. Соловова отмечает, что основные трудности при обучении грамматическим навыкам связаны с возникновением межязыковой и внутриязыковой интерференции: то есть в первом случае – с влиянием родного языка на изучаемый иностранный язык, во втором случае – с наличием в изучаемом языке явлений, имеющих схожие черты, аналог которых в родном языке зачастую отсутствует [7, с. 103–104].

Аналогично лексическим навыкам формирование грамматических также происходит в три этапа: первый этап – ознакомление, второй – тренировка, третий – закрепление, проверка и оценка знаний. На первом этапе преподаватель показывает обучающимся грамматическую форму модели и объясняет её, затем студенты выполняют задания на нахождение этой грамматической формы модели в тексте/предложениях. Второй этап подразумевает её механическую подстановку и имитацию, а третий этап – применение полученных знаний в условиях как подготовленной, так и СР [12, с. 40–41].

Итак, исходя из анализа вышеупомянутых исследований, можно заключить, что для успешного развития навыков неподготовленной иноязычной речи необходимо достижение высокого уровня владения фонетическими, лексическими и грамматическими навыками. Важно отметить, что их формирование и развитие не может проходить изолированно друг от друга: речевые навыки взаимосвязаны, и тот уровень, на которым обучающийся владеет одним из них, влияет на уровень владения и другими навыками, а также на уровень владения коммуникативной компетенцией в целом, поэтому, для того чтобы обеспечить эффективное взаимодействие студентов на иностранном языке, необходимо на достаточном уровне сформировать все обозначенные выше навыки.

Ранее нами была проанализирована связь между навыками и умениями, а также было отмечено, что именно формирование речевых умений особенно важно при обучении иноязычному общению, так как от степени их сформированности зависит то, на каком уровне обучающийся сможет осуществлять коммуникацию на иностранном языке. Рассмотрим, какие речевые умения являются определяющими при обучении СИР.

Для того чтобы понять, формирование каких умений необходимо при обучении неподготовленному общению на иностранном языке, важно помнить, что СР, как нами было отмечено ранее, по своей природе максимально близка к диалогической речи, так как именно диалогическое общение в реальной жизни отличается спонтанностью, реактивностью и требует реагирования на реплики собеседника без предварительного обдумывания. Из этой взаимосвязи можно сделать вывод о том, что формирование умений, характерных для диалогической речи, напрямую повлияет на готовность студентов к спонтанному иноязычному общению. Так, Е.И. Пассов выделяет следующие диалогические умения: 1. Вести обмен репликами в рамках диалогического или полилогического общения; 2. Придерживаться своей линии общения, независимо от согласия или несогласия с мнениями других участников; 3. Включать новых собеседников в разговор; 4. Предугадывать речевые действия/реплики участников и находить

решения для коммуникативных ситуаций [13, с. 450–452]. И.А. Бредихина, помимо умений, обозначенных выше, выделяет также: 1. Умение варьировать различные способы выражения речевых функций, таких как, например, согласие и несогласие, просьбы и так далее; 2. Умение задавать разнообразные вопросы, а также давать на них ответы, не нарушая при этом логику коммуникации; 3. Умение применять в речи разговорные клише, различные слова, служащие для построения логики высказывания, типовые фразы [14, с. 34–36]. Также ученые отмечают, что важно обучить студентов умению использовать различные речевые модели, свободно их комбинировать в зависимости от коммуникативной ситуации.

Таким образом, обобщая описанные выше умения, можно сделать вывод о том, что для обучения студентов спонтанному иноязычному общению необходимо сформировать у них умения, связанные с диалогической речью. Среди этих умений ведущими являются: 1. Умение обмениваться репликами в ходе иноязычного общения; 2. Умение выстраивать свое высказывание целесообразно коммуникативной задаче; 3. Умение использовать необходимые речевые модели, варьировать их в зависимости от цели высказывания.

Однако необходимо отметить, что для успешной коммуникации на иностранном языке студенты должны уметь не только самостоятельно выстраивать высказывания, выражать свою точку зрения и отстаивать ее, но и слышать и понимать речь собеседника. Именно способность воспринимать речь других участников коммуникации во многом определяет, будет ли иноязычное общение эффективным. Е.Н. Соловова отмечает, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности ввиду того, что оно обладает следующими характеристиками:

1. Одноразовость проявления, свойственная реальному общению. Эта характеристика связана с тем, что при естественной коммуникации реплики в процессе диалога обычно не повторяются дважды, поэтому важно научиться воспринимать устную речь с первого предъявления.

2. Невозможность адаптации. Эта характеристика обусловливается тем, что каждый человек (как носитель, так и неноситель языка) имеет свои уникальные особенности речи, которые невозможно предугадать. Так, для успешного иноязычного общения студентам необходимо научиться адаптироваться к особенностям речи других участников коммуникации [7, с. 124–126].

Описанные выше особенности позволяют нам сделать вывод о том, что обучение умениям аудирования при формировании навыков СИР необходимо, так как эти умения проявляются именно в реальном общении с носителями изучаемого языка, то есть в тех случаях, когда СИР становится неотъемлемой частью коммуникации. Рассмотрим, какие умения выделяют исследователи в контексте обучения аудированию.

А.Н. Щукин и Г.М. Фролова отмечают: для того чтобы научиться понимать иностранную речь на слух, преподавателю необходимо сформировать следующие умения у обучающихся: 1) определять основную мысль в высказывании; 2) понимать тему высказывания; 3) разделять высказывания на смысловые фрагменты; 4) отслеживать логику высказывания; 5) воспринимать устное высказывание вне зависимости от темпа говорящего и с учетом возможных пропусков смысловых частей [9, с. 175]. М.М. Гохлернер и И.А. Рапопорт, помимо умений, перечисленных выше, обращают внимание также на важность следующих умений: 1) удерживать в памяти начало высказывания, прослушав его до конца; 2) умение в хронологической последовательности воспроизводить содержание услышанного [15, с. 15–17]. М.В. Смирнов отмечает, что к основным умениям аудирования также можно отнести умение отделять новую информацию от уже известной и умение обобщать детали содержания [16, с. 81–82]. Исследователи также обращают внимание на необходимость формирования творческого мышления для улучшения понимания иноязычной речи на слух и применения этих навыков и умений в процессе коммуникации, так как развитие умения творческой переработки позволяет студентам сформулировать собственные суждения на основе воспринятой информации [17, с. 130–131].

Таким образом, обобщая точки зрения исследователей, мы можем выделить следующие наиболее актуальные умения аудирования в рамках обучения СИР: 1) умение выделять необходимую информацию из высказывания, отслеживать логику в ней; 2) умение учитывать темп и особенности речи говорящего; 3) умение обобщать, интерпретировать и пересказывать услышанное.

Ранее в исследовании было отмечено, что для эффективной коммуникации на иностранном языке студенты должны овладеть коммуникативной компетенцией: именно к формированию этой компетенции должно привести освоение приведенных нами выше навыков и умений. Однако то, насколько успешным будет языковое взаимодействие между представителями разных культур, зависит не только от уровня владения языком, но и еще от одной компетенции, которая не была рассмотрена нами ранее, – социокультурной. Так, И.Л. Бим считает социокультурную компетенцию неотъемлемой частью коммуникативной [18, с. 48]. О.И. Халупо отмечает, что культурные различия могут мешать достижению успеха в иноязычной коммуникации. По мнению исследователя, разногласия и отсутствие взаимопонимания в аспектах культуры и традиций могут привести к возникновению конфликтных ситуаций [19, с. 68]. Г.В. Кретинина также обращает внимание на то, что использование языка как средства общения возможно осуществлять полноценно только в том случае, если студент хорошо знаком с культурой страны изучаемого языка [20]. По ее мнению, знаний слов и правил грамматики недостаточно для полноценной коммуникации. Так, Н.В. Томашук с точки зрения социокультурной компетенции выделяет следующие умения: 1) определять стиль общения, правильно понимать явление иноязычной культуры; 2) разрешать возможные социокультурные конфликты в ходе межкультурного общения; 3) уместно и правильно употреблять национально маркированные языковые единицы в речи, опираясь на условия коммуникативной ситуации [21, с. 99–100]. Это позволяет заключить, что успешность коммуникации на иностранном языке зависит не только от развития коммуникативной компетенции, но и от уровня сформированности социокультурной, так как при реальном общении с носителями другого языка избежать различия в менталитетах, культурных паттернах и воспитании невозможно.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что цель исследования была достигнута, задачи выполнены. Для обучения студентов СИР необходимо сформировать у них на достаточно высоком уровне следующие навыки: фонетический, грамматический и лексический. Они формируются и развиваются неотделимо друг от друга и в ходе процесса овладения ими могут переходить в умения и наоборот. Говоря об умениях, которые нужно сформировать у студентов при обучении неподготовленному иноязычному общению, важно отметить необходимость овладения умениями диалогической речи, аудирования и социокультурными умениями.

Таким образом, при обучении СИР формирование упомянутых выше навыков и умений является неотъемлемой частью образовательного процесса. Комплексная работа над ними позволит не только достигнуть образовательной цели, то есть сформировать коммуникативную компетенцию, но и подготовить обучающихся к общению на иностранном языке в повседневных и профессиональных контекстах. Дальнейшие исследования в этой области будут способствовать разработке комплексной методики обучения этому виду речевой деятельности.

Перспективы дальнейших исследований в области обучения СИР включают разработку и апробацию новых методик с учетом выделенных умений и навыков, а также исследование индивидуальных различий студентов, учет социокультурных аспектов, оценку эффективности методик и их интеграцию с другими видами речевой деятельности. Эти направления помогут углубить понимание процесса обучения и создать более эффективные методики, способствующие достижению высоких результатов.

Библиографический список

1. Резунова М.В., Овчинникова О.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов. *Вестник ФГОУ ВПО Брянская ГСХА*. 2018; № 4 (68): 63–67.
2. 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.
3. Антипова А.М. *Ритмическая система английской речи*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1984.
4. Пономарева Е.В. Формирование навыков спонтанной речи на английском языке у обучающихся по профилю подготовки «Зарубежная филология». *Гуманитарные науки*. 2017; № 1 (37): 98–103.
5. Коршунова Е.С. Совершенствование произносительных навыков студентов при обучении английскому языку в неязыковом вузе. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022; № 11: 1167–1175.
6. Гурова Г.Г. К вопросу о преподавании фонетики в техническом ВУЗе. *Гуманитарный вестник*. 2013; № 7 (9): 6.
7. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций*: пособие для студентов педвузов и учителей. Москва: Просвещение, 2003.
8. Солдатова О.Б. Формирование фонетических навыков у обучающихся неязыковых вузов. *Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление*. 2019; № 3 (7): 52–57.
9. Щукин А.Н., Фролова Г.М. *Методика преподавания иностранных языков*: учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 2015.
10. Гальскова Н.Д. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Академия, 2007.
11. Омелаенко Н.В. формирование лексических навыков на иностранном языке. *Гуманитарные и социальные науки*. 2022; Т. 94, № 5: 132–136.
12. Мясников А.А. Формирование грамматических навыков в контексте коммуникативного обучения. *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*. 2018; № 4 (64): 39–44.
13. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка*. Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010.
14. Бредихина И.А. *Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018.
15. Гохлернер М.М., Рапопорт И.А. Учебные умения: их сущность, специфика и требования к ним. *Иностранные языки в школе*. 1979; № 2: 13–19.

16. Смирнов М.В. Формирование умений аудирования на уровне магистратуры в МАРХИ. *Наука, образование и экспериментальное проектирование*. 2020; № 1: 80–83.
17. Трофимова О.В. Состояние разработки методики обучения аудированию. *Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского*. 2010; № 6 (35): 129–132.
18. Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2002; № 5: 45–58.
19. Халупо О.И. *Лингвокультурные аспекты взаимодействия субъектов национальных коммуникативных пространств*: монография. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2018.
20. Каргина Е.М. Развитие спонтанной иноязычной речи в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе. *Молодой ученый*. 2015; № 8 (88): 948–950.
21. Томашук Н.В. Роль социокультурной компетенции в обучении иностранным языкам. *Евразийский научный журнал*. 2019; № 5: 98–100.

References

1. Rezunova M.V., Ovchinnikova O.A. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovyh vuzov. *Vestnik FGOU VPO Bryanskaya GSHA*. 2018; № 4 (68): 63-67.
2. 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.
3. Antipova A.M. *Ritmicheskaya sistema anglijskoj rechi*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
4. Ponomareva E.V. Formirovanie navykov spontannoj rechi na anglijskom yazyke u obuchayuschihsya po profilyu podgotovki "Zarubezhnaya filologiya". *Gumanitarnye nauki*. 2017; № 1 (37): 98-103.
5. Korshunova E.S. Sovershenstvovanie proiznositel'nyh navykov studentov pri obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 11: 1167-1175.
6. Gurova G.G. K voprosu o prepodavanii fonetiki v tehnicheskom VUZe. *Gumanitarnyj vestnik*. 2013; № 7 (9): 6.
7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyj kurs lekcij*: posobie dlya studentov pedvuzov i uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 2003.
8. Soldatova O.B. Formirovanie foneticheskih navykov u obuchayuschihsya neyazykovyh vuzov. *Teoriya i praktika nauchnyh issledovanij: psihologiya, pedagogika, `ekonomika i upravlenie*. 2019; № 3 (7): 52-57.
9. Schukin A.N., Frolova G.M. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov*: uchebnik. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2015.
10. Gal'skova N.D. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2007.
11. Omelaenko N.V. formirovanie leksicheskih navykov na inostrannom yazyke. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2022; T. 94, № 5: 132-136.
12. Myasnikov A.A. Formirovanie grammaticheskih navykov v kontekste kommunikativnogo obucheniya. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tehnologij upravleniya i `ekonomiki*. 2018; № 4 (64): 39-44.
13. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka*. Rostov-na-Donu: Feniks; Moskva: Glossa-Press, 2010.
14. Bredihina I.A. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2018.
15. Gohlerner M.M., Rapoport I.A. Uchebnye umeniya: ih suschnost', specifika i trebovaniya k nim. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1979; № 2: 13-19.
16. Smirnov M.V. Formirovanie umenij audirovaniya na urovne magistratury v MARHI. *Nauka, obrazovanie i `eksperimental'noe proektirovanie*. 2020; № 1: 80-83.
17. Trofimova O.V. Sostoyanie razrabotki metodiki obucheniya audirovaniyu. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo*. 2010; № 6 (35): 129-132.
18. Bim I.L. Nekotorye ishodnye polozheniya teorii uchebnika inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2002; № 5: 45-58.
19. Halupo O.I. *Lingvokul'turnye aspekty vzaimodejstviya sub`ektov nacional'nyh kommunikativnyh prostranstv*: monografiya. Chelyabinsk: Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet, 2018.
20. Kargina E.M. Razvitie spontannoj inoyazychnoj rechi v processe obucheniya inostrannomu yazyku v tehnicheskom vuze. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 8 (88): 948-950.
21. Tomashuk N.V. Rol' sociokul'turnoj kompetencii v obuchenii inostrannym yazykam. *Evrazijskij nauchnyj zhurnal*. 2019; № 5: 98-100.

Статья поступила в редакцию 30.10.24

УДК 37.014.253 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-51-55

Gao Ling, *Associate Professor, Department of European Languages, Jiangsu University (Zhenjiang, China), E-mail: gaolingxiaotu@163.com*
Wang Yuecheng*, lecturer, Department of European Languages, Jiangsu University (Zhenjiang, China), E-mail: gaolingxiaotu@163.com*
Wang Shu*, lecturer, Department of European Languages, Jiangsu University (Zhenjiang, China), E-mail: gaolingxiaotu@163.com*

GERMAN-RUSSIAN-SPANISH EDUCATION PARADIGM: POSSIBILITIES FOR APPLICATION IN CHINA. The practice and optimization of education for international understanding in China is a major issue facing contemporary universities. Europe is at the forefront of education for international understanding, however, Chinese research of European countries such as Germany, Russia, and Spain are relatively limited. The research has a task to build an ecological framework for international understanding education in China's higher education sector by drawing on the unique practices of the three countries in integrating international understanding education. Literature review, historical research method and synchronic research method are used to compare the international understanding education paradigms from three aspects: cross-regional organizational activities, higher education courses and social organizational activities. The higher education reforms of the Bologna Process and the Erasmus Program in Germany, Russia, and Spain are reflected in the implementation of a unified and mutually recognized degree system, the establishment of a European standard credit conversion system, and the enhancement of faculty and student mobility. While achieving results, there are also problems such as the degree system not being in line with the labor market, educational inequality and the loss of talent. The research innovatively constructs an international understanding education model and enriched theoretical research. China's creation of the "Belt and Road" education community depends on connecting the internationalization of education with the national strategic policies; establishing a multi-participation international understanding education system; optimizing curriculum design; and enriching social support. The researchers will conduct empirical study to clarify the current status of international understanding education in China's higher education.

Key words: **international understanding education, Germany, Russia, Spain, "Belt and Road" education community**

Гао Лин, *доц., Университет Цзянсу, г. Чжэньцзян, E-mail: gaolingxiaotu@163.com*
Ван Юэчэн, *ст. преп., Университет Цзянсу, г. Чжэньцзян, E-mail: gaolingxiaotu@163.com*
Ван Шу, *ст. преп., Университет Цзянсу, г. Чжэньцзян, E-mail: gaolingxiaotu@163.com*

ПАРАДИГМА НЕМЕЦКО-РОССИЙСКО-ИСПАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В КИТАЕ

Изучение практики и оптимизации международного образования является серьезной проблемой, с которой сталкиваются современные высшие учебные заведения. Европа находится на переднем крае в плане развития образовательного процесса, однако китайские исследования данного вопроса и возможностей его решения в таких европейских странах, как Германия, Россия и Испания, относительно ограничены. Цель статьи: опираясь на уникальную практику трех стран в области интеграции образования, создать экологическую рамку международной образовательной системы, применимую в данной сфере в Китае. Используя методы литературного обзора, исторических и синхронных исследований, анализируется и сравнивается парадигма образования с целью международного применения с трех аспектов: межрегиональные организационные мероприятия, курсы высшего образования и проекты социальных организаций. Реформы высшего образования Болонского процесса и программы Эразмус в Германии, России и Испании отражены во внедрении единой и взаимно признанной системе степеней, в создании европейской стандартного механизма перевода академических кредитов и повышении мобильности преподавателей и студентов. При достижении результатов существуют также такие проблемы, как несоответствие системы степеней рынку труда, образовательное неравенство и потеря талантов. Исследование строит новаторскую международную модель обучения и обогащает теоретические иссле-

дования новыми знаниями. Образовательное сообщество «Один пояс – один путь», созданное в Китае, опирается на тесную связь интернационализации образования с потребностями национальной стратегической политики; создание многосторонней системы образования для международного взаимопонимания; оптимизацию разработки учебных программ; обогащение социальной поддержки. В будущих работах мы проведем эмпирическое исследование, чтобы прояснить текущую ситуацию с пониманием технологий международного высшего образования в Китае.

Ключевые слова: **образование для международного взаимопонимания, Германия, Россия, Испания, образовательное сообщество «Один пояс – один путь»**

1. Research Necessity

Education for International Understanding has been proposed since 1946, and its connotation has gradually evolved alongside international developments, becoming increasingly rich. Although there is no unified definition of Education for International Understanding, Delol's report defining it has been widely accepted by the international community. According to this report, Education for International Understanding refers to educational activities centered on the concept of "international understanding", as advocated by international community organizations worldwide [1].

The attention to and promotion of Education for International Understanding are both strategic necessities for adapting to globalization and building a modern socialist power, as well as inherent needs for enhancing the internationalization of education and cultivating well-rounded individuals.

1.1 The demand for Education for International Understanding under the Community of Shared Future.

Globalization and the Community of Shared Future not only promote economic cooperation but also present a series of opportunities and challenges arising from the collision of cultures and ideas. This situation has introduced new content and requirements for citizens in the new era, and we need to possess more international knowledge, skills, vision, and thinking. Our country has long recognized the need to cultivate citizens' international understanding and literacy. The "Core Competencies for the Development of Chinese Students", released in 2016, requires students to have international understanding [2].

1.2 The necessity of cultivating international understanding among contemporary college students

In 2020, our country issued the "Opinions on Accelerating and Expanding Education to Open Education in the New Era", which proposes to accelerate the education's modernization and cultivate more global competitive talents…After graduating from colleges and universities, students will soon enter the job search stage and face a complex international environment. Improving college students' international understanding can better empower their development in the context of international competition and cooperation.

Attention to Education for International Understanding in China began in the 1980s and has gone through different stages: sprouting (1990-2002), deeper exploration (2003-2008), and development and promotion (2009 to present). Research has mainly focused on: 1) the development of Education for International Understanding: theoretical structure [3], development process and future direction [4]; 2) Experiences and analysis of other countries' Education for International Understanding [5, 6]; 3) Education for International Understanding: infiltration and development in the curriculum – infiltration and integration in subject teaching [7], development and practices of school-based curriculum [8].

Focusing on Chinese research on this issue, it is clear that our country's research target countries are mainly concentrated in the United States, Japan, and South Korea. However, studies on European countries such as Germany, Russia, and Spain are less common, indicating that the breadth of research needs to be expanded. Most studies are concentrated in primary and secondary education, while research on higher education is somewhat insufficient. **The Purpose** of study is to build an ecological framework for international understanding education in China's higher education sector by drawing on the unique practices of the three countries in integrating international understanding education. **The innovation** lies in the horizontal and vertical comparison of education for international understanding from three aspects: cross-regional organizational activities, higher education curricula, and social organizational activities, and the construction of an international understanding education paradigm for the three countries, which can serve as an important reference for promoting the research on the development of international understanding education in countries along the "Belt and Road". As key partners in "Belt and Road" cooperation, Russia, Germany, and Spain have naturally become the focus of our research on Education for International Understanding. Based on this, the article selects Education for International Understanding in higher education in Germany, Russia, and Spain as the research object. **The research tasks** include comparing and analyzing the similarities and differences in the development of Education for International Understanding in these three countries, focusing on cross-regional organizational guidance, the support of university curriculum practices, and social organizations. **The theoretical significance** is to construct a European model of international understanding education, which is a good entry point and supplement to theoretical research in this field. **The practical significance** is that the research results can guide Chinese universities on how to integrate international understanding education into cross-regional international organization activities, how to implement internationalized curriculum design and talent exchange, and how to play the role of social organizations. At the same time, it can provide reference for avoiding a series of problems such as the degree system not conforming to national conditions and the labor market, educational inequality, and talent loss. China's creation of the "Belt and Road" education community and optimization of school-based practice rely on closely connecting the internationalization of education with the needs of national strategic policies; establishing a diversified international understanding education system; optimizing curriculum design, establishing an international understanding education curriculum system; enriching social support, and encouraging social forces to participate in educational practice.

2. Paradigm of Education for International Understanding

Education for International Understanding in Europe, including its development in Germany, Russia, and Spain, has gone through the brewing phase of the 1950s and the shaping phase of the 1990s, entering a new period of global development. Its development and promotion can be approached from three aspects: cross-regional organizational activities, higher education institutions, and social institutional activities.

2.1 Cross-regional organization activities

2.1.1 Bologna Process

The "Bologna Process," which began in 1999, is an important manifestation of the globalization of higher education in Europe. Germany officially became a signatory to the Bologna Process in 2002, followed by Russia in 2003 and Spain in 2010. As of 2020, more than 50 countries have joined the Bologna Process. The reform of higher education in Germany, Russia, and Spain within the Bologna framework is primarily reflected in the implementation of a unified and mutually recognized degree system, the establishment of a European standard credit conversion system, and the strengthening of mobility for both teachers and students.

1) A unified and mutually recognized degree system

Germany has transformed from the traditional master's and doctoral degree system to the internationally recognized bachelor's, master's, and doctoral degree system, resulting in a significant increase in the variety of curricula offered [9].

In 2007, Russia's "Draft Law on the Introduction of the Two-Level Higher Education System" stipulated that, in addition to the five-year diploma expert system for military and medical schools, other colleges and universities would implement a two-level degree system of "Bachelor + Master's degree". This means that the original diploma expert system would be divided into the two-level degree systems of "Bachelor + Master's degree" [10].

Before the Bologna reform, Spain's undergraduate education was divided into two stages: the first stage consisted of 3 years of basic education in disciplines, and the second stage involved 2 years of specialization. After joining the Bologna Process, Spain issued a decree in 2007 to align with the international academic system, transforming higher education into a three-level degree system of undergraduate, master's, and doctoral degrees [11].

2) Establish a standardized European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)

During the adjustment of the academic system, German universities introduced the European Credit Transfer and Accumulation System and a modular course system that allows for flexible combinations and independent evaluations. In implementing the Bologna Process, the certification committee responsible for ensuring the quality of German higher education, along with Germany's leading higher education security institutions, joined the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) to enhance the German higher education security system. Regarding the mutual recognition of grades and academic degrees, the German government approved the "Agreements on the Mutual Recognition of European Higher Education Degrees" on October 1, 2007, which automatically recognizes the credits and academic degrees from universities in other countries within the European Higher Education Area [12].

The Russian Ministry of Education has drawn on the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and formulated several key documents, including the 2002 "Approximate Provision on College Students Mastering the Content of Assessment", the 2004 "Demonstration Charter for Organizing the Teaching Process in Universities Using the Credit System", and "Using the Credit System During the Teaching Process". These documents replace the original term "academic time" with "academic credit" and stipulate that academic credits can be exchanged for academic time in national education standards. The Ministry is actively implementing the credit system and adopting the European Credit Transfer and Accumulation System [13].

The previous credit system in Spain defined 1 academic credit as equal to 10 hours of study. After joining the Bologna Process, Spain adopted the European Credit Transfer and Accumulation System, changing the definition to 1 academic credit being equal to 25 hours of study [11]. In addition, under the traditional credit system, students could only obtain credits by passing the course tests. In contrast, the new credit system allows students to earn credits through various means, such as attending classes (both required and elective), participating in seminars, engaging in social practice, writing a graduation thesis, working or interning at companies, museums, and other locations, learning a foreign language outside of school, using online teaching resources, and participating in other training activities.

3) Strengthen teacher-student mobility

Over the past 20 years, especially after completing the adjustment of higher education systems, the international attraction and influence of German higher education have been increasing. The number of foreign scientific research staff and artistic employees at German universities rose from 19,793 in 2005 to 49,124 in 2018, an increase of about 150%. According to statistics, there are currently more than 38,000 cooperation projects between German universities and foreign universities, which have jointly launched nearly 750 degree programs [12].

Russia signed the "Bologna Declaration", officially joined the process of European higher education integration, and began using the Western higher education system as a reference to reform its own education system, strengthening teacher-student mobility. In 2003, Russian universities and Germany actively conducted scientific research cooperation, with DAAD establishing several scholarship programs for Russian students. In 2014, Russia took the lead in obtaining the LPEB project within the "Erasmus+" Plan. As of 2015, a total of 121,124 students and teachers in Russia had received funding. In 2017, the Russian government announced the implementation of the "Russian Scholarship Program" to remove obstacles for outstanding undergraduate graduates from abroad seeking to enter Russia [14].

Although Spain integrated the construction of the European Higher Education Area later, its internationalization of higher education has made significant strides. During the Bologna Process, Spain was the country with the largest number of students and educators from foreign colleges and universities between 2001 and 2019. This trend has continued, with the number of individuals increasing year by year, making Spain the most popular destination for European college students. From 2018 to 2019, Spain ranked second in the European Union for the number of exchange students (44,052), only behind France (49,066). In 2020, Spain's Erasmus scholarships allocated over 144 million euros to the higher education sector, establishing 1,133 projects to promote mobility between Spain and international universities [15].

2.1.2 Erasmus+

The EU has been funding the Erasmus program for 35 years. The number of countries participating in this exchange program has grown from 11 initially to 33 today. In January 2014, based on the original "Erasmus" program, the "Erasmus+" exchange program was created, which applies to all fields of education, training, youth, and sports within the EU.

At present, the "Erasmus+" program collaborates with nearly 200 countries around the world. Based on the specific content, conditions, and methods of cooperation, it is divided into Programme countries and Partner countries. Germany and Spain are both Programme countries of the "Erasmus+" program. According to data released by the EU, both countries have the highest proportions of funding amounts and participants in higher education. Germany's total project investment in 2020 was 232 million euros, with a total number of participants reaching 130,792 [15]. There are two main national organizations in Spain that coordinate the implementation of Erasmus projects: El Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, referred to as "SEPIE" and La Agencia Nacional Española, referred to as "ANE". Spain's total project investment in 2020 is 198.39 million euros; the total number of participants is 96,124 [15]. "Erasmus+" is the only large-scale EU-funded education project between the EU and Russia. Russia is a partner country in the project and therefore only participates in certain aspects. According to data from the European Commission, from 2014 to 2021, approximately 13,200 Russian students participated in the "Erasmus+" program, while about 98,000 EU citizens came to study in Russia [16].

The Erasmus program has promoted the implementation of the Bologna Process in EU countries. However, the reform of the degree and credit system has shortened semesters and increased academic pressure on college students. Some teachers and researchers feel that "undergraduate teaching" takes up too much time and energy, depriving them of the relative freedom and simplicity necessary for learning and research. While promoting academic exchanges, the mobility of teachers and students has also led to talent loss in some countries, and educational equity is not guaranteed. How to ensure that the reform benefits more countries and economically disadvantaged students is an urgent problem that needs to be addressed in future reforms.

The experiences and lessons learned from the EU's "Erasmus Project" in higher education exchanges and cooperation over the past 30 years provide a paradigm for the current internationalization of education. In the process of internationalizing education, Chinese universities must also enhance their understanding of the concept of internationalization and enrich the diversity of its forms.

2.2 Courses in higher education institutions

We selected the Free University of Berlin, St. Petersburg State University, and the University of Granada as representatives and analyzed their course offerings from the perspectives of foreign language courses, cultural and historical courses, and civic education courses.

2.2.1 Foreign language courses

Language courses reflect the demand for the international and practical aspects of the languages themselves. For example, Chinese, English, German, Russian, Spanish, French, Arabic, and Japanese are all offered at the three universities. Additionally, the differences in language courses also reflect the influence of geopolitical factors and each country's intention to engage with foreign nations. For instance, the Free University of Berlin offers Dutch; St. Petersburg State University offers Latvian, Lithuanian, Georgian, Armenian, and others; while the University of Granada offers Catalan and Galician, among others.

2.2.2 Cultural and historical characteristic courses

The commonality in the cultural and historical courses among the three countries is, on one hand, the inheritance and study of ancient classics, such as "Roman and Ancient Greek Culture", "Classical Art" and "Greek Classical Art". On the other hand, there is a focus on the study and pursuit of advanced civilization and technology, with courses like "China and the Global Economy" and "Chinese Culture and Ethnology".

Based on the differences in historical development and social culture among various countries, significant national distinctions have emerged in the cultural and history courses offered by the three universities. During the rule of Germany, a large number of Jews were persecuted and even massacred. As a result, German universities still offer specialized Jewish studies, with courses such as "Jews in Berlin" and "Jewish Identity and Hope". The historical entanglements between the three Baltic countries, the Balkans, and Russia, along with their important strategic position for Russia, have made this topic a key area of research in Russian universities, including courses like "History and Geography of the Baltic States" and "History of Slavic and Balkan Countries". Spain has also focused its research on Muslim culture and Latin American culture, offering courses like "Spanish Muslim Philosophy" and "Latin American Anthropology".

2.2.3 Citizenship education courses

The topics covered by the citizenship education courses offered by the three universities primarily focus on ecological environmental protection and sustainable development, gender equality and diversity awareness, and social diversity and inclusiveness. For example, the Free University of Berlin offers courses like "Climate Crisis in the Era of Multiple Crises" and "Gender and Diversity Awareness in the International Context". St. Petersburg State University includes "Sustainable Development and Ecological Politics" and "Gender Politics", while the University of Granada offers "Ecological Anthropology" and "Immigration, Cross-Cultural and Differentiated Management". The Free University of Berlin has elective citizenship education courses available for all undergraduates, whereas the other two universities integrate citizenship education content into their professional studies organically.

By classifying and analyzing the courses of the three universities in Germany, Russia, and Spain, it becomes evident that all three institutions place a strong emphasis on the study of foreign languages. Language courses, especially those focusing on lingua franca, reflect the international nature and practicality of the language itself. The differences in language courses among the three universities also highlight the influence of geopolitical factors and each country's intentions regarding foreign exchanges. In terms of cultural and historical courses, a common theme is the inheritance and study of ancient classics, as well as the pursuit of advanced civilization and technology. However, significant national differences arise based on the distinct historical developments and social cultures of each country. The topics covered in citizenship education courses mainly focus on ecological environmental protection and sustainable development, gender equality and diversity awareness, as well as social diversity and inclusion.

2.3 Social Organization Activities

Germany currently has nearly 25,000 foundations established in accordance with the relevant provisions of the Civil Code and the Foundation Laws formulated by the federal states, making it one of the countries with the largest number of foundations in Europe. The German Academic Exchange Service (DAAD) is Germany's largest international academic cooperation funding agency and the primary scholarship provider for international students studying in Germany. Additionally, there is the "Talent Support Fund (Begabtenförderungswerke)" project, which comprises 13 different funding organizations [17]. The Robert Bosch Stiftung is one of the largest private foundations in Europe, supporting health, science, society, education, and international understanding. The Stiftung Mercator is one of the largest private foundations in Germany. Since 2008, China has become an important area of focus for the Stiftung Mercator, which established a China project team at its headquarters in Essen and opened a representative office in Beijing in 2014. In 2019, the Stiftung launched the German-Chinese Education Exchange Center in Berlin, aimed at enhancing the understanding of China in German schools. This initiative promotes the cultivation of "China competence" among German university and high school students, including Chinese language learning, cross-cultural training, and knowledge of modern China [18].

Social and non-governmental organizations in Spain can be roughly divided into two categories. The first category consists of domestic non-governmental organizations, such as the Spanish non-profit organization "Esplai Foundation." The second category includes transnational regional cooperation organizations, such as the Ibero-American League (Liga Iberoamericana).

Although not as influential or extensive as those in Germany and Spain, Russian social funds and organizations that promote educational cooperation and international exchanges have also developed independently. The main task of Rossotrudnichestvo (Россотрудничество) is to strengthen Russia's humanitarian influence in the world. Educational Support Fund (Фонд поддержки образования) aims to promote international cooperation in the field of education, including support for the Bologna Process. (Академия педагогических проектов Российской Федерации) The Russian Intercultural Foundation (Фонд Интеркультура) is a member of the AFS International Cultural Network.

The development of foundations aligns with the needs of social development stages. In developed countries in Europe and America, particularly Germany, foundations are often used to balance the uneven distribution of wealth and to compen-

sate for gaps in government social security. In recent decades, culture, technology, environmental protection, and climate change have become key areas of concern for these foundations. Currently, the ecological structure of the Chinese foundation sector needs improvement, as does its international perspective and role. We should actively guide more external resources to address social issues through foundations, focus on international understanding education, and collaboratively create a new framework for the internationalization of higher education.

3. Research conclusions and suggestions

3.1 Research conclusions

By comparing the similarities and differences of the development of Germany, Russia and Spain horizontally and vertically, this study innovatively constructed an ecological framework for international understanding education in the field of European higher education, focusing on three aspects: cross-regional organizational activities, higher education courses and social institution activities. The study broadened the scope of international understanding education in China and filled the gap in my country's theory on European international understanding education. The research results can provide practical guidance for Chinese universities in integrating international understanding education into cross-regional international organization activities, implementation of internationalized curriculum design and talent exchange, and the role of social organizations. At the same time, it can provide reference for avoiding a series of problems such as the degree system not conforming to national conditions and the labor market, educational inequality, and talent loss.

1) In cross-regional organizational activities, the three countries have actively engaged in comprehensive and in-depth cooperation with other nations. This includes both formal agreements, such as the Bologna Declaration, and extensive collaborations between universities, exemplified by the Erasmus+ program, in which many social institutions also participate. The scope of student involvement is wide, covering all stages from undergraduate to doctoral programs, including students from both EU and non-EU countries. Many faculty training programs and scientific research collaborations between universities have been established. Furthermore, they have developed an educational model that reflects their unique national and regional characteristics, establishing a unified and mutually recognized degree system and credit conversion system tailored to their national contexts.

2) In terms of curriculum design, language courses—especially lingua franca—reflect the demand for both the internationality and practicality of the language itself. The differences in language offerings among the three universities also illustrate the influence of geopolitical factors and each country's intention to engage with the outside world. Cultural and historical courses reflect the inheritance and study of ancient classics, as well as the pursuit of advanced civilization and technology, while also showcasing national differences rooted in the unique historical development and social cultures of each country. The topics covered in citizenship education courses primarily focus on ecological protection and sustainable development, gender equality and diversity awareness, and social diversity and inclusiveness, though each university has its own emphasis. Germany emphasizes the diverse development of political research and gender awareness, Russia concentrates on discourse power in global political and economic spheres and the management of international relations, while Spain places greater attention on gender equality and immigrant communities. The Free University of Berlin offers elective citizenship education courses for all undergraduates, whereas the other two universities integrate citizenship education content organically into their professional curricula.

3) The development of foundations aligns with the needs of the current stage of social development. Foundations in developed countries in Europe and America, particularly in Germany, are increasingly used to balance the uneven distribution of wealth and compensate for gaps in government social security. In recent decades, culture, technology, environmental protection, and climate change have emerged as significant areas of focus for these foundations.

3.2 Suggestions

The school-based practice and optimization of international understanding education in China is a significant issue in contemporary colleges and universities. Optimizing the content, format, and effectiveness of school-based practice relies on the collaboration of multiple parties to establish a comprehensive international understanding education system that involves diverse stakeholders.

1. Responding to national policies and deepening the high-quality opening up of education.

Chinese education and culture are inevitably set to follow the path of internationalization. The significance of the internationalization of higher education in enhancing the country's hard and soft power cannot be overlooked.

(1) Closely align with the integration needs of educational internationalization and national strategic policies.

"The Belt and Road Initiative" represents the inevitable logic of China's comprehensive opening up to the outside world and provides greater development space for the internationalization of higher education. The construction of the Belt and Road Education Community, proposed by the Ministry of Education, marks a new direction for China's educational outreach. Learning advanced science and technology from the West and sharing the Chinese story with the world have become equally important. In the process of educational internationalization, Chinese universities must closely align with the integration needs of internationalization and national strategic policies.

(2) Enhance awareness of the concept of educational internationalization and accelerate the progress of internationalizing management and teaching staff.

In the EU's "Erasmus+" program, there are annual exchange and training opportunities for university faculty and staff. Moving forward, to build a high-quality internationalization system for full-time university faculty and management personnel, we should select the best candidates and send them to world-class universities and research institutes. This will strengthen the "radiating" leadership role of the selection process and gradually enhance teachers' international vision and capabilities.

In addition to staying updated on new global developments in their fields, university educators should consciously introduce international trends to students in a comprehensive and objective manner during lectures. They should also educate students to be aware of global issues, sustainable development, environmental protection, and social equity and justice.

2. Optimize the curriculum design and establish a curriculum system for education in international understanding.

International understanding education-related courses contain a wealth of information and utilize a variety of teaching methods. Compared to a single teacher's explanation, the combination of theory and practice enhances students' sense of participation. Additionally, such activities should be designed in a formal and process-oriented manner, ensuring comprehensive student engagement. It is essential to make sure that international understanding education does not become merely a formality but remains targeted.

Furthermore, with the overall improvement in the level of English teaching in China's basic education, the number of college English class hours has been gradually decreasing in recent years. University foreign language teaching should not only focus on language knowledge but also serve as a bridge to enhance international understanding. Offering a variety of language elective courses can cater to the diverse needs and interests of students. As part of university curriculum development, institutions should integrate international understanding education with existing courses, clarify teaching objectives and content, enrich teaching methods, and enhance evaluation methods to improve the quality of international courses in Chinese universities.

3. Enriching social support and encouraging social institutions to participate in educational practices.

At present, universities are deeply studying and implementing Xi Jinping Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era and the spirit of the 20th CPC National Congress, while also executing the "Soul-building Project for New Talents of the Times". They should fully understand and apply General Secretary Xi Jinping's important expositions on education, making new and greater contributions to improving the quality of independent talent training. Based on the actual situation of educational modernization, we need to address the questions of China, the world, the people, and the times, and solve the fundamental issues of what kind of people to train, how to train them, and for whom to train them.

Emphasizing international understanding education must include recognizing and identifying with one's own culture, which complements the strengthening of patriotism education. This approach positively promotes the cultural confidence of college teachers and students, enabling the younger generation to effectively tell Chinese stories, convey Chinese voices, and present a credible, lovable, and respectable image of China in future international exchanges.

Therefore, in addition to families and universities, international understanding education requires the participation of the entire society. Social groups, enterprises, and institutions can become partners with colleges and universities, collaboratively planning and executing practical activities to enhance international understanding capabilities. We advocate for social groups to actively leverage various resources, raise funds for academic research and teaching practices, and engage directly in international understanding education. Furthermore, we encourage enterprises and institutions to provide corresponding resources to help cultivate outstanding talents with international understanding.

"The Belt and Road Initiative" is the inevitable logic behind China's comprehensive opening up to the outside world, providing greater development space for the expansion of higher education. The construction of the Belt and Road Education Community, proposed by the Ministry of Education, represents a new direction for China's educational outreach. The study broadened the scope of international understanding education in China and filled the gap in my country's theory on European international understanding education. The research results can provide practical guidance for Chinese universities in integrating international understanding education into cross-regional international organization activities, implementation of internationalized curriculum design and talent exchange, and the role of social organizations. At the same time, it can provide reference for avoiding a series of problems such as the degree system not conforming to national conditions and the labor market, educational inequality, and talent loss. It provides valuable reference for the development of international understanding education in my country, especially the setting of higher education curriculum and the cultivation of international talents. In future research, we will conduct empirical studies through questionnaire surveys to clarify the current status of international understanding education in higher education in China. This includes examining inter-school cooperation, talent mobility, curriculum reforms, and the involvement of social institutions in China's international understanding education.

Библиографический список

1. *Education: Treasures are hidden therein*. Chinese translation of UNESCO headquarters. Beijing: Education Science Press, 1996.
2. Core Literacy Research Group. Developing core literacy of Chinese students. *Chinese Journal of Education*. 2016; № 10: 1–3.
3. Jiang Y. Theoretical system construction of international understanding education in my country in the era of globalization. *Tsinghua University Education Research*. 2017; Vol. 38 (1): 87–93.
4. Xiong M., Wang M. International Understanding Education: Review and Prospect of UNESCO's Advocacy. *Foreign Education Research*. 2018; Vol. 45 (12): 112–122.
5. Jiang Y. *Comparative study of international understanding education policies under the perspective of globalization*. Taiyuan: Shanxi Education Press, 2018.
6. Yang H. A study on Japan's international understanding education from the perspective of education internationalization. *Comparative Education Research*, 2016; № 7: 64–70.
7. Wang Y. Practice of international understanding education in junior high school English teaching. *Foreign Language Teaching in Primary and Secondary Schools (Middle School)*. 2020; Vol. 43 (6): 44–48.
8. Xi Y. School-based Practice of International Understanding Education under the Perspective of "Community of Shared Future for Mankind". *Jiangsu Education Research*. 2021; № 104: 19–24.
9. He X. The current situation, impact and evaluation of German higher education reform in the Bologna process. *World Education Information*. 2016; Vol. 29 (22): 63–67.
10. Li Y. The Internationalization Strategy of Higher Education in Russia under the Bologna Process and Its Implications. *Beijing Education (Higher Education)*. 2020; № 11: 77–80.
11. *Proceso de Bolonia: ¿Qué rumbo le dio a Europa? ¿Qué podemos aprender? [EB/OL]*. Available at: https://vicerrectorado.academico.pucp.edu.pe/news/proceso-de-bolonia-que-rumbo-le-dio-a-europa-que-podemos-aprender
12. *Germany released the "Report on the Implementation of the Bologna Process 2000–2020" German Education and Science Dynamics [EB/OL]*. Available at: https://sino-german-dialogue.tongji.edu.cn/ca/16/c28017a248342/page.htm
13. Li C. Reform and challenges of the Russian higher education system under the framework of the Bologna Process. *Fudan Education Forum*. 2006; № 2: 66–71.
14. *Программы европейского союза [EB/OL]*. Available at: http://www.tempus russia.ru/erasm.htm
15. *Erasmus+ 2020 in numbers [EB/OL]*. Available at: https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/factsheet-de-2020_en.html
16. *Допуск по обмену: когда студенты из РФ смогут полноценно поехать в ЕС [EB/OL]*. Available at: https://iz.ru/1145317/ekaterina-postnikova/dopusk-po-obmenu-kogda-studenty-iz-rf-smogut-polnotcenno-poekhat-v-es
17. *Inventory of German scholarships available for international students (2022/23) [EB/OL]*. Available at: https://www.mygermanuniversity.com/zh/articles/scholarships-in-germany
18. *Stiftung Mercator*. Available at: https://www.stiftung-mercator.de/cn/
19. *Академия педагогических проектов Российской Федерации [EB/OL]*. Available at: https://xn--d1abbusdciv.xn--p1ai/%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D1%84%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D1%8B-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5/

References

1. *Education: Treasures are hidden therein*. Chinese translation of UNESCO headquarters. Beijing: Education Science Press, 1996.
2. Core Literacy Research Group. Developing core literacy of Chinese students. *Chinese Journal of Education*. 2016; № 10: 1-3.
3. Jiang Y. Theoretical system construction of international understanding education in my country in the era of globalization. *Tsinghua University Education Research*. 2017; Vol. 38 (1): 87-93.
4. Xiong M., Wang M. International Understanding Education: Review and Prospect of UNESCO's Advocacy. *Foreign Education Research*. 2018; Vol. 45 (12): 112-122.
5. Jiang Y. *Comparative study of international understanding education policies under the perspective of globalization*. Taiyuan: Shanxi Education Press, 2018.
6. Yang H. A study on Japan's international understanding education from the perspective of education internationalization. *Comparative Education Research*, 2016; № 7: 64-70.
7. Wang Y. Practice of international understanding education in junior high school English teaching. *Foreign Language Teaching in Primary and Secondary Schools (Middle School)*. 2020; Vol. 43 (6): 44-48.
8. Xi Y. School-based Practice of International Understanding Education under the Perspective of "Community of Shared Future for Mankind". *Jiangsu Education Research*. 2021; № 104: 19-24.
9. He X. The current situation, impact and evaluation of German higher education reform in the Bologna process. *World Education Information*. 2016; Vol. 29 (22): 63-67.
10. Li Y. The Internationalization Strategy of Higher Education in Russia under the Bologna Process and Its Implications. *Beijing Education (Higher Education)*. 2020; № 11: 77-80.
11. *Proceso de Bolonia: ¿Qué rumbo le dio a Europa? ¿Qué podemos aprender? [EB/OL]*. Available at: https://vicerrectorado.academico.pucp.edu.pe/news/proceso-de-bolonia-que-rumbo-le-dio-a-europa-que-podemos-aprender
12. *Germany released the "Report on the Implementation of the Bologna Process 2000-2020" German Education and Science Dynamics [EB/OL]*. Available at: https://sino-german-dialogue.tongji.edu.cn/ca/16/c28017a248342/page.htm
13. Li C. Reform and challenges of the Russian higher education system under the framework of the Bologna Process. *Fudan Education Forum*. 2006; № 2: 66-71.
14. *Programmy evropejskogo soyuza [EB/OL]*. Available at: http://www.tempus russia.ru/erasm.htm
15. *Erasmus+ 2020 in numbers [EB/OL]*. Available at: https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/factsheet-de-2020_en.html
16. *Dopusk po obmenu: kogda studenty iz RF smogut polnocenno poehat' v ES [EB/OL]*. Available at: https://iz.ru/1145317/ekaterina-postnikova/dopusk-po-obmenu-kogda-studenty-iz-rf-smogut-polnotcenno-poekhat-v-es
17. *Inventory of German scholarships available for international students (2022/23) [EB/OL]*. Available at: https://www.mygermanuniversity.com/zh/articles/scholarships-in-germany
18. *Stiftung Mercator*. Available at: https://www.stiftung-mercator.de/cn/
19. *Akademiya pedagogicheskih proektov Rossijskoj Federacii [EB/OL]*. Available at: https://xn--d1abbusdciv.xn--p1ai/%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D1%84%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D1%8B-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5/

Статья поступила в редакцию 23.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-55-57

Gluzman N.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Primary, Preschool and Psychological and Pedagogical Education Yevpatoria Institute of Social Sciences, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Evpatoria, Russia), E-mail: gluzman_n@mail.ru*

EXPERIMENTAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF TRANSVERSAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS. The article reveals the theoretical aspect of the problem of developing transversal competence of future teachers. The material contains a presentation of the program for developing transversal competencies of future teachers. The objective of the study is to characterize the category of "transversal competencies" and develop a plan for an experimental program for developing transversal competencies of future teachers in a pedagogical university. The study is conducted using the following methods: generalization of information contained in the scientific literature; systematization of the author's positions of scientists who studied the category of "transversal competencies"; presentation of a plan for an experimental program for developing transversal competencies of future teachers. The analysis of scientific sources allows to record that transversal competencies are characterized by the following characteristics: the possibility of development in blended learning; active communicative and interactive nature; significance for maintaining the "Life-long learning" system.

Key words: **competence, competence-based approach, transversal competencies, future teachers, future educators, formation, workshop, master class**

Н.А. Глузман*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. методик начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Евпатория, E-mail: gluzman_n@mail.ru*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Статья раскрывает теоретический аспект проблемы формирования трансверсальной компетентности будущих педагогов. Материал содержит презентацию программы по формированию трансверсальных компетентностей будущих педагогов. Цель исследования заключалась в характеристике категории «трансверсальные компетенции» и разработке плана экспериментальной программы формирования трансверсальных компетентностей будущих учителей в педагогическом вузе. Исследование выполнено с использованием следующих методов: обобщение информации, содержащейся в научной литературе;

систематизация авторских позиций ученых, исследовавших категорию «трансверсальные компетентности»; представление плана экспериментальной программы формирования трансверсальных компетентностей будущих учителей. Анализ научных источников позволил зафиксировать, что трансверсальным компетентностям свойственны следующие характеристики: возможность развития в смешанном обучении; активный коммуникационный и интеракционный характер; значимость для ведения системы Life-long learning.

Ключевые слова: **компетентность, компетентностный подход, трансверсальные компетентности, будущие учителя, будущие педагоги, формирование, воркшоп, мастер-класс**

Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на период с 2017 по 2030 годы признает глобализацию определяющей тенденцией мирового развития, но предполагает, что формирование полноценного «общества знаний» не может быть ограничено пределами одного государства. Следовательно, проблема обновления современного содержания высшего образования Российской Федерации путем реструктуризации образовательных программ актуализируется через ряд экономических, социальных и гуманитарных факторов, среди которых основной является, на наш взгляд, стратегия развития международной экономики, направленной на глобализационную цельность; формирование «общества знаний» – информационализм; транскультурность. Учитывая вышесказанное, следует отметить, что высшее образование в РФ призвано создать условия для подготовки учителя инновационного типа, владеющего трансверсальными компетентностями, что обеспечит личности трансверсальность – новую историческую форму универсальности в рамках глобального общества.

В современный научно-педагогический дискурс активно внедряется категория «трансверсальные компетентности» в разных проекциях. Так, эволюцию понятия «трансверсальность» исследовала В.А. Кононова [1]; О.Н. Мухидова [2] обосновала сложность развития трансверсальных компетентностей будущего учителя О.В. Крежевских, Н.В. Ипполитова, Н.А. Каратаева, А.И. Михайлова [3] охарактеризовали специфические признаки категории «трансдисциплинарная компетентность будущих педагогов» на основе системно-педагогического подхода; И.В. Осипова проанализировала условия транспрофессиональной подготовки специалиста [4]. Однако каждый исследователь в своих работах «использует для обозначения категории «трансверсальные компетентности» следующие характеристики: «ключевые», «общие», «основные или базовые» [5]. Неоднозначное толкование категории «трансверсальные компетентности», связанное со «свободным» переводом учеными, привело к тому, что в научном пространстве появились разнообразные терминологические конструкты, которые используются для обозначения так называемых skills, то есть интегральных умений (навыков), которые должны быть присущи человеку для достижения жизненного (а не академического) успеха, всеобщего развития и органического вхождения в социум посредством адекватной коммуникации с окружающей средой и миром.

Цель статьи состоит в освещении категории «трансверсальные компетенции» и разработке плана экспериментальной программы формирования трансверсальных компетентностей будущих учителей в педагогическом вузе.

Задачи исследования: 1) проанализировать научный фонд, в котором раскрыты специфические признаки категории «трансверсальные компетентности»; 2) уяснить современное понимание трансверсальных компетентностей в разрезе профессиональной деятельности учителей; 3) разработать экспериментальную программу формирования трансверсальных компетентностей будущих учителей в педагогическом вузе.

Научная новизна статьи заключается в анализе научного фонда контента «трансверсальные компетентности» в измерениях профессиональной деятельности учителя и обосновании процесса формирования презентованной категории в подготовке будущих педагогов.

Теоретическая значимость заключается в углублении и расширении научных знаний о транспрофессиональной подготовке будущих педагогических работников в условиях высшего учебного заведения.

Практическая значимость состоит в разработке экспериментальной программы формирования трансверсальных компетентностей будущих учителей в педагогическом вузе.

Согласно проекту TUNING, «компетентность/компетентности (competence, competency/competences, competencies) – это динамическая комбинация знаний, понимания, умений, ценностей, других личных качеств, описывающих результаты обучения по образовательной/учебной программе. Компетенции положены в основу квалификации выпускника» [6, с. 3–4].

В основе проектирования и реализации образовательной программы высшего образования лежит компетентностная модель специалиста. Компетенции в стандартах высшего образования делятся на две группы: «предметно-специальные (профессиональные), определяющие профиль образовательной программы и квалификацию выпускника и общие (ключевые) компетентности, имеющие универсальный, не привязанный к предметной области характер» [7], однако должны быть сбалансированы со специальными компетентностями при разработке образовательных программ, и их формирование обязательно должно быть запланировано. По мнению А.В. Хуторского, эта типология компетентностей/компетенций на сегодня хоть и «применена составителями стандартов высшего образования, но она несовершенна» [7].

Следует отметить, что ученые неоднозначны в терминологии «компетентности XXI столетия». Примером является категория «трансверсальные компетентности», которая используется научными работниками для обозначения различных дефиниций: «ключевые компетентности», «универсальные компетентности», «общие компетентности», «неакадемические компетентности», «стратегические компетентности», «трансферабельные компетентности» и т. д. В нашем исследовании мы опираемся на формулировку, которая была предложена UNESCO для широкого потребления в 2013 году, а именно – «трансверсальные компетентности» [8, с. 18]. Трансверсальные компетентности обеспечивают «трансфер обучения», то есть перенос приобретенных знаний, навыков и метакогнитивных способностей личности на разрешение ситуаций реальной жизни. Формирование трансверсальных компетентностей также способствует развитию предметных компетентностей и ориентирует студентов на обучение в течение жизни [8, с. 18].

В.А. Кононова, исследуя эволюцию термина «трансверсальность», справедливо акцентирует внимание на переходе данного понятия «с ранее ограниченных математическими рамками контекстов XIX века» на гуманитарную сферу, в частности и на образовательное пространство. Так, автор фиксирует факт, что «в последнее десятилетие появился термин-словосочетание «трансверсальные навыки (трансверсальная компетенция)», к которому обращаются при представлении качественных характеристик отдельных навыков, востребованных в современном обществе, основанных на знаниях» [1, с. 34].

Таким образом, формирование трансверсальных навыков/компетенций в ходе развития готовности специалиста к новым социально-экономическим реалиям на конкурентном международном рынке труда становится одной из ведущих тенденций обогащения научно-педагогического дискурса в современных условиях [9, с. 90].

Вслед за Саймоном Вайтермором [10], О.Н. Мухидова считает, что трансверсальным компетентностям свойственны следующие характеристики: возможность развития в смешанном обучении; активный коммуникационный и интеракционный характер; значимость для осуществления системы Life-long learning [2]. Считаем достаточно продуктивным определение концепта «трансверсальные компетентности учителя», предоставленное Н.А. Глузман, Н.В. Горбуновой. По мнению ученых, «трансверсальные компетентности учителя являются системным комплексом инструментальных (практически реализационных), интерперсональных (индивидуально сгенерированных) и системных (интегральных) компетентностей, реализующих параметр трансфера (переноса) системы полученных знаний, умений и навыков личности в плоскость решения профессионально-педагогических задач и ситуаций образовательной практики на основе выражения индивидуального метакогнитивного и профессионального потенциала личности» [5]. Размышляя над значением трансверсальных компетентностей в разрезе профессиональной деятельности преподавателей, О.Н. Шульц, Н.Н. Ильина отмечают, что основная суть этого термина состоит в приобретении педагогами способности быстро адаптироваться, принимать решения в ситуациях высокой степени неопределенности, конструировать оптимальные условия для развития и саморазвития у студентов критического мышления, приобретение инфомедийной и медиаобразовательной грамотности, эмоционального и культурного интеллекта, компетентности в плоскости межличностной коммуникации и взаимодействия, что значимо для обеспечения партнерского взаимодействия всех субъектов образовательного процесса [11].

Экспериментальная программа формирования трансверсальных компетентностей будущих учителей в образовательной среде педагогического университета была построена по следующему алгоритму: первый этап предусматривал определение направлений, по которым будут внедряться те или иные формы обучения студентов (с целью формирования трансверсальных компетентностей); на втором этапе осуществляется работа с преподавателями (в целях междисциплинарной интеграции, учитывая интегральность исследуемого феномена); на третьем этапе реализуется комплекс форм работы со студентами. Перед тем, как представить содержание программы по формированию трансверсальных компетентностей, конкретизируем наше понимание таких форм работы, как мастер-класс и воркшоп.

Мастер-класс для преподавателей является инновационной, эффективной и практико-ориентированной формой трансляции и передачи знаний и умений, обмена профессиональным и профессиональным опытом, магистральной целью которой является демонстрация инновационных и оригинальных методик (технологий, моделей, программ и алгоритмов) овладения конкретным содержанием по условной активной «включенности» всех участников.

Воркшоп выступает интенсивной формой учебной работы, в ходе которой участники (обучающиеся) получают так называемые «процессуальные знания» и практические умения благодаря своей активности и мотивационной «включенности». Спецификой проведения воркшопов является минимализация теоретической информированности студентов и получение ими так называемых «динамических» знаний (осведомленность), которые можно применить по алгоритму «здесь и сейчас». В рамках воркшопов обучение происходит за счет получения

актуального профессионального (в частности – педагогического) опыта и личностного переживания, которое гораздо легче воспринимается в групповом взаимодействии.

Итак, программа по формированию трансверсальных компетентностей содержала три обучающих модуля. Опишем их сжато.

Учебный модуль 1 «Трансверсальные компетентности учителя в ракурсе переосмысления методологии конструирования образовательного пространства страны» предусматривал проведение следующих мастер-классов для преподавателей: «Мультипликативная интеграция трансверсальных компетентностей учителя»; «Образовательный фундамент моделирования концепции формирования трансверсальных компетентностей будущего учителя»; «Функционно-технологические и вариативно-реализационные практики обеспечения формирования трансверсальных компетентностей будущих учителей». В рамках учебного модуля были проведены такие воркшопы для будущих учителей, как «Трансверсальные компетентности современного учителя в координатах междисциплинарных исследований»; «Трансверсальные компетентности современного учителя: тезаурус, модус, праксис»; «Soft-skills и meta-skills учителя современной школы в измерениях парадигмы трансверсальных компетентностей».

В рамках учебного модуля 2 «Готовность учителя моделировать мультикультурную образовательную среду новой школы как трансверсальная компетентность» были проведены следующие мастер-классы: «Глобальное трансграничное мышление учителя современной школы как инвариант трансверсальной межкультурной компетентности»; «Мультикультурная трансверсальная компетентность учителя в измерениях парадигмы диалога культур». В рамках учебного модуля были проведены следующие воркшопы для студентов: «Интеркультурологическая трансверсальная компетентность современного учителя»; «Трансверсальная интеркультурная компетентность как механизм метакоммуникации в глобализированной образовательно-научной среде».

Учебным модулем 3 «Готовность современного учителя к виртуализации и цифровизации технологий обучения и воспитания как трансверсальная компетентность» были предусмотрены мастер-классы для преподавателей: «Продуктивные инновационные образовательные технологии в измерениях современного глобализированного общества»; «Инновация образовательного пространства: тезаурус и дефиниции, функционал и прагматикон». В рамках модуля проведены следующие воркшопы для обучающихся: «Коммуникативно-стратегическое инновационное мышление современного учителя как категория проблемно-феноменологического поля виртуализации и цифровизации образовательных технологий»; «Готовность к конгруэнтному использованию учителем платформы виртуального цифрового обучения как трансверсальная компетентность»; «Стратегия и тактика использования функционала платформ дистанционного обучения в синергии образовательно-научного и социокультурного пространства страны».

Первичный анализ проведенного эксперимента позволяет сделать следующие выводы.

Феноменология трансверсальности в разрезе компетентностной парадигмы модернизации современного образовательного пространства РФ перспективна в практическом плане. При этом можем зафиксировать и сложность в прикладном аспекте внедрения параметров трансверсализации, что актуализирует перспективы дальнейших научных теоретических и эмпирических исследований в рамках детализации содержания программы и тщательного анализа результатов внедрения программы по формированию трансверсальных компетентностей будущих педагогов.

Библиографический список

1. Кононова В.А. Трансверсальность: эволюция термина через призму корпусов и других контекстов. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология.* 2020; № 2: 34–42.
2. Мухидова О.Н. Значение трансверсальных компетенций в подготовке будущих учителей. *Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования:* материалы Международной научно-практической конференции. 2023: 242–248.
3. Крежевских О.В., Ипполитова Н.В., Каратаева Н.А., Михайлова А.И. Формирование трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов: системно-педагогический подход. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2021; № 2: 126–139.
4. Осипова И.В. Современные условия транспрофессиональной подготовки специалиста на основе системно-деятельностного, кластерного подходов в профессионально-педагогическом вузе. *Современное педагогическое образование.* 2021; № 2: 104–107.
5. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Теоретические основы формирования трансверсальных компетентностей на современном этапе развития общества. *Актуальные проблемы педагогики и образования:* сборник научных статей Международной научно-практической конференции. 2021: 59–65.
6. Наборская В.В. Система TUNING как образовательный инструмент в контексте наднациональной концепции Высшего образования. *НАУКОВЕДЕНИЕ.* Интернет-журнал. 2015; Т. 7 (2). Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/112PVN315.pdf
7. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования. *Высшее образование в России.* 2017; № 12 (218): 85–91.
8. Глузман Н.А. Трансверсальные компетентности в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2023; Т. 12, № 3 (44): 17–20.
9. Привалов А.Н., Богатырева Ю.И., Романов В.А. Инжиниринговый центр как инновационный компонент профессиональной подготовки бакалавров IT-направлений. *Образование и наука*. 2019; № 7: 90–112.
10. Simon W. Transversal Competencies for Future Proofing the Workforce. *White paper: Skilla.* 2018.
11. Шульц О.Н. О возможности формирования трансверсальных компетенций в профессионально-педагогического вузе. *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании*. 2021: 235–238.

References

1. Kononova V.A. Transversal'nost': `evolyuciya termina cherez prizmu korpusov i drugih kontekstov. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya.* 2020; № 2: 34-42.
2. Muhidova O.N. Znachenie transversal'nyh kompetencij v podgotovke buduschih uchitelej. *Pedagogika i psihologiya v sovremennom mire: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2023: 242-248.
3. Krezhevskih O.V., Ippolitova N.V., Karataeva N.A., Mihajlova A.I. Formirovanie transdisciplinarnoj kompetentnosti buduschih pedagogov: sistemno-pedagogicheskij podhod. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda.* 2021; № 2: 126-139.
4. Osipova I.V. Covremennye usloviya transprofessional'noj podgotovki specialista na osnove sistemno-deyatel'nostnogo, klasternogo podhodov v professional'no-pedagogicheskom vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2021; № 2: 104-107.
5. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Teoreticheskie osnovy formirovaniya transversal'nyh kompetentnostej na sovremennom `etape razvitiya obschestva. *Aktual'nye problemy pedagogiki i obrazovaniya:* sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2021: 59-65.
6. Naborskaya V.V. Sistema TUNING kak obrazovatel'nyj instrument v kontekste nadnacional'noj koncepcii Vysshego obrazovaniya. *NAUKOVEDENIE.* Internet-zhurnal. 2015; T. 7 (2). Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/112PVN315.pdf
7. Hutorskoj A.V. Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniyu obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2017; № 12 (218): 85-91.
8. Gluzman N.A. Transversal'nye kompetentnosti v kontekste professional'noj podgotovki buduschih pedagogov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2023; T. 12, № 3 (44): 17-20.
9. Privalov A.N., Bogatyreva Yu.I., Romanov V.A. Inzhiniringovyj centr kak innovacionnyj komponent professional'noj podgotovki bakalavrov IT-napravlenij. *Obrazovanie i nauka*. 2019; № 7: 90-112.
10. Simon W. Transversal Competencies for Future Proofing the Workforce. *White paper: Skilla.* 2018.
11. Shul'c O.N. O vozmozhnosti formirovaniya transversal'nyh kompetencij v professional'no-pedagogicheskogo vuze. *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii*. 2021: 235-238.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378,33.331 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-57-60

Gnevasheva V.A., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: vera_cos@rambler.ru*

ASPECTS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF MODERN RUSSIAN YOUTH. The article examines various aspects of professional orientation of modern Russian youth. The author analyzes trends that have formed over the period 2002-2010-2020, influencing the distribution of the labor force and the choice of profession today, as well as the trajectory of the career path of young people; identifies features of professional aspirations and preferences in the field of work. The study is conducted on the basis of official statistics of Rosstat according to data from three periods of the All-Russian Population Census of the Russian Federation. The presented results are of a generalizing nature of the results of the econometric assessment of statistics. Special attention is paid to differences in the professional

orientations of young people, taking into account different motivational vectors of future employment prospects. The study also addresses issues of professional orientation, some features and problems of young people in professional choice, both from the point of view of their job satisfaction directly, and from the point of view of opportunities to find a job and be in demand in the labor market. As a result of the work, the author brings up for discussion recommendations on optimizing the process of professional orientation of young people in modern Russia in order to maximize the professional demand of young people and reduce professional imbalances in the labor market.

Key words: **youth, vocational education, labor market, Russia, population census, demand for personnel, structural unemployment, professional orientations**

***В.А. Гневашева**, д-р экон. наук, проф., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: vera_cos@rambler.ru*

АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В данной статье исследуются различные аспекты профессиональной ориентации современной российской молодежи. Автор анализирует тенденции, сформировавшиеся за периоды 2002, 2010, 2020 гг., оказывающие влияние на распределение рабочей силы и выбор профессии сегодня, а также на траектории карьерного пути молодых людей; выявляет особенности профессиональных стремлений и предпочтений в области трудовой деятельности. Исследование проведено на базе официальной статистики Росстата по данным трех периодов Всероссийской переписи населения РФ. Представленные результаты носят обобщающий характер результатов эконометрической оценки статистики. Особое внимание уделяется различиям в профессиональных ориентациях молодежи с учетом разных мотивационных векторов будущих перспектив трудоустройства. Исследование также затрагивает вопросы профессиональной ориентации, некоторые особенности и проблемы молодых людей при профессиональном выборе как с позиции непосредственно их удовлетворенности рабочим местом, так и с точки зрения возможностей найти работу и быть востребованным на рынке труда. В результате работы автор выносит на обсуждение рекомендации по оптимизации процесса профессиональной ориентации молодежи в современной России с целью максимальной профессиональной востребованности молодых людей и снижению профессиональных диспропорций на рынке труда.

Ключевые слова: **молодежь, профессиональное образование, рынок труда, Россия, перепись населения, востребованность кадров, структурная безработица, профессиональные ориентации**

Актуальность исследования заключается в понимании того, что современная молодежь сталкивается с рядом вызовов на рынке труда, таких как быстрое изменение технологий, глобализация и изменение требований работодателей. В условиях динамично развивающейся экономики, где профессии и области деятельности постоянно трансформируются, профессиональная ориентация становится ключевым элементом успешной адаптации молодежи.

Целью данного исследования является анализ аспектов профессиональной ориентации, необходимой для формирования эффективной карьерной стратегии среди современной молодежи. Необходимо понять, как различные факторы, включая образовательные системы, влияние родителей и общественное мнение, воздействуют на процесс выбора профессии.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– изучить современные тенденции на рынке труда и их влияние на выбор профессии молодежью;

– проанализировать влияние образовательных учреждений на процесс профессиональной ориентации;

– определить роль родителей и социума в формировании карьерных установок молодежи;

– исследовать действия государственных и частных организаций в области профессиональной ориентации;

– разработать рекомендации по улучшению системы профессиональной ориентации молодежи.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном подходе к изучению профессиональной ориентации, который учитывает, как субъективные факторы (личные интересы и склонности), так и объективные (требования рынка труда). Исследование включает в себя анализ влияния цифровизации и новых технологий на профессиональное самоопределение молодежи, а также рассматривает личный опыт молодых людей в процессе выбора своей профессии, что позволяет выявить ранее не исследованные аспекты.

Результаты исследования имеют как теоретическую, так и практическую значимость. На теоретическом уровне они помогут глубже понять механизмы профессиональной ориентации и ее влияние на карьерное самоопределение молодежи. Практическая значимость заключается в разработке рекомендаций для образовательных учреждений и организаций, занимающихся карьерным консультированием, что содействует повышению эффективности профессиональной ориентации и снижению числа молодежи, испытывающей затруднения при выборе профессии.

Профессиональная ориентация является одним из ключевых аспектов развития молодежи. Современная российская молодежь сталкивается с широким спектром возможностей и вызовов в выборе своего профессионального пути. Аспекты профессиональной ориентации современной российской молодежи включают в себя несколько основных направлений.

Первый аспект – это изучение собственных интересов и способностей. Молодые люди должны обратить внимание на свои увлечения, предпочтения и умения, чтобы определиться с профессиональным направлением. Это поможет им выбрать подходящую специальность, в которой они смогут раскрыть свой потенциал.

Второй аспект – это знание требований рынка труда. Молодежь должна быть в курсе текущих трендов и потребностей на рынке труда. Это поможет им выбрать востребованную профессию и увеличить свои шансы на успешное трудоустройство после окончания образования.

Третий аспект – это профориентационная работа. В современной России существует множество профориентационных центров, кураторских программ и онлайн-ресурсов, которые помогают молодежи определиться с выбором профессии. Проведение профориентационных мероприятий и консультаций помогает молодежи получить необходимую информацию и поддержку в процессе принятия решения о будущей профессиональной деятельности.

Четвертый аспект – это возможность профессионального роста. Современная молодежь стремится к развитию и самореализации в своей профессиональной деятельности. Важно выбирать такую специальность, которая позволит расти и развиваться, пополнять свои знания и навыки и достигать новых высот в карьере.

В целом профессиональная ориентация современной российской молодежи играет важную роль в их будущем успехе и самореализации. Правильный выбор профессии позволяет молодым людям найти свое место в обществе, достичь финансовой независимости и стать полноценными членами общества. Поэтому важно поддерживать молодых людей в процессе профессиональной ориентации и помогать им принять правильное решение в отношении своего будущего.

Вопросы профессиональной подготовки активно изучаются исследователями и специалистами. Проблемы управления профессиональной ориентацией талантливой российской молодежи раскрываются в исследовании А.А. Литвинюк и Е.А. Гонтар [1]. Особенности профессионально-образовательных ориентаций студентов как индикатор субъектности в сфере высшего образования рассмотрены на примере региональных вузов и представлены в статье А.Н. Фатенкова и И.В. Ситниковой [2]. Мотивационный портрет абитуриента цифрового поколения описан в исследовании Е.В. Строгецкой и И.Б. Бетигер [3]. Многие работы затрагивают отдельные проблемы социального и ценностного вектора в профессиональном становлении молодого поколения России. Так, в исследовании Хазовой С.А. [4] обосновывается детерминант патриотизма как современный тренд конкурентоспособных преимуществ в процессе профессиональной подготовки кадров в молодом возрасте. Особенности социального портрета учащейся молодежи г. Москвы через призму медиакоммуникаций уточняются в рамках научного обзора коллективной монографии Е.Н. Юдиной [5]. Вместе с тем многие вопросы профессионального становления молодежи в современных условиях развития российского общества остаются малоизученными, а также не представлены в виде системного, комплексного взгляда на проблему подготовки рабочей силы.

Данные официальной статистики, рассмотренные во временном ракурсе 2002, 2010, 2020 гг., во многом подтверждают сформировавшиеся устойчивые профессиональные ориентиры современной молодежи.

Согласно данным Всероссийской переписи населения 2002 года, в молодежном сегменте рынка труда (20–34 года) преобладают обладатели среднего профессионального образования. Их доля значительно выше, чем у других образовательных категорий во всех возрастных группах.

Примечательно, что в возрастных группах 25–29 лет и от 30 до 34 лет уровень высшего образования составляет менее 30%. В этой группе почти 90% молодежи прошли профессиональную подготовку.

По экономической активности равные доли составляют возрастные группы 20–29 лет и 30–39 лет. Группа 15–19 лет, хотя и составляет значительную

часть (почти треть) анализируемого населения, не участвует в экономической деятельности.

Анализ уровня безработицы показывает, что он особенно высок в группе 20–29 лет (10,6%). В целом доля молодежи на рынке труда среди занятого населения составляет 38%.

Согласно данным Всероссийской переписи населения 2010 года, среди молодежи (16–29 лет) преобладает категория с «общим образованием» (34,8%). Доля тех, кто получил «среднее профессиональное» образование, составляет 22,6%, а «высшее» – 20,6%. Примечательно, что 12,6% молодежи имеет «неоконченное высшее» образование.

Таким образом, почти две трети молодежи имеют или стремятся получить дополнительное профессиональное образование, в то время как оставшаяся треть ограничивается школьным дипломом.

Сравнение с данными переписи 2002 года демонстрирует заметное снижение стремления молодежи к получению профессионального образования. В группе 25–29 лет численность увеличилась, однако доля тех, кто завершил среднее и начальное профессиональное обучение, уменьшилась, в то время как число обладателей высшего образования немного возросло.

В целом наблюдается тенденция к снижению уровня профессиональной квалификации среди молодежи за период с 2002 по 2010 год, что отражает общее снижение качества рабочей силы.

Важно отметить, что наиболее активно в экономическую деятельность вовлечены возрастные группы от 25 до 54 лет. Уровень занятости молодежи в возрасте от 20 до 24 лет составляет около 60%, при этом примерно 10% из этой категории являются безработными.

В 2020 году экономическая активность населения России демонстрирует наиболее высокий уровень занятости в возрастной группе от 30 до 54 лет, где наблюдается крайне низкий уровень безработицы.

Трудовая активность, как правило, начинается около 25 лет. Во всех группах экономической активности преобладают лица со средним профессиональным образованием. Среди безработных и неактивных в рабочей силе после обладателей среднего профессионального образования следуют те, кто только что закончил школу.

В отличие от других категорий, среди занятого населения лидируют лица с высшим образованием – более 75% из них имеют работу. Аналогичная ситуация наблюдается и среди обладателей среднего профессионального образования: более 60% из них заняты. В то же время среди людей со школьным образованием больше тех, кто не включен в состав рабочей силы.

В возрастной структуре молодежи (25–29 лет и от 30 до 34 лет) в примерно одинаковом соотношении представлены лица с высшим и средним профессиональным образованием.

Особые трудности на рынке труда испытывает возрастная группа от 20 до 24 лет. Хотя уровень занятости составляет около 60%, более 10% из этой группы являются безработными, что свидетельствует о сложностях в поиске работы и конкуренции.

Анализ других возрастных категорий показывает, что уровень занятости увеличивается с возрастом. Наиболее высокая занятость отмечена в группах от 25–34 лет и от 35до 44 лет, где уровень занятости превышает 80%. Это говорит о том, что с накоплением опыта и квалификации молодые люди имеют больше шансов найти работу и занять более стабильные позиции.

Несмотря на улучшение мотивации молодежи в отношении профессионального образования и рост числа обладателей высшего образования, остается вопрос о качестве полученных знаний и их практической применимости.

Образование должно соответствовать требованиям современного рынка труда. Для этого необходимы программы практической подготовки и стажировок для студентов.

Привлекательность профессий также влияет на уровень занятости. Молодежь выбирает не только традиционные профессии, но и «практичные» специальности, что может привести к дисбалансу на рынке труда и нехватке квалифицированных специалистов в некоторых отраслях.

Анализ данных Всероссийской переписи населения за 2002, 2010 и 2020 годы показывает следующие тенденции: сокращение численности молодежи в возрасте 25–29 лет; отложенность выхода на рынок труда в возрастном аспекте; увеличение числа молодых людей, получающих высшее образование; подтверждение факта, что высшее образование остается конкурентным преимуществом на рынке труда; рост спроса на среднее профессиональное образование; треть молодежи имеют среднее профессиональное образование; укрепление роли образовательных учреждений среднего профессионального образования; популярность направлений обучения как в высшем образовании (экономика, управление и юриспруденция), так и в среднем профессиональном образовании (инженерное дело, технологии и технические науки); схожая структура занятости молодежи, сфера торговли является наиболее популярной областью занятости как в 2002, так и в 2020 году для молодежи в возрасте от 20 до 29 лет.

Современная молодежь России находится на перепутье, сталкиваясь с новыми вызовами и возможностями в быстро меняющемся мире. Профессиональная ориентация и мотивация этого поколения имеют свои особенности, которые необходимо учитывать при построении образовательной и трудовой политики.

Среди особенностей профессиональной ориентации, как показывают данные исследования и оценки статистической информации, можно отметить следующие:

– информационный переизбыток: молодые люди имеют доступ к огромному объему информации о профессиях, что затрудняет выбор;

– цифровизация и новые профессии: появление новых профессий, связанных с цифровыми технологиями, делает «традиционные» методы ориентации недостаточными;

– стремление к самореализации: молодежь стремится к выбору профессии, которая позволит реализовать свои интересы и таланты, а не только получить стабильную работу;

– важность личного опыта: молодые люди предпочитают получать информацию не только от специалистов, но и от людей, которые уже работают в выбранной сфере;

– роль социальных сетей: социальные сети стали важным источником информации о профессиях и опыте работы.

Особенности профессиональной мотивации современной молодежи России в соответствии с результатами исследования:

– повышенные требования к условиям труда: молодые люди хотят работать в комфортных условиях, иметь возможность профессионального роста и развития;

– важность смысла работы: молодежь стремится к работе, которая будет иметь смысл и приносить пользу обществу;

– гибкость и нестандартный подход**:** молодые люди не хотят быть «запертыми» в одной компании или сфере деятельности, стремятся к гибкости и возможности выбирать собственный путь;

– рост предпринимательской активности: увеличивается число молодых людей, которые хотят открыть свой бизнес или работать на себя;

– важность вознаграждения: современная молодежь оценивает не только заработную плату, но и другие формы вознаграждения, такие как возможность обучения, социальные гарантии и уровень жизни.

На основе проведенного исследования можно предложить ряд рекомендаций. Возможности влияния на образовательную и трудовую политику профессиональной ориентации современной российской молодежи могут включать следующие направления:

– разработка новых программ профессиональной ориентации, где важным аспектом выступает необходимость учета цифровых технологий и новых профессий;

– создание института «карьерных консультантов» (коучей): сотрудничество с профессионалами в различных сферах будет способствовать максимально успешной занятости молодежи;

– развитие программ практической подготовки: расширение системы стажировок, развитие механизмов проектной деятельности, усиление взаимодействия с работодателями приведет к более успешному и эффективному трудоустройству молодых специалистов;

– создание условий для гибких форм занятости работы: удаленная работа, гибкий график, дополнительные возможности развития профессиональных навыков позволят молодым людям выбрать именно свое место работы и быть максимально продуктивными в выбранной профессии;

– стимулирование предпринимательства: создание условий для развития малого и среднего бизнеса будет мотивировать молодежь на поиск новых форм занятости, больших возможностей реализации собственного потенциала.

Понимание особенностей профессиональной ориентации и мотивации современной молодежи России является ключевым фактором успеха в решении проблем трудоустройства и формировании конкурентоспособной рабочей силы. Разработка эффективных стратегий в образовательной и трудовой сферах должна учитывать динамичные изменения в обществе и новые требования молодежи.

Библиографический список

1. Литвинюк А.А., Гонтар Е.А. Управление профессиональной ориентацией талантливой российской молодежи. *Лидерство и менеджмент.* 2022; Т. 9, № 1: 97–112.
2. Фатенков А.Н., Ситникова И.В. Профессионально-образовательные ориентации студентов как индикатор субъектности в сфере высшего образования (на примере вызов Нижнего Новгорода). *Вестник Института социологии.* 2024; Т. 15, № 2: 132–150.
3. Строгецкая Е.В., Бетигер И.Б. Мотивационный портрет абитуриента цифрового поколения. *Дискурс.* 2023; Т. 9, № 1: 97–115.
4. Хазова С.А. Патриотизм как детерминант конкурентоспособности: современный российский тренд. *Педагогические исследования.* 2023; № 3: 26–45.
5. Юдина Е.Н. Социальный портрет учащейся молодежи г. Москвы через призму медиа-коммуникаций. *Коммуникология.* Электронный научный журнал. 2021; Т. 6, № 3: 100–110.

References

1. Litvinyuk A.A., Gontar E.A. Upravlenie professional'noj orientaciej talantlivoj rossijskoj molodezhi. *Liderstvo i menedzhment*. 2022; T. 9, № 1: 97-112.
2. Fatenkov A.N., Sitnikova I.V. Professional'no-obrazovatel'nye orientacii studentov kak indikator sub`ektnosti v sfere vysshego obrazovaniya (na primere vyzov Nizhnego Novgoroda). *Vestnik Instituta sociologii*. 2024; T. 15, № 2: 132-150.
3. Strogeckaya E.V., Betiger I.B. Motivacionnyj portret abiturienta cifrovogo pokoleniya. *Diskurs*. 2023; T. 9, № 1: 97-115.
4. Hazova S.A. Patriotizm kak determinant konkurentosposobnosti: sovremennyj rossijskij trend. *Pedagogicheskie issledovaniya*. 2023; № 3: 26-45.
5. Yudina E.N. Social'nyj portret uchaschejsya molodezhi g. Moskvy cherez prizmu media-kommunikacij. Kommunikologiya. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2021; T. 6, № 3: 100-110.

Статья поступила в редакцию 24.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-60-62

Goryacheva E.N., *senior teacher, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: egoryacheva@fa.ru*
Goryacheva I.N., *teacher, Spanish Language Department, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: irinag78@list.ru*

EFFICIENCY OF MICRO-LEARNING IN MESSENGERS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING. As a research task, the authors attempted to assess the effectiveness of the microlearning method on messenger platforms in the context of teaching foreign languages. Considerable attention is paid to a possibility of adapting methods of teaching a foreign language to the modern realities of the digital era, as well as to the style of perception of information by generation Z, which is characterized by a rapid change in focus. The advantages of using messenger platforms in teaching a foreign language are highlighted and described: operational feedback, flexibility and accessibility, multimedia, as well as the ability to quickly and efficiently memorize information presented in the form of microcontent. The results of the study demonstrate the potential of micro-learning on messenger platforms as a tool to increase the efficiency and motivation of teaching foreign languages.

Key words: **microlearning, messengers, teaching foreign languages, microcontent, digital technology**

Е.Н. Горячева*, ст. преп., Департамент языковой подготовки Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: egoryacheva@fa.ru*
И.Н. Горячева, *преп., МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: irinag78@list.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МИКРООБУЧЕНИЯ В МЕССЕНДЖЕРАХ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В качестве исследовательской задачи авторами была предпринята попытка оценить эффективность метода микрообучения в мессенджерах в контексте преподавания иностранных языков. Значительное внимание уделяется возможности адаптации методик преподавания иностранного языка к современным реалиям цифровой эпохи, а также к стилю восприятия информации поколением Z, отличающимся быстрой сменяемостью фокуса внимания. Выделяются и описываются преимущества использования мессенджеров при обучении иностранному языку: оперативная обратная связь, гибкость и доступность, мультимедийность, а также возможность быстрого и эффективного запоминания информации, представленной в виде микроконтента. Результаты исследования демонстрируют потенциал микрообучения в мессенджерах как инструмента для повышения эффективности и мотивации обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: **микрообучение, мессенджеры, преподавание иностранных языков, микроконтент, цифровые технологии**

Бурное развитие телекоммуникационных технологий за последние 10 лет оказало значительное влияние на образовательный процесс в целом и на преподавание иностранных языков в частности. Актуальность данного исследования заключается в необходимости адаптации методик преподавания к новым реалиям цифровой эпохи. Цифровизация образовательного процесса диктует необходимость интеграции новейших интерактивных образовательных технологий и кросс-платформенных мессенджеров в процесс обучения иностранным языкам, что, в свою очередь, требует переосмысления традиционных методик преподавания. Одним из актуальных, на наш взгляд, методов в преподавании иностранных языков выступает микрообучение. Целью настоящего исследования является анализ эффективности применения базовых принципов микрообучения в преподавании иностранного языка в мессенджерах. Задачи исследования:

– выявить базовые методические принципы микрообучения и его потенциал для преподавания иностранных языков;

– исследовать возможность интеграции мессенджеров в обучение иностранным языкам;

провести экспериментальную проверку интеграции мессенджеров в процесс преподавания иностранного языка с использованием базовых принципов микрообучения;

– оценить эффективность преподавания иностранного языка в мессенджерах с использованием базовых принципов микрообучения.

Научная новизна заключается в выявлении методических особенностей преподавания иностранного языка в мессенджерах с использованием принципов микрообучения.

Теоретическая значимость состоит в понимании термина «микрообучение» в контексте преподавания иностранных языков в мессенджерах.

Практическая ценность видится в возможности апробации и оценки эффективность преподавания иностранного языка в мессенджерах с использованием базовых принципов микрообучения.

В последнее время многие исследователи уделяют особое внимание теоретическому переосмыслению и практическому освоению метода, получившему название «микрообучение». Микрообучение – это «форма обучения, которая включает в себя аспекты обучения и образования, где основное внимание уделяется микроуровню, в частности микроконтентам или микромедиа (медиаресурсы в микроразмерах). Микрообучение касается относительно небольших учебных единиц и краткосрочной образовательной деятельности» [1]. «Микрообучение – это разделение информации на отдельные тематические части размером с «укус». Иначе говоря, это такой способ представления новой информации малыми блоками, каждый из которых посвящен конкретной, очень узкой теме. Их длительность может быть от одной до пяти минут, в течение которых слушатель получает новую информацию, отвечает на контрольные вопросы или повторяет пройденный материал» [2]. Для целей настоящего исследования микрообучение рассматривается как феномен цифровой трансформации образования, в рамках которого предлагается разделить процесс обучения на короткие 5–8-минутные учебные сессии с принципом подачи информации регулярно, с равными интервалами, небольшими дозами. Тео Хаг выделяет 6 основных особенностей микрообучения:

– занимает относительно небольшой период времени,

– фрагментарное содержание (простые смысловые единицы),

– является составной частью учебного процесса,

– представляет собой самостоятельный, интегрированный, интерактивный процесс; процесс, управляющий вниманием;

– интермедиальность;

– по типу обучения: повторяющееся, продуманное, рефлексивное, прагматичное, концептуальное, конструктивистское, поведенческое, ориентированное на проблему или определенные задачи, индивидуальное или групповое, осознанное [3].

Концепция микрообучения приобрела популярность в цифровую эпоху, однако её корни уходят в традиционные образовательные практики. Э. Родригес полагает, что исторически существовали краткосрочные курсы или концентрированные формы обучения, выступающие как исследовательские инструменты в освоении новых знаний [4]. Идея разработки учебных материалов, основанных на использовании относительно небольших учебных единиц, не является новой. Многие теории обучения указывают на микроконтент обучения, хотя и не используют термин «микрообучение». Так, в своем докладе 1954 года Скиннер детально описал концепцию программного обучения. Данный подход, задуманный автором как прямое применение линейного программирования, основывается на теории бихевиоризма. Согласно теоретической модели Скиннера, обучение осуществляется по принципу «стимул – реакция – подкрепление»: «учебный материал предоставляется учащемуся, который затем выполняет когнитивные действия, связанные с материалом, а эти действия оцениваются незамедлительно» [5, с. 87]. Концепция программированного обучения фокусируется на направленном обучении, используя структурированную программу, которая является ключевым элементом данной системы обучения. Программа представляет собой

упорядоченную последовательность шагов, где каждый шаг является микроэтапом, направленным на освоение определенной единицы знаний или навыков. Каждый микроэтап программы делится на три основные части: 1) представление логически завершенного информационного сегмента вместе с задачами, направляющими управление и усвоение такой информации; 2) оценочные упражнения, обеспечивающие немедленную обратную связь; и 3) инструкция, указывающая, следует ли повторить упражнение или перейти на следующий шаг в последовательности. Можно предположить, что именно это структура легла в основу микрообучения.

Для нас особенно интересна возможность использования метода микрообучения в области преподавания иностранных языков. Это связано со спецификой преподавания языков, заключающейся в их интегративном характере, практической направленности навыков и наличии обязательной культурной составляющей.

Так, Краснова формулирует положительные стороны микрообучения в процессе преподавания иностранных языков, а именно: «оно позволяет добиваться быстрых результатов в реальном времени, способствует неформальному образованию, использует современные, понятные и близкие современным студентам мультимедийные технологии, подходит для краткосрочного внимания представителей поколения Z, обеспечивает мгновенную обратную связь и возможность внедрения игровых элементов для стимулирования интереса к обучению, поддерживает эмпирический подход к обучению» [6].

По словам Брука и др., систематический характер микрообучения достигается за счет развития конкретного навыка, требующего регулярного и последовательного подхода. Важно отметить, что разложение учебного материала не означает упрощения методики, наоборот, расширяет ее за счет объединения разных методов и приемов. Микроэлементы, которые приобретает ученик, интегрированы в общую структуру, которую должен тщательно спланировать преподаватель [7].

Как упоминалось выше, интерес к микрообучению обусловлен многими факторами, включая развитие и совершенствование технологий мобильной связи, растущую потребность в непрерывном обучении, психологические особенности цифрового поколения. Принимая во внимание преобладающее значение последнего фактора для учебного процесса в целом, преподаватели различных дисциплин все больше склоняются к реализации педагогических стратегий, предполагающих микроконтент, частое повторение и визуализацию.

Современная лингвистическая дидактика стремится повысить эффективность методов преподавания иностранных языков, подчеркивая важность использования мессенджеров и социальных сетей в качестве дополнительных средств. Среди преимуществ использования мессенджеров и социальных сетей при обучении иностранному языку выделяются их функциональные возможности, такие как мгновенная доставка заданий, хранение материалов, контроль над выполнением заданий и обратная связь со стороны преподавателя. Все это способствует продуктивному обучению и развитию языковых навыков. При этом использование социальных сетей и мессенджеров в организации учебного процесса способствует развитию коммуникативных навыков учащихся. Через взаимодействие в онлайн-среде студенты учатся эффективно общаться, выражать свои мысли и идеи, участвовать в дискуссиях и командной работе. Кроме того, использование социальных сетей и мессенджеров позволяет студентам осваивать новые информационные технологии, поскольку они вынуждены идти в ногу с последними обновлениями и иметь возможность эффективно использовать различные онлайн-инструменты, что помогает им адаптироваться к быстро меняющейся цифровой среде и быть более гибкими и компетентными в использовании современных технологий.

В настоящее время одним из наиболее популярных мессенджеров является Telegram-канала. Изучив потенциал данной платформы, можно с уверенностью утверждать, что использование Telegram-канала как средства обучения иностранному языку обладает рядом положительных характеристик, а именно:

– обеспечивает оперативное получение результата в реальном времени;
– делает обучение более гибким и доступным;
– использует мультимедийные технологии, соответствующие современным тенденциям и потребностям студента;
– адаптирован к стилю восприятия информации поколением Z, отличающимся быстрой сменяемостью фокуса внимания;
– предоставляет мгновенную обратную связь;
– способствует персонификации обучения;
– использует методы обучения, основанные на решении практических задач и проведении экспериментов.

Отдельно стоит обратить внимание на важность интервального повторения при изучении иностранных языков. Способы эффективного запоминания информации исследуются уже давно. Согласно теории кривой забывания Эббингауза, в течение первого часа после изучения новой информации человек забывает более 50% изученного, а через день до 70% [8]. В дальнейшем скорость забывания информации снижается. Исходя из полученных данных, лингвист Пол Пимслер разработал метод запоминания, основанный на особенностях краткосрочной и долгосрочной памяти. Согласно этому методу, для закрепления информации требуется ее повторение перед началом процесса забывания, то есть с определенными временными интервалами. Пимслер предложил следующий алгоритм повторения:

– 1-е повторение – сразу после изучения;
– 2-е повторение – через 20–30 минут после 1-го повторения;
– 3-е повторение – через 1 день после 2-го повторения;
– 4-е повторение – через 2–3 недели после 3-го;
– 5-е повторение – через 2–3 месяца после 4-го повторения [9].

Дальнейшие исследования в области интервального запоминания сводятся к необходимости частотного интервального повторения информации как для ее запоминания, так и для тренировки способности ее быстрого и уместного извлечения из памяти. Очевидно, что формат микрообучения, реализованный в мессенджерах, является одним из доступных и эффективных инструментов реализации метода интервального повторения, вследствие чего обучение становится ежедневным рутинным процессом, частью обыденной жизни, а в случае использования мессенджеров – частью ежедневной коммуникации.

Для подтверждения эффективности микрообучения в мессенджерах при обучении иностранному языку нами был проведен образовательный эксперимент. Мы предположили, что данный метод мог бы быть удачно интегрирован в качестве вспомогательного ресурса в процесс обучения испанского языка студентов 2 курса факультета иностранных языков МГУ им. Ломоносова, изучающих испанский язык как второй иностранный. В эксперименте приняли участие 16 студентов. Эксперимент проводился в 4 этапа:

– 1-й этап (диагностический),
– 2-й этап (подготовительный),
– 3-й этап (обучающий),
– 4-й этап (контрольный).

В ходе 1-го этапа участники обеих групп прошли онлайн-опрос для выявления наиболее сложных тем в изучаемом материале. Параллельно с этим был проведен аналогичный опрос среди преподавателей испанского языка. В ходе обоих опросов было выявлено, что и студенты, и преподаватели сходятся во мнении, что наибольшую сложность на данном этапе обучения для участников представляет тема образования форм глагола и их употребления в настоящем времени сослагательного наклонения. Далее участникам был предложен входной тест для оценки уровня знаний по указанной теме. По результатам опроса количество ошибок в образовании форм глаголов в среднем составило 34,69%. Студенты были поделены на 2 группы: группа А (8 человек – 35% ошибок) и группа Б (8 человек – 34,38% ошибок) (табл. 1). Участники были поделены на группы таким образом, чтобы средний уровень успеваемости был одинаковым. Участники группы А стали фокус-группой, обучающейся с применением базовых принципов микрообучения, в то время как группа Б продолжила обучение в традиционном формате.

В ходе 2-го (подготовительного) этапа была определена финальная цель данного этапа обучения: студенты должны овладеть системой спряжения глаголов в настоящем времени в сослагательном наклонении. Далее участникам группы Б, обучающимся по традиционной системе, были предоставлены теоретические и практические материалы для самостоятельного изучения в традиционном формате. Для фокуса группы А аналогичные теоретические материалы были поделены на 4 микроконтента, а именно – 4 видео продолжительностью 3 минуты каждое с объяснениями необходимого материала. Каждый теоретический видеомикроблок имел конкретную задачу: 1. Спряжение правильных глаголов. 2. Группа отклоняющихся глаголов 1. 3. Группа отклоняющихся глаголов 2. 4. Глаголы индивидуального спряжения. Для каждого теоретического микроблока были разработаны практические задания для тренировки изученного материала. Практический блок состоит из заданий разного формата: тесты, переводы, блок-схемы, краткие диалоги с необходимостью подстановки нужной глагольной формы, задания по письменному общению в чате, задания на аудиозапись собственной речи и пр. Таким образом, обучающиеся имели возможность тренировать все виды речевой деятельности и развивать все составляющие коммуникативной компетенции.

В ходе 3-го (обучающего) этапа учащимся группы Б был предоставлен полный объем теоретического и практического материала для самостоятельного изучения в традиционном формате. На изучение данной темы выделено 2 недели. Участникам группы А было предложено присоединиться к группе в Телеграме, где обучающимся предлагалось 2 раза в день по 5–7 минут просматривать теоретический материал, а затем выполнять заранее подготовленные, систематизированные и структурированные задания. График предоставления теоретического и практического материала был разработан с учетом метода запоминаниям информации П. Пимслера [9]. После каждого мини-блока заданий каждый участник получал обратную связь либо в виде автоматической проверки, либо в форме комментария преподавателя.

В ходе 4-го (контрольного) этапа участникам обеих групп был предложен финальный тест для проверки полученных знаний. Результаты теста показали, что процент ошибок в обеих группах сократился, однако с преимущественным перевесом группы А, где процент ошибок с 35% сократился до 1,75%, в то время как в группе Б данное сокращение составило с 34,38% до 21,25% (табл. 1). Кроме того, по окончании эксперимента участникам группы А было предложено пройти мини-опрос на рефлексию относительно полезности данного курса в формате микрообучения и его сложности. 80% респондентов оценили курс как полезный для обучения. Оценивая курс по степени сложности от 1 до 5, где 1 – легкий, а 5 – очень сложный, 60% выбрали оценку 2, 30% – 3 и 10% – 4. В свою очередь,

авторы данного эксперимента, рефлексируя над этапами его проведения и его результатами, также находят его крайне эффективным в контексте быстрого достижения результата обучающимися. Однако нельзя не отметить, что разработка материала, его дробление на микроконтент, подготовка теоретических видеоматериалов, разработка практических заданий – это трудоемкий и времязатратный процесс, который обязательно должен быть учтен в расчете учебно-педагогической нагрузки преподавателя. Отдельно была выявлена необходимость создания чат-бота, который регулярно напоминал бы обучающимся о необходимости приступить к заданиям, своевременно отправлял их, т. е. выступал своего рода ассистентом преподавателя для обеспечения обратной связи со студентами.

На основе проведенного эксперимента можно заключить, что микрообучение может стать одним из эффективных методов преподавания иностранного языка и стать частью смешанного формата обучения. Эффективность применения данной технологии детерминируется правильностью выбора, необходимого и допустимого для деления на микроконтент материала. Стоит обратить внимание на то, что не всякий материал может быть поделен на микроэтапы. В случае необходимости глубокого погружения в тему данный формат не будет действенным. Каждый микроблок должен иметь четкую цель, и обучающийся должен понимать, к какому результату он пришел. Микроблоки, в свою очередь, должны быть выстроены в четкую структурированную последовательность: каждая следующая микроцель ведет к одной финальной цели. Принимая во внимание требования студентов к немедленному удовлетворению из гносеологических потребностей, современное образование должно быть практико-ориентированным, доступным, личностно ориентированным [10]. Все это достигается в формате микрообучения. Отдельно стоит обратить внимание на то, что эффективность микрообучения в мессенджерах обеспечивается за счет функционирования и комбинирования двух принципов: «мало, но регулярно» и «закрепление результатов через регулярное повторение». Так, существует мнение, что существенным недостатком микрообучения является поверхностность формируемых знаний в силу фрагментарности их подачи [11]. Однако именно возможность регулярного повторения и закрепления полученных знаний поможет избежать их поверхностности.

Мессенджеры, в свою очередь, способны обеспечить доступность и мобильность образовательного процесса. Знания можно получать в любом месте и в любое время. Однако стоит обратить внимание, что для достижения эффективного результата принцип «в любое время» не всегда уместен. Принимая во внимание необходимость повторения изученного материала через определенные временные интервалы для его эффективного запоминания и быстрого воспроизведения, даже при наличии специального чат-бота с напоминанием о необходимости приступить к занятиям в определенное время, от обучающегося требуется определенная доля ответственности, усидчивости и внимания.

Таблица 1

Результаты входного и выходного тестов эксперимента

Участник	Кол-во ошибок (вход)	% ошибок (вход)	Кол-во ошибок (выход)	% ошибок (выход)
А.1	5	25%	1	5%
А.2	8	40%	2	10%
А.3	3	15%	0	0%
А.4	8	40%	1	5%
А.5	6	30%	1	5%
А.6	11	55%	5	25%
А.7	8	40%	0	0%
А.8	7	35%	2	10%
Среднее по группе А	**7**	**35%**	**1,5**	**7,5%**
Б.1	5	25%	3	15%
Б.2	8	40%	5	25%
Б.3	4	20%	4	20%
Б.4	8	40%	2	10%
Б.5	6	30%	5	25%
Б.6	10	50%	6	30%
Б.7	9	45%	6	30%
Б.8	5	25%	3	15%
Среднее по группе Б	**6,88**	**34,38%**	**4,25**	**21,25%**

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с изучением динамики развития образовательного процесса с применением метода микрообучения в контексте развития цифровых технологий и искусственного интеллекта.

Библиографический список

1. Souza M.I. *Educational Microcontent for Mobile Learning. Virtual Environments Education.* 2014. Available at: https://www.scirp.org/journal/PaperInfor
2. *АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка»: микрообучение мода или необходимость?* Available at https://edutechclub.sberbankscholl.ru/system/files/event
3. Hug, T. *Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples.* Münster: Waxmann Verlag, 2007: 328–332.
4. Rodríguez E.D Microaprendizaje: recorrido histórico del aprendizaje en fragmentos. *HETS Online Journal*. 2023; № 14 (1): 33–49.
5. Skinner B.F. *The science of learning and the art of teaching*. Harvard: Educational Review, 1954; № 24: 86–97.
6. Краснова Т.И. Микрообучение в контексте преподавания иностранных языков. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021; № 11: 98.
7. Bruck P.A., Motiwalla L., Foerster F. Mobile learning with micro-content: a framework and evaluation. *25th Bled eConference*. Available at: https://www.semanticscholar.org
8. *Кривая забывания. Эксперимент Эббингауза при изучении свойств памяти. Психология.* Available at: https://psixologiya.org/razdely/kognitivnaya/2492-krivayazabyvaniya-eksperiment-ebbingauza-pri-izuchenii-svojstv-pamyati.html
9. Pimsleur P. *How to Learn a Foreign Language*. New York: Psychology Today, 2012.
10. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования. *Образование и право*. 2020; № 6: 298–301.
11. Сливная Е.М. Микрообучение как инновационная технология в преподавании иностранного языка в условиях современной реальности. *Гуманитарные и социальные науки*. 2021; Т. 89, № 6: 166–171.

References

1. Souza M.I. *Educational Microcontent for Mobile Learning. Virtual Environments Education.* 2014. Available at: https://www.scirp.org/journal/PaperInfor
2. *ANO DPO «Korporativnyj universitet Sberbanka»: mikroobuchenie moda ili neobhodimost'?* Available at https://edutechclub.sberbankscholl.ru/system/files/event
3. Hug, T. *Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples.* Münster: Waxmann Verlag, 2007: 328-332.
4. Rodríguez E.D Microaprendizaje: recorrido histórico del aprendizaje en fragmentos. *HETS Online Journal*. 2023; № 14 (1): 33-49.
5. Skinner B.F. *The science of learning and the art of teaching*. Harvard: Educational Review, 1954; № 24: 86-97.
6. Krasnova T.I. Mikroobuchenie v kontekste prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 11: 98.
7. Bruck P.A., Motiwalla L., Foerster F. Mobile learning with micro-content: a framework and evaluation. *25th Bled eConference*. Available at: https://www.semanticscholar.org
8. *Krivaya zabyvaniya. `Eksperiment `Ebbingauza pri izuchenii svojstv pamyati. Psihologiya.* Available at: https://psixologiya.org/razdely/kognitivnaya/2492-krivayazabyvaniya-eksperiment-ebbingauza-pri-izuchenii-svojstv-pamyati.html
9. Pimsleur P. *How to Learn a Foreign Language*. New York: Psychology Today, 2012.
10. Monahova G.A., Monahov D.N. Mikroobuchenie kak fenomen cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 6: 298–301.
11. Slivnaya E.M. Mikroobuchenie kak innovacionnaya tehnologiya v prepodavanii inostrannogo yazyka v usloviyah sovremennoj real'nosti. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2021; T. 89, № 6: 166–171.

Статья поступила в редакцию 02.10.24

УДК 378.44:62

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-62-66

Guzanov B.N., *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: guzanov_bn@mail.ru*
Baranova A.A., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: a.a.baranova@urfu.ru*

FORMATION A COMPETENCE MODEL OF A SPECIALIST IN THE DEVELOPMENT OF ENGINEERING EDUCATIONAL PROGRAMS BASED ON INDEPENDENTLY ESTABLISHED EDUCATIONAL STANDARDS. The article describes a competence model of an engineering graduate in the bioengineering field. The constructed model is organically integrated into the modular structure of the educational program, considering capabilities of a university and demands of employers in the region. There is a universal algorithm for evaluating a set of professional competencies formed from the results of training in disciplines of the corresponding

modules. This correspondence between the disciplines and the set of professional competencies of graduates allows to create a measurable and identifiable competence profile, track its formation dynamics from year to year, thereby providing the possibility of flexible configuration of modules in the process of the educational program implementation. The proposed help to analyze the profile of graduates' competencies in order to regularly update the program based on feedback from them and employers to adapt engineering training to changing labor market conditions.

Key words: **professional competencies, engineering training, independently established educational standards, competence model, modules of the educational program**

Б.Н. Гузанов, *д-р техн. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, E-mail: guzanov_bn@mail.ru*
А.А. Баранова, *канд. техн. наук, доц., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», Екатеринбург, E-mail: a.a.baranova@urfu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ИНЖЕНЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА ОСНОВЕ САМОСТОЯТЕЛЬНО УСТАНОВЛЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье представлена разработанная компетентностная модель выпускника инженерной специальности по направлению биоинженерии. Спроектированная модель гармонично встроена в модульную структуру образовательной программы с учётом образовательных и научных возможностей вуза и запросов работодателей региона. Приведен универсальный алгоритм оценивания набора профессиональных компетенций, формируемых по результатам обучения в соответствии с дисциплинами соответствующих модулей. Указанное соответствие между дисциплинами и набором профессиональных компетенций выпускников позволяет составить измеряемый и идентифицируемый профиль компетенций, отследить динамику его формирования из года в год, тем самым обеспечить возможность гибкой реструктуризации модулей в процессе реализации образовательной программы. Предложенные в работе инструменты делают возможным анализ профиля компетенций выпускников с целью регулярного обновления программы на основе обратной связи от них и работодателей для адаптации инженерной подготовки к изменяющимся условиям рынка труда.

Ключевые слова: **профессиональные компетенции, инженерная подготовка, самостоятельно установленные образовательные стандарты, компетентностная модель, модули образовательной программы**

Эффективность внедряемых в высшей технической школе инноваций определяется многочисленными факторами, среди которых наиболее значимым можно считать разработку и проектирование специальных программ инженерного образования, обладающих повышенной мобильностью структуры подготовки специалистов. Для этого подобные образовательные программы необходимо ориентировать на более широкие направления профессиональной деятельности, в которых учебные дисциплины на основе принципов трансдисциплинарной интеграции положены в основу профессионального обучения. Основополагающей процедурой при проектировании основной образовательной программы определенного направления и уровня подготовки выпускников, как показано в работе Матушкина Н.Н., Столбовой И.Д. [1], является разработка компетентностной модели выпускника, которая отражает уровень подготовки специалиста и актуализирует предоставляемое в вузе образование. Таким образом, актуальность темы исследования, направленного на формирование компетентностной модели выпускника инженерной специальности по направлению биоинженерии на основе самостоятельно установленных образовательных стандартов (СУОС), обосновывается новыми запросами общества и трансформацией высшего образования в федеральном университете.

Научная новизна исследования заключается в разработке структурно-содержательной модели проектирования основной образовательной программы на основе СУОС и определения комплекса идентифицируемых и оцениваемых компетенций, отражающих необходимую характеристику деятельности для решения задач в конкретной профессиональной области.

Целью настоящего исследования является разработка и внедрение компетентностной модели специалиста на примере реализованной на основе СУОС образовательной программы для подготовки магистрантов инженерного профиля по направлению биоинженерии. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

– спроектировать модель построения образовательной программы в рамках СУОС на основе собственных разработок и анализа современных методологических подходов к созданию программ инженерной подготовки;

– составить универсальный алгоритм формирования профессиональных компетенций, которые отражают запросы работодателей региона и обладают свойствами измеряемости и идентифицируемости;

– провести оценку профиля профессиональных компетенций выпускников с учетом соответствия уровня освоения дисциплин набору компетенций.

Теоретическая значимость работы состоит в анализе современных подходов и представлений, определяющих методику разработки и содержания компетентностной модели специалиста инженерного профиля в условиях существенного расширения академических свобод для федеральных университетов в праве разработки учебных программ на основе самостоятельно установленных образовательных стандартов.

Практическая значимость исследования определяется разработкой и внедрением магистерской образовательной программы инженерной подготовки в Уральском федеральном университете с учетом модульности дисциплин и возможностью выбора собственной траектории обучения.

Компетентностная модель специалиста, как показал анализ работ Г.М. Дворника, А.В. Крутова, В.А. Ковалева [2] и М.Н. Салапура [3], включает в себя не только триаду «знания, умения, навыки», но и способность применять их при решении профессиональных задач, встающих перед выпускником после окончания обучения. Авторы работ отмечают, что компетентностная модель специалиста является отправной точкой, на которую должна ориентироваться модель подготовки, с учетом описания взаимосвязи элементов и функций компетенций, а также обладать свойствами изменяемости и трансформации. В сегодняшних реалиях при формировании рабочих программ преподавателям в первую очередь необходимо уделять внимание тем компетенциям, которые должны быть сформированы у студентов в процессе изучения этих дисциплин. При этом, как отмечает Яблонский В.И. [4], следует руководствоваться профессиографическим подходом при задании показателей качества и целей изучения дисциплин, а также ожидаемых результатов, оцениваемых по завершении обучения. Компетенции специалиста, подготовленного в рамках данного подхода, должны соответствовать научно обоснованным нормам и требованиям профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создавать условия для развития личности самого работника [5]. В работе Г.М. Касымовой [6] подчеркивается необходимость переосмысления целей и результатов современного профессионального образования с целью его модернизации. Автор отмечает, что знаниецентрический подход в профессиональной подготовке более не дает желаемого результата в условиях быстрого обновления технологий, поэтому переход от квалификационной модели специалиста к компетентностной позволит удовлетворить требования как к профессиональной деятельности, так и к личности будущего специалиста, способного справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями, умеющего работать в команде, причем не в одной, а в различных, быстро адаптируясь к меняющимся условиям. Модель компетенций не отрицает значения знаний, а в дополнение акцентирует внимание на способности использовать их для решения задач различной сложности. В проанализированных работах [7–11] подчеркивается значимость не только профессиональной составляющей модели компетенций, но и роль социальной компетентности и личностных качеств выпускников. По мнению В.А. Федорова и М.А. Савельевой [12], методологическую основу разработки программ составляют системный, компетентностный, личностно-деятельностный и процессный подходы, реализация которых является попыткой преодолеть отставание формируемых компетенций в системе образования от запросов реального производства.

Охарактеризованные подходы к построению компетентностной модели специалиста воплощены в разработанной магистерской образовательной программе 12.04.04 Биотехнические системы и технологии. Модульный принцип построения обеспечивает гибкость формирования индивидуальной образовательной траектории, повышая мотивированность студентов и эффективность образовательного процесса. Каждый модуль строится на основе комплексного анализа требований современного рынка труда региона, что обеспечивает актуальность и востребованность получаемых знаний. Разнообразие учебных форматов, таких как семинары, практические занятия и проектная работа, способствует углубленному усвоению материала и развитию критического мышления. Кроме того, предусмотрены элементы самообучения и онлайн-курсы, позволяющие студентам самостоятельно управлять темпом освоения знаний. Регулярное взаимодействие с опытными наставниками и профессионалами в соответствующих областях обеспечивает актуальные знания и прак-

тические навыки. Эта система образования ориентирована не только на теоретическую подготовку, но и на формирование практических умений, что в итоге способствует успешной профессиональной деятельности выпускников в постоянно меняющейся среде.

Для каждой дисциплины модуля определяются планируемые результаты обучения (РО) (индикаторы), которые сопряжены с освоением компетенции. РО должны быть достаточны, измеряемы и четко сформулированы. Процедура контроля и ранжирование значимости контрольно-оценочных мероприятий по результатам лекционных, практических и лабораторных занятий в рамках освоения дисциплины производится путем составления технологической карты в балльно-рейтинговой системе. РО, каждому из которых соответствует определенное оценочное мероприятие, формируют более широкие категории «знать», «уметь», «владеть», оценка которых выражена в количественном и качественном виде по шкале с шагом в 20 баллов: < 40 – «неудовлетворительно», 40–59 – «удовлетворительно», 60–79 – «хорошо», 80–100 – «отлично». Одним из подходов подобной детализации РО является таксономия Блума, в которой наблюдается повышение сложности операций по шести уровням иерархии: запоминать, понимать, применять, анализировать, оценивать и создавать [13]. Таким образом, при пошаговом продвижении по этому перечню от мелких образовательных результатов к системе более крупных результатов обучения – знаний, умений, владения – приходим к обобщенному результату по дисциплине, и наконец, результаты дисциплин модуля формируют профессиональную компетенцию.

Развитые у выпускников компетенции должны способствовать их дальнейшей деятельности в профильной отрасли. В связи с этим можно выделить базовый и продвинутый уровни освоения компетенций. Рабочие программы всех дисциплин модулей полностью обеспечивают формирование запланированных компетенций на базовом уровне, то есть результатом обучения становится упрощенное, но верное и полное представление о предмете дисциплины, знание системы понятий, умение решать проблемные ситуации. Освоение данного уровня результатов обучения позволит обучающемуся на минимальном уровне самостоятельности и ответственности выполнять задания.

Продвинутый уровень освоения компетенций достигается за счет самостоятельной сверхурочной работы студента, например, при выполнении научно-исследовательской работы в составе научной группы на кафедре или выполнении конкретных проектов от представителей реального сектора экономики во внеучебное время сверх тех требований, которые устанавливаются учебными планами в рамках дисциплин [14]. Данный уровень обучения смещает акцент на развитие критического мышления и аналитических навыков, что открывает новые горизонты понимания и применения изучаемых концепций. Студент учится не только воспринимать информацию, но и активно взаимодействовать с ней, формулируя собственные выводы и стратегии решения задач. Важным аспектом становится и умение работать в команде, что способствует обмену знаниями и способствует созданию инновационных решений, позволяет повысить уровень самостоятельности и ответственности до творческого применения знаний и умений. Профессиональная компетенция представляет собой комплексное понятие, отражающее необходимую характеристику деятельности для решения задач в профессиональной области. Оценка освоения студентами компетенций позволяет грамотно отследить квалификационный уровень студента, что впоследствии позволит спланировать развитие карьеры в соответствии с повышенными успехами и потенциалом в одной или нескольких из ключевых траекторий и затем связать результаты с возможностями трудоустройства и уровнем оплаты труда [15]. Как следует из описанной логики построения системы результатов обучения, «знания – умения – навыки» являются базой компетенций, при этом каждая дисциплина вносит свой вклад, поэтому совокупность дисциплин может формировать как одну, так и несколько профессиональных компетенций. Соответствие между дисциплинами и формируемыми профессиональными компетенциями приведено на рис. 1.

Указанное соответствие позволяет составить профиль сформированных компетенций выпускников путем количественной оценки уровня освоения дисциплин с помощью результатов промежуточной аттестации. Подобный подход к представлению уровней квалификации выпускников предполагает создание более прозрачной системы, которая позволяет работодателям и образовательным учреждениям лучше понимать потребности друг друга, выпускникам более уверенно ориентироваться на рынке труда, зная, какие именно компетенции и навыки ценятся на практике. Установление общего языка между работодателями и учебными заведениями способствует созданию партнерств, которые могут привести к новым программам стажировок и совместных проектов [16].

В качестве примера наглядное представление динамики освоения дисциплин с момента реализации образовательной программы приведено на рис. 2. При составлении учитывались только дисциплины с форматом промежуточной аттестации «Экзамен», перечисленные в табл. 1.

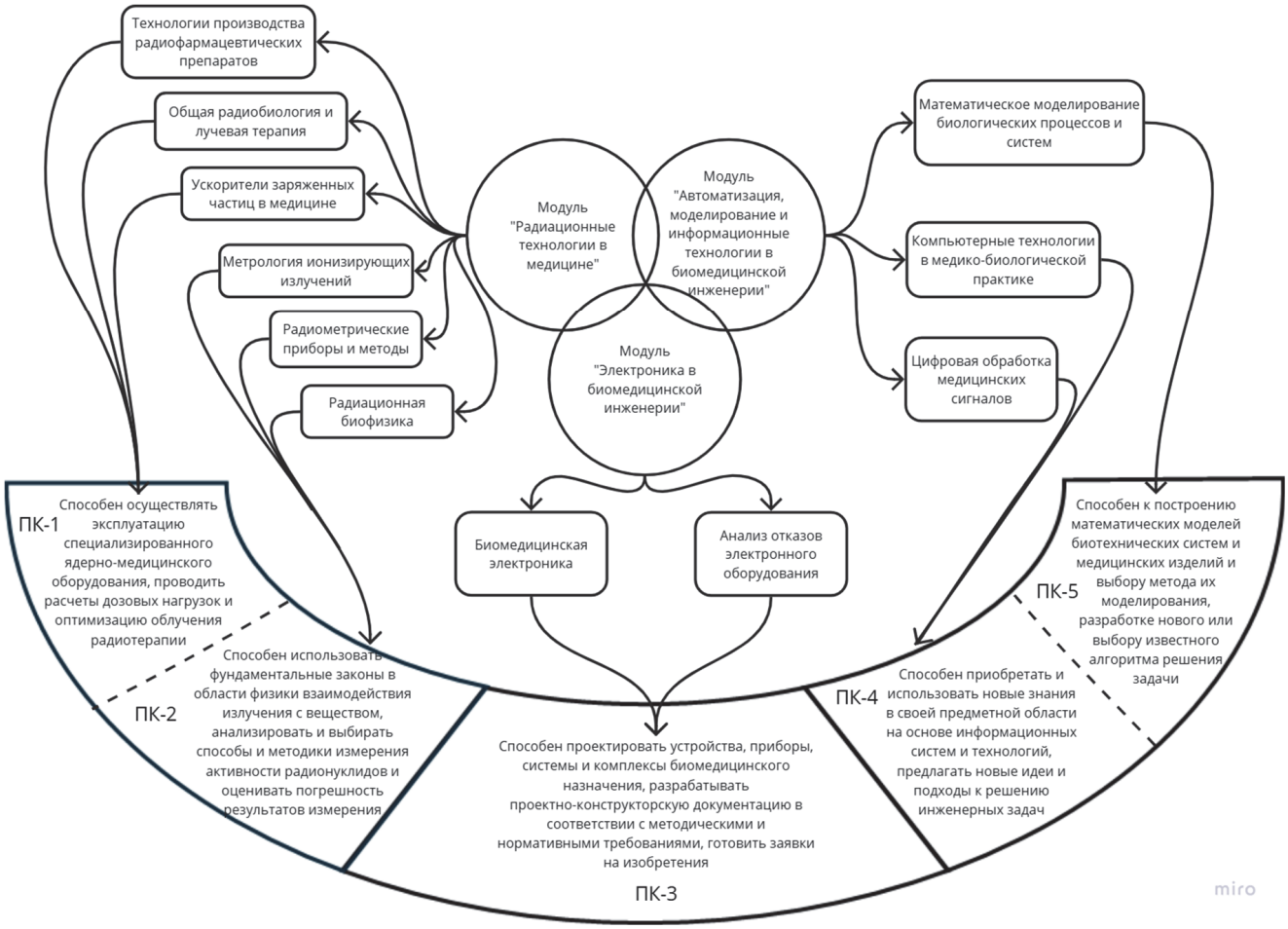


Рис. 1. Соответствие дисциплин профессиональным компетенциям

Таблица 1

Дисциплины модулей образовательной программы «Биотехнические системы и технологии»

Модуль	Дисциплины				
	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
1. Автоматизация, моделирование и информационные технологии в биомедицинской инженерии	1.1 Автоматизация обработки биомедицинской информации	1.1 Математическое моделирование биологических процессов и систем	1.1 Математическое моделирование биологических процессов и систем	1.1 Математическое моделирование биологических процессов и систем	1.1 Математическое моделирование биологических процессов и систем
	1.2 Математическое моделирование биологических процессов и систем	1.2 Компьютерные технологии в медико-биологической практике	1.2 Компьютерные технологии в медико-биологической практике	1.2 Компьютерные технологии в медико-биологической практике	1.2 Компьютерные технологии в медико-биологической практике
	1.3 Компьютерные технологии в медико-биологической практике		1.3 Цифровая обработка медицинских сигналов	1.3 Цифровая обработка медицинских сигналов	1.3 Цифровая обработка медицинских сигналов
2. Радиационные технологии в медицине	2.1 Радиационная биофизика	2.1 Радиационная биофизика	2.1 Радиационная биофизика	2.1 Радиационная биофизика	2.1 Радиационная биофизика
	2.2 Взаимодействие излучения с веществом	2.2 Метрология ионизирующих излучений	2.2 Метрология ионизирующих излучений	2.2 Метрология ионизирующих излучений	2.2 Метрология ионизирующих излучений
	2.3 Производство и применение РФП	2.3 Технологии производства РФП	2.3 Радиометрические приборы и методы	2.3 Радиометрические приборы и методы	2.3 Радиометрические приборы и методы
		2.4 Медицинские ускорители	2.4 Ускорители заряженных частиц в медицине	2.4 Ускорители заряженных частиц в медицине	2.4 Ускорители заряженных частиц в медицине
			2.5 Технологии производства РФП	2.5 Технологии производства РФП	2.5 Технологии производства РФП
3. Электроника в биомедицинской инженерии	3.1 Биомедицинская электроника	3.1 Биомедицинская электроника	3.1 Биомедицинская электроника	3.1 Биомедицинская электроника	3.1 Биомедицинская электроника
		3.2 Информационная техника	3.2 Анализ отказов электронного оборудования	3.2 Анализ отказов электронного оборудования	

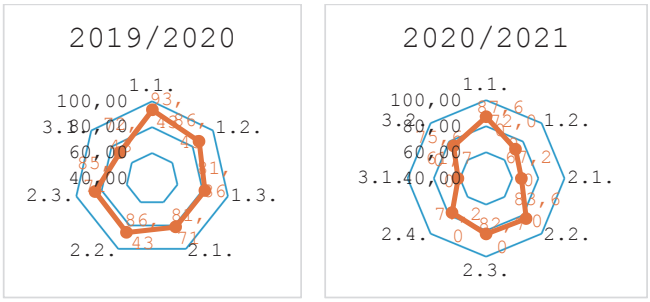


Рис. 2. Лепестковая диаграмма освоения дисциплин

В первые два года реализации программы количество практик не реализовывалось в полном объёме, самостоятельная работа студентов по ряду дисциплин была организована с использованием образовательных онлайн-платформ с возможностью создания интерактивных курсов, некоторые дисциплины проводились целиком в дистанционном формате [17]. В рассмотренный период было выявлено снижение успеваемости, особенно сильно по дисциплинам «Биомедицинская электроника» и «Радиационная биофизика», что связано с отсутствием очных лабораторных работ на реальном оборудовании и демонстрирует их значимость для качественного понимания и усвоения студентами материала технических дисциплин.

Следует заметить, что по мере развития образовательной программы менялся набор дисциплин, формирующих компетенции, что свидетельствует о развитии программы и гибкости ее формирования в соответствии с меняющимися условиями. Так, в последующие годы реализация программы в полном традиционном формате, с внедрением межпредметных проектов, например, производство радиофармпрепарата, позволяющих закрепить полученные знания, умения, навыки при решении реальных производственных задач [18], позволила нам по результатам освоения дисциплин наглядно отследить сформированность профессиональных компетенций ПК-1 – ПК-5 (формулировки приведены на рис. 1). На рис. 3 для выпускников последних трех лет с помощью штриховки соответствующих областей представлена определенная компетенция и уровень развития или оценки этой компетенции.

Продемонстрированная лепестковая модель представляет собой визуальный инструмент, позволяющий наглядно оценить компетенции и навыки, необходимые для оценки специалиста в области биотехнических систем и технологий. Каждый «лепесток» на диаграмме символизирует определенную компетенцию, а их длина отражает уровень развития или оценки этой компетенции у специалиста. Таким образом, лепестковую модель можно расценивать как интегрированный комплексный оценочный результат компетентностной модели.

Создание компетентностной модели с помощью такого подхода позволяет выделить ключевые области знаний и умений в каждом модуле в привязке к предметам, которые важны для успешной работы в данной сфере, а также значительно облегчить процесс оценки и улучшения профессиональных навыков преподавателей данных модулей (дисциплин). Унифицированное представление профиля компетенций позволяет отследить динамику от выпуска к выпуску, проанализировать необходимость модернизации набора компетенций, показать для преподавателей и работодателей разницу между требуемым и действительным уровнем, с одной стороны, и склонность студентов к освоению той или иной траектории, с другой. Рассмотренные диаграммы профиля компетенций в совокуп-

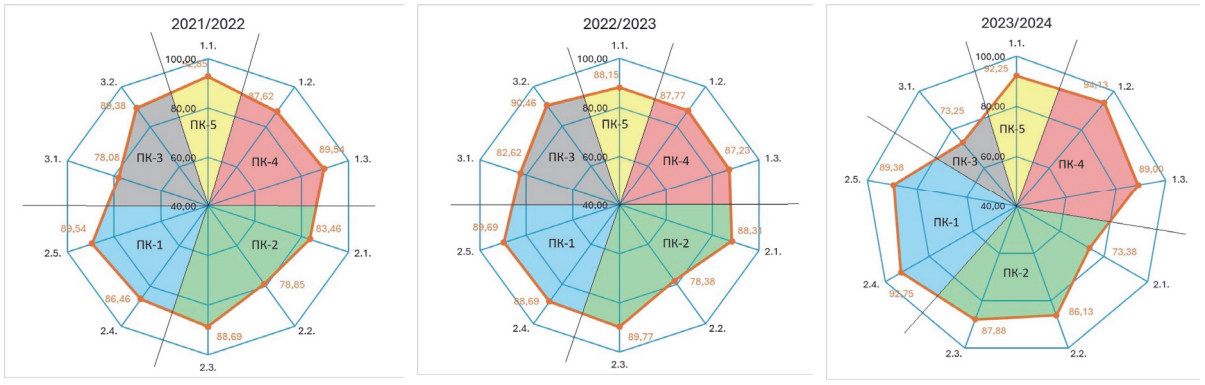


Рис. 3. Динамика освоения дисциплин с момента реализации ОП

ности с другими данными, полученными в результате опроса, анкетирования, обратной связи от работодателей, позволяют провести глубокую наглядную оценку профиля компетенций выпускников.

Так, например, в совокупности с данными о результатах вступительных испытаний и направлениях подготовки на предыдущем уровне образования нами проведена качественная оценка преемственности и роли первого образования в более успешном освоении программы магистратуры. Даже несмотря на высокие баллы вступительных испытаний (2023–2024 год), формирование профессиональных компетенций по модулям «Биомедицинская электроника» и «Радиационные технологии в медицине» происходило в меньшей степени для групп с более 40% «сторонних» студентов, что свидетельствует о пересмотре в сторону профилизации вступительных испытаний на программу магистратуры.

Для успешной реализации поставленных задач в рамках проектирования модели образовательной программы в рамках СУОС авторами проведен анализ современных методологических подходов, позволяющий исследовать существующие образовательные стандарты и программы в области биоинженерии и оценить лучшие практики в образовательной сфере, включая интеграцию теории и практики, применение проектного и проблемного обучения. Все вышеперечисленное позволило разработать структуру программы, определить ключевые дисциплины и учебные модули на основе анализа потребностей работодателей, включить в программу элементы междисциплинарного образования биоинженерной специфики для подготовки специалистов, способных к комплексному решению задач.

В ходе исследования построена матрица, в которой обозначены ключевые профессиональные компетенции, соответствующие запросам работодателей, имеющие четкую формулировку и измеряемость. Предложена оценочная модель в виде лепестковой диаграммы, позволяющая оценить профессиональные компетенции выпускников по методу сравнительного анализа соответствия уровня освоения дисциплин и набора компетенций. Анализ рассмотренных диаграмм позволяет на основе полученных данных вносить корректировки в образовательную программу с целью улучшения соответствия набора компетенций выпускаемых специалистов требованиям рынка, а также создать механизм постоянной обратной связи с работодателями и выпускниками для регулярного обновления программы и адаптации к изменяющимся условиям трудового рынка.

Реализация вышеописанных шагов позволила авторам достичь цели настоящего исследования, а именно – создать методически обоснованную и актуальную образовательную программу, способствующую формированию профессиональных компетенций, которые отвечают требованиям рынка труда и помогут выпускникам успешно интегрироваться в профессиональную среду. Дальнейшие перспективы представленного исследования видятся в возможности внедрения в программу элементов новых технологий, таких как искусственный интеллект, большие данные, Интернет вещей с учетом возникающих этических аспектов, что впоследствии приведет к воспитанию новых инженеров, способных учитывать социальные и экологические последствия своих решений.

Библиографический список

1. Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы. *Высшее образование сегодня.* 2009; № 5: 24–29.
2. Дворник Г.М., Крутов А.В., Ковалев В.А. Структура компетентностной модели специалиста технического профиля. *Актуальные проблемы формирования кадрового потенциала для инновационного развития АПК*: материалы Международной научно-практической конференции. Минск: БГАТУ, 2013: 125–126.
3. Салапура М.Н. Принципы построения компетентностной модели специалиста. *Проблемы экономики и информационных технологий*: сборник тезисов докладов 55-й юбилейной научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов. Минск: БГУИР, 2019: 42–44.
4. Яблонский В.И. Компетентностная модель специалиста. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2012; № 1 (17): 1–6.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
6. Касымова Г.М. Компетентностная модель специалиста в условиях многоаспектной деятельности. *AUCA Academic Review*. 2007: 165–171.
7. Пискунова Е.В. Построение компетентностных моделей специалистов как основа проектирования образовательных программ профессионального образования: анализ зарубежных практик. *Письма в Эмиссия. Офлайн*. 2011. Available at: http://www.emissia.org/offline/2011/1660.htm
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009; № 2: 7–14.
9. Байденко В.И. *Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы)*. Москва, 2005.
10. Татур Ю.Г. *Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования*. Москва, 2004.
11. Галямина И.Г. *Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода*. Москва, 2005.
12. Федоров В.А., Савельева М.А. Подготовка специалистов среднего звена с учетом требований рынка труда в условиях профессионалитета: выявленные проблемы. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2024; Т. 12, № 1 (56): 29–41.
13. Гузанов Б.Н., Баранова А.А., Бажукова И.Н. Академическая автономность федерального университета в разработке и реализации учебных программ на основе самостоятельно установленных образовательных стандартов. *Мир университетской науки: культура, образование*. 2022; № 7: 73–85.
14. Гузанов Б.Н., Кривоногова А.С. Организационные формы и методы повышения эффективности самостоятельной работы студентов в соответствии со спецификой вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 52-5: 191–202.
15. *Компетентностная модель специалиста по специальности компьютерная безопасность. Хабр*. Available at: https://habr.com/ru/articles/182176/
16. Байденко В.И. *Болонский процесс: Середина пути*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005.
17. Погребников А.К., Шестаков В.Н., Якунин Ю.Ю. Влияние системы оценивания студентов на их показатели успеваемости во время пандемии Covid-19. *Перспективы науки и образования*. 2021; № 4 (52): 80–93.
18. Гузанов Б.Н., Баранова А.А., Офицерова Н.Ю. Компьютерная визуализация лекционного материала при изучении технических дисциплин. *Новые информационные технологии в образовании и науке*. 2022; № 8: 15–22.

References

1. Matushkin N.N., Stolbova I.D. Metodologicheskie aspekty razrabotki struktury kompetentnostnoj modeli vypusknika vysshej shkoly. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2009; № 5: 24-29.
2. Dvornik G.M., Krutov A.V., Kovalev V.A. Struktura kompetentnostnoj modeli specialista tehnicheskogo profilya. *Aktual'nye problemy formirovaniya kadrovogo potenciala dlya innovacionnogo razvitiya APK*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferecii. Minsk: BGATU, 2013: 125–126.
3. Salapura M.N. Principy postroeniya kompetentnostnoj modeli specialista. *Problemy `ekonomiki i informacionnyh tehnologij*: sbornik tezisov dokladov 55-j yubilejnoj nauchnoj konferencii aspirantov, magistrantov i studentov. Minsk: BGUIR, 2019: 42–44.
4. Yablonskij V.I. Kompetentnostnaya model' specialista. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2012; № 1 (17): 1–6.
5. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
6. Kasymova G.M. Kompetentnostnaya model' specialista v usloviyah mnogoaspektnoj deyatel'nosti. *AUCA Academic Review*. 2007: 165–171.
7. Piskunova E.V. Postroenie kompetentnostnyh modelej specialistov kak osnova proektirovaniya obrazovatel'nyh programm professional'nogo obrazovaniya: analiz zarubezhnyh praktik. *Pis'ma v `Emissiya. Oflajn*. 2011. Available at: http://www.emissia.org/offline/2011/1660.htm
8. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *`Eksperiment i innovacii v shkole*. 2009; № 2: 7–14.
9. Bajdenko V.I. *Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy)*. Moskva, 2005.
10. Tatur Yu.G. *Kompetentnostnyj podhod v opisanii rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva, 2004.
11. Galyamina I.G. *Proektirovanie gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya s ispol'zovaniem kompetentnostnogo podhoda*. Moskva, 2005.
12. Fedorov V.A., Savel'eva M.A. Podgotovka specialistov srednego zvena s uchetom trebovanij rynka truda v usloviyah professionaliteta: vyyavlennye problemy. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2024; T. 12, № 1 (56): 29–41.
13. Guzanov B.N., Baranova A.A., Bazhukova I.N. Akademicheskaya avtonomnost' federal'nogo universiteta v razrabotke i realizacii uchebnyh programm na osnove samostoyatel'no ustanovlennyh obrazovatel'nyh standartov. *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie*. 2022; № 7: 73–85.
14. Guzanov B.N., Krivonogova A.S. Organizacionnye formy i metody povysheniya `effektivnosti samostoyatel'noj raboty studentov v sootvetstvii so specifikoj vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 52-5: 191–202.
15. *Kompetentnostnaya model' specialista po special'nosti komp'yuternaya bezopasnost'. Habr*. Available at: https://habr.com/ru/articles/182176/
16. Bajdenko V.I. *Bolonskij process: Seredina puti*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, Rossijskij novyj universitet, 2005.
17. Pogrebnikov A.K., Shestakov V.N., Yakunin Yu.Yu. Vliyanie sistemy ocenivaniya studentov na ih pokazateli uspevaemosti vo vremya pandemii Covid-19. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 4 (52): 80–93.
18. Guzanov B.N., Baranova A.A., Oficerova N.Yu. Komp'yuternaya vizualizaciya lekcionnogo materiala pri izuchenii tehnicheskih disciplin. *Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke*. 2022; № 8: 15–22.

Статья поступила в редакцию 03.10.24

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-67-70

Gutnik I.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: iragutnik@mail.ru*

COORDINATION OF TEACHERS' INTERACTION IN ORGANIZATION OF STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES BASED ON PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS. The article is devoted to solving a problem of pedagogical support for students in project activities, with the help of pedagogical diagnostics of a collaborative form that allows teachers of the school and teachers of additional education to easily interact with each other. The results of the content analysis of dissertation research on the problems of project activity of schoolchildren over the past 10 years are presented. The basic project competencies of students are determined based on the characteristics and features of project activities. A list of skills has been selected that project managers need to take into account at each stage of the project. A collaborative form of pedagogical support for students' project activities is described. The results of the introduction of a collaborative form of support are analyzed. Some methods of pedagogical diagnostics of students' competencies are described, which are advisable to use with the support of a student in project activities. Electronic programs are proposed that allow the introduction of collaborative pedagogical support for students' project activities into the practice of schools and preschool institutions.

Key words: **student's project activity, student's project competencies, teacher interaction, pedagogical support, collaborative pedagogical support, pedagogical diagnostics, pedagogical reflection, student self-determination**

И.Ю. Гутник*, д-р пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: iragutnik@mail.ru*

СОГЛАСОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Статья посвящена решению проблемы педагогической поддержки учащихся в проектной деятельности при помощи педагогической диагностики коллаборативной формы, позволяющей оперативно взаимодействовать педагогам школы идополнительного образования. Приведены результаты контент-анализа диссертационных исследований по проблемам проектной деятельности школьников за последние 10 лет. Определены базовые проектные компетенции учеников, исходя из характеристик и особенностей проектной деятельности. Отобран список умений, которые необходимо учитывать руководителям проекта на каждом из этапов проекта. Описана коллаборативная форма педагогической поддержки проектной деятельности учащихся. Проанализированы результаты внедрения коллаборативной формы поддержки. Описаны отдельные методики педагогической диагностики компетенций учащихся, которые целесообразно использовать при поддержке ученика в проектной деятельности. Предложены электронные программы, позволяющие внедрять коллаборативную педагогическую поддержку проектной деятельности учеников в практику работы школ и ДОУ.

Ключевые слова: **проектная деятельность ученика, проектные компетенции ученика, взаимодействие педагогов, педагогическая поддержка, коллаборативная педагогическая поддержка, педагогическая диагностика, педагогическая рефлексия, самоопределение ученика**

Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Взаимодействие общего и дополнительного образования в реализации проектной и исследовательской деятельности подростков» (проект № VRFY-2024-0011)

Объектом нашего изучения является взаимодействие, которое организуется совместно школой и ДОУ. Оно должно носить особенный коллаборативный характер, поскольку нужно согласование между уже не двумя, а тремя субъектами образовательного процесса.

Для взаимодействия чрезвычайно важна общая цель, общее направление деятельности. Сегодня таковой является проектная деятельность. Нас интересует то, какие существуют методики педагогической диагностики, которые позволяют отследить результаты проектной деятельности, в частности ее влияние на самоопределение. Мы предлагаем проектную деятельность рассматривать по этапам.

В современном образовании значимая роль отводится проектной деятельности школьников. Все больше приходит осознание того, что проектная деятельность является мощным инструментом становления личности школьника, а «овладение способами проектной деятельности – жизненная необходимость для каждого современного человека, поскольку это позволяет ему развить такие способности, которые нужны в любом деле» [1]. Очень важно учитывать, что для осуществления проектной деятельности ученик и педагог выстраивают свою деятельность «в тандеме», совместно планируя и реализовывая ее. Роль взрослого в данном случае очень важна, так как поддержка ученика в проектной деятельности весьма персонализирована и зависит от соблюдения многих условий.

Взаимодействие педагогов должно базироваться на применении педагогической диагностики, связанной с проектированием. Причем наиболее важна диагностика, направленная не на окончательный продукт проектной деятельности, а диагностика, позволяющая дать ответы на следующие вопросы: «Что проектная деятельность дает самому ученику?» и «Как она влияет на его личностное самоопределение?».

Целью данной статьи является теоретическое и практическое обоснование коллаборативной формы взаимодействия педагогов школы и ДОУ, позволяющей осуществлять поддержку проектной деятельности ученика на основе педагогической диагностики. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ проблем организации проектной деятельности учащихся.
2. Определить базовые проектные компетенции ученика, исходя из характеристик и особенностей проектной деятельности.
3. Разработать структуру монографической характеристики индивидуального прогресса ученика в проектной деятельности, которую необходимо учитывать руководителям проекта при взаимодействии в проектной деятельности.
4. Обосновать форму педагогической поддержки проектной деятельности учащихся на основе педагогической диагностики.

Научная новизна заключается в обосновании новой формы взаимодействия педагогов школы и ДОУ по поддержке проектной деятельности учащихся как коллаборации на основе педагогической диагностики.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в понимание особенностей взаимодействия педагогов школы и педагогов ДОУ в контексте требований ФГОС с целью самоопределения ученика, а также в обосновании коллаборативной формы взаимодействия педагогов школы и ДОУ как одного из современных средств построения открытой образовательной среды образования подростка.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана коллаборативная форма взаимодействия, которая может быть использована как в практике работы ДОУ, так и в деятельности педагогов школ на каждом этапе проектной деятельности путем использования специально разработанных новых качественных методик педагогического диагностирования.

В рамках данного исследования нами был использован метод «исследование действием», при помощи которого отслеживалась результативность предлагаемых решений. На констатирующем и контрольном этапах исследования были применены качественные рефлексивные методы: профайл ученика «Моя проектная деятельность», профайл педагога «Проектная деятельность ученика» , «40 рефлексивных вопросов после разработки проекта», которые позволили зафиксировать процесс приращения в проектных компетенциях учеников.

Кратко остановимся на раскрытии сущностных характеристик понятия «педагогическое взаимодействие». Взаимодействие понимается в педагогике как «особая форма связи между участниками образовательного процесса. Предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию, личностный контакт воспитателя и воспитанника (ов), случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок» [2].

Н.Ф. Радионова определяет взаимодействие педагогов и старших школьников «как явление многоаспектное: социальное, психологическое и педагогическое. В качестве социального оно характеризует процессы, посредством которых реализуются объективно существующие связи педагога и школьников с окружающим миром, друг с другом. Как психологическое, оно характеризует процессы взаимопонимания, сопереживания, соучастия, как педагогическое – специально организуемые, общественно ценные, целенаправленные процессы, в ходе которых позитивно преобразуются участники взаимодействия, процесс и условия его "развертывания"» [3]. Опираясь на данное определение, можно сделать вывод, что основным для нас является триединое рассмотрение педагогического взаимодействия, а наиболее важным представляется его поддерживающий и преобразующий контекст.

В своем исследовании мы базировались также на ценностно-смысловом раскрытии понятия «педагогическое взаимодействие», определяя его как «обмен

ценностями» между участниками взаимодействия. Этот термин был предложен учеными РГПУ им. А.И. Герцена [4].

Итак, для нашего исследования был важен учет поддерживающего и преобразующего контекстов данного понятия, а также понимание того, что педагогическое взаимодействие предполагает обмен участников педагогического взаимодействия установками, эмоциональными состояниями, ценностями и смыслами.

Для нас была важна убежденность в том, что конструктивное взаимодействие возможно только при реализации стратегии сотрудничества между педагогом школы и педагогом системы дополнительного образования.

Для определения путей организации такого взаимодействия мы провели интервью с педагогами школ и ДОУ по следующим вопросам: «Какие принципы взаимодействия наиболее важны?», «С чего начинается взаимодействие и какой предварительный этап необходим?», «Какие знания необходимо актуализировать у участников взаимодействия?», «В какой среде удобнее проводить взаимодействие?»

Анализ ответов педагогов позволил нам сделать следующие выводы:

1. Необходимо согласование позиций педагогов как внутри школы, так и с педагогами ДОУ относительно того, что ученик нуждается в педагогической поддержке в процессе проектной деятельности, которая больше направлена на личностный рост ребенка, а не на создание продукта проектной деятельности, что в большей степени способствует его последующему самоопределению.

2. Педагоги школы и ДОУ нуждаются в более подробном знакомстве с пониманием сущностных характеристик самоопределения и методиками педагогической диагностики, а педагоги ДОУ – еще и с требованиями ФГОС.

3. Педагоги считают, что в реальной повседневности весьма сложно согласовывать свои позиции, поэтому необходимо как можно активнее задействовать электронную среду.

При осуществлении ОЭР мы исходили из того, что организация взаимодействия в проектной деятельности педагогов школы и ДОУ должна применять новую форму, учитывающую определенное нами понимание педагогического взаимодействия. Поэтому новая форма содержания взаимодействия конструируется на основе педагогической диагностики.

Педагогическую диагностику самоопределения ученика мы рассматриваем как познавательно-преобразующую деятельность учителя, которая позволяет выявить знание о различных направлениях самоопределения ученика (личностного, социального, предметного, профессионального) и использовать полученное знание для проектирования и корректировки образовательного процесса в пространствах урока, внеурочной деятельности, жизнедеятельности школы [5].

Педагогическая диагностика должна помогать своевременно отслеживать, насколько проектная деятельность учитывает требования ФГОС, так как работа над теми компетенциями, которые связаны с проектом, должна способствовать достижению результатов, заложенных в стандарте.

Предметом педагогической поддержки мы вслед за О.С. Газманом считаем «процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности» [6].

Многочисленные теоретические источники (статьи, монографии, лонгриды) предлагают множество вариантов либо для оценки процесса защиты проекта, либо для оценки непосредственного самого проекта, а вот инструментов оценки прогресса ученика в ходе проектной деятельности представлено весьма немного, а между тем проектная деятельность является очень важным инструментом развития личности ученика при условии ее грамотной организации и наличия обратной связи и рефлексии ее процесса и результатов преподавателем и учеником.

В проектной деятельности есть два направления. Первое связано с продуктом деятельности, это так называемый «внешний результат деятельности», а второе – с процессом этой деятельности – «внутренний результат», в ходе которого происходит приращение компетенций и опыта ученика. Для личности ученика наиболее важно отслеживание именно «внутреннего результата», развивающегося в процессе проектной деятельности, поскольку это важно для процесса становления его самоопределения.

Проведенный нами контент-анализ диссертационных исследований по педагогике за последние 10 лет, размещенных на сайте ВАК, позволил сделать вывод, что проектная деятельность рассматривается исследователями как средство развития компетенций-4, УУД-3, творчества-2, познавательной активности-2, воспитания-2, развития мышления-1, развития культуры-1. Как средство поддержки, личности проектная деятельность рассматривалась лишь в 3 диссертациях, а именно – как средство индивидуального прогресса, как способ преодоления школьной неуспешности и как фактор профессионального самоопределения подростков.

Стоит отметить, что в большей степени диссертационные исследования направлены на изучение результатов проектной деятельности или организации по их достижению. Только одна диссертация обращается к проблеме самоопределения, но исключительно профессионального, подтверждая наше предположение о недостаточной изученности вопроса о том, что данная деятельность может стать основой для формирования личностных качеств и самопознания обучающихся, которые в дальнейшем могут способствовать самоопределению школьника.

Определим базовые проектные компетенции ученика, исходя из характеристик и особенностей проектной деятельности.

Общеизвестно, что проектную деятельность принято соотносить с метафорой «пять П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация – портфолио, т. е. папка, в которой собраны все рабочие материалы.

Конкретизируем данные **5 этапов:**

1. Проблема (определение проблемы, постановка целей и задач).

2. Проектирование (планирование, выявление ресурсов, распределение ролей в группе, определение предполагаемых результатов).

3. Поиск (умение работать по плану, работа с информацией, анализ, обобщения, выводы, создание продукта).

4. Презентация (умение доложить о постановке и решении задачи проекта; демонстрировать понимание проблемы проекта, собственную формулировку цели и задач проекта, выбранный путь решения; анализировать ход поиска решения).

5. Пострефлексия (осуществление авто- и интериндивидуальной рефлексии, диагностика проектных компетенций, выводы на перспективу).

Данная конкретизация этапов позволяет выстроить алгоритм согласования работы педагогов школы и ДОУ, поскольку по данным реперным точкам и должно происходить согласование требований и отслеживание становления внутреннего результата проектной деятельности.

Отдельно необходимо остановиться на раскрытии вопроса о том, какие же компетенции развивает проектная деятельность.

Проектная деятельность важна не сама по себе, а как один из факторов получения образовательных результатов, зафиксированных ФГОС, которые дают целостное, качественное образование, выступающее, в свою очередь, фактором самоопределения ученика.

Для того чтобы ответить на вопрос о том, как и какие УУД связаны с проектной деятельностью, нами были соотнесены этапы проекта и ведущие УУД по ФГОС, необходимые на каждом из этапов. Соотнесение этапов проекта и УУД позволило сделать вывод о том, что наиболее задействованы в проектной деятельности познавательные УУД. Наименее применимы – личностные УУД.

Данный вывод подтверждает сделанное нами ранее предположение о том, что необходимо больше привлекать личностные УУД на всех этапах проектирования, исходя из современной социокультурной ситуации.

Уточним, что в организации ОЭР мы исходили из убежденности в том, что взаимодействие будет конструктивным только в том случае, если будет использоваться общая педагогическая диагностика для педагогов школы и ДОУ, итогами которой они будут обмениваться.

В результате экспериментальной деятельности нами был отобран список умений, которые необходимо учитывать руководителям проекта на каждом из этапов проекта.

Проектное обучение должно учитывать идею зоны ближайшего развития, поэтому в этой характеристике также отмечалось, что ученик делает сам, а что – при поддержке взрослого.

Монографическая характеристика заполняется педагогами по результатам наблюдения за учеником, а также по итогам работы учащихся с методиками педагогической диагностики рефлексивного характера (см. табл. 1). Методики диагностики размещены на ЭОР «Рефлексивная школа» [7].

Таблица 1

Соотнесение этапов проекта и методик педагогической диагностики

Этапы проекта	Методики педагогической диагностики для монографической характеристики
1. Погружение	«Профайл проектной деятельности ученика» и «Профайл проектной деятельности педагога»
2. Проектирование	Неформальные тесты на знание основ проектной деятельности
3. Поиск	Наблюдение за учеником
4. Презентация	Выступление для ТЭД
5. Пострефлексия	«40 рефлексивных вопросов после разработки проекта», «Профайл проектной деятельности ученика» и «Профайл проектной деятельности педагога»

Разработанный нами комплекс методик педагогической диагностики компетенций учащихся, которые формируются в проектной деятельности, носит комплексный характер и применяется практически на всех этапах проектной деятельности.

Представим методики, которые включены в данный диагностический комплекс с учетом последовательности их применения в процессе реализации проектной деятельности. Мы предполагаем, что для каждого из этапов работы над проектом необходимы свои инструменты диагностики. Причем необходимо сече-

тание как диагностики, так и самодиагностики, а также как количественных, так и качественных методик диагностики.

Кратко опишем каждую из методик педагогической диагностики.

Для оценки проектных компетенций учащихся нами были разработаны зеркальные профайлы для ученика и педагога.

Профайл (от англ. Profile), или «Про́филь» – личная страница, позволяющая наглядно отобразить имеющиеся у ученика представления о самоопределении. Вопросы в «Профайле» сформулированы в форме утверждений: «Я умею...», «Я знаю о…», «Я могу». Задумываясь над этими вопросами, ученик определяет сформированность у него знаний и умений, необходимых для проектной деятельности. Методика содержит 70 пар противоположных утверждений, отражающих представления подростков обо всех направлениях своего самоопределения, и шкалы-лесенки, на которой необходимо отметить свой выбор.

Профайл ученика «Моя проектная деятельность» может быть включен в проектный процесс-фолио ученика. Профайл педагога «Проектная деятельность ученика» может быть размещен в «Дневнике руководителя проектной деятельности».

Профайлы ученика и учителя «Проектная деятельность» разработаны на основе учебного пособия Лазарева В.С. «Проектная деятельность в школе» [1].

Данный профайл соответствует разделам учебного пособия и может быть использован как способ оценки имеющихся знаний и умений после прохождения каждого из разделов, в том случае если в образовательном учреждении осуществляется системная обучающая работа в рамках внеурочной деятельности.

Также профайл ученика «Моя проектная деятельность» может использоваться как способ самодиагностики для ученика и как способ восполнения пробелов в его знаниях и умениях, так как каждый из компонентов профайла подробно рассмотрен в учебном пособии.

Навигатор может быть предложен ученику как по разделам, так и по каждому из вопросов. Профайл составлен в форме утверждений, с которыми необходимо либо согласиться, либо опровергнуть, например: «*Я умею оценить качество постановки проблемы».*

Профайл для педагога «Проектная деятельность ученика» носит зеркальный характер. Профайл педагога заполняется поэтапно по результатам обучающих занятий, консультаций и итогового оформления проекта. В заполнении профайла педагога учитываются данные ответов ученика, а также беседы с ним и наблюдение за ним на консультациях. Данные профайлы могут быть использованы как инструмент допуска к разработке учеником собственного проекта, так и как инструмент многоступенчатого процесса многократного прохождения в целях оценки динамики изменений, как инструмент формирующего диагностирования. Цель определяется педагогическим коллективом и зависит от алгоритма осуществления проектной деятельности в школе.

Наблюдение за учеником осуществляется педагогами в соответствии с отобранными нами критериями и показателями и фиксируется в выбранной коллаборативной среде после прохождения каждого из этапов проекта.

Дополнительную информацию педагогу дает проведение **неформальных тестов**, поскольку позволяет соотнести результаты самодиагностики по профайлу с реальным положением вещей. Неформальные тесты были разработаны на основе подходов к составлению тестов, предложенных К. Ингенкампом [8].

Для комплексной диагностики проектных умений необходимо применение мягких рефлексивных инструментов оценки. Такими методиками являются методики «Выступление для TED» и рефлексивная методика «40 рефлексивных вопросов после разработки проекта».

Завершающим инструментом оценки проектных компетенций учащихся является применение методики «Выступление для TED» [9]. Большинство учеников знакомы с выступлениями на TED, эта стратегия предоставляет им возможность выступить самостоятельно. Педагог Кэти Фарбер описывает их как «краткую презентацию идеи, которую стоит распространить одному человеку». После показа примера, который учащиеся могут смоделировать, попросите их найти идею, достойную распространения на сегодняшнем уроке, и создать собственные речи для представления информации. Те, кто чувствует себя комфортно, могут поделиться с классом. Опыт создания выступлений на TED описан в статье «Использование студенческих выступлений на TED для демонстрации обучения» [10].

После завершения проекта проводится рефлексия при помощи методики «40 рефлексивных вопросов после разработки проекта» (модификация методики «40 рефлексивных вопросов» под проектную деятельность Гутник И.Ю.), что позволит обсудить достоинства и неудачи проекта и наметить программу повышения проектной компетентности перед выполнением следующего проекта. Особенностью данной методики является применение всех видов авторефлексии: взгляд назад – ретроспекция, взгляд внутрь – интроспекция, взгляд вперед – проспекция, взгляд со стороны – интериндивидуальная рефлексия.

Подробнее остановимся на формах осуществления процесса диагностики и поддержки развития проектных умений учеников в процессе взаимодействия школы и ДОУ.

Анализ интернет-источников позволил сделать вывод, что исследователями коллаборативная среда рассматривается исключительно в учебных целях. Возможности коллаборативных сред для согласованной педагогической поддержки еще малоизучены, хотя мы убеждены в том, что для сопровождения ученика в проектной деятельности целесообразно использовать именно коллаборативные среды, так как они направлены на развитие взаимопонимания участников взаимодействия, то есть «наличия у всех участников… сходных знаний о процессе взаимодействия, сходных взглядов, предположений и допущений, т. е. разделение всей группой одних и тех же идей» [11].

Результаты диагностики работы ученика фиксируются в проектном коллаборативном процесс-фолио ученика, размещаемом интерактивно в любой коллаборативной среде в программах Miro, Padlet, Digipad, Padwork и др., где осуществляется обмен мнениями между консультантами и руководителями.

Стикеры в коллаборативной среде выстраиваются в два ряда. Один ряд заполняет руководитель от школы, второй ряд – руководитель от ДОУ. Стикеры с тем, что хорошо получается, – зеленого цвета. Стикеры с пробелами и трудностями – оранжевого цвета.

Приведем фрагмент из коллаборативного портфолио Артема Т.

Так, ряд стикеров Артема Т. для первого этапа проекта представлен в табл. 2.

Таблица 2

Стикерный ряд в проектном коллаборативном процесс-фолио Артема Т.

Руководитель от школы	Руководитель от ДОУ
1. Погружение (+) *Артем сам выступил инициатором проекта*	**2. Погружение (+)** *Артем очень заинтересован темой и рассказал о том, как он увлекся данной проблемой*
1. Погружение (-) *Артем написал в своём профайле, что не умеет формулировать цели и задачи, это делал я сам за него*	**1. Погружение (-)** *Мне пришлось еще раз проговаривать замысел проекта, видно, что Артем его еще не до конца понял*

В результате взаимодействия педагогов школы и ДОУ на основе педагогической диагностики происходит составление портфолио, позволяющего проводить обсуждение, совместное планирование и осуществлять выбор средств поддержки для достижения индивидуального прогресса ученика в проектной деятельности.

Работа в коллаборативной среде руководителя от школы и руководителя от ДОУ позволяет им оперативно обмениваться мнениями и на основе этого помогать ученику. Каждый из них выбирает свою тактику для поддержки и коррекции проектной деятельности ученика с учетом мнения коллеги.

Для коллективного проекта диагностируются те же самые показатели, для каждого ученика в коллаборативной среде открыта своя страничка или стикерный ряд.

По окончании проекта пишутся итоговые монографические характеристики на ученика по результатам его проектной деятельности с учетом его стикерной истории в коллаборативной среде.

Наблюдение за учителями, результаты их ответов на профайлы позволили зафиксировать рост умений, связанных как с поддержкой ученика в проектной деятельности, так и умений, связанных с умением осуществлять взаимодействие с коллегами по организации проектной деятельности.

Монографические характеристики учеников, их ответы на вопросы рефлексивных методик, ответы на вопросы профайлов позволили сделать вывод о наличии прогресса в их самоопределении, осуществленном в процессе проектной деятельности.

Основными результатами нашего исследования являются следующие положения:

1. Основным принципом взаимодействия является принцип направленности на поддержку ученика, выстраиваемой на основе общей педагогической диагностики, направленной на самоопределение ученика.

2. Наиболее продуктивно взаимодействие между педагогами школы и ДОУ протекает в коллаборативных средах, которые позволяют достаточно оперативно и интерактивно осуществлять взаимодействие.

Таким образом, в проведенном нами исследовании теоретически обоснована необходимость учета особенностей взаимодействия педагогов школы и педагогов ДОУ в контексте требований ФГОС в целях самоопределения ученика, а также приведено обоснование целесообразности применения коллаборативной формы взаимодействия педагогов школы и ДОУ как одного из современных средств построения открытой образовательной среды подростка.

Апробирована коллаборативная форма взаимодействия, которая может быть использована в практике работы как ДОУ, так и в деятельности педагогов школ на каждом этапе проектной деятельности путем использования специально разработанных новых качественных методик педагогического диагностирования.

Направление дальнейшего исследования связано с разработкой методических рекомендаций по использованию новых форм взаимодействия педагогов школы и ДОУ на основе педагогической диагностики, в том числе в коллаборативной среде.

Библиографический список

1. Лазарев В.С. *Проектная деятельность в школе*: учебное пособие для учащихся 7–11 кл. Сургут, РИО СурГПУ, 2014.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва: Академия, 2000.
3. Радионова Н.Ф. *Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе*. Диссертация … доктора педагогических наук. Ленинград, 1991.
4. Бахмутский А.Е., Вершинина Н.А., Глубокова Е.Н. и др. *Педагогика: учебник для вузов по направлению 050100 Педагогическое образование*. Санкт-Петербург: Питер, 2018.
5. Гутник И.Ю. Естественнонаучный, гуманитарный и бипарадигмальный подходы к педагогической диагностике. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013; № 11: 130–139.
6. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. *Новые ценности образования: десять концепций и эссе*. Москва: Инноватор, 1995: 58.
7. Гутник И.Ю. *Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы*. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2023.
8. Ингенкамп К. *Педагогическая диагностика*. Перевод с немецкого. Москва: Педагогика, 1991.
9. *Тринадцать формирующих оценок, вдохновляющих на творчество*. Available at: https://www.edutopia.org/article/creative-formative-assessments
10. *Использование студенческих выступлений на TED для демонстрации обучения*. Available at: https://tiie.w3.uvm.edu/blog/using-student-ted-talks/#.Y_05uuzMI6A
11. Жумашева С.С. Проблемы коллаборативного обучения будущих учителей. *Colloquium-Journal*. 2019; № 13-5 (37): 28–31.

References

1. Lazarev V.S. *Proektnaya deyatel'nost' v shkole*: uchebnoe posobie dlya uchaschihsya 7-11 kl. Surgut, RIO SurGPU, 2014.
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: Akademiya, 2000.
3. Radionova N.F. *Pedagogicheskie osnovy vzaimodejstviya pedagogov i starshih shkol'nikov v uchebno-vospitatel'nom processe*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Leningrad, 1991.
4. Bahmutskij A.E., Vershinina N.A., Glubokova E.N. i dr. *Pedagogika: uchebnik dlya vuzov po napravleniyu 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2018.
5. Gutnik I.Yu. Estestvennonauchnyj, gumanitarnyj i biparadigmal'nyj podhody k pedagogicheskoj diagnostike. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 11: 130-139.
6. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaya problema. *Novye cennosti obrazovaniya: desyat' koncepcij i `esse*. Moskva: Innovator, 1995: 58.
7. Gutnik I.Yu. *Pedagogicheskaya diagnostika samoopredeleniya uchenika v professional'noj deyatel'nosti pedagoga osnovnoj shkoly.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2023.
8. Ingenkamp K. *Pedagogicheskaya diagnostika*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Pedagogika, 1991.
9. *Trinadcat' formiruyuschih ocenok, vdohnovlyayuschih na tvorchestvo*. Available at: https://www.edutopia.org/article/creative-formative-assessments
10. *Ispol'zovanie studencheskih vystuplenij na TED dlya demonstracii obucheniya.* Available at: https://tiie.w3.uvm.edu/blog/using-student-ted-talks/#.Y_05uuzMI6A https://tiie.w3.uvm.edu/blog/using-student-ted-talks/
11. Zhumasheva S.S. Problemy kollaborativnogo obucheniya buduschih uchitelej. *Colloquium-Journal*. 2019; № 13-5 (37): 28-31.

Статья поступила в редакцию 23.10.24

УДК 004,316, 304.44 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-70-73

Bondar K.M., *Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Professor, Department of Information and Technical Support of Internal Affairs Bodies, The Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia n.a. I.F. Shilov (Khabarovsk, Russia), E-mail: bondar_km@mail.ru*
Dunin V.S., *Cand. of Sciences (Engineering), Deputy Head of Department of Information and Technical Support of Internal Affairs Bodies, The Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia n.a. I.F. Shilov (Khabarovsk, Russia), E-mail: dvs_82@mail.ru*
Kantysheva A.V., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Information and Technical Support of Internal Affairs Bodies, The Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia n.a. I.F. Shilov (Khabarovsk, Russia), E-mail: bastxxx@mail.ru*

MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES FOR CORRECTING THE SOCIAL INTERACTION OF POPULATION WITH EMPLOYEES AND STUDENTS OF LAW ENFORCEMENT AGENCIES. The article examines possibilities of using modern digital and information technologies to develop the culture of social interaction between police officers and the public. At the same time, special interest is paid to the management direction in improving this important public cooperation: correcting the use of the proposed methods and the obtained results. The theoretical foundations of the concept of culture of social interaction are defined, the importance of digital technologies in this process is emphasized, characteristics of typical problematic contradictions and ways of their resolution are given. Principles of effective application of these technologies to increase trust and interaction with citizens are described. The article also analyzes successful practices of using digital technologies in the work of law enforcement agencies, identifies the main problems and prospects for their further use in police activities, as well as the educational process of departmental educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: **digital technologies, social networks, safe city, Ministry of Internal Affairs of Russia, statistics, correction, culture, population, educational process in the Ministry of Internal Affairs of Russia**

К.М. Бондарь, *канд. техн. наук, доц., проф. каф. информационного и технического обеспечения органов внутренних дел, Дальневосточный юридический институт МВД России имени И.Ф. Шилова, г. Хабаровск, E-mail: bondar_km@mail.ru*
В.С. Дунин, *канд. техн. наук, зам. нач. каф. информационного и технического обеспечения органов внутренних дел, Дальневосточный юридический институт МВД России имени И.Ф. Шилова, г. Хабаровск, E-mail: dvs_82@mail.ru*
А.В. Кантышева, *канд. техн. наук, доц., Дальневосточный юридический институт МВД России имени И.Ф. Шилова, г. Хабаровск, E-mail: bastxxx@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ КОРРЕГИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАСЕЛЕНИЯ С СОТРУДНИКАМИ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

В предлагаемой статье рассматриваются возможности использования современных цифровых и информационных технологий для развития культуры социального взаимодействия сотрудников полиции с населением. Особый интерес при этом уделяется управленческому направлению в совершенствовании данного важного общественного сотрудничества: коррегированию использования предлагаемых методов и получаемых результатов. Определяются теоретические основы понятия культуры социального взаимодействия, подчеркивается важность цифровых технологий в этом процессе, даются характеристики встречающихся типовых проблемных противоречий и пути их разрешения. Описываются принципы эффективного применения данных технологий для повышения доверия и взаимодействия с гражданами. В статье также анализируются успешные практики применения цифровых технологий в работе правоохранительных органов, выявляются основные проблемы и перспективы их дальнейшего использования в деятельности полиции, а также образовательном процессе ведомственных образовательных организаций системы МВД России.

Ключевые слова: **цифровые технологии, социальные сети, безопасный город, МВД России, статистика, коррегирование, культура, население, образовательный процесс в МВД России**

Современные информационные технологии играют ключевую роль в трансформации различных сфер жизни общества, в правоохранительной деятельности, а также в подготовке профессиональных кадров для выполнения оперативно-служебных задач в этой области. В условиях постоянного роста значимости информационного пространства полиция сталкивается с необходимостью адаптации к новым вызовам, среди которых ключевым является развитие культуры социального взаимодействия с населением. Именно культура взаимодействия между полицейскими органами и гражданами способствует формированию доверительных отношений и повышению эффективности профилактики и раскрытию правонарушений, становлению профессионального уровня обучающихся в образовательных организациях системы МВД России.

Цель исследования направлена на систематизированное изложение комплексного авторского видения необходимости совершенствования взаимодействия населения и полиции в совместном стремлении организации эффективного противодействия современному состоянию правонарушений.

Задачи исследования могут быть выражены следующими положениями:

– выполнить аналитическую оценку комплексного влияния факторов использования современных информационных технологий и передовых методов социологического мониторинга на развитие культуры социального взаимодействия населения с деятельностью полиции в достижении нового уровня снижения противоправных деяний в обществе;

– творчески учесть результаты социологических исследований, оценивающие вопросы взаимодействия полиции с гражданами и организациями;

– выразить рекомендательные комплексные новеллы в рассматриваемой предметной области на основе проведения аналитического коррегирования возможностей использования предлагаемых методов и получаемых результатов, а также в совершенствовании подготовки кадров образовательных организаций МВД России, направленной на реализацию компетенций поддержания требуемого уровня взаимодействия отмеченных солидарных сторон.

Актуальность данной статьи опирается на базовое положение о том, что в настоящее время современные информационные технологии представляют собой мощный инструмент для усиления коммуникации между государственными структурами и гражданским обществом. Системы электронных обращений, социальные сети, мобильные приложения и другие цифровые платформы дают новые возможности для взаимодействия полиции с населением.

Получаемые сведения характеризуют реальное состояние взаимоотношений и в конечном итоге – культуры социального взаимодействия сотрудников полиции с населением, создают информационно-организационную основу для обоснования и выработки решений нового уровня развития общества. Цель вектора развития в нахождении средств, способов, методов, путей реализации уровня понимания неантогонистических сторон общества, выработки механизмов и инструментов воздействия на происходящие общественные процессы с эффективным снижением противоправных явлений.

При этом авторам представляется, что выявление определенных тенденций и закономерностей на основе происходящего коммуникативного общения, его обоснование полученными аргументами от специально проводимых социальных исследований, отмечаемых в статье, создает и формирует оригинальную информационную среду, способную поддержать положительные направления рассматриваемого взаимодействия. Данные результаты следует оценивать на требуемом уровне не только для использования в текущих процессах общественной жизнедеятельности, координации совместных действий полиции и заинтересованной, солидарной части населения, но и для внедрения в образовательный процесс профессиональной подготовки специалистов правоохранительных органов как факторы, обоснованные аргументы подготовки и внедрения компетенций, которые в последующей профессиональной работе будут способствовать интересам снижения противоправных проявлений.

Научная новизна состоит в авторском предложении в направлении развития процессов взаимодействия деятельности полиции и населения в достижении новых социальных параметров борьбы с правонарушениями на основе комплексного подхода в использовании современных информационных технологий и методов социологического анализа.

Теоретическая значимость определена пионерской разработкой методики интегративного, эффективного объединения технологических и социологических основ создания новых аспектов в развитии культуры социального взаимодействия населения с деятельностью полиции.

Практическая значимость представлена авторскими рекомендациями в совершенствовании тактических подходов использования современных информационных технологий и достижений социологических аналитических разработок в тенденции повышения уровня взаимодействия населения и полиции, внедрения новых прикладных компетенций в процессе профессионального обучения специалистов для правоохранительной деятельности.

Однако для успешного применения новейших информационных технологий в работе полиции важно учитывать не только технологические аспекты, но и культурные и социальные факторы, которые влияют на восприятие и эффективность таких коммуникаций. Культура социального взаимодействия представляет собой совокупность норм, ценностей и моделей поведения, которые определяют характер общения между социальными группами и индивидами. В рассматриваемом контексте культура взаимодействия между полицией и гражданами очень важна, поскольку влияет на уровень доверия населения к полиции, восприятие правопорядка и уровень социальной стабильности.

Для сотрудников полиции культура социального взаимодействия включает следующие аспекты: умение вести диалог, открытость к обратной связи, адекватное реагирование на запросы граждан и работать с различными социальными группами. Это способствует созданию более безопасной и справедливой среды, где граждане могут чувствовать себя защищенными и услышанными.

Современные информационные технологии предоставляют полиции уникальные возможности для улучшения взаимодействия с населением. Через использование цифровых платформ, таких как социальные сети, мобильные приложения, веб-сайты для приема обращений и горячие линии, сотрудники полиции могут оперативно получать информацию от граждан, реагировать на запросы и предоставлять актуальные данные о своей деятельности.

Цифровые технологии также позволяют вести профилактическую работу более эффективно. Например, с помощью социальных сетей можно быстро распространять информацию о профилактических мерах, предупреждениях и инструкциях в чрезвычайных ситуациях. Это снижает информационный вакуум и позволяет полиции быть более доступной для граждан, что усиливает взаимопонимание и доверие [1].

Кратко охарактеризуем принципы использования современных информационных технологий для развития культуры социального взаимодействия. Одним из ключевых принципов является обеспечение прозрачности деятельности полиции через доступ к информации. Использование информационных технологий позволяет публиковать отчеты, статистику, а также информацию о проведенных операциях и результатах расследований, что способствует укреплению доверия граждан к органам правопорядка.

Вторым важным принципом являются новые технологии, которые позволяют полиции быть на связи с гражданами в реальном времени. Это достигается через горячие линии, системы онлайн-консультаций, мобильные приложения для сообщений о правонарушениях, что значительно ускоряет реагирование на обращения и повышает качество взаимодействия.

Немаловажным является то, чтобы новые цифровые технологии предоставляли возможность учитывать индивидуальные потребности граждан. Это может выражаться в персонализированных уведомлениях, удобных для пользователя интерфейсах мобильных приложений или возможности выбора языка для обращения. При использовании новых цифровых технологий в правоохранительной деятельности необходимо соблюдать высокие этические стандарты и обеспечивать конфиденциальность личной информации граждан. Нарушение этих принципов может привести к потере доверия и вызвать негативное отношение населения к сотрудникам полиции.

Социальные сети представляют собой одну из самых эффективных платформ для взаимодействия полиции с гражданами. В России социальные сети, такие как «ВКонтакте» и «Одноклассники», активно используются сотрудниками полиции для информирования населения и взаимодействия с гражданами. Пресс-службы полиции создают официальные аккаунты, через которые публикуют важную информацию о происшествиях, проводят профилактическую работу, а также отвечают на вопросы граждан [2].

Например, в 2021 г. МВД России использовало платформу «ВКонтакте» для проведения профилактической кампании по противодействию мошенничествам в Интернете. Через посты, видеоролики и прямые трансляции сотрудники полиции рассказывали о наиболее распространенных схемах мошенничества и давали советы по их предотвращению. Это позволило охватить большую аудиторию и повысить уровень осведомленности среди граждан.

Мобильные приложения становятся важным элементом в организации взаимодействия полиции и граждан. Такие приложения позволяют людям сообщать о правонарушениях, нарушениях порядка, обращаться за помощью, получать актуальные уведомления от правоохранительных органов и отслеживать статус своих обращений. Мобильные приложения в России также стали эффективным средством для взаимодействия полиции с населением.

Одним из таких решений стало приложение «МВД России», через которое граждане могут сообщать о правонарушениях, получать информацию о своих штрафах, актуальные уведомления от полиции, обращаться за помощью. Приложение «МВД России» стало удобным и доступным информационным инструментом для подачи обращений гражданами [3].

Оно позволяет отправлять фото- и видеодоказательства правонарушений, отслеживать статус заявлений и оперативно получать ответы от сотрудников полиции, документировать все процедуры и опциональные возможности системного общения, что в случае необходимости становится изначальной базой оснований последующих оперативно-розыскных и следственно-процессуальных действий. В 2023 г. приложение помогло существенно сократить время реагирования на обращения, особенно в крупных городах, обеспечить реализацию более обусловленных и целенаправленно подготовленных оперативных решений с правоохранительной стороны, а также расширить параметры их общественной открытости, доступности, гласности.

Одним из значительных преимуществ новых цифровых технологий является возможность автоматизации процессов приема и обработки обращений граждан. Электронные системы сокращают время на рассмотрение жалоб и предложений, улучшают управляемость и обеспечивают прозрачность процессов.

В России активно используются системы электронного документооборота для обработки обращений граждан в полицию. Одной из таких платформ является портал «Госуслуги», который позволяет гражданам подавать жалобы, заявления и обращения в электронном формате, а также отслеживать их статус онлайн.

С помощью портала «Госуслуги» граждане могут подать заявление в полицию, не посещая территориальные органы полиции лично. В 2023 г. было зарегистрировано более 1 млн обращений через эту платформу, что позволило разгрузить физические приемные отделений полиции и ускорить процесс рассмотрения заявлений [4].

Цифровые технологии позволяют не только улучшить взаимодействие с населением, но и повысить эффективность работы полиции по профилактике и раскрытию преступлений, предоставить значительные возможности по сбору и фиксации ориентирующей и процессуальной информации. Видеонаблюдение и автоматизированные системы анализа данных помогают быстро выявлять правонарушения, предсказывать возможные угрозы на основе анализа данных.

Важным моментом здесь является то, что для анализа происходящих и возможных к развитию ситуаций и сценариев системы данного типа могут использовать как чисто видовую, так и акустическую динамичную информацию, в том числе основываясь на реальной деятельности технологий сбора и интеллектуального анализа биометрических сведений, относимых в настоящее время к уровню наиболее достоверных о человеческой личности, ее статических и динамических индивидуальных характеристиках. Указанные сенсорные потоки, принципиально выделяемые в социальном плане на физиологическом и физическом уровнях, одновременно фиксируются аппаратными устройствами.

Они несут значимые, в том числе оперативно-ориентирующие и процессуально-доказательственные, элементы восприятия действительности, привязки действий правонарушителей, свидетелей и других процессуальных лиц. Отмеченная физическая независимость видео- и аудиоконтента способствует и по многим параметрам обеспечивает установление истинной картины свершившихся событий, их потенциального исходного начала и динамической последовательности, выделение причинно-следственной причастности, определение объективной роли участников и окружающих факторов.

Одними из основных направлений применения видеоаналитических технологий являются системы безопасности, контроля управления доступом, общественного, частного и иных форм и видов видеонаблюдения.

В данной предметной области достигнуты значительные технологические решения, имеются апробированные практические наработки на очень больших потоках данных [5]. Так, говоря о транспортной безопасности, отметим, что сегодня 500 млн пассажиров по всему миру пересекают границы, проходя через программу распознаванию лиц. В КНР в системах видеонаблюдения используется 170 млн видеокамер для обеспечения безопасности различных сторон жизни государства (транспорт, экономика, торговля, социальные гарантии, правоохранительная деятельность, общественная и личная безопасность, информационно-аналитическое обеспечение противодействия процессам правонарушений, раскрытия и расследования преступлений и т. д.).

Об уровне работы данной системы, возможностях функционала (распознание интересующего лица в любых условиях внешней среды и на значительных расстояниях, умышленного противодействия сбору биометрических данных с имитацией изменений образа лица и фигуры, объемов видеопотоков), реальной скорости идентификации говорит, например, следующий факт. Журналист BBC осуществил практический эксперимент по поиску изображения персоны, включенной в список опасных лиц по некоторой заданной категории, нормативно закрепленной действующим законодательством страны.

Эксперимент осуществлялся на основе эксплуатации реальной системы видеоаналитики КНР. С ее помощью было проведено отслеживание видеоконтента передвижений в реальных потоках людей Пекина. Процедура непосредственного поиска, выявления, фиксации и дальнейшего контроля траектории движения изначально заданной криминально опасной личности заняла в обрабатываемых видеопотоках 7 минут.

Результаты, получаемые от эксплуатации данной системы, мотивируют администрацию КНР на ее дальнейшее развитие. В планах введение в эксплуатацию еще 400 млн камер с возможностью организации видеонаблюдения в реальном масштабе времени за 1,4 млрд человек. При этом прогнозы затрат на систему составили до $8 млрд.

Укажем в качестве примера функционирование российской системы «Безопасный город» с ее интеграцией с информационными системами правоохранительных органов [6]. В рамках системы, в частности, реализована работа аппаратно-программного комплекса биометрической идентификации. Об интересе российского рынка именно к системам распознавания лиц говорит тот факт, что, по проведенным оценкам, в год наблюдается рост на одну треть данного технологического решения. При этом еще наблюдается смещение направленности с государственного на коммерческий сектор приложений.

Проектное и реальное функционирование данной системы является ярким примером использования видеонаблюдения для повышения безопасности и борьбы с преступностью. Эта система, установленная в крупных городах, включает в себя камеры видеонаблюдения, которые подключены к центральной системе обработки данных. Искусственный интеллект помогает анализировать видеозаписи, выявлять подозрительные действия, а самое главное, в автоматическом режиме инициативно информировать тех сотрудников правоохранительных органов, которые непосредственно занимаются деяниями такого рода и имеют соответствующие нормативно-правовые, информационные, людские и иные виды ресурсов, необходимых к использованию в данном случае.

В Москве система «Безопасный город» активно применяется для обнаружения и раскрытия преступлений. Так, в 2021 г. благодаря использованию системы было раскрыто более 3 000 преступлений, включая кражи и угоны автомобилей. Камеры видеонаблюдения помогают полиции оперативно реагировать на инциденты и отслеживать преступников в так называемом режиме реального времени, организовывать тактические направления работы «по горячим следам», являющиеся наиболее эффективными в оперативной и следственной правоохранительной деятельности.

Интересен опыт Санкт-Петербурга, где еще в 2018 г. реализован первый этап масштабной интеллектуальной системы безопасности на улицах, основанной на распознавании лиц. Указанные решения воплощены в пяти городах России в рамках реализации концепции «Безопасные / умные города» [5]. Эти системы поддерживают уникальным программным обеспечением видеоаналитики на основе искусственного интеллекта. В результате у сотрудников полиции имеется возможность обосновать выбор ряда специфических управленческих решений в области безопасности на основе данных биометрической идентификации.

Новые цифровые технологии предоставляют правоохранительным органам возможность собирать и анализировать огромные объемы данных о преступлениях, что помогает улучшить стратегическое планирование и распределение ресурсов. Такие системы способны прогнозировать возможные зоны с повышенным риском преступлений и помогать сотрудникам полиции эффективно организовать патрулирование.

Системы анализа данных и криминальной статистики применяются в России для стратегического планирования операций. МВД России использует их для обоснования выявления криминальных «горячих точек» и целенаправленного направления патрулей для профилактики преступлений.

Несмотря на очевидные преимущества использования новых цифровых технологий в деятельности полиции, существует ряд проблем, которые могут ограничивать их эффективность и внедрение [7]. Основными проблемами, с которыми могут столкнуться правоохранительные органы, – это недостаточный объем ресурсов и финансирования. Развитие и поддержание высокоэффективных систем, таких как видеонаблюдение, мобильные приложения, аналитические платформы, требуют постоянного финансирования и технической поддержки. В ряде регионов России и дружественных стран нехватка финансирования ограничивает возможности полного внедрения этих технологий.

Низкий уровень цифровой грамотности среди сотрудников также оказывает влияние на осуществление рассматриваемой работы. Однако во многих регионах наблюдается нехватка обученных кадров, особенно среди старшего поколения сотрудников. Это замедляет процесс внедрения новых технологий и снижает их эффективность.

Один из наиболее значимых вопросов, связанных с использованием цифровых технологий, – это конфиденциальность и защита персональных данных граждан. Электронные обращения, видеонаблюдение и другие технологии требуют хранения и обработки больших объемов информации, что создает риски утечки данных. Нарушение конфиденциальности может не только повредить репутации сотрудников полиции, но и снизить доверие населения к органам правопорядка в целом.

Информационные и цифровые технологии подвержены рискам технических сбоев и кибератак. На сложные системы видеонаблюдения, мобильные приложения или электронные платформы злоумышленниками могут быть направлены специализированные технологические кибератаки. Негативные проявления подобных воздействий самые разнообразные, но в общем виде они приводят к утечке данных или нарушению работы.

Для эффективного противодействия подобным инцидентам требуется организация и обязательное внедрение надежной технической защиты. Иначе самые новейшие цифровые и информационные системы могут стать уязвимыми.

Несмотря на вышеперечисленные факторы, есть широкие перспективы внедрения и использования новых цифровых технологий в правоохранительной деятельности. Среди них следует выделить использование технологий искусственного интеллекта и анализа больших данных (*Big Data*).

Сейчас широко проводится адаптация данного класса технологий для выявления и предотвращения преступлений, поддержания требуемого взаимодействия с общественностью и формирования совместного пласта социально-информационной культуры [8]. Полученные результаты, их использование в отмеченной сфере, а также в превентивной подготовке будущих профессиональных кадров полиции составили положительное мнение о выполняемой концептуальной деятельности и ее направлениях развития.

Перспективным направлением остается развитие мобильных приложений и социальных платформ для более тесного взаимодействия с населением. Это позволит гражданам активнее участвовать в обеспечении правопорядка, сообщать о правонарушениях и получать обратную связь.

Одной из главных задач является активное обучение сотрудников полиции цифровой грамотности и использованию современных информационных технологий. Внедрение программ повышения квалификации и специальных курсов

позволит сотрудникам более эффективно использовать новые цифровые и информационные технологии в повседневной деятельности.

Наряду с обеспечением подготавливаемых специалистов в рамках обозначенных аспектов, по мнению авторов, актуальным становится и ориентация подготовки по компетенциям, учитывающим процессы развития культуры социального взаимодействия сотрудников полиции с населением, выделением при этом наиболее эффективных методов и получаемых результатов на основе специализированных социологических исследований, их коррегирования под типовые оперативно-служебные задачи в рассматриваемой предметной области. Работа коллектива ученых и практиков, в том числе с авторским участием, над поставленными целевыми установками отражена в ряде изданий [9–12].

Основное их содержание предлагает использование подхода фокус-групповых интервью, позволяющего получить обоснованное мнение различных категорий опрошенных по аспектам социальных практик, которые на основе различных факторов (нормативных, территориальных, статистики правонарушений и т. д.) проявляются в анализируемом регионе. При этом социологической оценке и анализу подвергаются разные по субъектному составу категории лиц, реально вступающих в процессы взаимодействия полиции и населения (как отдельные граждане и группы, так и организации), обоснованно выделяются формы взаимодействия, нашедшие значимое распространение.

На базе данной методики исследований определено и выделено воздействие отдельных факторов на данное взаимодействие с отражением особенностей их функционального и дисфункционального проявления. В результате подчеркивается наличие одного из самых значимых факторов: статуарный набор социального субъекта, контактирующего с полицией. Полученные при этом корреляционные и иные результаты выступают как основа для формирования практических рекомендаций, в том числе учитываемых в образовательном процессе специалистов для полиции.

Таким образом, новый комплексный подход к актуальной проблеме поступательного развития в культуре социального взаимодействия сотрудников полиции с населением предлагается рассматривать в творческом объединении возможностей использования современных цифровых и информационных технологий, а также достижений социологической науки. Определение вектора осуществления данной деятельности, по мнению авторов статьи, следует базировать, обращаясь к управленческим категориям и аналитически коррегируя имеющиеся методы и получаемые результаты.

Предлагаемое при этом изменение теоретического и практического подхода опирается на выдвигаемые принципы эффективного применения указанных солидарных технологий в целях повышения доверия населения и взаимодействия полиции с гражданами и организациями. Проведенные исследования аналитически оценили успешные практики применения цифровых технологий и социологических методов в работе правоохранительных органов, отметили направления использования этих достижений в образовательном процессе ведомственных образовательных организаций системы МВД России.

Библиографический список

1. МВД России в социальных сетях. *Официальный сайт МВД России*. Available at: https://мвд.рф/contacts/presscenter/sotsialnye_seti
2. Родивилина В.А., Сизова М.С. Несовершеннолетний и преступление. Влияние информационной среды. *Вестник Восточно-Сибирского института МВД России*. 2020; № 2 (93): 168–194.
3. *Открытая Полиция*. Мобильное приложение МВД России. Available at: https://www.openpolice.ru/apps/mvd-rossii/?ysclid=m1ukwtj630287348114
4. Информационно-статистический обзор рассмотренных в 2023 году обращений граждан, организаций и общественных объединений, адресованных Президенту Российской Федерации, а также результатов рассмотрения и принятых мер. *Официальный сайт Президента Р*оссии. Available at: https://http://letters.kremlin.ru/digests/303
5. Минаев В.А., Бондарь К.М., Дворянкин С.В., Алюшин А.М., Федорович В.Ю. *Биометрическая защита объектов:* монография. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России имени И.Ф. Шилова, 2024.
6. Бондарь К.М., Дунин В.С. *Поисковая техника, средства контроля и досмотра*: учебно-практическое пособие. Хабаровск: Дальневосточный юридический институт МВД России, 2022.
7. Морозова Л.А. *Проблемы современной российской государственности*. Москва: Новый юрист, 2008.
8. Руднева Т.И., Овсянникова М.Н., Огородников А.В. *Профессиональная деятельность в ситуациях риска:* монография. Сызрань: Ваш Взгляд, 2014.
9. Дунин В.С., Клеймёнов Е.А., Чепиков Е.В. Обучение в образовательной организации МВД России с использованием дистанционных технологий в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19). *Человек. Общество. Инклюзия*. 2020; № 2 (42): 28–40.
10. Клейменов Е.А., Дунин В.С., Чепиков Е.В. Профессиональная подготовка сотрудников полиции в коллективных представлениях курсантов и слушателей образовательной организации системы МВД России. В*ласть и управление на Востоке России*. 2019; № 4 (89): 140–149.
11. Клеймёнов Е.А. Взаимодействие полиции с гражданами и организациями в оценках сотрудников полиции. *Власть и управление на Востоке России*. 2021; № 4 (97): 128–142.
12. Клеймёнов Е.А. Полиция в общественном мнении молодежи. *Власть и управление на Востоке России*. 2021; № 1 (94): 139–147.

References

1. MVD Rossii v social'nyh setyah. *Oficial'nyj sajt MVD Rossii*. Available at: https://mvd.rf/contacts/presscenter/sotsialnye_seti
2. Rodivilina V.A., Sizova M.S. Nesovershennoletnij i prestuplenie. Vliyanie informacionnoj sredy. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii*. 2020; № 2 (93): 168-194.
3. *Otkrytaya Policiya*. Mobil'noe prilozhenie MVD Rossii. Available at: https://www.openpolice.ru/apps/mvd-rossii/?ysclid=m1ukwtj630287348114
4. Informacionno-statisticheskij obzor rassmotrennyh v 2023 godu obraschenij grazhdan, organizacij i obschestvennyh ob`edinenij, adresovannyh Prezidentu Rossijskoj Federacii, a takzhe rezul'tatov rassmotreniya i prinyatyh mer. *Oficial'nyj sajt Prezidenta R*ossii. Available at: https://http://letters.kremlin.ru/digests/303
5. Minaev V.A., Bondar' K.M., Dvoryankin S.V., Alyushin A.M., Fedorovich V.Yu. *Biometricheskaya zaschita ob`ektov:* monografiya. Habarovsk: RIO DVYuI MVD Rossii imeni I.F. Shilova, 2024.
6. Bondar' K.M., Dunin V.S. *Poiskovaya tehnika, sredstva kontrolya i dosmotra*: uchebno-prakticheskoe posobie. Habarovsk: Dal'nevostochnyj yuridicheskij institut MVD Rossii, 2022.
7. Morozova L.A. *Problemy sovremennoj rossijskoj gosudarstvennosti*. Moskva: Novyj yurist, 2008.
8. Rudneva T.I., Ovsyannikova M.N., Ogorodnikov A.V. *Professional'naya deyatel'nost' v situaciyah riska:* monografiya. Syzran': Vash Vzglyad, 2014.
9. Dunin V.S., Klejmenov E.A., Chepikov E.V. Obuchenie v obrazovatel'noj organizacii MVD Rossii s ispol'zovaniem distancionnyh tehnologij v usloviyah rasprostraneniya novoj koronavirusnoj infekcii (COVID-19). *Chelovek. Obschestvo. Inklyuziya*. 2020; № 2 (42): 28-40.
10. Klejmenov E.A., Dunin V.S., Chepikov E.V. Professional'naya podgotovka sotrudnikov policii v kollektivnyh predstavleniyah kursantov i slushatelej obrazovatel'noj organizacii sistemy MVD Rossii. V*last' i upravlenie na Vostoke Rossii*. 2019; № 4 (89): 140-149.
11. Klejmenov E.A. Vzaimodejstvie policii s grazhdanami i organizaciyami v ocenkah sotrudnikov policii. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii*. 2021; № 4 (97): 128-142.
12. Klejmenov E.A. Policiya v obschestvennom mnenii molodezhi. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii*. 2021; № 1 (94): 139-147.

Статья поступила в редакцию 28.10.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-73-75

Zubkov A.D., *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEARNING AUTONOMY USING ONLINE COURSES IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. The article studies the process of how to form students' learning autonomy with the help of Massive Open Online Courses (MOOCs) in foreign language classes. The paper provides a theoretical analysis of the concept of "learning autonomy" and emphasizes its importance in the context of higher education. Features and potential of MOOCs as a tool for developing independent learning skills are considered, and the main technical and organizational barriers faced by students are identified. The study focuses on the importance of pedagogical support for students, especially in the initial stages of learning, and analyzes the cultural aspects of adapting MOOCs in different educational contexts. Strategies for supporting students in the process of autonomous learning with MOOCs are also presented, and recommendations for effective implementation of these courses in language education programs are developed. The conclusion offers perspectives for further research on the use of MOOCs for the development of learning autonomy skills.

Key words: **learning autonomy, MOOCs, online learning, foreign languages, higher education, self-organization, digital technologies, educational resources**

А.Д. Зубков*, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию процесса формирования учебной автономии студентов вузов с использованием массовых открытых онлайн-курсов (МООК) при изучении иностранных языков. В работе проведён теоретический анализ понятия «учебная автономия» и подчеркнута его значимость в контексте высшего образования. Рассмотрены особенности и потенциал МООК как инструмента для развития навыков самостоятельного обучения, выявлены основные технические и организационные барьеры, с которыми сталкиваются студенты. Исследование также акцентирует внимание на важности педагогической поддержки студентов, особенно на начальных этапах обучения, и анализирует культурные аспекты адаптации МООК в разных образовательных контекстах. Также представлены стратегии поддержки студентов в процессе автономного обучения с использованием МООК, разработаны рекомендации по эффективному внедрению этих курсов в языковые образовательные программы. В заключение предложены перспективы дальнейших исследований в области использования МООК для развития навыков учебной автономии.

Ключевые слова: **учебная автономия, МООК, онлайн-обучение, иностранные языки, высшее образование, самоорганизация, цифровые технологии, образовательные ресурсы**

In today's digitally transformed educational environment, the issue of developing students' learning autonomy becomes especially relevant [1; 2]. The latest educational technologies, such as Massive Open Online Courses (MOOCs), provide flexibility in the organization of learning, allowing students to choose their own pace, time and methods of learning [3]. However, successful implementation of MOOCs requires students to have a high degree of autonomy, self-discipline, and willingness to take responsibility for their own learning [4]. This emphasizes the importance of studying the impact of such courses on the development of learning autonomy, especially in the context of foreign language learning. Consequently, the **relevance** of the study stems from the possibilities of using MOOCs to stimulate learning autonomy from both theoretical and practical perspectives.

The **objective** of this study is to theoretically justify and practically analyse the use of MOOCs for the formation of students' learning autonomy skills in the process of learning a foreign language. To achieve this aim, the following **tasks** are set: 1) to analyse theoretical approaches to the concept of "learning autonomy" and its significance in educational practice; 2) to study the features of MOOCs as an educational tool, their potential for language learning; 3) to identify mechanisms and strategies that promote the development of students' learning autonomy when using MOOCs; 4) to assess possible problems and limitations of MOOCs implementation in the process of foreign language learning; 5) to develop practical recommendations for teachers to integrate MOOCs into language learning to support autonomy The **subject** of the study is the process of formation of learning autonomy of university students while learning foreign languages with the use of MOOCs. The **object** of the study is massive open online courses and their role in the educational process of universities in the context of foreign language learning. The **methods** used were theoretical analysis of scientific literature, empirical method including analysis of existing educational practices, methods of generalization and systematization of data, which made it possible to develop methodical recommendations. The **scientific novelty** of the study consists in revealing the mechanisms and peculiarities of students' learning autonomy formation using MOOCs in foreign language learning. **Theoretical significance** of the work is to expand the understanding of the role of learning autonomy in the system of higher education and in the context of language learning. The **practical significance** of the study lies in the development of recommendations for the effective use of MOOCs to develop students' learning autonomy in language learning.

Learning autonomy is the ability of the learner to manage his/her own educational process [5]. It includes the skills of setting learning goals, selecting appropriate study methods, monitoring one's own progress and adjusting the curriculum depending on the results achieved. This requires the student to have a high level of self-awareness and responsibility for his/her own learning, which is the basis for effective assimilation of new knowledge and skills. In the context of language learning, autonomy also includes organizing time for independent study, using available resources (such as online courses, dictionaries, podcasts and foreign films) and adequately assessing one's language skills [6]. A key element of autonomous learning is self-reflection – the ability to critically reflect on one's achievements and mistakes in order to improve the learning process.

In higher education, learning autonomy plays an important role in the training of students, as it includes their ability to independently retrieve knowledge, develop critical thinking and control their learning process [7]. Students with this autonomy are more successful in their learning tasks because they can adapt their learning strategies to meet their personal needs, which is particularly relevant in a rapidly changing information environment. Learning autonomy is crucial for the formation of professional skills. Students who are able to learn effectively on their own become more competitive in the labour market, as they react quickly to new challenges, master new technologies and work under conditions of uncertainty.

Learning a foreign language requires an emphasis on learning autonomy, since effective language acquisition is impossible without regular practice, which cannot be limited to school lessons only [8]. Learning autonomy implies not only the responsibility for one's own learning process, but also the ability to choose appropriate learning materials and methods depending on the level of training and the goals set. In this context, MOOCs are a valuable resource for independent learning, offering a variety of courses, interactive assignments and supplementary literature to develop language skills. Independent learning also facilitates deeper immersion in the language environment. Learners can find additional sources of information, such as podcasts, videos, and articles in the language they are learning, which helps expand their knowledge and cultural horizons [9]. In addition, through independent learning, students gain self-assessment skills, which allow them to objectively see their progress and adjust their learning strategies.

MOOCs promote independent learning skills through their flexible structure and the need for students to manage their own learning [10]. They promote the development of key competencies related to learning autonomy, such as organizing time, selecting learning materials and monitoring one's own progress. Since MOOCs are often delivered without strict deadlines and constant supervision by teachers, students are challenged to set their own goals and objectives, identify their weaknesses and strengths, and select the most effective methods of learning.

Although MOOC learning implies autonomy, the role of the instructor remains important for the effective development of students' learning autonomy [11]. The instructor can be a mentor, supporting students in overcoming difficulties related to self-organization and motivation. The key is for the instructor to create an environment that encourages students, especially in the early stages when independent learning skills are in their infancy. This can manifest itself in regular advising, recommending course selections, helping to plan learning activities, and providing tools for quality self-reflection. In addition, the instructor is able to direct students to helpful resources and assist in interpreting test results, which is especially relevant for those who are just beginning to master self-monitoring and self-assessment.

The application of massive open online courses in foreign language learning faces a number of technical and organizational obstacles that may reduce their effectiveness [12; 13]. First, technical difficulties include insufficient access to a stable Internet connection or the necessary equipment, which is especially noticeable for students from regions with limited digital capabilities. In addition, the technical skills of the learners themselves are an important factor: not all students are digitally literate enough to use MOOC platforms effectively. Navigating online courses can be challenging, which reduces the motivation of students, especially those who are unfamiliar with remote learning formats. Organizational barriers relate to the difficulty of implementing MOOCs into existing university curricula. Institutions need to adapt schedules, assessment systems, and curricula to successfully combine traditional teaching methods with online formats.

Another significant challenge faced when using MOOCs for language learning is the need to adapt courses to different cultural contexts [14]. Typically, MOOC platforms are designed with a global audience in mind, but often do not take into account cultural differences that can affect the learning process. For example, pedagogical approaches and assessment methods that are appropriate in one culture may be inappropriate or less effective in another. Students from different countries may have different views on independent learning, interaction with teachers and classmates. In some cultures, the teacher is perceived as an authority, which may make it difficult to adopt a model that requires a high degree of self-organization. In addition, language courses focused on one cultural paradigm may not be suitable for learners from other regions with different linguistic and cultural norms.

The introduction of massive open online courses to promote learning autonomy requires the development of a clear strategy that takes into account both technological and educational components [15]. One of the main approaches is the gradual introduction of MOOCs into the educational process, starting with small courses that will help students get used to the new format. It is important to provide students with the opportunity to participate in courses where they can develop self-organization and self-control skills in a practical mode, in parallel with the main training. It is also advisable to use hybrid educational models that combine traditional classes with MOOC elements.

The creation of MOOC-based language learning programs and courses should take into account the unique needs of learners, their level of proficiency, and the goals they have set for themselves. Such courses should be flexible, allowing students to choose materials and assignments that meet their personal needs. Structuring courses by level of difficulty – from beginner to advanced – is important, with an emphasis on independent work and the use of a variety of formats such as video lessons, audio materials and interactive assignments. It is also relevant to incorporate assessment elements, including automated tests and feedback assignments, so that learners can monitor their progress and adjust their efforts.

A key element in the successful implementation of MOOCs to support learning autonomy is the establishment of systems to assist students during independent learning. These systems can include technical support as well as counselling programs to help students adapt to unsupervised learning. It is particularly important that students have access to advice from faculty and mentors, especially in the early stages when independence skills are just beginning to emerge. Developing mentoring programs in which experienced faculty or upperclassmen guide newcomers will help boost their confidence and motivation. This can be done using forums, online tutorials, webinars, and chat rooms for instant support. Such systems can also include self-reflection tools that allow students to track their progress and adjust their study plans.

The **results** of this study indicate that MOOCs are an effective tool for enhancing students' learning autonomy, especially in foreign language learning. The research conducted in the article has largely achieved the stated aims and objectives. The application of MOOCs promotes the development of key skills such as self-organization, self-control and self-assessment, which are necessary for successful learning in a highly autonomous environment. However, the implementation of MOOCs requires an integrated approach that includes solving technical and organizational difficulties as well as developing effective learner support strategies. The paper also emphasizes the importance of pedagogical support in the initial stages of learning, especially for students with low levels of learning autonomy.

The obtained results have theoretical and practical significance in the field of higher education. These recommendations can be applied in the context of foreign language training for students, as well as in the use of digital educational technologies. **Further research** in this area can focus on more in-depth aspects of using MOOCs to enhance learning autonomy. Research of the most successful techniques for adapting courses to accommodate students' cultural and linguistic backgrounds is of much relevance. It is worth considering the impact of different types of feedback and interactive components of MOOCs on students' self-monitoring skills and motivation.

Библиографический список

1. Аникина Ж.С. Технология развития умений учебной автономии у студентов неязыковых специальностей при обучении иностранному языку с использованием подкастов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 6-2 (24): 31–34.
2. Дашкина А.И. Практические аспекты развития учебной автономии обучающихся при обучении иностранному языку в условиях информатизации образования. *Иностранные языки в школе*. 2023; № 4: 61–70.
3. Маркосян А.С. Автономия учащегося как залог успешности при овладении иностранным языком. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2006; Vol. 2: 147–152.
4. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic. *Education Sciences*. 2023; Vol. 13: 1010.
5. 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.
6. Кононыхина О.В. Мотивация студентов при дистанционном обучении. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021; № 2-1 (53): 107–111.
7. 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.
8. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
9. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2023; Vol. 636: 431–439.
10. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 4: 38–50.
11. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 8: 224–227.
12. Zubkov A. MOOCs in Competence Approach to EFL Training of Transport Professionals. *Transportation Research Procedia*. 2022; Vol. 63: 1804–1809.
13. 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.
14. Юрченко М.А., Федоров О.Д. Критериальное оценивание в процессе формирования межкультурной компетенции студентов. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2023; Т. 1, № 3 (93): 86–105.
15. Savina T.V. Specificity of English-Language Teaching for Senior Learners within the Lifelong Learning Concept. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2015; Vol. 8, № 11: 2606–2613.

References

1. Anikina Zh.S. Tehnologiya razvitiya umenij uchebnoj avtonomii u studentov neyazykovyh special'nostej pri obuchenii inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem podkastov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 6-2 (24): 31-34.
2. Dashkina A.I. Prakticheskie aspekty razvitiya uchebnoj avtonomii obuchayuschihsya pri obuchenii inostrannomu yazyku v usloviyah informatizacii obrazovaniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2023; № 4: 61-70.
3. Markosyan A.S. Avtonomiya uchaschegosya kak zalog uspeshnosti pri ovladenii inostrannym yazykom. *Uchenye zapiski*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2006; Vol. 2: 147-152.
4. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic. *Education Sciences*. 2023; Vol. 13: 1010.
5. 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.
6. Kononyhina O.V. Motivaciya studentov pri distancionnom obuchenii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 2-1 (53): 107-111.
7. 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.
8. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
9. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2023; Vol. 636: 431-439.
10. Agavelyan R.O., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Dushinina E.V. Ispol'zovanie mnemotehnik v processe professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki studentov-`ekonomistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 38-50.
11. Balmasova T.A. Iz opyta ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 8: 224-227.
12. Zubkov A. MOOCs in Competence Approach to EFL Training of Transport Professionals. *Transportation Research Procedia*. 2022; Vol. 63: 1804-1809.
13. 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.
14. Yurchenko M.A., Fedorov O.D. Kriterial'noe ocenivanie v processe formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii studentov. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2023; T. 1, № 3 (93): 86-105.
15. Savina T.V. Specificity of English-Language Teaching for Senior Learners within the Lifelong Learning Concept. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2015; Vol. 8, № 11: 2606-2613.

Статья поступила в редакцию 19.10.24

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-75-78

Ivakina L.A., *teacher, Kindergarten No. 22 of Lipetsk (Lipetsk, Russia), E-mail: ivakina.22@yandex.ru*
Tigrov V.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Technology and Technical Creativity, Lipetsk State Pedagogical University n.a. P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk, Russia), E-mail: tigrisandn@mail.ru*

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS. The article describes a detailed analysis of the topic of innovative educational projects. The study is prepared on the basis of theoretical works on relevant topics and the empirical experience of the scientific school of the Department of Technology and Technical Creativity of Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky – "Theory and practice of creative and cognitive activity of students". Various views of scientists on the development and implementation of innovative educational projects in the education system are presented. The role of innovative educational projects in the development of the state is being considered. Two aspects of innovative educational projects are identified and described: technological and social, which primary affect organizational issues of constructing the pedagogical process and the content of education. The authors' position is presented in specifying the essential characteristics of innovative educational projects: novelty, response to the challenges of the time, dependence of the effective-

ness of the project on the speed of its implementation, the subjectivity of the novelty of the social aspect, the dominant technological aspect, the transformation of an innovative project into a classic, traditional one. The presented results are intended, fist of all, for heads of educational organizations of different forms and levels of education and innovative teachers seeking to use advanced technologies in their work.

Key words: **innovative, project, levels of education, challenges of modern time**

Л.А. Ивакина, *инструктор по ФК, дошкольное образовательное учреждение № 22, г. Липецк, E-mail: ivakina.22@yandex.ru*
В.П. Тигров, *д-р пед. наук, доц., проф. каф. технологии и технического творчества, ЛГПУ имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского, г. Липецк, E-mail: tigrisandn@mail.ru*

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Статья посвящена детальному анализу темы инновационных образовательных проектов. Исследование подготовлено на основе рассмотрения теоретических работ соответствующей тематики и эмпирического опыта научной школы кафедры технологии и технического творчества ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского» «Теория и практика творческо-познавательной деятельности учащейся молодёжи». Излагаются различные взгляды учёных на разработку и внедрение инновационных образовательных проектов в систему образования. Рассматривается роль инновационных образовательных проектов в развитии государства. Определены и описаны два аспекта данных проектов: технологический и социальный, которые в первую очередь затрагивают организационные вопросы построения педагогического процесса, во вторую – содержание образования. Представлена авторская позиция в конкретизации сущностных характеристик инновационных образовательных проектов: новизна, ответ вызовам времени, зависимость эффективности проекта от скорости его внедрения, субъективность новизны социального аспекта, доминанта технологического аспекта, превращение инновационного проекта в классический, традиционный. Представленные результаты предназначены, прежде всего, руководителям образовательных организаций разных форм и уровней образования и педагогам-новаторам, стремящимся использовать в своей работе передовые технологии.

Ключевые слова: **инновация, проект, уровни образования, вызовы времени**

Адекватный ответ вызовам времени со стороны научного сообщества требует выстраивания исследовательских траекторий для «развития национальных систем образования» [1, с. 10], ведь инвестиции в образование человека рассматриваются как эффективные предпосылки развития государства. Очевидно, что для совершенствования системы образования необходимы соответствующие времени инновационные практики. Они формируют готовность к инновационной деятельности в постиндустриальную эпоху и позитивное отношение к инновациям, необходимое для динамичного развития государства в целом. Встраивая конструкт инноваций в систему образования на различных уровнях (относительно территориальных масштабов), политикам, учёным, руководителям образовательных учреждений и простым педагогам следует придерживаться классического дидактического правила построения педагогического процесса: выделить проблематику (зачем вводить инновации), определить ценностное наполнение (соответствие традиционным российским ценностям), поставить адекватные цели и задачи, охарактеризовать взаимодействие субъектов образования, пути достижения цели, выбрать или разработать (а это значит доказать) оценочный аппарат. Выше обозначенные факты определяют актуальность настоящего исследования.

Проблеме инноваций в педагогической науке и практике на различных уровнях посвящены работы М.В. Кларина [2], Л.С. Подымовой [3], B. Rubia-Avi [4], P. Serdyukov [5] и ряд других. Учёные приходят к выводам, что социальный институт образования, сохраняя фундаментальные научные, методологические теории, идеи, концепции в своём основании, непрерывно подвергается изменению согласно сложившейся социально-экономической конъюнктуре. Инновационные образовательные проекты представляют собой частный случай внедрения новшеств в систему образования. Работы И.Л. Туккель [6], О.А. Денисюк [7], Г.Н. Прозументовой [8] посвящены этому вопросу; авторы отмечают, что инновационные образовательные проекты являются ответом на проблемы в образовании, которые нельзя решить известными до этого способами, или которые выстраивают изменённую совокупность мер, отличающуюся своей эффективностью от более ранних для разрешения актуальных задач и проблем в системе образования. Интерес педагогов к использованию инновационных проектов на всех уровнях системы образования несомненен. По данным исследования, проведенного ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования» (2021 г.), 68% воспитателей дошкольного образования высказываются за необходимость увеличения инноваций [9].

Очевидно, что такое положение и роль инновационных образовательных проектов в системе образования ставит вопросы перед научным сообществом и педагогической практикой, касающиеся того, какие базовые особенности инновационных образовательных проектов и как они влияют на процесс обучения и воспитания. В связи с вышеизложенным поставлена цель настоящей теоретической работы: раскрыть сущность инновационных проектов; определены задачи: провести анализ исследовательских работ по заявленной проблематике, описать сущностные характеристики инновационных образовательных проектов, уточнить понятие «инновационный образовательный проект», выявить, что определяет результативность внедрения инновационных образовательных проектов в систему образования. Выделена научная новизна исследования, которая состоит в уточнении понятия «инновационный образовательный проект». Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты доказывают целесообразность применения инновационных образовательных проектов на всех уровнях образования, расширяют теоретические представления об инновационных образовательных проектах, могут быть теоретическим основанием для диссертационных исследований различного уровня. Раскрытие сущностных характеристик инновационных образовательных проектов имеет практическую значимость прежде всего для руководителей образовательных организаций разных форм и уровней образования и педагогов-новаторов, стремящихся использовать в своей работе передовые технологии. Результаты могут быть использованы при разработке образовательных программ и грантов, они объясняют причины неудач и называют факты, способствующие повышению эффективности внедрения инновационных образовательных проектов в педагогическую практику.

Дидактическими основаниями внедрения инновационных образовательных проектов в практику являются деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный подходы. При реализации проекта априори заложены максимально (относительно возрастных характеристик) самостоятельные действия обучающихся и направленность на получение знаний, применяемых «здесь и сейчас». В таком случае результатом образования выступает в первую очередь опыт деятельности личности, опыт деятельности в новых, неопределённых, зачастую непредсказуемых обстоятельствах современного мира.

Теоретические методы исследования литературных и интернет-источников по данному вопросу показали, что множество работ посвящено использованию инновационных образовательных проектов при получении профессионального образования и внедрению дистанционных средств связи в обучении. Пример – трактовка исследователем М.В. Мороз: «новая (во всяком случае, рыночных аналогов ещё нет) образовательная программа (курс), нацеленная на формирование практико-ориентированных знаний и актуальных на данный момент времени на рынке труда навыков и умений в узкоспециализированных областях деятельности в максимально доступной форме и в минимальные сроки, с использованием передовых технологий, гарантирующих быстрое трудоустройство» [10, с. 158]. Сходную точку зрения высказывает А.А. Воробьёва [11]. В её исследовании профессиональное образование рассматривается в преломлении интеграции сетевой организации проектов коммерческих и образовательных структур.

В обозначенных работах ярко выражена экономическая доминанта, поэтому налицо узкая трактовка. Они не охватывают всех уровней образования, например, не подходят для дошкольного уровня, в котором нет задач по трудоустройству воспитанников, однако перечислен ряд критериев инновационности образовательного проекта, актуальных для настоящего исследования: доступность, минимальные временные рамки, передовые технологии, способность и готовность обучающихся к трансформации знаний в последующей жизни как результат освоения инновационного образовательного проекта.

В работах А.В. Кислякова, Е.Л. Кинёвой, Ю.В. Ребиковой [12], А.Г. Канцур [13], Drożyński T. [14] рассматриваются инновационные образовательные проекты для школьников. Ключевой их лейтмотив – это раннее включение детей в науку, использование современных дистанционных технологий, формирование предпосылок для непрерывного образования. В целом медиаграмотность, способность оперативно выбирать информацию, комбинировать известные факты для получения нового продукта обозначены как результат образования во всех инновационных образовательных проектах. Такая точка зрения имеет более широкий диапазон применения: сходная тематика прослеживается в работе Е.А. Типичкиной и С.И. Семенака [16]: инновационный образовательный проект с дошкольниками основан на мультипедагогике. Парциальная образовательная программа дошкольного образования «Маленький новатор» (автор Л.А. Ивакина) [17] содержит серию инновационных образовательных проектов, приобщающих детей к инновационной деятельности и формирующих креативно-технологические умения старших дошкольников.

Обратимся к **эмпирическому опыту** одного из авторов настоящего исследования. На кафедре технологии и технического творчества ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени Семёнова-Тян-Шанского» пятнадцать лет функционирует научная школа «Теория и практика творческо-познавательной деятельности учащейся моло-

дёжи». В настоящий момент она охватывает все уровни образования, сферой исследований данной школы являются, в том числе, и инновационные процессы в технологическом образовании. В ходе проведения диссертационных исследований, реализации сетевого взаимодействия государственных и коммерческих организаций, программ профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации, непосредственного общения с педагогами-практиками были выявлены вопросы, связанные с разработкой и внедрением инновационных образовательных проектов: материально-техническое обеспечение, соответствие региональному компоненту, заинтересованность педагогов и т. п.

Исходя из эмпирического опыта, обратимся к вопросу, связанному с инициацией инновационных образовательных проектов. Они могут вводиться в работу организации вследствие реформирования структуры образования федерального, регионального, муниципального уровней («сверху»), инициативы педагогов-новаторов («снизу») или по причине форс-мажорных обстоятельств (пандемия COVID-19, стихийные бедствия). Во всех случаях есть положительные стороны (даже условия экстренного введения дистанционного образования в 2020 году привели к ускоренному освоению педагогами умений работы с ИКТ) и отрицательные (бюрократизация может исказить изначальные цели проекта, затянуть время внедрения, после которого внедрять проект бессмысленно). Быстрее всего вводятся и наиболее эффективны инновационные образовательные проекты в профессиональном образовании на платной основе, что объясняется философской аксиомой, что экономика управляет политикой. Однако здесь уместно напомнить следующую педагогическую закономерность: результаты педагогической деятельности отдалены во времени, иногда на десятилетия. Вернёмся в начало статьи, к дидактическим основаниям реализации инновационных образовательных проектов, объясняющих результат их освоения как формирование личностного опыта субъекта, влияющего на всю последующую жизнь. Это доказывает, что эффективность реализуемых в настоящий момент инновационных образовательных проектов пока невозможно подвергнуть оценке в полной мере.

На основе проведённого анализа можно выделить два аспекта инновационных образовательных проектов: технологический и социальный. Первый связан с применением технических достижений науки, например, средств дистанционного образования, виртуальной реальности, искусственного интеллекта и т. п. Второй затрагивает вопросы, связанные с изменениями общественных взаимодействий внутри системы образования, от построения педагогического процесса одной организации и до создания кластеров, сетевого взаимодействия разных социальных институтов. Также последний аспект касается самой сущности построения образовательного процесса и его содержания – он отвечает вызовам времени.

Сопоставление и анализ описанных фактов позволяют описать сущностные характеристики инновационных образовательных проектов.

А. Новизна. В инновационных образовательных проектах в обязательном порядке присутствует новый компонент, который влечёт за собой, во-первых, построение новой структуры или трансформацию традиционной для решения какой-либо задачи обучения и воспитания, во-вторых, формирование нового по сути знания обучающихся, каким образом преодолевать вызовы времени.

Б. Ответ вызовам времени. Залог эффективной деятельности человека во всех сферах жизни кроется в его готовности адаптироваться к новым, постоянно меняющимся условиям современного мира. Оперативность знаний, востребованность в настоящий момент – так можно охарактеризовать знания, полученные в инновационных образовательных проектах. Их содержание соответствует реалиям действительности, имеют практический, прикладной характер.

В. Зависимость эффективности проекта от скорости его внедрения. XXI век характеризуется быстрым обновлением всех сфер человеческой жизни, основанной на технических достижениях. Есть мнение, что некоторые IT-программы устаревают быстрее, чем их осваивает заказчик: также и с инновациями в целом и с инновационными образовательными проектами в частности. Проходя стадии разработки, поиска материально-технического обеспечения, подготовки кадров и, собственно, внедрения проект может морально устареть, потому что появятся более совершенные инновации или потеряется актуальность решаемых задач.

Г. Субъективность новизны социального аспекта. Если подвергнуть глубокому историческому анализу социальный аспект инновационных образовательных проектов, то, по крайней мере фрагментарно, можно найти их исторические аналоги в прошлом, изменённые сообразно техническому развитию времени. В качестве примера приведём современные образовательные практики с отказом от классно-урочной формы организации обучения и взаимообучения детей, а ведь раньше это было нормой.

Д. Доминанта технологического аспекта. Данный вывод логично делается на основании предыдущего, абсолютная инновационность свойственна технологическим новинкам. В образование детей и взрослых активно внедряются достижения науки: они обеспечивают дистанционную связь, являются материальными носителями содержания предмета обучения и т. п. Наступил исторический момент, когда ученик (любого возраста) остаётся наедине с компьютерной программой: здесь вам и информативные занятия, и упражнения, и оценочные тесты. Уместно вспомнить, что меньше всего инновационных образовательных проектов с участием детей дошкольного возраста, что объясняется жесткими ограничениями на контакт детей с разного рода гаджетами в образовании.

Е. Превращение инновационного образовательного проекта в классический, традиционный. Вызов времени остаётся таковым, пока есть напряжённость при разрешении актуальных в действительности проблем, и нет результата по поиску ответа. Постепенно находятся решения, и, исходя из этого, приходит рутинизация. Она свойственна инновационным процессам во всех сферах жизнедеятельности. В конечном итоге со временем нововведения приобретают постоянство, устойчивость, широкое применение и распространение, становясь обыденным явлением.

Стоит добавить, что инновационные элементы в образовательном процессе могут привести к отрицательным последствиям, поэтому перед внедрением инновационного образовательного проекта необходимо провести теоретический анализ возможности ошибок и неудач, наличия рисков, возможность реализации, наличие материально-технической базы, оценку жизнеспособности.

Исходя из приведённых данных, сделаем заключение.

Уточним понятие «инновационный образовательный проект» как совокупность действий педагогов и обучающихся, соответствующих вызовам времени, обладающих новизной в актуальных социально-экономических, культурных условиях при решении образовательных задач. Таким образом, один из критериев, определяющий инновационность проекта – это мобилизационное состояние как педагогов – применять новшества при организации образовательного процесса, так и обучающихся – применять полученные знания в меняющихся, следовательно, новых условиях жизни.

Следуя положениям деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного подходов, охарактеризуем результаты внедрения инновационных образовательных проектов. Относительно образования конкретного обучающегося: квазидеятельность определённой сферы жизни человека, знания о том, как применять знания в многочисленных ситуациях в профессиональной и личной деятельности (поясним, что это специфические результаты освоения инновационного образовательного проекта, помимо них обучающийся овладевает ЗУН в предметной области по количественным показателям). Относительно образовательной организации: упрощение коммуникации обучающихся и педагогов (в смысле организации, а не аксиологического наполнения процесса общения), оптимизация функций управления и контроля, ускорение введения новых научных знаний в содержание предметных областей.

Резюмируем: вопросы, касающиеся темы исследования, обширны, связаны с научными достижениями и вызовами времени. Несомненно, что знание сущностных характеристик инновационных образовательных проектов позволит обеспечить готовность педагогов к их внедрению на всех уровнях образования и позитивное отношение обучающихся к инновациям во всех сферах жизни.

Библиографический список

1. Якунин В.И., Акаев А.А., Кочетков А.П., Палехова П.В. и др. Вызовы времени: устойчивость государства в условиях современной трансформации. *Вестник Московского университета.* Серия 12: Политические науки. 2021; № 4: 7–21.
2. Кларин М.В. Дидактически исследования инновационных практик корпоративного образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2022; Т. 1, № 3: 50–61.
3. 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.
4. Rubia-Avi B. The Research of Educational Innovation: Perspective and Strategies. *Educ. Sci.* 2022; № 13 (1). 26.
5. Serdyukov P. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. 2017; Vol. 10, № 1: 4–33.
6. Туккель И.Л., Сурина А.В., Культин Н.Б. *Управление инновационными проектами*: учебник. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2011.
7. *Разработка инновационного проекта: методические рекомендации.* Составитель О.А. Денисюк. Брест, 2019.
8. *Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта.* Томск: Издательский дом ТГУ, 2016.
9. Бучек А.А., Пастюк О.В., Серых Л.В. Проблемы развития потенциала здоровья дошкольников в образовательном пространстве. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31477
10. Мороз М.В. Стратегии позиционирования инновационных образовательных проектов на основе зарубежного опыта. *Корпоративное управление и инновационное развитие экономики Севера: Вестник Научно-исследовательского центра корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета.* 2021; Т. 1, Выпуск 2: 157–169.
11. Воробьёва А.А. Совершенствование управления инновационными образовательными проектами в сфере дополнительного профессионального образования. *Научный журнал НИУ ИТМО*. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2022; № 1: 71–83.
12. Кисляков А.В., Кинёва Е.Л., Ребикова Ю.В. К вопросу научно-методического сопровождения инновационных образовательных проектов в системе дополнительного образования детей. *Вопросы педагогики*. 2019; № 5-1: 83–87.
13. Канцур А.Г. Инновационный образовательный проект немецкого культурного центра имени Гёте – Немецкий детский онлайн-университет. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология.* 2020; № 2: 54–61.

14. Drożyński T. The Emi & Gracja's backyard – An innovative education project for Polish children. *Labor et Educatio*. 2022; № 10: 169–188.
15. Крулехт М.В., Александрова Е.С., Ковалёва Е.Б. Конкурсы инновационных проектов как траектория профессионального роста педагогов дошкольного образования. *Сборник статей XXIV Международной научно-практической конференции.* Санкт-Петербург: ГАОУДПО «ЛОИРО», 2021: 137–144.
16. Тупичкина Е.А., Семенака С.И. Мультпедагогика как средство социально-нравственного воспитания дошкольников. Модель реализации инновационного проекта. *Дошкольное воспитание*. 2022; № 4: 10–20.
17. Ивакина Л.А. Сущность и структура формирования креативно-технологических умений старших дошкольников. *Гуманитарные исследования центральной России.* 2022; № 1: 78–85.

References

1. Yakunin V.I., Akaev A.A., Kochetkov A.P., Palehova P.V. i dr. Vyzovy vremeni: ustojchivost' gosudarstva v usloviyah sovremennoj transformacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 12: Politicheskie nauki. 2021; № 4: 7-21.
2. Klarin M.V. Didakticheski issledovaniya innovacionnyh praktik korporativnogo obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2022; T. 1, № 3: 50-61.
3. 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.
4. Rubia-Avi B. The Research of Educational Innovation: Perspective and Strategies. *Educ. Sci*. 2022; № 13 (1). 26.
5. Serdyukov P. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning.* 2017; Vol. 10, № 1: 4-33.
6. Tukkel' I.L., Surina A.V., Kul'tin N.B. *Upravlenie innovacionnymi proektami*: uchebnik. Sankt-Peterburg: BHV-Peterburg, 2011.
7. *Razrabotka innovacionnogo proekta: metodicheskie rekomendacii.* Sostavitel' O.A. Denisyuk. Brest, 2019.
8. *Metodika ocenki innovacionnogo soderzhaniya obrazovatel'nogo proekta*. Tomsk: Izdatel'skij dom TGU, 2016.
9. Buchek A.A., Pastyuk O.V., Seryh L.V. Problemy razvitiya potenciala zdorov'ya doshkol'nikov v obrazovatel'nom prostranstve. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31477
10. Moroz M.V. Strategii pozicionirovaniya innovacionnyh obrazovatel'nyh proektov na osnove zarubezhnogo opyta. *Korporativnoe upravlenie i innovacionnoe razvitie `ekonomiki Severa: Vestnik Nauchno-issledovatel'skogo centra korporativnogo prava, upravleniya i venchurnogo investirovaniya Syktyvkarskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; T. 1, Vypusk 2: 157-169.
11. Vorob'eva A.A. Sovershenstvovanie upravleniya innovacionnymi obrazovatel'nymi proektami v sfere dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Nauchnyj zhurnal NIU ITMO.* Seriya: `Ekonomika i `ekologicheskij menedzhment. 2022; № 1: 71-83.
12. Kislyakov A.V., Kineva E.L., Rebikova Yu.V. K voprosu nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya innovacionnyh obrazovatel'nyh proektov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Voprosy pedagogiki*. 2019; № 5-1: 83-87.
13. Kancur A.G. Innovacionnyj obrazovatel'nyj proekt nemeckogo kul'turnogo centra imeni Gete – Nemeckij detskij onlajn-universitet. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya.* 2020; № 2: 54-61.
14. Drożyński T. The Emi & Gracja's backyard – An innovative education project for Polish children. *Labor et Educatio*. 2022; № 10: 169-188.
15. Kruleht M.V., Aleksandrova E.S., Kovaleva E.B. Konkursy innovacionnyh proektov kak traektoriya professional'nogo rosta pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya. *Sbornik statej XXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Sankt-Peterburg: GAOUDPO «LOIRO», 2021: 137-144.
16. Tupichkina E.A., Semenaka S.I. Mul'tpedagogika kak sredstvo social'no-nravstvennogo vospitaniya doshkol'nikov. Model' realizacii innovacionnogo proekta. *Doshkol'noe vospitanie*. 2022; № 4: 10-20.
17. Ivakina L.A. Suschnost' i struktura formirovaniya kreativno-tehnologicheskih umenij starshih doshkol'nikov. *Gumanitarnye issledovaniya central'noj Rossii.* 2022; № 1: 78-85.

Статья поступила в редакцию 04.11.24

УДК 37.012.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-78-80

Goropaev A.I., *senior teacher, Yakutsk Technological College of Service (Yakutsk, Russia), E-mail: goropaev@mail.ru*
Ikonnikova A.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*

DIFFERENTIATED PLANNING OF FOREIGN LANGUAGE COURSES AS PART OF PERFORMANCE-BASED ASSESSMENT IN THE VOCATIONAL TRAINING SYSTEM. The article considers an issue of determining forms and content of teaching a foreign language for students of secondary vocational education in the directions of 43.02.10 "Tourism" and 43.02.14 "Hospitality". Based on the study of scientific and methodological literature, theories describing the differentiated scheme of English class are highlighted. In the context of the educational process, the theoretical aspects of differentiated planning of foreign language courses in professional activities represent an indispensable component of effective teaching of English in vocational education, where students have different levels of knowledge and different individual abilities. Teaching English in a vocational educational institution has its own characteristics due to the psychological and age characteristics of students and the specifics of educational goals at this stage of education. These features affect the choice of the approach to teaching and the organization of the educational process. Approaches to solving this problem are analyzed in the article, they can be diverse and have advantages and disadvantages.

Key words: **differentiated planning, learning, general didactic principles, content selection, communication, performance-based assessment**

А.И. Горопаев, *преп., ГАПОУ РС(Я) «Якутский технологический техникум сервиса», г. Якутск, E-mail: goropaev@mail.ru*
А.Н. Иконникова, *канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ К ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКЗАМЕНУ

В статье рассматриваются формы и содержание обучения по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» студентов по направлениям 43.02.10 Туризм и 43.02.14 Гостиничное дело в условиях многоуровневого обучения иностранным языкам студентов СПО. На базе изучения научно-методической литературы выделены принципы, лежащие в основе дифференцированного планирования занятий по иностранному языку в профессиональной деятельности. В контексте образовательного процесса теоретические аспекты дифференцированного планирования занятий по иностранному языку в профессиональной деятельности представляют собой неотъемлемый элемент эффективного преподавания английского языка в профессиональном образовании, где учащиеся имеют разный уровень знаний и разные индивидуальные способности. Преподавание английского языка в профессиональном образовательном учреждении имеет свои особенности, обусловленные психологическими и возрастными свойствами учащихся, а также спецификой образовательных целей на данном этапе обучения. Эти особенности влияют на выбор подхода к обучению и организацию образовательного процесса. Подходы к решению этой проблемы проанализированы в статье, они могут быть разнообразными и иметь свои преимущества и недостатки.

Ключевые слова: **дифференцированное планирование, обучение, общедидактические принципы, отбор содержания, коммуникация, демонстрационный экзамен по специальности**

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации по направлениям подготовки 43.02.14 Гостиничное дело и 43.02.10 Туризм «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования» повышение качества образования в Российской Федерации является приоритетной задачей, которая должна быть реализована на основе системы внешней и внутренней оценки [1; 2]. Внутренняя оценка традиционно проводится в процессе обучения. На системном уровне в профессиональном образовании создаются условия, вводится элемент независимой оценки качества обучения. В последние годы как инструмент внешней оценки был предложен экзамен на успеваемость по специаль-

ности (демонстрационный экзамен), предусматривающий выполнение до 30% заданий на иностранном языке. Следует отметить, что в Стратегии развития туризма в Российской Федерации до 2035 года указано, что одной из основных задач является повышение качества персонала в туристической отрасли, и также уделяется внимание повышению уровня языковой подготовки работников сферы услуг и гостиничного бизнеса [3]. Однако уровень владения иностранными языками у студентов часто качественно отличается: часть студентов не владеют иностранным языком даже на уровне А1 в соответствии с международными языковыми компетенциями (CEFR), другие ранее практически не изучали английский язык, и только небольшая часть студентов имеют подготовку по иностранному языку, соответствующую поставленным перед образовательной программой задачам.

Вышеперечисленное актуализирует проблему обучения иностранным языкам специалистов в области гостиничного дела и туризма. Подготовка специалистов по иностранным языкам в учреждениях профессионального образования проводится в условиях, когда учебные группы имеют разный уровень подготовки по иностранным языкам, отдельные студенты имеют низкую мотивацию к изучению языков. Одним из возможных решений проблемы проведения занятий в традиционной учебной группе является введение дифференцированного планирования по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» для учащихся средних профессиональных учебных заведений.

Образовательная организация несет ответственность за результаты освоения основной образовательной программы, однако очевидно, что стандартный подход к обучению не всегда эффективен, поскольку учащиеся имеют разный уровень знаний, различные интересы и образовательные потребности. Одним из подходов к достижению цели повышения качества образования является дифференцированное планирование занятий, которое заключается в адаптации образовательного процесса к различным уровням подготовки учащихся, создании условий для их успешного обучения и развития, что и определяет актуальность данного исследования.

Целью данного исследования является разработка дифференцированных планов занятий по дисциплине «Иностранный язык» для обучающихся СПО, ориентированных на подготовку к демонстрационному экзамену по специальности. Для достижения поставленной цели были реализованы задачи, среди которых ключевыми являются изучение теоретических основ дифференцированного обучения и его применения в контексте обучения английскому языку; анализ требований к демонстрационному экзамену по специальности; выявление психолого-педагогических особенностей обучающихся СПО; выделение ключевых аспектов, требующих применения дифференцированного планирования занятия с последующим выделением общедидактических принципов, лежащих в основе дифференцированного планирования занятий по иностранному языку для обучающихся СПО.

Создана специальная площадка для проведения демонстрационного экзамена, оснащенная современным оборудованием для реализации практико-ориентированного обучения в рамках подготовки обучающихся по управлению гостиничным бизнесом. Независимая оценка проводится экспертами в соответствующей области, в том числе ведущими экспертами индустрии туризма и гостеприимства, преподавателями профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования и университетов. Студенты должны продемонстрировать навыки и практический опыт в области организации и контроля текущей деятельности персонала служб приема и размещения, организации деятельности персонала служб бронирования и продаж в соответствии с действующими планами и стандартами отелей, а также проанализировать рынок гостиничных услуг. Некоторые задания должны выполняться на иностранном языке, потому что, во-первых, знание иностранного языка является преимуществом при приеме на работу, согласно паспорту квалификации «Сервис на объектах гостеприимства». Во-вторых, при выполнении заданий демонстрационного экзамена студенты должны продемонстрировать высокие профессиональные навыки, сильную мотивацию и стремление к развитию, а также желание изучать международные стандарты в своей области и применять эти знания в будущей профессиональной деятельности, включая способность взаимодействовать с гостями в условиях осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке.

«Суть дифференцированного обучения заключается в осознании и уважении разнообразия потребностей, способностей и предпочтений учащихся в обучении в рамках образовательной группы» [4], – так утверждал в своем исследовании Кэрол Энн Томлинсон, ведущий эксперт в области дифференцированного обучения. Этот подход включает гибкие изменения в образовательных целях, содержании, методах и формах работы, а также критерии оценки, основанные на индивидуальных особенностях и способностях каждого учащегося.

Согласно М.В. Вербицкой (2009), преподавание английского языка направлено на развитие коммуникативных способностей обучающихся, предоставление им возможности общаться на изучаемом языке в различных областях и коммуникативных ситуациях, а также на развитие их когнитивных способностей и пробуждение у них интереса к изучению иностранных языков и культуры. Отсюда следует практическая значимость исследования, которая определяется разработкой дифференцированных планов, которые могут быть использованы преподавателями иностранных языков в системе СПО с целью повышения качества обучения и эффективности подготовки к демонстрационному экзамену по специальности в части подготовки к заданиям, выполняющимся на иностранном языке.

Дифференцированное планирование занятия по английскому языку для обучающихся СПО предполагает, что в ходе процесса обучения каждый обучающийся усваивает знания по-разному, однако процесс усвоения учебного материала остается аналогичным для всех учащихся в рамках одной группы. Для анализа групповых и индивидуальных особенностей обучающихся применяются систематическое наблюдение и проведение индивидуальных, групповых обсуждений по определенным темам. По мнению Г.К. Селевко, главная задача дифференцированного обучения заключается в тщательном изучении личных особенностей школьников и учете их индивидуальных качеств [5, с. 148].

Методологическую основу исследования составили работы ведущих отечественных и зарубежных авторов, в области педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков (М.Л. Антонова, Л.С. Выготский, В.В. Гузеев, И.А. Зимняя, Р.В. Рогова, Г.К. Селевко К.Э. Томлинсон, И.Э. Унт, В.В. Фирсов), авторов, рассматривающих дифференцированное обучение в современном образовании (А.В. Алферова, Ю.В. Вальцева, А.Г. Канцур, Е.И. Койчева), а также нормативные документы, регламентирующие проведение демонстрационного экзамена по специальности для СПО.

Новизна проведенного исследования заключается в том, что осуществляется упорядочение знаний о дифференцированном подходе к обучению иностранному языку в рамках профессиональной деятельности в условиях СПО с акцентом на подготовку к демонстрационному экзамену по специальности.

Разделение студентов на подгруппы в процессе группового обучения иностранному языку является ключевым инструментом для обеспечения эффективности образовательного процесса. Подходы к решению этой задачи могут быть разнообразными, и каждый из них имеет свои преимущества и недостатки.

Первый подход основан на успехах в учебе, степени заинтересованности и уровне самостоятельности, обращает внимание на ключевые аспекты академической успешности и мотивации студентов. Критерии позволяют нам выявлять различные уровни готовности к обучению и потребности в поддержке.

Второй подход ориентирован на стабильность восприятия, развитие памяти, тип мышления, выполнение мыслительных операций и темперамент, углубляется в психологические особенности учащихся. Критерии могут помочь понять, как каждый обучающийся обрабатывает информацию и решает задачи, что важно для адаптации методики обучения под индивидуальные потребности.

Третий подход сосредоточен на успехах в изучаемом предмете, скорости работы, уровне осведомленности и способностях, более направлен на аспекты конкретного изучаемого материала. Критерии позволяют более точно оценить уровень владения предметом и определить направления для дальнейшего углубленного изучения.

Индивидуализация в дифференцированном обучении может проявляться через различные стратегии, такие как разделение учащихся по уровню подготовки, предоставление дополнительных материалов для расширения знаний тем, кто быстрее усваивает материал, и осуществление дополнительной поддержки для тех, кто испытывает трудности. Данный подход предполагает использование разнообразных учебных материалов, технологий и методик обучения, которые могут быть скорректированы в соответствии с индивидуальными потребностями каждого ученика. Дифференцированное обучение предполагает от преподавателя постоянный мониторинг успехов учащихся и внесение изменений в образовательный процесс в соответствии с их потребностями и достижениями. В контексте дифференциации обучения важно учитывать не только академические способности обучающихся, но и их социально-эмоциональные характеристики, культурный контекст, а также индивидуальные образовательные потребности. Для этого могут применяться различные методы и стратегии, такие как индивидуальные и групповые задания, адаптивные учебные материалы и разнообразные формы оценки успеваемости.

Одним из основополагающих принципов дифференцированного планирования занятий по иностранному языку в профессиональной деятельности является принцип гибкости. Принцип гибкости в образовании был впервые сформулирован в 50-х годах XX века американским педагогом К.Э. Томлинсоном. Его идеи нашли отклик в работе отечественных педагогов (П.П. Блаватской, А.С. Макаренко). Гибкость является одним из ключевых принципов дифференцированного обучения. Она предполагает возможность изменения и адаптации рабочей учебной программы в зависимости от потребностей и способностей каждого обучающегося. Гибкость позволяет преподавателю адаптировать материалы, методы и задания, чтобы соответствовать индивидуальным потребностям каждого ученика. При этом следует уточнить, что демонстрационный экзамен по специальности, который проводится в период государственной итоговой аттестации, является стандартизированным тестом, соответственно, необходимо обеспечить качество подготовки не только обучающихся с высокой мотивацией, но и тех, кто не заинтересован в изучении иностранного языка.

Каждый учащийся обладает уникальным набором когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик, которые влияют на его учебный процесс. При планировании занятий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» с учетом личностного развития каждого студента необходимо учитывать психологические и педагогические особенности учащихся в возрастной категории 17–20 лет. По мнению Л.С. Выготского, в этом возрасте

происходит активное развитие мышления, формируются новые знания и структуры понимания мира. Обучающиеся приобретают способность к абстрактному и критическому мышлению, рефлексии. Однако при этом они могут быть подвержены множеству психологических проблем, таких как переутомление, стресс, низкая самооценка, неуверенность и т. д. [6, с. 118]. Следует также учитывать особенности социальной среды обучающихся. Методическую поддержку в данном контексте обеспечивает принцип адаптивности. Современные исследователи и практики в области дифференцированного образования (В.В. Гузеева, Г.К. Селевко, К.Э. Томлинсон) уделяют значительное внимание данному принципу, который наряду с принципами гибкости, индивидуализации и дифференциации позволяют использовать время и учебные материалы максимально эффективно. Однако следует выделить фактор напряжения – дифференцированное планирование требует от преподавателя глубокого осмысления процесса обучения и увеличивает время подготовки дидактического материала и методического планирования хода занятия за счет подготовки нескольких комплектов заданий. Однако в условиях необходимости достижения поставленных перед преподавателем иностранного языка в профессиональной деятельности целей дифференцированное планирование на практике является эффективным. Например, по результатам демонстрационного экзамена по специальности «Гостиничное дело» впервые достигнуты значительные результаты. Качественная подготовка выпускников к демонстрационному экзамену составила 100%. Отдельно следует отметить успешное выполнение обучающимися заданий на иностранном языке, которые составляют 30% от общего объема заданий по требованиям демонстрационного экзамена.

В заключение важно подчеркнуть, что при актуализации процесса обучения по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в современных условиях с учетом обязательного требования к прохождению демонстрационного экзамена по специальности необходимо учитывать и анализировать методические принципы, которые являются ключевым условием для реализации дифференцированного планирования занятий по иностранному языку для обучающихся СПО. Кроме того, предметное содержание данной дисциплины было обновлено с учетом требований демонстрационного экзамена по специальности. Дифференцированное планирование занятий при обучении иностранному языку для студентов колледжей учитывает их возрастные и психологические особенности, что способствует более эффективному усвоению материала. В рамках дифференцированного планирования занятий по иностранному языку в профессиональной деятельности ведется учет интересов, уровня мотивации, жизненной ситуации каждого студента. Разнообразные формы работы, в первую очередь профессионально ориентированные ролевые игры, призваны активизировать коммуникативные навыки и умения и вовлечь всех обучающихся в образовательный процесс. Осуществление регулярной обратной связи направлено на преодоление индивидуальных трудностей. Дифференцированный подход обеспечивает вовлеченность всех студентов в образовательный процесс и позволяет эффективно реализовать их иноязычный потенциал в ходе выполнения заданий демонстрационного экзамена.

В качестве общих выводов на основании проведенной работы были сформулированы принципы дифференцированного планирования занятий по иностранному языку, позволяющие повысить эффективность обучения в контексте обязательного участия в демонстрационном экзамене по специальности в период государственной итоговой аттестации. В рамках данного исследования были определены принципы индивидуализации, дифференциации, гибкости и адаптивности для дальнейшего использования при разработке дифференцированных планов занятий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Отбор учебного материала осуществляется с учетом профессиональной направленности образовательных программ «Гостиничное дело» и «Туризм», при этом обязательно включаются профессионально ориентированные материалы, отражающие социокультурные, региональные и международные аспекты.

Перспектива дальнейшего исследования видится в актуализации содержания дифференцированного поурочного планирования по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и обновлении критериев оценки в соответствии с критериями оценки иноязычной речи участников демонстрационного экзамена.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования 43.02.14 Гостиничное дело, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации* (от 09 декабря 2016 года, приказ № 1552. Зарегистрирован в Минюсте России 26 декабря 2016 года № 44974). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-43-02-14-gostinichnoe-delo-1552/
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования 43.02.16 Туризм и гостеприимство (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 декабря 2022 г., приказ № 1100. Зарегистрирован в Минюсте России 24 января 2023 г. № 72111). Available at: http://www.unn.ru/sveden/files/docs/edustandarts/2023/spo/42.03.16.pdf
3. *Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 г.*, утверждённая Распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2019 г. № 2129-р, включающая изменения от 23 ноября 2020 г. и 7 февраля 2022 г. Available at: http://static.government.ru/media/files/FjJ74rYOaVA4yzPAshEulYxmWSpB4lrM.pdf
4. Tomlinson C.A., Imbeau M.B. *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd, 2023.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006; Т. 1.
6. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 2012.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya 43.02.14 Gostinichnoe delo, utverzhdennyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii* (ot 09 dekabrya 2016 goda, prikaz № 1552. Zaregistrirovan v Minyuste Rossii 26 dekabrya 2016 goda № 44974). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-43-02-14-gostinichnoe-delo-1552/
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya 43.02.16 Turizm i gostepriimstvo (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 12 dekabrya 2022 g., prikaz № 1100. Zaregistrirovan v Minyuste Rossii 24 yanvarya 2023 g. № 72111). Available at: http://www.unn.ru/sveden/files/docs/edustandarts/2023/spo/42.03.16.pdf
3. *Strategiya razvitiya turizma v Rossijskoj Federacii na period do 2035 g.*, utverzhdennaya Rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 20 sentyabrya 2019 g. № 2129-r, vklyuchayuschaya izmeneniya ot 23 noyabrya 2020 g. i 7 fevralya 2022 g. Available at: http://static.government.ru/media/files/FjJ74rYOaVA4yzPAshEulYxmWSpB4lrM.pdf
4. Tomlinson C.A., Imbeau M.B. *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd, 2023.
5. Selevko G.K. `Enciklopediya obrazovatel'nyh tehnologij: v 2 t. Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2006; T. 1.
6. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 24.10.24

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-80-83

Kalnaus N.V., *teacher, Secondary School No. 136 (Saint Petersburg, Russia), E-mail: n.kalnaus@yandex.ru*
Kulcheiko O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: omgpusocped@mail.ru*

PROPAEDEUTIC PRACTICES IN THE CONTEXT OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN EDUCATION. Education is a universal content in human activity, regardless of temporary historical milestones. The modern era is no exception. At all times, education as a system has been regulated by a set of standards at the legislative level and universal principles and rules of conduct. Depending on the specifics of development and the needs of society in education, a dominant is determined that designates priority and significant areas of development in education and upbringing. In the context of today's demands, education is a priority. In this regard, the article examines the process of education that takes place in education from the perspective of prosocial behavior, the formation of which begins through propaedeutic practices. Consideration of the processes of prosocial behavior in the context of propaedeutic practices in the education system makes it possible for practitioners in the field of education to optimize training programs of an adaptive nature, adjust practices that allow fixing the dynamics of behavioral interpersonal relationships among students. The authors consider the processes of prosocial behavior in the context of propaedeutic practices and their corresponding technologies of organization and content of education. The identified problem is considered by the authors from the standpoint of prosocial and assertive behavior in education.

Key words: **prosocial behavior, propaedeutic practices, integrative approach, self-determination, assertiveness, storytelling technologies**

Н.В. Калнаус, *учитель ГБОУ СОШ № 136, г. Санкт-Петербург, E-mail: n.kalnaus@yandex.ru*
О.В. Кульчейко, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: mail@omgpu.ru*

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Образование является универсальным контентом в деятельности человека независимо от временных исторических вех. Современная эпоха не является исключением. Во все времена образование как система регулируется сводом нормативов законодательного уровня и общечеловеческих устоев, правил поведения. В зависимости от особенностей развития и потребностей общества в образовании определяется доминанта. В условиях запросов сегодняшнего дня приоритетное значение имеет воспитание. В этой связи в статье рассматриваются не просто вопросы, связанные с воспитанием, – авторы предлагают современную реконструкцию процесса воспитания в ракурсе просоциального поведения. В работе предложен алгоритм формирования наиболее востребованных форм поведения, основанных на эмпатии, альтруизме, сострадании и уважении. Авторы рассматривают процессы просоциального поведения в контексте пропедевтических практик, соответствующих им технологий организации и содержания обучения. Предложенный материал может использоваться для оптимизации программ адаптационного характера. Обозначенная проблема рассмотрена авторами с позиций просоциального и ассертивного поведения в воспитании.

Ключевые слова: **просоциальное поведение, пропедевтические практики, интегративный подход, самоопределение, ассертивность, технологии сторителлинга**

В последнее десятилетие системные изменения в отечественном образовании – явление достаточно частое. Этому есть причины объективного и субъективного характера. Объективность определена процессами политического и социально-экономического плана, связанными с нестабильной международной обстановкой. Объявленные санкции враждебно настроенного ряда зарубежных стран коснулись не только экономических отношений. Наступила пора рассогласованности действий в некогда едином мировом образовательном пространстве. Согласно Указу Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования», мы выходим из Болонского соглашения и возвращаем лучшие практики обучения и воспитания, которые длительное время формировали мировоззрение подрастающего поколения нашей страны [1]. Если логистика требуемых изменений в обучении, имея непростой формат, уже начала реализацию в перспективной программе перехода к новым организационным и содержательным технологиям образования, то в воспитании достичь согласованности действий будет намного сложнее, так как приходится говорить о таком явлении, как упущенное или потерянное поколение. На наш взгляд, не последняя роль в этом процессе может быть отведена просоциальному поведению, формирование которого, конечно же, начинается не в образовании, а в семье.

Но именно образовательным учреждениям отводится значимое место в принятии эстафеты от домашней педагогики к институциональной, которая основана на методологии личностно ориентированного обучения Э.Ф. Зеера, И.С. Якиманской Ш.А. Амонашвили, А.В. Хуторского, проблемного обучения М.М. Махмутова, М.М. Скаткина, развивающего обучения Л.В. Эльконина и В.В. Давыдова. Данный факт является свидетельством того, что вопросы, связанные с изучением просоциального поведения, находятся в современном поле психолого-педагогического интереса специалистов в области образования. Перечисленные факторы свидетельствуют об актуальности темы данной статьи.

Цель статьи – исследовать процесс воспитания в контексте просоциального поведения, формирование которого осуществляется посредством практик пропедевтического характера. Объектом исследования авторов статьи являются пропедевтические практики, позволяющие адаптировать просоциальное поведение к условиям развития современного образовательного учреждения. Цель научного исследования достигается решением следующих задач. На основании мировоззренческой и научной историографии проблемы обосновать необходимость реконструкции просоциального поведения в образовании; предложить поведенческий алгоритм внедрения просоциального поведения, связанный с пропедевтическими практиками; рассмотреть возможность применения в современном процессе воспитания инновационных технологий, формирующих самоопределение обучающихся через этические, нравственные, альтруистические, стрессоустойчивые нормы поведения.

Теоретическая значимость проблемы, связанной с просоциальным поведением в образовании, определена систематизацией представлений и обозначением аспектов, требующих более детального рассмотрения с учетом зарубежной и отечественной историографии вопроса. Практическое применение результатов изучения вопросов просоциального поведения можно обозначить как процесс разработки программ по воспитанию с применением пропедевтических практик обучения на опыте, фокус-групповой диагностики, социальной проектной деятельности. Научную новизну представляет рассмотрение просоциального поведения через интеграцию с организационными технологиями сторителлинга, определение функционала мотиваторов в области ассертивных техник общения. Обоснованность заявленной актуальности, практической значимости и научной новизны была подтверждена с помощью методов анализа базовых понятий, сравнительно-историографического анализа литературы, прогнозирования и установления причинно-следственных связей.

Просоциальное поведение как феномен психолого-педагогического плана не является новым как научная проблема и в области философии, и в теории и практике педагогики, психологии. Однако определенная особенность есть в историографическом анализе рассматриваемой темы.

Исторический экскурс в зарождение просоциального поведения относит нас к истокам человеческой цивилизации. Данный вид отношений является одним из первых видов социального поведения, возникшего вместе с гендерным, обрядовым. Просоциальное поведение описано в античных трактатах, религиозных концептах, где мы встречаем тексты с постулатами «Возлюби ближнего, как себя самого». Или заповеди, запрещающие гордость и гордыню в человеческом поведении. Просоциальные принципы поведения зафиксированы не только в христианстве, но и в иудаизме, буддизме, конфуцианстве.

Нравственный просоциальный идеал из религиозных источников прочно вошел в философскую мысль эпохи Возрождения, раннего и позднего Гуманизма. Принципы уважительного, внимательного отношения в человеческом обществе провозглашали основной идеей социалисты-утописты Томас Мор, Мелье, Кампанелла. Эпоха развитого капитализма также известна практикам альтруизма и умеренного эгоизма. Все это мы находим в работах Декарта, Руссо, Гоббса. Теория и практика просоциального поведения имела продолжение в идеях социализма и коммунизма, когда достаточно значимой была идеология Кодекса строителей коммунизма: человек человеку друг, товарищ и брат; один за всех, и все за одного.

Краткий исторический экскурс в теорию просоциального поведения в определенной степени объясняет факт более частого и разнообразного по аспектам рассмотрения проблем просоциального поведения в исследованиях зарубежных авторов. Изучение феномена просоциальности первоначально рассматривалось в качестве антипода антисоциального поведения в конце прошлого века в работах таких авторов, как Д. Майерс, М. Снайдер, А. Омото [2]. Просоциальное поведение в работах указанных авторов было тождественно бескорыстному, альтруистическому, без ожидаемого вознаграждения. Более детально и подробно просоциальное поведение изучено Г. Мюррей и связано с введением понятий «заботливость» и «помогающее поведение» [3].

В отечественных исследованиях Т.В. Казанцевой, Л.В. Марарица, К.Ю. Ерецян, И.М. Кондакова, М.И. Логвиновой на основе социально-психологического анализа просоциальное поведение рассматривается с позиции процесса формирования практик оказания помощи, проживания, переживания и сопереживания поступков ближайшего окружения индивида [4]. Авторы выделяют возможные пути активизации просоциального поведения в современных условиях, предлагают и ранжируют по значимости модели просоциальности. Авторы Н.В. Кухтова, Е.И. Ильин, В.В. Гриценко представляют условия проявления просоциального поведения, которые связывают с личностными особенностями субъекта помощи, рассматривают проблемы накопленного опыта, влияющего на просоциальное поведение.

Несмотря на достаточно полную по проблематике историографию проблем, связанных с просоциальностью поведения, можно отметить, что практически нет работ, в которых просоциальное поведение рассматривается в интеграции или в контексте с проблемами в области воспитания. В определенной степени это объясняется тем, что многие значимые позиции в отечественной системе воспитания были по причинам объективного и субъективного характера упущены. Подтверждением данного умозаключения является наиболее часто используемое в научной литературе определение просоциального поведения как поведения, ориентированного не только на благо отдельного человека, но и благополучие социальных групп. Поэтому использование важных практик просоциального воспитания необходимо начинать с корректировки поведенческих установок в среде обучающихся посредством пропедевтической работы.

Остановимся на наиболее значимых формах просоциальных практик, связанных с доброжелательностью, добросовестностью, вежливостью, экстраверсией, сознательностью, альтруизмом, гражданственностью.

Направление просоциальной активности предполагает лояльность к общепринятым стандартам поведения в обществе, признание и защиту индивидуальных ценностей личности. Просоциальная активность можно позиционировать как многокомпонентное явление, включающее мотивацию, когнитивность, мотивацию, эмоциональность и регулируемое поведение. Просоциальная активность связана с социальной справедливостью, ответственностью и взаимностью, направлена на формирование поведения, предполагающего заботу о благополучии другого.

Если просоциальные практики ориентированы в большинстве случаев на внимание к интересам других, то и просоциальная солидарность может рассматриваться в контексте коллективного, группового поведения, которое связывает

индивидуальная эмпатия и личностная установка на поддержку других. В рамках данной практики формируется солидарность, связанная с формированием двусторонних отношений для появления устойчивых привычек, направленных на противодействие стрессу, депрессии. Просоциальную активность и солидарность следует рассматривать с учетом основных положений социальной когнитивности, так как просоциальное поведение требует достаточно быстрой реакции на действия ближнего окружения личности. Это означает выполнение установок на оказание помощи тем, кому она нужна, заслуженности оценки по результатам деятельности в целях соответствия нормам социализации личности.

Просоциальная активность, солидарность и социальная когнитивность являются признаками просоциальной обученности как объективного и субъективного результата воздействия личностной направленности. Данный процесс имеет определенную цикличность, составными компонентами которой являются помогающее поведение, просоциальное поведение и альтруизм. Положительным результатом указанного цикла является переход от состояния недоверия к доверию, достижение безопасного социально психологического положения личности в обществе. Для реализации процесса обучения или «научения» в области просоциальных практик необходимы специалисты, обладающие компетенциями, направленными на содействие благополучности личности в настоящем и перспективном будущем.

Своеобразный информационный дайджест видов просоциального поведения используется в нашем исследовании с одной целью. Именно просоциальные практики могут существенным образом внести изменения в систему воспитательной работы образовательного учреждения. Причин несколько, но основные из них сводятся к следующим умозаключениям.

Просоциальное поведение ребенка, подростка, молодого человека позволяет научиться сопереживать, понимать, воспринимать другого и других через умение слушать, выслушивать, воспринимать, уважительно относиться к социуму, принимать и оказывать помощь, не конфликтовать и спокойно реагировать на различные ситуации, соотносить свои желания с желаниями других, но при этом отстаивать свое мнение.

Безусловно, научиться таким практикам или восстановить их, так как они есть у каждого из нас на генном уровне, непросто. Бесценную помощь в этом обучающимся могут оказать пропедевтические практики: обучение на опыте, фокус-групповой опрос, технологии общения, поведенческие тренинги. Именно постепенность, поэтапность проявления просоциального поведения позволяет воспитать личность через ответы на вопросы: «Что и кто вокруг меня?», «Что я делаю и что умею?», «Что для меня важно и кто я?», а затем ответ на вопрос «Для чего я живу?». Окружение, поведение, способности, возможности и ценности являются составляющими процесса пропедевтики активного использования основ просоциального поведения в воспитательной работе.

Обучение на опыте позволяет профессионально выстроить персональную траекторию воспитательной работы с индивидом и группой от просоциального поведения, через социальное поведение к социальному навыку. Определив качества, которыми обладает индивид, вступивший в коллектив обучающихся, сможет развивать их не на нулевом опыте, а в зависимости от складывающейся ситуативности, тем самым выстраивая сопереживание, сотрудничество, адекватную самооценку.

Большую помощь в процессе применения методики обучения на опыте играют педагоги, обладающие ролевыми навыками тьютора, куратора, коуча и мотиватора. Последняя ролевая позиция в области просоциального поведения приобретает первостепенное значение. Мотиватор в пропедевтике просоциального поведения работает с материальными, социальными, интеллектуальными и духовными ресурсами. Положительный результативный итог работы мотиватора фиксируется при условии способности индивида использовать прием самомотивации. Обучение на опыте может использовать все наработки витагенной педагогики, которая, как известно, базируется на использовании жизненного опыта.

В пропедевтическую практику можно включить фокус-групповое изучение потребностей и возможностей просоциального поведения в образовании. Данная практика является своеобразным катализатором, «лакмусовой бумагой» для определения интереса к просоциальному поведению, наличию качеств его адаптации как в среде обучающихся, так и обучающих. Фокус-группа помогает выявить проблемные зоны, требующие своевременной корректировки, чтобы добиться осознанного осмысления просоциального поведения. В этом случае результативно могут работать развивающие методики действия человека, направленные на добрые альтруистические поступки [5].

К пропедевтическим практикам необходимо отнести образовательные технологии, корректирующие не только организацию, но и содержание обучения. К таким технологиям относятся все действия преподавателя, учителя, воспитателя, в рамках которых формируются командообразующие навыки, самостоятельность принятия решения, максимальная индивидуальная в сочетании с групповой самостоятельностью обучающихся в аудиторное и внеаудиторное время. Дидактика технологий в процессе обучения представлена в исследованиях Н.Н. Суртаевой [6]. Эти технологии помогают скорректировать симптомы психологических барьеров, учат аргументировано высказывать свое мнение, анализировать ситуации с позиции искренности, доброжелательности, формируют ситуацию успеха. Наиболее результативно формирует успешность личности технология сторителлинга. Достаточно подробно данная технология представлена в исследовании И.К. Дракиной [7], посвященном социальному воспитанию при формировании профессиональных умений педагогов, использующих различные формы поведения, в том числе и просоциальное.

Изучение просоциального поведения с целью адаптации его основных форм в образовании достигает наибольшей результативности при условии применения методов консультирования, психолого-педагогической поддержки, тестовых заданий, интерактивных форм взаимодействия. Перечисленные методы и пропедевтические практики помогают обеспечить в просоциальном поведении в образовании логическую, содержательную завершенность в таком явлении в педагогике и психологии, как ассертивность. Ассертивность мы предлагаем рассматривать как умение самостоятельно регулировать свое поведение, отвечать за совершенные поступки, четко осознавать границы своей независимости, проявляя уважение к чужим потребностям, демонстрируя независимость своей точки зрения. Ассертивность помогает проявлять доброжелательность, альтруизм, сохранять уверенность в себе, заявлять о своих чувствах с сохранением достоинства и индивидуальности. Трансформация просоциального поведения в аспекте ассертивности дает возможность понять или распознать свои чувства, создавать честные отношения, беспроигрышные ситуации, принимать лучшие решения, заслуживать уважение других. В исследованиях В.А. Шиманской рассмотрены многие особенности ассертивного поведения, даны методологические установки проведения психологических тренингов и практик, позволяющих дифференцировать поступки в условиях ассертивного поведения [8]. Изучение особенностей ассертивности дает нам право на предположение о необходимости формирования устойчивой интегративной связи просоциального и ассертивного поведения. Посредством пропедевтических практик такая интеграции будет достигнута с целью достижения положительных результатов в процессе воспитания.

Исторический и историографический экскурс по рассматриваемой проблеме дает возможность найти новые трактовки психолого-педагогических исследований в области воспитания и просоциального поведения. Вклад исследователей последнего десятилетия основан и является продолжением методологии личностно ориентированного, проблемного и развивающего обучения. Зарубежные и отечественные исследования подтверждают, что вопросы, связанные с изучением просоциального поведения, находятся в современном поле психолого-педагогического интереса специалистов в области образования.

Полагаем, что рассмотрение просоциального поведения в образовании в контексте пропедевтических практик имеет достаточную результативность в практическом плане. Методика обучения на опыте позволяет минимизировать адаптационный процесс для обучающихся при формировании просоциальных компетенций сопереживания, доброжелательности, эмпатии, альтруизма. Фокус-групповое изучение формирующегося осознанного опыта просоциального поведения дает возможность получить максимально объективную разноплановую информацию о готовности принять наиболее значимые формы просоциального поведения в образовании.

Рассмотренные модели просоциального поведения становятся практико-ориентированными, если в образовательном процессе применяются технологии, формирующие просоциальные действия учебно-познавательной, организационно-общественной, трудовой деятельности обучающихся.

Самое серьезное внимание необходимо обратить на процессы трансформации просоциального поведения в ассертивное, так как это обеспечивает формирование доброжелательных отношений, создает беспроигрышные ситуации, обеспечивает принятие решений, заслуживающих уважение других.

У данной темы есть достаточно перспективные направления для дальнейшего изучения, связанные с феноменом формирования таких качеств, как доверие, недоверие, эмпатия, к окружающим в различных ситуациях. Все это может рассматриваться в формате проблематики нравственных, этических, духовных аспектов педагогической психологии и должны составлять основу адаптационных программ в области воспитания.

Библиографический список

1. *О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования.* Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343. Available at: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Rosmolodezhi-ot-12.05.2023-N-125
2. Майерс Д. *Социальная психология.* Санкт-Петербург: Питерс, 2002.
3. Мюррей Г. *Теория семейных систем. Основные понятия.* Москва: Когито Центр, 2003.
4. *Диагностика профессиональных установок подростков.* Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
5. Никитин В.Я. Фокус-группа как технология дополнительного профессионального образования для студентов высшей школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 223–225.
6. Суртаева Н.Н. *Педагогические технологии:* учебное пособие для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2023.
7. Дракина И.К. Совершенствование системы педагогической инноватики средствами социального воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 1 (68): 161–162.
8. Шиманская В.А. *Эмоциональный интеллект для родителей и детей.* Санкт-Петербург: Питерс, 2024

References

1. *O nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12 maya 2023 g. № 343. Available at: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Rosmolodezhi-ot-12.05.2023-N-125
2. Majers D. *Social'naya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piters, 2002.
3. Myurrej G. *Teoriya semejnyh sistem. Osnovnye ponyatiya*. Moskva: Kogito Centr, 2003.
4. *Diagnostika professional'nyh ustanovok podrostkov*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
5. Nikitin V.Ya. Fokus-gruppa kak tehnologiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya dlya studentov vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 223-225.
6. Surtaeva N.N. *Pedagogicheskie tehnologii:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2023.
7. Drakina I.K. Sovershenstvovanie sistemy pedagogicheskoj innovatiki sredstvami social'nogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1 (68): 161-162.
8. Shimanskaya V.A. *`Emocional'nyj intellekt dlya roditelej i detej*. Sankt-Peterburg: Piters, 2024

Статья поступила в редакцию 24.10.24

УДК 378+004.56 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-83-86

Kanavin S.V., *Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Department of Information and Communication Systems and Technologies, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia (Voronezh, Russia), E-mail: sergejj-kanavin@rambler.ru*
Kolesnikova A.Yu., *teacher, Department of Information and Technical Support of Internal Affairs Bodies, The Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia n.a. I.F. Shilov (Khabarovsk, Russia), E-mail: arina_moisei@mail.ru*
Edynak I.V., *senior teacher, Department of Information and Technical Support of Internal Affairs Bodies, The Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia n.a. I.F. Shilov (Khabarovsk, Russia), E-mail: edinak_iv@mail.ru*

THE COMPETENCE MODEL OF A SPECIALIST ON THE TECHNICAL PROTECTION OF INFORMATION IN THE DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS. To date, the state of staffing of the Department of Internal Affairs by technical specialists, in particular, specialists in information security and technical protection of information, does not fully meet modern requirements. The lack of clear criteria for selecting candidates for the relevant positions, as well as the high demand for such employees from commercial structures, only exacerbates the situation. The complexity of the considered type of activity for the technical protection of information lies in the large number of requirements for the knowledge and skills of employees. The competence approach and the competency models formed on its basis can systematize the processes of personnel selection, employee training and their career growth. Taking into account the requirements of Presidential Decree No. 250 "On additional measures to ensure information security of the Russian Federation", the article proposes a model of competencies of a specialist in technical information protection, which systematizes the main labor functions, necessary knowledge and skills.

Key words: **professional standard, competence, knowledge and skills, information protection, information security, software, administration, labor function, competence model**

С.В. Канавин*, канд. техн. наук, доц., Воронежский институт МВД России, г. Воронеж, E-mail: sergejj-kanavin@rambler.ru*
А.Ю. Колесникова*, преп., Дальневосточный юридический институт МВД России имени И.Ф. Шилова, г. Хабаровск, E-mail: arina_moisei@mail.ru*
И.В. Едынак*, ст. преп., Дальневосточный юридический институт МВД России имени И.Ф. Шилова, г. Хабаровск, E-mail: edinak_iv@mail.ru*

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА ПО ТЕХНИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

На сегодняшний день состояние кадрового обеспечения ОВД техническими специалистами, в частности специалистами по информационной безопасности и технической защите информации, не отвечает современным требованиям в полной мере. Отсутствие четких критериев отбора кандидатов для замещения соответствующих должностей, а также большой спрос на таких сотрудников со стороны коммерческих структур только усугубляет ситуацию. Сложность рассматриваемого вида деятельности по технической защите информации заключается в большом количестве требований к знаниям и умениям сотрудников. Компетентностный подход и сформированные на его основе модели компетенций могут систематизировать процессы отбора кадров, обучения сотрудников и их карьерного роста. С учетом требований Указа Президента № 250 «О дополнительных мерах по обеспечению информационной безопасности Российской Федерации» в статье предложена модель компетенций специалиста по технической защите информации, в которой систематизированы основные трудовые функции, необходимые знания и умения.

Ключевые слова: **профессиональный стандарт, компетенция, знания и умения, защита информации, информационная безопасность, программное обеспечение, администрирование, трудовая функция, модель компетенций**

Актуальность рассматриваемой темы основана на бесспорном факте возросшей роли данных, хранящихся и обрабатываемых в электронном виде с помощью средств вычислительной техники. Эта тенденция охватила все отрасли и сферы деятельности, в том числе и правоохранительную. В таких условиях особую значимость приобретают вопросы информационной безопасности и технической защиты информации. Специфика сведений, с которым ежедневно работают сотрудники ОВД, выдвигает ещё больше требований к ограничению круга лиц, которым эти сведения были бы доступны.

Процессы цифровизации функционирования ОВД и, как следствие, стремительное увеличение объемов информации, циркулирующей в автоматизированных информационных системах, обусловили рост потребности в высококвалифицированных кадрах, занятых в сфере информационной безопасности и технической защиты информации.

В целях повышения устойчивости и безопасности функционирования информационной инфраструктуры Указом Президента Российской Федерации от 1 мая 2022 года № 250 «О дополнительных мерах по обеспечению информационной безопасности Российской Федерации» [1] определена необходимость создания нового структурного подразделения, осуществляющего функции по обеспечению информационной безопасности. Во исполнение Указа типовым положением о таком подразделении [2] сформулированы цели и задачи его функционирования (повышение информационной защищенности органа, обеспечения конфиденциальности информации, доступ к которой ограничен в соответствии с законодательством, предотвращения утечки информации по техническим каналам, несанкционированного доступа к информации, специальных воздействий на информацию и т. д.).

Организация защиты информации в ОВД является сложной и многоаспектной задачей, требующей от сотрудника не только технической грамотности, но и четкого соблюдения положений большого количества нормативных правовых актов, в том числе содержащих сведения, составляющих государственную тайну. При этом ключевым требованием к специалисту в настоящий момент стала способность непрерывно актуализировать имеющиеся знания и получать новые, чтобы соответствовать постоянно усложняющимся внедряемым в деятельность ОВД информационным технологиям.

С другой стороны, и подбор сотрудников, имеющих специализированное образование в сфере информационно-коммуникационных технологий в целом, и технической защиты информации в частности для прохождения службы представляется нетривиальной задачей. Это объясняется не только особым характером самой службы в ОВД, но и большим спросом на таких профильных специалистов со стороны коммерческих структур и иных государственных органов.

Указанные обстоятельства обусловили актуальность данной статьи, посвященной вопросам систематизации трудовых функций специалиста по технической защите информации в ОВД с точки зрения компетентностного подхода. При этом под термином «техническая защита информации» будет пониматься обеспечение «некриптографическими методами безопасности информации, подлежащей защите в соответствии с действующим законодательством, с применением технических, программных и программно-технических средств» [3].

Целью исследования является создание такой структурированной модели, в которой будут описаны трудовые функции специалиста по технической защите информации, ключевые знания и умения, необходимые для успешного выполнения должностных обязанностей в условиях постоянно развивающихся технологий и изменяющейся нормативной базы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

– изучить актуальное состояние профессионального потенциала;
– изложить теоретическое описание модели компетенций;

– определить состав компетентностной модели специалиста по защите информации в ОВД.

Научная новизна работы заключается в оценке возможности и перспектив применения существующего профессионального стандарта и адаптации его положений к практической деятельности специалиста по технической защите информации в ОВД, а также систематизации требований к таким сотрудникам с учетом актуальных нормативных правовых актов в рассматриваемой сфере.

Теоретическая значимость заключается в возможности масштабирования модели для любой организационной структуры, а также её дополнения в соответствии с актуальным состоянием нормативных требований по защите информации.

Практическая значимость состоит в структурированном описании требований к знаниям и умениям кандидатов для замещения должностей специалистов по защите информации, сгруппированных в соответствии с выполняемыми трудовыми функциями. Разработанная модель применима на любом этапе работы с сотрудником, начиная со стадии подбора, когда необходима формализованная система критериев, до планирования обучения действующих кадров (повышения квалификации и программ переподготовки) и формирования кадрового резерва.

В настоящее время квалификация работника, необходимая для осуществления какого-либо вида профессиональной деятельности, определяется профессиональным стандартом. Применительно к сфере информационной безопасности таковым является «Профессиональный стандарт «Специалист по защите информации в автоматизированных системах»», утвержденный в 2022 году [4]. Однако отметим, что он не учитывает и не может учитывать специфику деятельности МВД, которая предполагает особые требования к сотрудникам, их квалификации, стажу, личностным качествам, биографии и т. д.

Являясь документом, который структурировано описывает требования к уровню образования работника, необходимого для выполнения должностных обязанностей, профессиональный стандарт устанавливает квалификационные требования для конкретных наименований должностей (например, техник по защите информации – среднее профессиональное образование по направлению деятельности, инженер по защите информации, инженер-программист – высшее образование по направлению деятельности не ниже уровня бакалавриата и т. д.). Кроме того, он фокусируется на определенных требованиях к профессиональной деятельности: необходимые знания и умения, опыт работы, выполняемые трудовые функции и действия, особые условия допуска к работе (при наличии).

В процессе первичного отбора кандидатов на должность профессиональный стандарт становится ключевым инструментом, содержащим исчерпывающий перечень критериев и требований. Однако для того, чтобы учесть особенности прохождения службы в ОВД, подобрать максимально подходящего сотрудника для замещения должности, спланировать его обучение и повышение квалификации после поступления на службу, сформировать типовые перечни должностных обязанностей и т. д., в настоящей момент перспективным представляется компетентностный подход, который предполагает комплексную оценку знаний, навыков и способностей специалиста.

Важно учесть, что на сегодняшний день не существует профессиональных стандартов для сотрудников ОВД, за исключением стандарта «Следователь», подготовленного в 2023 году, и стандарта «Психолог в служебной деятельности», вступившим в силу в 2022 году и распространяющимся на психологов, работающих в силовых структурах. При этом необходимость разработки перечней квалификационных требований и к остальным должностям в ОВД обозначена в научных исследованиях [5].

Исходя из вышесказанного, в работе предпринята попытка, опираясь на существующий, но не используемый в МВД профессиональный стандарт «Специалист по защите информации», с учетом требований Постановления Правительства Российской Федерации от 15.07.2022 г., утверждающего типовое положение об ответственном за обеспечение информационной безопасности, применить компетентностный подход и исследовать компетенции специалиста по технической защите информации в ОВД.

Результатом является создание структурированной модели – модели компетенций, включающей такие знания, навыки и умения, а также личностные качества сотрудника ОВД, которые будут определять успешное выполнение профессиональных обязанностей в рассматриваемой сфере деятельности.

Под моделью компетенций понимается совокупность (знаний, навыков и умений), состоящая из перечня профессиональных компетенций, индикаторов, описывающих каждую из них, а также описание типовых должностей и обязанностей.

Назначение модели компетенций состоит в следующем:

– упрощение процедуры подбора и отбора персонала;

– формирование кадрового резерва для невакантных должностей;

– использование в качестве инструмента оценки степени освоения компетенций сотрудниками и планирования их дальнейшего обучения;

– принятие управленческих решений в сфере управления кадрами.

В классическом представлении модель компетенций состоит из трех блоков – базового, отраслевого, профессионального.

Базовыми являются компетенции, необходимые любому сотруднику. Этот уровень модели практически одинаков для всех отраслей и профессий. В отличие от базового, отраслевой уровень компетенций формируется во время получения профессионального образования (среднего, высшего и т. д.). Эти компетенции хоть и специфичны для какой-либо профессии, сферы, отрасли, но не связаны напрямую с выполняемой трудовой функцией (должностью). Сущность же компетенций профессионального уровня состоит в определении требований к конкретным ролям (должностям) в рассматриваемой отрасли.

В зависимости от целей применения, а также сферы профессиональной деятельности возможны различные детализации модели компетенций. Например, для руководящих должностей отдельно выделяют группу управленческих компетенций. Также сами блоки компетенций могут быть разделены на несколько уровней и т. д.

Применительно к поставленной выше задаче результатом должно стать создание полного структурированного списка компетенций по каждой группе должностей.

В рамках данной статьи будет сформирована модель компетенции, основанная на профессиональном стандарте, для специалиста по технической защите информации в ОВД, не занимающего руководящую должность. При этом личностные качества и иные требования к биографии и здоровью кандидатов для прохождения службы рассматриваться не будут. Также из модели исключены такие компетенции, как логическое мышление, умение планировать деятельность, адаптивность, командная работа и иные, являющиеся типичными для большинства сфер деятельности.

Таким образом, базовый блок в рассматриваемой модели состоит исключительно из «цифровых компетенций». Очевидно, что цифровая трансформация и повсеместное внедрение новых информационных технологий требуют наличия целого ряда навыков и умений для успешной работы практически на любой позиции. В обобщенном виде в набор цифровых компетенций включены цифровая грамотность, коммуникация с использованием цифровых технологий, создание цифрового контента, информационная безопасность и решение технических проблем.

Для специалиста по технической защите информации данный блок разделяется на три части: фундаментальные – «офисные» – навыки, навыки, специфичные для ОВД (например, работа с ИМТС МВД России), а также продвинутые навыки администрирования.

Блок отраслевых компетенций состоит из перечня трудовых функций, в целом характеризующих такую сферу деятельности, как техническая защита информации. Именно на этом уровне от специалиста требуются знания нормативных правовых актов (например, Приказ ФСТЭК России от 18 февраля 2013 г. № 21 «Об утверждении Состава и содержания организационных и технических мер по обеспечению безопасности персональных данных при их обработке в информационных системах персональных данных», Приказ ФСТЭК России от 11 февраля 2013 г. № 17 «Об утверждении Требований о защите информации, не составляющей государственную тайну, содержащейся в государственных информационных системах», Федеральный закон «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ, а также иные приказы ФСТЭК и МВД России, содержащие сведения ограниченного распространения).

Специфические функции сотрудников ОВД вынесены в блок профессиональных компетенций. Такое разделение обусловлено необходимостью выделить отдельные, отличные от других отраслей задачи сотрудников ОВД в сфере технической защиты информации. Кроме того, знания и умения, перечисленные в этом блоке, характерны именно для специалистов рассматриваемого направления и отличают их от других сотрудников подразделений связи. Описанная иерархия компетенций представлена в виде табл. (табл. 1).

В соответствии с требованиями типового положения лицо, назначаемое на должность, должно иметь высшее образование не ниже уровня специалитета, магистратуры либо пройти обучение по программе профессиональной переподготовки по направлению «Информационная безопасность».

Отдельно отметим, что ряд трудовых функций, содержащихся в компетенциях 7–10, требует знаний преимущественно нормативных правовых актов и организационных мер защиты информации, которые разработаны в соответствии с требованиями МВД. Это обстоятельство усложняет поиск квалифицированных кадров для замещения должностей среди кандидатов, ранее не работавших в ОВД.

Организационная защита включает в себя:

– обеспечение режима пропуска и охраны;

– обучение сотрудников;

– учет, хранение, уничтожение документов и носителей информации ограниченного распространения;

– организация контроля сотрудников, работающих со сведениями, составляющими государственную тайну;

– анализ внутренних и внешних угроз и др.

Организационная защита является предшествующим и обязательным этапом для последующего осуществления мероприятий по технической защите информации.

Среди таких мероприятий можно выделить:

– определение перечня защищаемых объектов (компетенция 8);

– проектирование системы технической защиты информации, в том числе установка и настройка программно-аппаратного обеспечения (компетенции 9–10);

Таблица 1

Модель компетенций специалиста по технической защите информации в ОВД

№ п/п	Блок	Компетенции	Трудовые функции	Необходимые умения	Необходимые знания
1	Базовый	Фундаментальные цифровые компетенции.	Работа с текстом. Сохранение, копирование и резервирование документов. Преобразование данных, связанные с изменениями структуры документов, форм и требований к оформлению	Работа с документами, стилями, таблицами, списками, заголовками и другими элементами форматирования	Технические средства сбора, обработки и хранения текстовой информации. Стандарты распространенных форматов текстовых и табличных данных
2	Базовый	Работа с информационными технологиями в конкретной сфере	Ведение служебной переписки, работа в повседневных сервисах обеспечения деятельности, осуществление доступа к электронным ресурсам и базам данных	Работа с различными операционными системами и прикладными программами	Назначение информационных технологий в деятельности ОВД. Перспективные направления развития информационных технологий
3	Базовый	«Продвинутые» цифровые компетенции	Системное администрирование, аудит и мониторинг, управление базами данных	Осуществление мониторинга локальной вычислительной сети. Эксплуатация оборудования, входящего в конфигурацию программно-технических средств	Типовые архитектуры систем и сетей, требования к их оснащённости программными средствами. Принципы организации информационных баз данных. Передовые технологии системного администрирования
4	Отраслевой	Администрирование локальных вычислительных сетей.	Администрирование процесса установки и конфигурирования сетевых устройств и программного обеспечения	Установка и настройка специализированного программного обеспечения и сетевых устройств в соответствие с политикой информационной безопасности	Типовые средства и методы защиты информации в глобальных и локальных вычислительных сетях. Актуальные техники и тактики нарушителей при проведении компьютерных атак
5	Отраслевой	Администрирование процесса управления безопасностью сетевых устройств и программного обеспечения	Определение параметров безопасности и защиты программного обеспечения сетевых устройств	Создание, изменение, удаление учетных записей пользователей, разграничение прав доступа. Контроль обновлений программных средств защиты информации. Внедрение сертифицированных технических, программных и программно-аппаратных средств защиты информации	Оценка эффективности конфигурации сетевых устройств с точки зрения защиты от несанкционированного доступа. Возможности и назначение типовых программных и программно-аппаратных средств обеспечения информационной безопасности
6	Отраслевой	Администрирование процесса поиска и диагностики ошибок сетевых устройств и программного обеспечения	Устранение сбоев, ошибок, отказов сетевых устройств и операционных систем. Документирование ошибок в работе сетевых устройств и программного обеспечения	Применение методик тестирования систем. Установка и конфигурирование нового аппаратного и программного обеспечения	Средства диагностики и тестирования оборудования, средства мониторинга и журналирования. Характеристики программно-технических средств
7	Отраслевой	Проведение технического обслуживания систем защиты информации	Проведение мероприятий по контролю защищённости на объектах информатизации в соответствии с методиками противодействия утечке информации по техническим каналам. Проведение мероприятий по контролю защищенности от несанкционированного доступа	Контроль соответствия системы защиты информации требованиям документации	Нормативные правовые акты. Организационные меры по защите информации
8	Отраслевой	Обеспечение защиты информации при вводе, эксплуатации и выводе из эксплуатации объектов информатизации	Проведение работ по подготовке к аттестационным испытаниям объектов информатизации. Проведение специальных обследований на предмет поиска устройств негласного съема информации. Проведение проверок организации технической защиты информации в подразделениях. Проведение проверок с целью своевременного обнаружения фактов несанкционированного доступа	Определение перечня лиц, допущенных к обработке информации с использованием средств вычислительной техники. Обнаружение и устранение фактов несанкционированного доступа	Нормативные правовые акты. Организационные меры по защите информации
9	Профессиональный	Ведение технической документации, связанной с эксплуатацией систем защиты информации	Ведение документации по защите информации, предусмотренной порядком аттестации объектов информатизации, в соответствии с требованиями ФСТЭК, ФСБ, МВД России. Контроль наличия и сроков действия сертификатов соответствия по требованиям безопасности информации на технические средства защиты информации	Разрабатывать регламенты по обновлению и техническому сопровождению информационной системы	Нормативные правовые акты. Организационные меры по защите информации
10	Профессиональный	Реагирование на инциденты компьютерной безопасности	Выявление фактов нарушения правил разграничения доступа. Определение источников и причин возникновения инцидентов, устранение их последствий	Осуществление контроля уровня защищенности в автоматизированных системах	Классы защищенности информационной системы. Типовая модель угроз безопасности информации. Нормативные правовые акты. Организационные меры по защите информации
11	Профессиональный	Установка и настройка средств защиты информации	Осуществление установки и настройки специализированного программного обеспечения для доступа к сервисам ИСОД МВД России	Использование средств криптографической защиты информации, средств защиты от несанкционированного доступа, электронной подписи	Программные средства аутентификации и идентификации пользователей. Нормативные правовые акты. Настройки типового рабочего места. Организационные меры по защите информации

– анализ уязвимостей сетевой инфраструктуры (компетенции 4–7, 10);
– определение класса защищенности информационных систем (компетенция 10);
– аттестация объектов информатизации (компетенция 8) и др.

Именно реализация такого комплекса мер позволяет создать систему информационной безопасности, которая определяется как состояние защищенности от внутренних и внешних угроз.

Представленная модель компетенций является обобщенным описанием трудовых функций, выполняемых специалистами по защите информации в ОВД.

Наиболее перспективным направлением её практического применения является подбор квалифицированных кадров для замещения вакантных должностей. Представленная модель содержит систематизированный перечень критериев, позволяющих оптимизировать этот процесс и сделать его более прозрачным как для кандидата, так и для сотрудников кадровых подразделений.

Вторым – не менее важным – является планирование обучения действующих сотрудников и формирование кадрового резерва. Модель дает четкое представление о необходимых знаниях сотрудников, что предоставляет возможность выбора специалистов для своевременного повышения квалификации и переподготовки.

Включенные в модель трудовые функции являются обобщением должностных обязанностей, которые возлагаются на специалистов в сфере технической защиты информации. Следовательно, третьим перспективным направлением практического применения полученных результатов является возможность разработки типового должностного регламента специалиста по технической защите информации, не занимающего руководящую должность.

В целях расширения возможностей использования модели предполагается её масштабирование в соответствии с организационной структурой. При этом возможно введение дополнительного параметра – шкалы оценки (индикатора) – по каждой компетенции для каждого профиля должности.

Библиографический список

1. *О дополнительных мерах по обеспечению информационной безопасности Российской Федерации*. Указ Президента Российской Федерации от 01.05.2022 г. № 250. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47796
2. *Об утверждении типового положения о заместителе руководителя органа (организации), ответственном за обеспечение информационной безопасности в органе (организации), и типового положения о структурном подразделении в органе (организации), обеспечивающем информационную безопасность органа (организации)*. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.07.2022 г. № 1272. Available at: http://government.ru/docs/all/142224/
3. *ГОСТ Р 50922-2006. Защита информации. Основные термины и определения*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1200058320
4. *Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по защите информации в автоматизированных системах*. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 14 сентября 2022 г. № 525н. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=436271
5. Бавсун И.Г. Перспективы формирования профессионального стандарта сотрудника органов внутренних дел. *Вестник Омской юридической академии*. 2016; № 2 (31): 74–78.

References

1. *O dopolnitel'nyh merah po obespecheniyu informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 01.05.2022 g. № 250. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47796
2. *Ob utverzhdenii tipovogo polozheniya o zamestitele rukovoditelya organa (organizacii), otvetstvennom za obespechenie informacionnoj bezopasnosti v organe (organizacii), i tipovogo polozheniya o strukturnom podrazdelenii v organe (organizacii), obespechivayuschem informacionnuyu bezopasnost' organa (organizacii)*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 15.07.2022 g. № 1272. Available at: http://government.ru/docs/all/142224/
3. *GOST R 50922-2006. Zaschita informacii. Osnovnye terminy i opredeleniya*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1200058320
4. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist po zaschite informacii v avtomatizirovannyh sistemah*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 14 sentyabrya 2022 g. № 525n. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=436271
5. Bavsun I.G. Perspektivy formirovaniya professional'nogo standarta sotrudnika organov vnutrennih del. *Vestnik Omskoj yuridicheskoj akademii*. 2016; № 2 (31): 74-78.

Статья поступила в редакцию 02.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-86-89

Karnikova O.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Samara State Institute of Culture (Samara, Russia), E-mail: karnikova.olga@yandex.ru*

PRESERVATION AND PROMOTION OF UNIVERSITY STUDENTS' HEALTH WITHIN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT. The paper addresses an issue of preservation and promotion of university students' health within a digital learning environment. It presents an analysis of pilot research findings that provide a scientific rationale for this process. Significant lifestyle changes experienced by university students necessitate a deeper understanding of their health potential, the importance of health preservation, rational management and sustainable development of its capacity. Successful adaptation of students to education in a digital learning environment is achieved through the development of a system of knowledge and skills related to health preservation and promotion, active engagement with the new digital infrastructure, and cultivation of a health-oriented culture. The author outlines the regulatory framework, principles of promoting and preserving university students' health in the new realities, offering a comprehensive overview of the digital learning environment and its potential positive and negative impacts on a student's health. The findings are particularly beneficial for bachelor's, master's, and postgraduate students, as well as university faculty members studying health preservation and involved in fostering a health-conscious attitude among students.

Key words: **university student's health, health attitude, health preservation activities, digital learning environment**

О.П. Карникова*, канд. пед. наук, доц., Самарский государственный институт культуры, г. Самара, E-mail: karnikova.olga@yandex.ru*

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТА ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена проблеме сохранения и укрепления здоровья студента вуза в условиях цифровизации образования. В работе представлен анализ результатов пилотажного исследования, в ходе которого была определена актуальность научного обоснования данного процесса. Значительные изменения в образе жизни обучающегося вуза предъявляют новые требования к осознанию им возможностей своего здоровья, значимости его сбережения, рациональной реализации, целенаправленного наращивания его потенциала. Успешная адаптация студентов к организации учебной деятельности в условиях цифровой образовательной среды осуществляется посредством формирования системы знаний и умений сохранения и укрепления здоровья в условиях цифровой образовательной среды, активного освоения новой цифровой инфраструктуры, развития культуры здоровья. Автор уточняет нормативно-правовые основания, принципы укрепления и сохранения здоровья студента вуза в новых условиях, дает обобщенную характеристику свойств цифровой образовательной среды, подробно рассматривает их возможное влияние (положительное и отрицательное) на здоровье студента вуза. Результаты исследования будут полезны для бакалавров, магистрантов и аспирантов, преподавателей вузов, изучающих вопросы здоровьесбережения, заинтересованных в формировании жизненной установки студента на сохранение и укрепление здоровья.

Ключевые слова: **здоровье студента вуза, отношение к здоровью, здоровьесберегающая деятельность, цифровая образовательная среда**

Сохранение и укрепление здоровья относится к традиционным российским ценностям, формирование которых является одной из приоритетных задач нашего государства. Здоровье рассматривается как ценный ресурс, часть человеческого капитала, определяющего функционирование и развитие общества. С позиции здоровьесбережения студенты представляют собой одну из самых перспективных социальных групп, поскольку их работоспособность и мотивация оказывают значительное влияние на социально-экономическое благополучие страны (Е.К. Федорищева, И.А. Гареева, К.В. Косилов, Ю.А. Ларин, М.В. Зуева и др.). В процессе обучения в вузе у студентов формируются основы здорового образа жизни, а также ценностные установки, связанные

с получением знаний в области здоровьесбережения и развитием культуры здоровья.

В условиях цифровизации высшего образования проблема сохранения и укрепления студентов становится особенно важным аспектом педагогического процесса. Стремительная цифровая трансформация образования, будучи сложным и многогранным процессом, затрагивает не только технические изменения в образовательной среде, но и меняет формы коммуникации и способы организации образовательного процесса, влияя на восприятие студентами самих себя, своего здоровья, его ресурсов. Успешность адаптации студента к новой цифровой инфраструктуре предполагает освоение знаний особенностей новых условий, их возможных влияний, возникающих рисков для здоровья участников образовательного процесса, непосредственных механизмов адаптации, расширение опыта здоровьесбережения в повседневных практиках. В ходе образовательной деятельности работа в этом направлении решается за счет учебных задач, требующих внимания к вопросам сохранения и укрепления здоровья студента, активизирующих обучающегося к научно-исследовательской работе, способствующих формированию навыков адаптации к ЦОС; организации специальных курсов по различным дисциплинам для формирования необходимых навыков самоанализа, саморазвития, адаптации к новым условиям (цифровым инструментам).

Термин «здоровье» определено современными исследователями как системное понятие, описывающее человека в целостности его биологических, психических, личностных, социальных измерений с учетом его взаимодействия со средой (Н.П. Абаскалова, С.Е. Мансурова, А.Ю. Зверкалова). Управление здоровьем рассматривается как механизм культурной адаптации (С.Е. Мансурова, Р.Ш. Ожева, Д.С. Сомов), в связи с чем ученые подробно рассматривают психологические и образовательные риски дезадаптации при обучении в вузе, возможности выстраивания адаптивных стратегий (Н.М. Голубева [1], Р.А. Заякина). Особое внимание в последние годы в научных разработках уделяется формирования у обучающихся устойчивой системы взглядов и убеждений, формирование здоровьесберегающей позиции (А.С. Фетисов, Н.В. Бирюкова), готовности к здоровьесберегающей деятельности, валеологической компетентности (Г.А. Мысина, Л.Б. Андрющенко, Е.В. Филатова). В роли приоритетных направлений здоровьесбережения студентов вуза видится изучение возможного влияния цифровизации образования, новых типов цифровых образовательных ресурсов на изменение характера учебной деятельности; рисков и возможностей для сохранения и развития здоровья студента в условиях цифровой образовательной среды (Г.Ю. Беляев, О.П. Жигалова [2], А.Е. Завьялов [3], Д.А. Изуткин [4], В.Н. Минина [5]); исследование адаптационных возможностей студентов к обучению в новых условиях, факторов и условий успешной адаптации студентов к образовательной среде вуза (А.А. Голованова [1], В.И. Токтарова [6], С.Н. Федорова), риски и возможности адаптации личности в условиях цифровой образовательной среды вуза (Е.А. Аласания, И.А. Малыхина, С.В. Пазухина, О.Л. Панченко [7]).

Таким образом, анализ современных исследований показал, что в контексте цифровизации образования возникает проблема, связанная с противоречием между стремлением студентов к активному освоению учебно-профессиональной деятельности и опытом сохранения и укрепления здоровья в условиях цифровизации образования.

Пилотажное исследование, проведенное среди студентов и преподавателей Самарского государственного института культуры (всего 55 участников), показало, что практически все респонденты 73% (40 участников) оценивают проблему сохранения и укрепления здоровья студентов вуза в условиях цифровой образовательной среды как одну из важнейших на сегодняшний день. Большинство (84%, 46 участников) считает, что студенты обладают средним уровнем знаний и опытом в данном вопросе, не соблюдают основ здорового образа жизни в повседневной учебной практике. По мнению опрашиваемых, воспитательная работа в вузе по сохранению и укреплению здоровья студента в условиях цифровизации образования является недостаточной (71%, 39 участников), примерно половина (47%, 26 участников) затруднились назвать наиболее актуальные мероприятия по здоровьесбережению с применением возможностей цифровой образовательной среды. Таким образом, по мнению студентов и преподавателей Самарского государственного института культуры, обучающиеся нуждаются в повышении уровня грамотности в области здоровьесбережения в условиях цифровой образовательной среды для выработки повседневных поведенческих стереотипов их соблюдения в ходе учебной деятельности.

Стремление найти путь разрешения указанных противоречий и итоги пилотажного исследования определили цель данного исследования – обоснование необходимости расширения знаний и опыта студента вуза по укреплению и сохранению здоровья в условиях цифровой образовательной среды, что призвано снизить возможность негативного воздействия факторов риска данной среды на здоровье студента. Определены следующие задачи: обозначить нормативно-правовую базу Российской Федерации, которая служит основой организации здоровьесберегающей деятельности в условиях цифровизации; уточнить особенности изменений образа жизни студентов, которые происходят под влиянием цифровизации образования; определить факторы адаптации студентов в условиях цифровой образовательной среды, характеристики данной среды, которые влияют на протекание учебной деятельности в вузе и оказывают влияние на здоровье студента. Научная новизна исследования заключается в уточнении положительного и отрицательного влияния характеристик цифровой образовательной среды на условия учебной деятельности студента вуза. Теоретическая значимость состоит в понимании общих руководящих положений (принципов), лежащих в основе сохранения и укрепления здоровья студента вуза, факторов адаптации студентов в условиях цифровой образовательной среды. Практическая значимость работы определяется возможностью использования результатов исследования для дальнейшей разработки обучающих программ и спецкурсов в сфере здоровьесбережения студенческой молодежи в условиях цифровой трансформации образования.

В качестве методов исследования использованы общетеоретические методы: сравнительный анализ теоретических источников, изучение и обобщение опыта исследователей по вопросам здоровьесбережения студентов вуза, анализ эмпирических исследований, обобщение, моделирование. Эмпирической базой стали данные анкетного пилотажного опроса Самарского государственного института культуры. Методика исследования строилась на таких принципах, как целеполагание, объективность, системность, открытость.

Современный вуз нацелен на укрепление физического, психического, социального и духовного здоровья студентов, на психологический комфорт и обучающихся, и преподавателей, что находит отражение в нормативно-правовых документах российского государства, служащих основой для эффективной организации здоровьесберегающей деятельности в условиях цифровизации [8–13]. В основе сохранения и укрепления здоровья студента лежат общие руководящие положения (принципы), которые определяют цель, идеалы, содержание, методику и организацию учебного процесса в соответствии с общими закономерностями воспитания. Уточняя и адаптируя систему принципов здоровьесберегающего подхода к обучению [14] и принципов здоровьесберегающей педагогики [15] применительно к образовательному процессу в вузе, сформулируем их в следующем виде:

1. Принцип системности, систематичности, обозначающий деятельность студента по сохранению и укреплению здоровья для системы мероприятий, связанных единой целью; системы знаний о здоровье и здоровом образе жизни, целях, задачах, способах сохранения и восстановления здоровья, его развития; факторах риска для здоровья обучающихся в условиях цифровизации, методах их профилактики.

2. Принцип комплексности и междисциплинарности, предполагающий взаимодополняемость педагогического знания, психологии, медицины, коррекционной педагогики о человеке, его здоровье, способах его сохранения и применения их на практике.

3. Принцип приоритета позитивных воздействий и взаимодействий над негативными (манипулирование, игнорирование и др.), применение методов, нацеленных на формирование культуры здоровья, развитие навыков саморегуляции, мотивации к здоровому образу жизни, в том числе с использованием возможностей цифровизации.

4. Принцип формирования здоровьесберегающей ответственности студентов, включая «психологические предпосылки для реализации знаний, умений, навыков в ситуациях, требующих принятия решений, связанных со здоровьем» [14, с. 313], гармоничное развитие личности, способной к адекватной самооценке, самостоятельному анализу событий реальной и виртуальной действительности.

5. Аксиологический принцип, определяющий приоритетность ценности здоровья как высшей общечеловеческой ценности; наличие потребности, желания, доминирующей внутренней мотивации к сохранению и укреплению здоровья в условиях цифровизации, осуществляющей выбор средств сохранения и укрепления здоровья с применением возможностей цифровизации.

6. Принцип персонификации учебной нагрузки, нацеленный на самоорганизацию студентом своего личностного образовательного пространства, в котором «содержание, формы и методы обучения становятся предметом выбора, обсуждения и результатом совместной проектировочной деятельности обучающегося и преподавателя» [16, с. 143], осознание обучающимся индивидуальных ресурсов своего здоровья, физических и психических возможностей для реализации образовательных потребностей, жизненных целей.

7. Принцип вариативности содержания здоровьесберегающей деятельности предполагает осуществление студентом выбора способов укрепления и сохранения здоровья из двух или нескольких вариантов в зависимости от складывающихся условий, на основе анализа факторов риска цифровизации, мер и факторов их профилактики.

8. Принцип объективности оценки процесса и результатов здоровьесберегающей деятельности студента вуза, включая «продуктивный контроль, поиск способов управления и коррекцию допущенных ошибок» [14, с. 313], посредством цифровых технологий. Это необходимо для оценки влияния цифровой образовательной среды на психофизиологическое состояние и здоровье студентов.

9. Принцип фасилитации предполагает активное взаимодействие студента в онлайн-, в офлайн-среде со значимым для него преподавателем как носителем важных ценностных смыслов, образцов поведения и деятельности, для чего нужна «самостоятельная продуктивная деятельность студента» [17, с. 62].

Цифровая трансформация системы образования предполагает функционирование цифровой образовательной среды, которая представляет собой сложное и многоуровневое явление, обладающее значительным социализирующим потенциалом [18]. Предлагая субъектам инновационные форматы взаимо-

Таблица 1

Влияние характеристик цифровой образовательной среды на условия учебной деятельности

	Положительное влияние	*Отрицательное влияние*
Открытость	– развитие навыков самоорганизации и саморегуляции, критического мышления в процессе работы с информацией, отбора цифровых ресурсов и технологий оптимизирует учебный процесс, способствуя сохранению и укреплению физического и психического и здоровья обучающихся; – обмен информацией, общение и сотрудничество, свобода выбора образовательных программ и технологий содействует взаимодействию всех участников, поддерживая их здоровье и благополучие	– доступ к большому объёму материала в цифровом формате снижает качество усвоения знаний из-за информационной перегрузки, изменяет ценностные ориентиры, представляя угрозу физическому и психическому здоровью студента; – ослабление контроля и поддержки со стороны преподавателя может привести к нерациональной организации учебной деятельности, переутомлению, чрезмерному увлечению онлайн-ресурсами
Ситуативность	– ориентация на актуальные образовательные задачи обучающегося повышает мотивацию, создаёт благоприятную атмосферу, помогает сохранению социального, психического и физического здоровья	– наличие неопределённых и непредсказуемых ситуаций может привести к ухудшению физического и психического здоровья, стрессу, из-за невозможности предсказать характер и результат учебной деятельности; – сложности в определении чётких границ и барьеров, позволяющих прогнозировать поведение участников взаимодействия; затруднения в установлении доверительных социальных связей может стать причиной повышения тревожности обучающихся
Гибкость	– применение разнообразных цифровых технологий обеспечивает постоянное соответствие учебного процесса индивидуальным потребностям и особенностям учащихся, улучшает успеваемость и положительно влияет на здоровье студентов	– различия в возможностях учащихся иметь равный доступ к цифровым ресурсам могут привести к трудностям в их адаптации, снижению мотивации к учебной деятельности, конфликтным ситуациям; – нецелесообразное использование разнообразных цифровых технологий может вызвать развитию интернет-аддикции, снижению социальной активности студентов
Интерактивность	– самоконтроль учебной деятельности и улучшение навыков принятия решений положительно влияют на интеллектуальную активность и психологическое благополучие; – регулярное взаимодействие с преподавателями и однокурсниками укрепляет коммуникативные навыки и эмпатию; – участие в дискуссиях, совместном решении учебных задач, благотворно воздействуют на психическое и социальное здоровье, развивают аналитические способности и креативность студентов	– длительное интенсивное взаимодействие с различными людьми посредством цифровых ресурсов может привести к снижению качества общения, социальному отчуждению, взывать усталость, тревогу, депрессию; – усиление регламентации и алгоритмизации учебной деятельности и общения может повлиять на снижение творческой активности обучающихся, ограничивать время для отдыха и восстановления
Вариативность	– активизация умственной деятельности, положительное воздействие на психоэмоциональное состояние и работоспособность содействует сохранению и укреплению здоровья учащихся, повышает их успеваемость	– увеличение информационной нагрузки, темпа и интенсивности процесса обучения может вызвать утомление, отрицательно сказаться на психическом состоянии и работоспособности учащихся; – необходимость оперативно осваивать и применять различные цифровые технологий повышает риски для физического и психического здоровья студента

действий, цифровая образовательная среда существенно влияет на характер и результаты учебной деятельности, на состояние здоровья всех его участников.

Образ жизни студента в условиях цифровой образовательной среды определяется:

– активным сетевым взаимодействием (общение, обмен информацией) с другими участниками образовательного процесса посредством цифровых технологий;

– необходимостью анализировать, систематизировать, структурировать большой объём информации для успешного обучения;

– представлением учебной информации об изучаемых объектах в виде моделей и визуальных образов для всестороннего изучения учебного материала;

– использованием цифровых ресурсов для автоматизации процессов обработки и анализа результатов исследований и вычислений;

– применением цифровых технологий для самоорганизации и самоконтроля в учебном процессе.

Влияние цифровой образовательной среды на здоровье студента вуза связано с адаптационными процессами, которые определяют успешность приобретения социального опыта, развитие навыков учебно-профессиональной деятельности, формирование новых моделей поведения и мышления.

Адаптация студента к учебной деятельности в цифровой образовательной среде с точки зрения сохранения и укрепления его здоровья должна происходить с учётом её следующих характеристик (М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.А. Гараева, А.Э. Рахимов, Ф.Л. Ратнер): открытость, ситуативность, гибкость, интерактивность, вариативность [19, с. 214]. Данные характеристики цифровой образовательной среды влияют на условия протекания учебной деятельности (табл. 1).

На основе классификаций основных факторов адаптации студентов в условиях цифровой образовательной среды, относящихся к различным уровням (Н.М. Голубевой [1], А.А. Голованова, В.И. Токтаровой [6]), сформулируем их с позиций сохранения и укрепления его здоровья студентов вуза применительно к учебной деятельности в цифровой образовательной среде:

– физиологические, в соответствии с которыми рассматриваются и учитываются физиологические особенности и возможности организма студента (утомляемость, уровень физического развития и др.) в процессе адаптации к условиям обучения в цифровой образовательной среде;

– социально-психологические, в соответствии с которыми принимаются во внимание особенности личностного потенциала студента, его направленность, положение в группе, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, социальная активность, а также качества, определяющие его деятельность. Данные факторы влияют на успешное освоение и реализацию студентом социальных норм и правил поведения в онлайн-пространстве с целью сохранения и укрепления своего здоровья;

– психолого-педагогические, учитывающие особенностей типа личности и индивидуальные способности студента, в зависимости от которых он осуществляет выбор стратегии, средств и методов обучения (стиль учения, характер протекания мыслительных процессов, стратегия мышления, темп продвижения по темам учебного материала и др.). Указанные факторы предполагают развитие цифровой грамотности и использование цифровых технологий на всех этапах образовательного процесса с учетом норм и принципов здоровьесбережения;

– профессионально ориентированные, мотивирующие студента к достижению профессионально значимых для него целей обучения (повышение уровня знаний и умений, осознание значимости образования в профессиональной деятельности и др.). Названные факторы влияют на эффективное использование цифровых образовательных платформ для сохранения и укрепления профессионального здоровья, профессионального становления и саморазвития учащихся.

Таким образом, внешними аспектами адаптации студента вуза является условия цифровой образовательной среды, а внутренними – его отношение к здоровью (рис. 1).

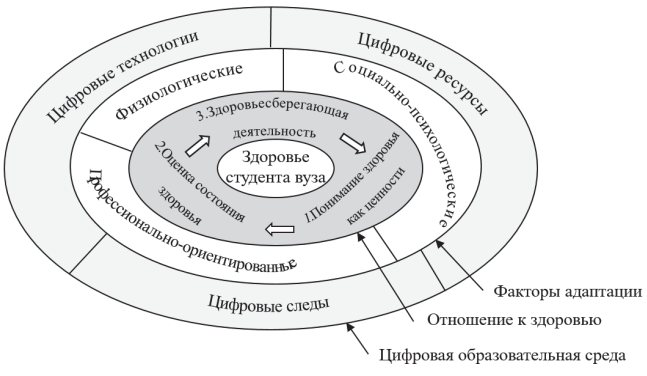


Рис. 1. Аспекты адаптации студентов к цифровой образовательной среде

Наиболее значимые условиями успешной адаптации студентов в цифровой образовательной среде являются: полнота теоретических знаний о здоровом образе жизни, критериев его оценки; системный характер здоровьесберегающей деятельности; сформированность здоровьесберегающей позиции студента вуза. Вместе с тем цифровая образовательная среда является не только источником новых возможностей, но и новых образовательных рисков для здоровья студентов.

Таким образом, студенчество воплощает в себе лучшие устремления и ожидания современного общества. В связи с этим проблема сохранения и укрепления здоровья студента занимает важное место в системе ценностей и приоритетов высшего образования. Значимость обучения студентов здоровьесберегающей деятельности, основам здорового образа жизни соответствует целевым ориентирам высшей школы, осуществляющей подготовку специалистов с высоким уровнем ответственного поведения, осознанным согласованием возможностей здоровья, внешних условий и жизненных целей, где здоровье выступает как ресурс и средство их обеспечения [20]. Стремительное проникновение цифровых технологий в систему образования, развитие цифровой образовательной среды внесли значительные изменения в образ жизни студента, включая повышение уровня комфорта образовательного процесса, обеспечение быстрого доступа к информации, возможности управлять своей идентичностью. Вместе с тем именно эта социальная группа в условиях цифровизации общественной жизни становится особенно уязвимой (увеличение стрессовых ситуаций, гиподинамия, затруднения в межличностных отношениях). В ходе исследования была определена значимость расширения знаний и опыта студента вуза в области укрепления и сохранения здоровья в условиях цифровой образовательной среды посредством адаптации к новой цифровой инфраструктуре, приспособления к значительным изменениям в собственном образе жизни и повседневных практиках. Осмыслена необходимость создания условий, обеспечивающих здоровьесбережение студентов вуза; выявлены основные факторы адаптации студентов в условиях цифровой образовательной среды и определены ее характеристики, влияющие на условия протекания учебной деятельности в вузе.

Библиографический список

1. Голубева Н.М., Голованова А.А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014; Т. 3, № 2: 125–131.
2. Жигалова О.П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2019; Т. 14, № 2: 69–74.
3. Завьялов А.Е. Цифровые технологии, как фактор формирования здорового образа жизни. *Социально-гуманитарные знания*. 2023; № 10: 30–33.
4. Изуткин Д.А. Концепция факторов риска для здоровья и ее интерпретация в зарубежной социологии. *Социология медицины*. 2016; Т. 15, № 1: 34–37.
5. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология.* 2020; Т. 13, Выпуск 1: 84–101. Available at: https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.106
6. Токтарова В.И., Федорова С.Н. Адаптация студентов к обучению в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза. *Вестник Марийского государственного университета*. 2019; № 3 (35): 383–390.
7. Панченко О.Л. Риски адаптации личности в условиях цифровизации образования. *Человек и образование.* 2021; № 1 (66): 113–118.
8. *Статья 41. Конституция Российской Федерации*. (Принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). Available at: https://base.garant.ru/10103000/6f6a564ac5dc1fa713a326239c5c2f5d/?ysclid=m2py7tp14c286972231
9. *Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации*. Статья 12. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ. Available at: https://minzdrav.gov.ru/documents/7025
10. *Об образовании в Российской Федерации* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m2pymh7bsq405858005
11. *О высшем и послевузовском профессиональном образовании» формирование: у обучающихся способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации* Федеральный закон от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ. Available at: https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-22081996-n-125-fz-s/
12. Национальная доктрина развития образования на период до 2025 г.» Available at: https://smol49.ru/files/biblio/f/Национальная%20доктрина%20образования.pdf
13. *Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (3++)*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24?ysclid=loxbrowfj5781952292
14. Красилов В.М. О сущности здоровьесберегающего подхода в педагогике. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; № 6: 306–315.
15. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. *Здоровьесберегающая педагогика:* учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
16. Рабаданова Р.С. Информационное опережающее обучение студентов вуза. *Вестник УРАО*. 2009; № 1: 143–146.
17. Гнатышева Е.А. Векторы внедрения педагогической фасилитации в организацию самостоятельной работы студентов вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 2 (21): 60–62.
18. Беляев Г.Ю. Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2020; Т. 1, № 4 (69): 109–123.
19. Карникова О.П. Профессиональная готовность специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 212–215.
20. Жданов С.И. Технология формирования у студента вуза субъектной позиции оздоровительной направленности. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2025; № 4 (20): 57–63.

References

1. Golubeva N.M., Golovanova A.A. Faktory adaptacii studentov k obrazovatel'noj srede vuza. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2014; T. 3, № 2: 125-131.
2. Zhigalova O.P. Formirovanie obrazovatel'noj sredy v usloviyah cifrovoj transformacii obschestva. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; T. 14, № 2: 69-74.
3. Zav'yalov A.E. Cifrovye tehnologii, kak faktor formirovaniya zdorovogo obraza zhizni. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2023; № 10: 30-33.
4. Izutkin D.A. Koncepciya faktorov riska dlya zdorov'ya i ee interpretaciya v zarubezhnoj sociologii. *Sociologiya mediciny*. 2016; T. 15, № 1: 34-37.
5. Minina V.N. Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya i ee social'nye rezul'taty. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya.* 2020; T. 13, Vypusk 1: 84-101. Available at: https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.106
6. Toktarova V.I., Fedorova S.N. Adaptaciya studentov k obucheniyu v usloviyah `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 3 (35): 383-390.
7. Panchenko O.L. Riski adaptacii lichnosti v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2021; № 1 (66): 113-118.
8. *Stat'ya 41. Konstituciya Rossijskoj Federacii*. (Prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 s izmeneniyami, odobrennymi v hode obscherossijskogo golosovaniya 01.07.2020). Available at: https://base.garant.ru/10103000/6f6a564ac5dc1fa713a326239c5c2f5d/?ysclid=m2py7tp14c286972231
9. *Ob osnovah ohrany zdorov'ya grazhdan v Rossijskoj Federacii*. Stat'ya 12. Federal'nyj zakon ot 21 noyabrya 2011 g. № 323-FZ. Available at: https://minzdrav.gov.ru/documents/7025
10. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m2pymh7bsq405858005
11. *O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii» formirovanie: u obuchayuschihsya sposobnosti k trudu i zhizni v usloviyah sovremennoj civilizacii* Federal'nyj zakon ot 22.08.1996 g. № 125-FZ. Available at: https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-22081996-n-125-fz-s/
12. Nacional'naya doktrina razvitiya obrazovaniya na period do 2025 g.» Available at: https://smol49.ru/files/biblio/f/Nacional'naya%20doktrina%20obrazovaniya.pdf
13. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya (3++)*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24?ysclid=loxbrowfj5781952292
14. Krasilov V.M. O suschnosti zdorov'esberegayuschego podhoda v pedagogike. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; № 6: 306-315.
15. Tihomirova L.F., Makeeva T.V. *Zdorov'esberegayuschaya pedagogika:* uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
16. Rabadanova R.S. Informacionnoe operezhayuschee obuchenie studentov vuza. *Vestnik URAO*. 2009; № 1: 143-146.
17. Gnatysheva E.A. Vektory vnedreniya pedagogicheskoj fasilitacii v organizaciyu samostoyatel'noj raboty studentov vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 2 (21): 60-62.
18. Belyaev G.Yu. Social'no-cifrovaya sreda kak istochnik novyh vozmozhnostej i novyh riskov. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020; T. 1, № 4 (69): 109-123.
19. Karnikova O.P. Professional'naya gotovnost' specialistov sociokul'turnoj sfery k tvorcheskomu vzaimodejstviyu v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 212-215.
20. Zhdanov S.I. Tehnologiya formirovaniya u studenta vuza sub`ektnoj pozicii ozdorovitel'noj napravlennosti. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2025; № 4 (20): 57-63.

Статья поступила в редакцию 31.10.24

УДК 37.037 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-90-93

Kats A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Kazan Branch "Federal scientific center of psychological and interdisciplinary research" (Kazan, Russia), E-mail: cats.schura@yandex.ru*
Kostrov E.N., *junior researcher, Kazan Branch "Federal scientific center of psychological and interdisciplinary research" (Kazan, Russia), E-mail: evgeny.kostrov@gmail.com*

REVIEW OF APROACHES TO THE PHENOMENON "HUMAN CAPITAL": PAST AND PRESENT. The article is devoted to a classification of approaches to definition of a cross-disciplinary phenomenon of "human capital". The main objective of the research is to systematize the existing approaches to define what is to be understood under the term of human capital, which are present in scientific literature. On the basis of the bibliometric analysis of sources of literature the following approaches are defined: economic, psychological, sociocultural, health saving and cognitive approaches. Cluster schemes are allocated: in the first scheme division is performed according to keywords, at the same within each cluster multidimensional interrelations are formed, and matching is also possible between the clusters. In the second cluster scheme the grouping of clusters is carried out according to the leading authors. The authors come to a conclusion that there isn't a unified approach to definition of a phenomenon of "human capital". Expediency of the approaches allocated with the main economic approach, is confirmed by results of the cluster analysis. Results of the research can be used by scientists-experts in the sphere of formation of the human capital in the educational organization, and by practicing teachers, as well.

Key words: **scientific approach, human capital, VOSViewer program, cluster scheme, description**

А.С. Кац*, канд. пед. наук, ст. науч. сотр., Казанский филиал «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», г. Казань, E-mail: cats.schura@yandex.ru*
Е.Н. Костров*, мл. науч. сотр., Казанский филиал «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», г. Казань, E-mail: evgeny.kostrov@gmail.com*

ОБЗОР ПОДХОДОВ К ФЕНОМЕНУ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ»: ПРОШЛОЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Статья посвящена проблеме классификации подходов к определению междисциплинарного феномена «человеческий капитал». Основная задача исследования – систематизировать имеющиеся в научной литературе подходы к определению «человеческий капитал». На основе библиометрического анализа источников литературы были определены следующие подходы: экономический, психологический, социокультурный, здоровьесберегающий и когнитивный. Выделены кластерные схемы: в первой схеме деление представлено по ключевым словам, при этом внутри каждого кластера образуются многомерные взаимосвязи, а также устанавливаются параллели между кластерами. Во второй кластерной схеме группировка кластеров осуществлена по фамилиям ведущих авторов. В результате проведенного исследования авторы статьи приходят к выводу, что не существует единого подхода к определению феномена «человеческий капитал». Целесообразность выделенных нами подходов, в основе которых лежит экономический подход, подтверждается результатами кластерного анализа. Представленный материал может быть использован учёными-экспертами в сфере формирования человеческого капитала образовательной организации, а также педагогами-практиками.

Ключевые слова: **научный подход, человеческий капитал, программа VOSViewer, кластерная схема, описание, взаимосвязи**

Актуальность исследования заключается в том, что в современных условиях развития российского общества остаётся дискуссионным вопрос об определении единого подхода к понятию «человеческий капитал» ввиду того, что этот феномен современности является многомерным и многоаспектным. Более того, человеческий капитал образовательной организации достаточно сложно «измерить», поскольку речь идёт о человеческих внутренних ресурсах, потенциальных возможностях, склонностях и способностях. С одной стороны, в основе феномена «человеческий капитал» обучающегося в вузе лежат профессиональные «активы», которыми на текущий период обладает обучающийся в вузе. К ним относятся знания и их практическое применение, общие и профессиональные навыки. С другой стороны, личностные качества (коммуникативность, адаптивность, эмпатия и толерантность) также можно отнести к человеческому капиталу, поскольку за счёт данных качеств личностный потенциал будет значительно усилен, а возможности личности в будущей профессиональной сфере расширены.

К. Маркс в своём труде «Капитал» сформулировал идею о первостепенной значимости «человеческого фактора», т. е. основные «вложения» должны быть ориентированы на развитие личности человека. Основатели теории «человеческого капитала» (Т. Шульц и Г. Беккер) в своих трудах аргументированно доказали, что в целях устойчивого развития гражданского общества следует «инвестировать» именно в сферу образования. Это обусловлено тем, что на протяжении многих лет подготовка высококвалифицированных кадров является приоритетным направлением для обеспечения благополучия страны.

На основе анализа источников литературы, выполненного вручную, были выделены пять ключевых подходов к определению «человеческого капитала»; приоритетными направлениями исследования являются научные изыскания в контексте когнитивного, психологического и здоровьесберегающего подходов.

1. Экономический подход (Karataeva O.G. and Bitkova L.A., Кудина М.В., Сухарева М.А.) [1; 2]. В результате Четвёртой технологической революции произошло увеличение человеческих возможностей, и открылся расширенный доступ к экономическим благам. С другой стороны, появились морально-этические проблемы, связанные с ускоренным технологическим развитием общества: «цифровое неравенство», отсутствие сохранности личных данных в Интернете и др. Альтернативным решением проблемы является ориентация на гуманизацию человеческого капитала, т. е. смещение акцентов с цифровых технологий на всестороннее, гармоничное развитие личности.

2. Психологический подход (Юрьев А.И., Журавлев А.Л., Ушаков Д.В.) [3; 4]. Согласно психологическому подходу, пристальное внимание уделяется развитию психологических характеристик и свойств личности. В контексте психологического подхода ключевая задача – это расширение «диапазона возможностей человека» за счёт ориентации на его склонности и способности. В ходе разработки психологического подхода были выделены три группы факторов, являющихся стимулом для самосовершенствования в профессии: мотивация достижений, совершенствование когнитивного инструментария, развитие креативности.

3. Социокультурный подход (Амбарова П.А., Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.) [5; 6]. Ключевое понятие наиболее перспективных исследований в контексте социокультурного подхода – это «трансфер человеческого капитала», который реализуется в двух направлениях: от «академического трека» к «профессиональному треку» в целях ускорения развития профессиональной карьеры; перемещение в другой вуз, город, страну с целью повышения социального статуса. В этом случае наблюдается «утечка мозгов» (brain drain). Альтернативным решением данной проблемы является поиск аутентично российских ресурсов и инструментов, которые могли бы привлечь обучающихся как в ходе обучения в вузе, так и на этапе их профессионального становления.

4. Здоровьесберегающий подход (Прохорова В.В., Медведева О.В., Howitt P.) [7; 8] В контексте данного подхода здоровье рассматривается как базис для поэтапного развития личности. Основываясь на определении, предложенном Всемирной организацией здоровья, о том, что здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, подчеркнём, что здоровье – это базис человеческого капитала. Если обучающийся здоров, то он годен для профессиональной деятельности, продуктивен и может принести большую пользу и благо своей будущей организации и работодателю. Были выделены пять преимуществ здоровой личности: высокая эффективность в работе, продуктивность на протяжении всего рабочего дня, обучаемость, креативность и адаптивность.

5. Когнитивный подход (Е.Ю. Левина, Л.А. Шибанкова, Е.Н. Прокофьева) [9]. В контексте когнитивного подхода человеческий капитал понимается как внутренние ресурсы личности и её приобретённые нематериальные «активы», которые могут быть преобразованы в процессе профессиональной деятельности. Те знания и практические навыки, которыми обладает личность, являются метаресурсами, т. е. наиболее значимыми ресурсами, которые призваны повлиять на способность личности к саморегуляции. В таком случае личность достигнет более высокого уровня психологического и когнитивного развития за счёт того, что освоит механизм самопознания: (самонаблюдение, самоанализ, самооценка, саморефлексия).

На основании определения актуальности исследования и его перспективных направлений была определена цель, заключающаяся в том, чтобы систематизировать имеющиеся в научной литературе подходы к определению понятия «человеческий капитал».

В качестве объекта исследования мы рассматриваем научные подходы к определению обозначенного феномена. В связи с этим перспективной задачей исследования является установление соответствия между полученными результатами анализа подходов к определению феномена «человеческий капитал», выполненного вручную, и результатами кластерного анализа данных подходов. Научная новизна заключается в переосмыслении существующих подходов к определению феномена «человеческий капитал» на основе библиометрического анализа данных. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что благодаря визуализации данных можно установить новые взаимосвязи между кластерами и на основе этого выделить новые знания о феномене «человеческий капитал».

В ходе исследования были использованы следующие теоретические методы: анализ научной литературы по выдвинутой проблеме, библиометрический анализ источников литературы на основе программы VOSViewer.

Критерии отбора публикаций для определения ведущих подходов к феномену «человеческий капитал» - это соответствие теме исследования, заявленного подхода определению «человеческий капитал», релевантность представленной информации современному пониманию феномена «человеческий капитал», отбор публикаций за последние пятнадцать–двадцать лет, приоритет публикациям в журналах с наличием идентификатора DOI.

В результате теоретического исследования из трёхсот работ, посвященных теме формирования человеческого капитала, были отобраны сто публикаций, удовлетворяющих обозначенным выше критериям. Из них семьдесят публикаций были обработаны с помощью программы VOSviewer, а тридцать – вручную.

На основании анализа большого массива работ отечественных авторов (Павлова, 2023; Прокофьева, 2021) [10; 11] и зарубежных экспертов (Yu et.al., 2018; Bornmann et.al., 2018; Viana, 2017) [12; 13; 14], были уточнены основные положения о программе VOSViewer.

Отметим, что функциональное назначение программы VOSviewer – это визуализация библиометрических данных, которые могут быть представлены в формате кластерной схемы. Деление на кластеры осуществляется по ключевым словам, по ведущим авторам или соавторам, по количеству цитирований из работ ведущих авторов. В процессе деления на кластеры устанавливаются множественные взаимосвязи внутри элементов кластера. Задача основной части исследования - проанализировать, какие темы исследования и авторы наиболее популярны, какие связи образуются внутри исследуемого кластера. Преимущество данного библиометрического анализа заключается в упрощении идентификации заявленных кластеров, поскольку в программе заложено, что каждый кластер, включая все его элементы, помечен определённым цветом. В каждом кластере представлен подход к определению феномена «человеческий капитал», элементами каждого кластера выступают ключевые слова или ведущие авторы, соответствующие заявленному подходу.

В ходе исследования мы разработали кластерную схему феномена «человеческий капитал», выполненную по ключевым словам (рис. 1).

Отбор публикаций осуществлялся по ключевым словам, которые наиболее часто употреблялись в публикациях и соответствовали вышеобозначенным кластерам:

1а. Экономический подход (подраздел теория человеческого капитала): теория человеческого капитала, теория капитала К. Маркса, экономический рост, экономика, фактор, модель, «вложение».

1б. Экономический подход (подраздел цифровая экономика): цифровая технология, цифровая экономика, цифровизация, управление человеческим капиталом, экономика знаний, конкурентное преимущество.

2. Когнитивный подход: знания, исследования, образование, уровень образования, университет, студент, когнитивная активность.

3. Здоровьесберегающий подход: здоровье, жизнь, продолжительность жизни, здоровый образ жизни, забота о здоровье.

4. Психологический подход: личность, индивидуальность, способность, психологический капитал, практика.

5. Социокультурный подход: страна, «утечка мозгов», общество, социальные взаимоотношения.

Обозначим наиболее значимые взаимосвязи внутри кластеров:

Ключевое понятие нашего исследования - это человеческий капитал, который интегрирует в себе большое количество субкластеров.

1. Кластер человеческий капитал - «вложения» – теория человеческого капитала - экономический/экономика. Данный кластер соотносится с идеями основателей теории человеческого капитала (К. Маркс, Г. Беккер, Т. Шульц). Основная идея данного кластера заключается в том, что уровень заработка человека напрямую зависит от его знаний и практических навыков, от его образования. Следовательно, «вложения» в повышение уровня образованности личности будут наиболее удачными и самоокупаемыми с позиции экономики.

2. Кластер человеческий капитал - цифровая экономика - цифровизация - влияние. Основная идея представленного кластера заключается в том, что в эпоху цифровой экономики осуществляется переход к достижению более высокого уровня профессионализма в сфере цифровой компетентности специалистов. Это становится возможным при условии наличия у специалиста постоянного стремления к саморазвитию, и организации руководителями организаций курсов повышения квалификации / переподготовки специалистов на основе применения

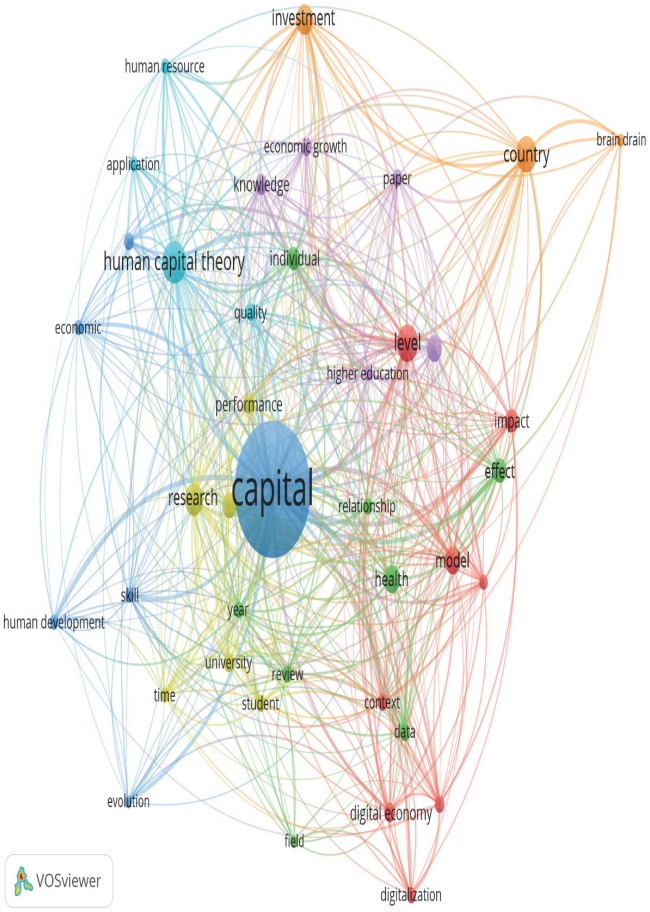


Рис. 1. Кластерная схема феномена «человеческий капитал» (по ключевым словам)

цифровых технологий. Следовательно, эпоха цифровизации оказывает значительное влияние на формирование профессиональной «личности» специалиста.

3. Кластер человеческий капитал - высшее образование - уровень образования - знания. Основная идея данного кластера заключается в том, что в современных условиях социально-экономического развития общества наиболее успешным будет тот человек, который стремится к постоянному приобретению знаний. Одна из ключевых проблем современности в сфере высшего образования заключается в недостаточном внимании к функционированию когнитивных процессов личности обучающегося на всех уровнях образования, т. к. когнитивная педагогика как наука о закономерностях функционирования индивидуальных когниций находится на этапе своего становления. Задача сотрудников университета – это подготовка кадров, способных к самостоятельной когнитивной активности, т. е. самостоятельно принимать решения на основе имеющихся данных.

4. Кластер: человеческий капитал – здоровье - отношения – личность.

Данный кластер можно рассматривать со здоровьесберегающей и психологической точек зрения. Основная идея данного кластера с позиции здоровьесбережения заключается в том, что высокое качество и продолжительность жизни позитивно влияют на экономическую «продуктивность» личности. Напротив, недостаточно хорошее состояние здоровья сотрудников организации обусловливает экономические затраты организации на оплату медицинских услуг сотрудников и приводит к снижению эффективности их трудовой деятельности.

Ключевая идея данного кластера с позиции психологической науки заключается в том, что наличие человеческих ресурсов (образование, информация, идеи, практические навыки и здоровье) у группы лиц даёт им конкурентное преимущество в экономическом плане. Наиболее важные психологические факторы, влияющие на развитие человеческого капитала организации – это формирование профессиональной идентичности и профессионального сообщества, причём наиболее значимыми являются межличностные отношения в коллективе.

5. Кластер человеческий капитал - «утечка мозгов» - страна – «инвестирование». Основная идея заключается в том, что «утечка мозгов» из страны наблюдается в том случае, когда карьерные перспективы в другой стране выгоднее, в том числе и экономически, для данного обучающегося. Отметим, что академическая мобильность обучающихся может быть временной (пребывание на конференциях, семинарах, симпозиумах и т. д.) и постоянной. В случае смены места жительства на постоянной основе «инвестирование» в человеческий капитал обучающихся можно рассматривать как несамоокупаемое.

Альтернативный вариант представления библиографических данных проиллюстрирован на кластерной схеме, выполненной по авторам (рис. 2). В связи с

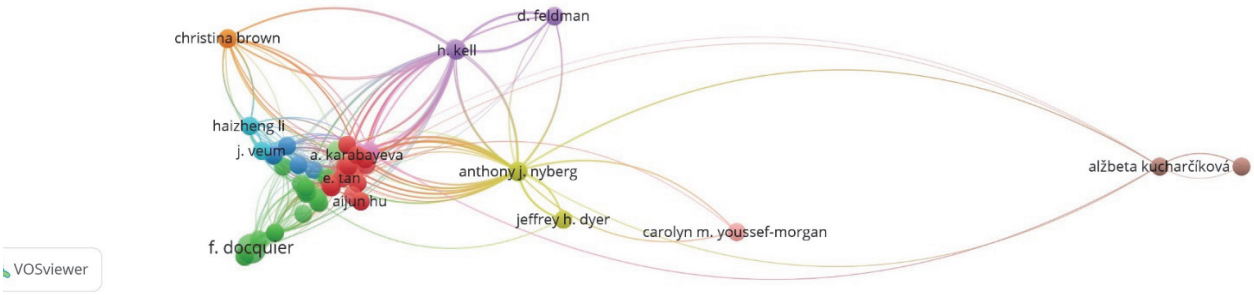


Рис. 2. Кластерная схема феномена «человеческий капитал» (по авторам)

тем, что на предложенной схеме представлены ведущие авторы, мы объединили подразделы экономического кластера: теория человеческого капитала и цифровая экономика в единый кластер.

В результате кластерного анализа были выделены ведущие авторы – представители заявленных подходов.

1. Проблема управления человеческим капиталом в контексте совершенствования цифровых технологий является значимой в эпоху «экономики знаний» (Kucharčíková et.al., 2023). Основная идея автора заключается в том, что солиднее компания, тем у неё более развита цифровая инфраструктура. Однако в эпоху цифровизации следует «инвестировать» именно в человека, занимающегося управлением организации. Это обусловлено тем, что менеджер в организации отвечает за финансовую составляющую, технологическую оснащенность и организацию обучающих курсов для и себя, и для персонала организации.

2. Проблема поиска способов оптимизации образовательного процесса средствами совершенствования когнитивного инструментария обучающихся – одна из приоритетных задач когнитивной педагогики (Feldman et.al., 2010). Ключевая идея автора – это изучение влияния развития когнитивных возможностей личности на успешность в достижении карьерного роста. Он отмечает, что важно формировать у них добросовестное отношение и последовательность в ходе учебно-профессиональной деятельности.

3. Ключевое направление исследования в психологии – поиск оптимальных инструментов «измерения» человеческого капитала (Veum, 2007). Ключевая идея исследования автора заключается в том, что в ракурсе психологической науки феномен «человеческий капитал» (внутренние ресурсы, внешние активы и профессиональный потенциал личности) сложно поддаётся «измерению». Автор предложил идею о том, что наличие у человека чувства собственного достоинства повышает его шансы на профессиональный успех и позволяет ему претендовать на более высокую заработную плату.

4. Поиск решения значимой проблемы «утечки мозгов» рассматривается в контексте социологического исследования (F. Docquier et.al., 2008). Основная идея автора заключается в том, что небольшой отток подающих надежды студентов – это естественный процесс, который нельзя остановить. Но в большинстве стран с развитой рыночной экономикой наблюдается массовый отток потенциально талантливых студентов, и надо принимать превентивные меры. В данном случае следует «усиливать» образовательную политику страны в целях сохранения интеллектуального наследия общества.

В результате проведённого исследования в качестве выявленного нового знания были верифицированы пять ключевых подходов (экономический, когнитивный, психологический, здоровьесберегающий, социокультурный), подтвержденных кластерному анализу библиографических данных с помощью программы VOSviewer.

На основании визуализации данных, выполненной и по ключевым словам, и по авторам, было подтверждено, что заявленные подходы представлены в полном объёме.

В результате визуализации данных, в ходе анализа взаимосвязей элементов кластера было доказано, что у каждого из заявленных подходов в основе лежат базовые принципы и положения экономического подхода.

Благодаря выделению кластеров (с помощью программы VOSviewer) были выведены новые знания о феномене «человеческий капитал».

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в проведении компьютерной диагностики сформированности человеческого капитала у обучающихся в вузе.

Библиграфический список

1. Khoruzhy L.I., Khoruzhy V.I., Kubrushko P.F, Karataeva O.G. and Bitkova L.A. Comparative analysis of human capital management strategies in the context of digitalization of the national economy. *Front. Sociol.* 2023: 1–5.
2. Кудина М.В., Сухарева М.А. Теория человеческого капитала: систематизация подходов на основе критериев взаимосвязи его развития со структурными изменениями в мировой экономике. *Интеллект. Инновации. Инвестиции*. 2020; № 5: 59–71.
3. Бурикова И.С., Коновалова М.А., Пушкина М.А., Юрьев А.И. *Опыт психологического измерения человеческого капитала*. Санкт-Петербург: Русский запад, 2009.
4. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты. *Психологический журнал*. 2009; Т. 30, № 1: 5–13.
5. Амбарова П.А. Трансфер человеческого капитала учащейся молодежи в системе российского образования. *Социологический журнал*. 2021; Т. 27; № 3: 97–120.
6. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Переход образовательных общностей от неуспешности к успешности в процессе трансфера их человеческого капитала. *Мир России*. 2021; Т. 30, № 1: 88–110.
7. Прохорова В.В., Медведева О.В. Капитал здоровья как первооснова человеческого капитала. *Вестник АГУ.* Серия: Экономика. 2019; № 3 (245): 84–92.
8. Howitt P. *Health, human capital and economic growth: a Schumpeterian perspective*. Washington: Brown University, 2005.
9. Левина Е.Ю., Балтыков А.К., Баткаева Я.А., Бубнова И.С. и др. *Когнитивная педагогика: практика и опыт реализации*: монография Казань: Институт педагогики, психологии социальных проблем, 2022.
10. Павлова И.А. Построение карты соприсутствия ключевых слов по теме «капитал здоровья» в программе VOSviewer. *Векторы благополучия: экономика и социум*. 2023; № 2 (49): 38–54.
11. Прокофьева М.С. Исследование наукометрических данных в области искусственного интеллекта. *Системный анализ и логистика.* 2021; № 4 (30): 57–67.
12. Fei Yu, Barrie E. Hayes Applying Data Analytics and Visualization to Assessing the Research Impact of the Cancer Cell Biology (CCB) Program at the University of North Carolina at Chapel Hill. *Journal of e-science librarianship.* 2018; № 7 (1): 1–18.
13. Bornmann L., Haunschild R., Sven E. Hug Visualizing the context of citations referencing papers published by Eugene Garfield: a new type of keyword co-occurrence analysis. *Scientometrics*. 2018; № 114 (3): 427–437.
14. João V., João Vasco S., Rui M.N., Souza J., Duarte L., Teodoro A.C., Freitas A. Remote Sensing in Human Health: A 10-Year Bibliometric Analysis. *Remote sensing*. 2017; № 9: 1–12.

References

1. Khoruzhy L.I., Khoruzhy V.I., Kubrushko P.F, Karataeva O.G. and Bitkova L.A. Comparative analysis of human capital management strategies in the context of digitalization of the national economy. *Front. Sociol.* 2023: 1-5.
2. Kudina M.V., Suhareva M.A. Teoriya chelovecheskogo kapitala: sistematizaciya podhodov na osnove kriteriev vzaimosvyazi ego razvitiya so strukturnymi izmeneniyami v mirovoj `ekonomike. *Intellekt. Innovacii. Investicii*. 2020; № 5: 59-71.
3. Burikova I.S., Konovalova M.A., Pushkina M.A., Yur'ev A.I. *Opyt psihologicheskogo izmereniya chelovecheskogo kapitala*. Sankt-Peterburg: Russkij zapad, 2009.
4. Zhuravlev A.L., Ushakov D.V. Obrazovanie i konkurentosposobnost' nacii: psihologicheskie aspekty. *Psihologicheskij zhurnal*. 2009; T. 30, № 1: 5-13.
5. Ambarova P.A. Transfer chelovecheskogo kapitala uchaschejsya molodezhi v sisteme rossijskogo obrazovaniya. *Sociologicheskij zhurnal*. 2021; T. 27; № 3: 97-120.
6. Zborovskij G.E., Ambarova P.A. Perehod obrazovatel'nyh obschnostej ot neuspeshnosti k uspeshnosti v processe transfera ih chelovecheskogo kapitala. *Mir Rossii*. 2021; T. 30, № 1: 88-110.
7. Prohorova V.V., Medvedeva O.V. Kapital zdorov'ya kak pervoosnova chelovecheskogo kapitala. *Vestnik AGU*. Seriya: `Ekonomika. 2019; № 3 (245): 84-92.
8. Howitt P. *Health, human capital and economic growth: a Schumpeterian perspective*. Washington: Brown University, 2005.
9. Levina E.Yu., Baltykov A.K., Batkaeva Ya.A., Bubnova I.S. i dr. *Kognitivnaya pedagogika: praktika i opyt realizacii*: monografiya Kazan': Institut pedagogiki, psihologii social'nyh problem, 2022.
10. Pavlova I.A. Postroenie karty soprisutstviya klyuchevyh slov po teme «kapital zdorov'ya» v programme VOSviewer. *Vektory blagopoluchiya: `ekonomika i socium*. 2023; № 2 (49): 38-54.

11. Prokof'eva M.S. Issledovanie naukometricheskih dannyh v oblasti iskusstvennogo intellekta. *Sistemnyj analiz i logistika*. 2021; № 4 (30): 57-67.
12. Fei Yu, Barrie E. Hayes Applying Data Analytics and Visualization to Assessing the Research Impact of the Cancer Cell Biology (CCB) Program at the University of North Carolina at Chapel Hill. *Journal of e-science librarianship*. 2018; № 7 (1): 1-18.
13. Bornmann L., Haunschild R., Sven E. Hug Visualizing the context of citations referencing papers published by Eugene Garfield: a new type of keyword co-occurrence analysis. *Scientometrics*. 2018; № 114 (3): 427-437.
14. João V., João Vasco S., Rui M.N., Souza J., Duarte L., Teodoro A.C., Freitas A. Remote Sensing in Human Health: A 10-Year Bibliometric Analysis. *Remote sensing*. 2017; № 9: 1-12.

Статья поступила в редакцию 13.10.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-93-95

***Ketoev K.E.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: kesaevz@bk.ru*

INFLUENCE OF STUDENTS' PHYSICAL ACTIVITY ON THE REGULATION AND MAINTENANCE OF THEIR WEIGHT. The article is devoted to the study of the problem of physical activity of students and its impact on the regulation and maintenance of weight. The article proves a thesis that due to physical activity a large number of calories are burned, energy balance is maintained for a long time, metabolism is accelerated, energy reserves in the body are accumulated, normal functioning of vital systems of the body is maintained, which, in turn, leads to the loss of excess weight and improvement of the general condition of the body. Physical activity, manifested in various types of strength exercises (cardio training, strength training, anaerobic and aerobic exercises) are the most effective means of energy expenditure, preventing hypertension, maintaining normal weight, strengthening mental and social health, strengthening muscles, activating the regulatory mechanisms of the heart rhythm, etc. Most researchers consider motor activity to be an effective method of regulating brain functions, improving mental activity, increasing performance during the day, regulating the general and emotional state of a person.

Key words: **students, physical activity, excess weight, metabolism, healthy eating, cardio training, strength training, aerobic exercise**

***К.Э. Кетоев,** канд. пед. наук, доц., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: kesaevz@bk.ru*

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА РЕГУЛЯЦИЮ И ПОДДЕРЖИВАНИЕ ИХ ВЕСА

Статья посвящена исследованию проблемы физической активности студентов и ее влияния на регуляцию и поддерживание веса. В статье доказывается тезис о том, что благодаря физической активности сжигается большое количество калорий, поддерживается энергетический баланс в течение продолжительного времени, ускоряется метаболизм, накапливаются запасы энергии в организме, поддерживается нормальное функционирование жизненно важных систем организма, что, в свою очередь, приводит к потере лишнего веса и улучшению общего состояния организма. Физическая активность, проявляющаяся в различных видах силовых упражнений (кардиотренировки, силовые тренировки, анаэробные и аэробные занятия), выступает наиболее эффективным средством расхода энергии, предотвращения гипертонии, поддерживания нормального веса, укрепления психического и социального здоровья, мышц, активизации регуляторных механизмов ритма сердца и т. д. Именно двигательную активность большинство исследователей считают действенным методом регулирования функций мозга, улучшения умственной деятельности, повышения работоспособности в течение дня, регуляции общего и эмоционального состояние человека.

Ключевые слова: **студенты, физическая активность, избыточный вес, метаболизм, здоровое питание, кардиотренировки, силовые упражнения, аэробные упражнения**

Актуальность выбранной проблемы обусловлена тем, что в современном информационно развитом, технологическом обществе глобальной проблемой стали ожирение и избыточная масса тела многих граждан страны, особенно молодого поколения. Известно, что избыточный вес, в свою очередь, приводит к развитию различных хронических болезней, например, к диабету, сердечно-сосудистым заболеваниям, дефициту жизненно важных витаминов и минералов, повышению риска развития онкологических болезней и т. д. Многочисленные исследования ученых (С.В. Абзалова, А.Р. Аншиц, Ю.Д. Верхоглядова, А.В. Сибирцев и др.) [1; 2], а также собственные научные изыскания (Б.Э. Дзагурова, К.Э. Кетоев, М.Д. Сохиев, С.Б. Туриев) [3], проводимые нами на базе Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, подтверждают, что именно физическая активность занимает лидирующую роль в регулировании веса и укреплении здоровья.

Двигательная активность способствует сжиганию калорий и ускорению метаболизма, приводит к потере лишнего веса и улучшению общего состояния организма. Многие обучающиеся вузов, особенно те, которые проводят много времени в виртуальной реальности, ведут малоподвижный образ жизни (Н.В. Горбунова, В.Р. Горбунова), проявляют низкую физическую активность, испытывают проблемы с избыточным весом [4].

Немаловажной составляющей является также бесконтрольное питание. Употребляя насыщенные углеводы в виде разнообразных гамбургеров, чизбургеров, хот-догов и другую «быструю» еду, студенты накапливают лишние калории, что приводит к избыточному весу. В такой пище практически нет клетчатки, которая отвечает за чувство насыщения, то есть при отсутствии клетчатки у человека чувство голода почти не проходит.

Научная новизна данного исследования определяется возможностью использования представленных видов физических упражнений для регуляции и поддержания веса, среди которых наиболее значимыми являются: кардиотренировки, силовые тренировки, аэробные и анаэробные упражнения. Перечисленные виды физических упражнений легли в основу разработки эффективных программ по решению вопросов, связанных с ожирением и улучшением общего состояния здоровья граждан страны. Регулярные тренировки, снижение потребления калорий, избегание жирной и сладкой пищи, ежедневное употребление овощных салатов, фруктов, белковой пищи, прогулки на свежем воздухе способствуют сжиганию калорий и ускорению пищеварения, что приводит к потере лишнего веса и, соответственно, улучшению общего состояния организма.

Теоретическая значимость заключается в расширении представления об эффективном управлении через физическую активность процессом регуляции и поддерживания веса на основе анализа существующих подходов к данной проблеме, а также собственного исследования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленных видов физических упражнений (кардиотренировки, силовые тренировки, аэробные и анаэробные упражнения) в практической педагогической деятельности преподавателей физической культуры и спорта в условиях вуза.

Таким образом, целью исследования в статье является выявление возможностей физического воспитания в регуляции и поддержании веса, что, бесспорно, способствует укреплению здоровья студентов в период их учебно-воспитательного процесса. Физическая активность играет важную роль в контроле и управлении весом человека, так как в последнее время наблюдается увеличение проблем, связанных с ожирением и избыточным весом, что ставит перед обществом задачу по контролю и управлению весом. Отсутствие контроля и управления весом может привести к значительному снижению качества жизни и повышенному риску развития различных заболеваний.

Для достижения обозначенной цели были выдвинуты следующие задачи: 1) на основе анализа существующих подходов к обозначенной проблеме исследования расширить представления у студентов об эффективном управлении процессами регуляции и поддерживания веса через физическую активность; 2) обосновать оптимальные стратегии физической активности, а также основные виды физических упражнений, способствующих снижению избыточного веса за счет сжигания калорий и увеличения энергетического расхода организма.

Ни для кого не секрет, что важнейшей составляющей здоровья человека, одним из основных факторов, положительно влияющих на соматическое, физическое и психологическое состояние личности, выступает физическая активность, благодаря которой мышцы становятся намного сильнее, а организм легче приспосабливается к воздействиям внешней среды. «Говоря о социальной политике государства в сфере охраны здоровья студентов как важнейшего направления устранения недостатков физического развития обучающихся, создание возможностей заниматься физической культурой, необходимо рассмотреть такой важный ее компонент, как физическая культура и ее роль в формировании социального здоровья» [5, с. 163–170].

Регулярные физические занятия, по справедливому замечанию большинства исследователей (Л.А. Бессонова, Б.Э. Дзагурова, К.Э. Кетоев, М.Д. Сохиев,

С.Б. Туриев, А.П. Федоров и др.), способствуют более гибкому приспособлению человека к изменяющимся социальным и экологическим условиям [4; 6; 7]. Физическая активность способствуют не только укреплению и сохранению здоровья (А.А. Захаров, А.Н. Молоствов), но и значительному снижению риска развития многих участившихся заболеваний: диабета, инсульта, онкологии, гипертонии, нарушения обмена веществ в пищеварительной системе, который приводит к избыточному весу [8]. Согласно научным исследованиям (Л.А. Бессонова, А.А. Захаров, А.Н. Молоствов и др.), ежедневные 30–45 минутные физические занятия умеренной интенсивности оказывают существенное воздействие на состояние здоровья человека [6; 8].

С целью выявления отношения студентов к утренней гимнастике нами было проведено анкетирование на разных факультетах. Анкета содержала следующие вопросы: Делаете ли Вы утром зарядку? Как Вы относитесь к утренней зарядке? Сколько времени у Вас уходит на утреннюю зарядку? Какие виды упражнений из перечисленных Вы включаете в утреннюю зарядку: ходьба, бег на месте, подскоки, упражнения для укрепления мышц плечевого пояса, рук, шеи, ног, живота и спины; упражнения малой аэробной мощности?

На основе анализа результатов нашего исследования мы пришли к выводу, что к утренней зарядке позитивно относятся 78%, но только 33,7% студентов по утрам делают гимнастику. Из них в качестве утренней гимнастики некоторые студенты (32,3%) обозначили подскоки на месте; упражнения малой аэробной мощности (пройти несколько остановок пешком; подняться по лестнице пешком и др.) выбрали 12,4%; 20,6% обучающихся выбрали упражнения для укрепления мышц плечевого пояса, рук, шеи, ног; остальные 11% используют ходьбу на месте с захлестом и бег на дорожке. Часть студентов занимаются физическими упражнениями в спортзалах, фитнес-клубах, спортивных секциях (21,5%). Остальные студенты (13,5%) признались в том, что только на занятиях по физической культуре проявляют физическую активность, не считая каждодневных обязательных движений. В спортивных мероприятиях, проводимых Северо-Осетинским университетом им. К.Л. Хетагурова, принимают участие всего 7,8%. Здорового образа жизни придерживаются 48,6% студентов, режим питания соблюдают 22,4%, а также 31,5% студентов отметили, что стараются питаться исключительно полезными продуктами.

Одним из наиболее распространенных и эффективных способов сжигания калорий и контроля веса являются кардиотренировки. Исследования показывают, что умеренная или высокая интенсивность кардиотренировок способствует увеличению энергетического расхода организма во время самой тренировки и даже после ее окончания. «Упражнения, такие как бег трусцой или быстрая ходьба, тренировка мышц с отягощениями, значительно снижают кровяное давление, создавая лучшие результаты для вашего долгосрочного здоровья. Такое снижение артериального давления (Э.Р. Галиуллина, П.Р. Хамидуллин), в свою очередь, снижает риск возникновения инсультов и инфарктов. Согласно исследованиям отечественных ученых, простое хождение в большинство дней недели может снизить вероятность инсульта на 46%» [9, с. 31–33].

Сжиганию калорий, улучшению сердечнососудистой системы и поддержанию общей физической выносливости способствуют кардиотренировки. Силовые тренировки, в свою очередь, содействуют наращиванию мышечной массы и повышению общего метаболического ритма в целом. Это лишний раз доказывает тот факт, что физическая активность должна стать неотъемлемой частью образа жизни каждого человека. Кардиотренировки, такие как плавание, езда на велосипеде или занятия на тренажерах, помогают сжигать калории, улучшают сердечно-сосудистую систему и способствуют потере веса.

Силовые тренировки также играют важную роль в контроле веса и формировании фигуры. Они способствуют укреплению костной ткани, увеличению мышечной массы (Н.В. Белик, М.Н. Налимова), что, в свою очередь, увеличивает базовый обмен веществ и потребность организма в энергии [10]. Силовые тренировки, включающие подъемы гирь, отжимания, приседания и другие упражнения с использованием сопротивления, помогают укрепить мышцы, улучшить общую физическую форму и поддерживать здоровый вес. Как показал анализ исследований (Т.В. Аронова, А.А. Васильев, У.А. Ильинская, И.А. Кисляков), комплекс силовых упражнений, включающий подъемы гантелей на бицепс; пробежку по лестнице; выпады с гантелями на месте; отжимания; упражнения на пресс; приседания с отягощениями; подъем на возвышенность и спуск; прямую и обратную планку, является наиболее эффективным [11; 12]. Такие занятия повышают частоту сердечных сокращений, заставляют человека тяжело дышать, что тоже оказывает положительное влияние на сердечно-сосудистую систему.

В достижении и поддержании здорового веса важную роль играет сохранение баланса между физической активностью и диетой. На значимость комбинирования физической активности с правильным питанием для достижения оптимальных результатов в контроле веса, продолжения жизнедеятельности человеческого организма указывают многочисленные исследования. Комбинированное применение физической активности и сбалансированного питания приводит к более значительному снижению веса и поддержанию его на долгосрочной основе. Физическая активность, несомненно, улучшает обмен веществ, за счет чего увеличивается мышечная масса, повышается уровень метаболизма, повышается способность организма сжигать жир и получать энергию. Физическая активность способствует регуляции аппетита и повышает осознанность при выборе пищи, что влияет на качество потребляемой пищи. Оптимальное питание, в свою очередь, обеспечивает необходимые питательные вещества для поддержания энергетического баланса и контроля веса.

Однако в современных условиях регулярно заниматься физическими упражнениями не всегда получается. Как в таких условиях поддерживать ежедневно физическую активность? По мнению некоторых исследователей (А.Н. Легейда, В.Н. Селуянов, Н.П. Щеменок), таким людям следует внести некоторые изменения в режим дня: пройтись, вместо того чтобы проехать; выйти на одну-две остановки раньше и дойти пешком оставшуюся часть пути; минимально пользоваться лифтом, подниматься по лестнице; танцевать дома слушая любимую музыку; по выходным дням устраивать пешие прогулки на более длинные расстояния [13].

Силовые тренировки дают наибольший эффект в сочетании с аэробными тренировками. Аэробные тренировки укрепляют крупные группы мышц в нижней части тела, регулируют работу сердечно-сосудистой системы, усиливают общий тонус организма. Аэробные и анаэробные упражнения также играют важную роль в контроле веса. Для достижения и поддержания здорового веса существуют определенные рекомендации относительно интенсивности, длительности и частоты физических тренировок. Аэробные упражнения, такие как бег, плавание, танцы, помогают улучшить кардиореспираторную выносливость и сжигать калории, что способствует снижению веса.

Аэробные упражнения, включающие усиленные тренировки высокой интенсивности и интервальные тренировки, являются результативными средствами приведения веса тела в норму. Как показывает анализ исследований (Попова Н.В., Зуев В.М., Полотнянко К.Н.), при пульсе 100–120 ударов в минуту, двигательные нагрузки приводят к снижению веса тела примерно за месяц на 1,5–2 кг, хотя эти показатели могут разняться у разных людей [14]. Анаэробные упражнения, включающие интенсивные тренировки высокой интенсивности и интервальные тренировки, также способствуют сжиганию калорий и повышению общего метаболического эффекта [15].

Таким образом, в заключение отметим, что исследование роли физической активности в контроле и управлении весом имеет большое теоретическое и практическое значение. Результаты исследования подтверждают важность включения физической активности в образ жизни с целью достижения и поддержания здорового веса. Оптимальные стратегии физической активности, включающие комбинацию кардио- и силовых тренировок, а также сочетание физической активности и правильного питания, должны быть рекомендованы как основной подход к контролю веса. Взаимодействие между физической активностью и весом обусловлено различными механизмами. Так, например, сочетание правильного питания, состоящего из разнообразных продуктов, богатых питательными веществами, с физической активностью позволяет обеспечить необходимое количество энергии и питательных веществ для поддержания общего здоровья и оптимального веса.

Физическая активность, таким образом, как эффективное средство снижения калорий значительно повышает энергетический расход организма человека, что способствует предупреждению избыточного веса. Более того, она содействует совершенствованию обмена веществ, активизации жирового обмена, поддерживанию мышечной массы, повышению гибкости, подвижности суставов, предупреждению артрита. Однако следует отметить, что каждый человек должен выбрать оптимальный для себя режим нагрузок, которые будут ему под силу.

Библиографический список

1. Аншиц А.Р., Сибирцев А.В. Физическая активность и ее влияние на психологическое здоровье молодежи. *Физическая культура и спорт как одно из основных направлений молодежной политики в Российской Федерации*: материалы II Всероссийской конференции. Москва, 2023: 765–769.
2. Верхоглядова Ю.Д., Абзалова С.В. Физическая активность как основа здорового образа жизни. *Вопросы педагогики*. 2020; № 6-2: 65–68.
3. Кетоев К.Э., Дзагурова Б.Э., Сохиев М.Д., Туриев С.Б. Личностно-ориентированная технология совершенствования физической культуры студентов. *ЦИТИСЭ*. 2023; № 1 (35): 378–386.
4. Горбунова Н.В., Горбунова В.Р. Самостоятельные занятия по физической культуре как средство профилактики переутомления студентов при дистанционном обучении. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 226–228.
5. Акоев А.Р. Формирование социального здоровья студентов средствами физической культуры. *ЦИТИСЭ*. 2022. № 4 (34): 163-170.
6. Бессонова Л.А. Физическая активность населения в современных условиях жизни. *Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых*. 2023; № 1: 26–30.
7. Федоров А.П. Проблема развития физической культуры и спорта в России и пути ее решения. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 240–242.
8. Молоствов А.Н., Захаров А.А. Физическая активность как метод профилактики заболеваний сердечнососудистой системы. *Ученые записки Казанского юридического института МВД России*. 2024; Т. 9, № 1 (17): 56–60.

9. Галиуллина Э.Р., Хамидуллин П.Р. Физическая активность людей с пороком сердца. *Вопросы педагогики*. 2019; № 10-1: 31–33.
10. Белик Н.В., Налимова М.Н. Силовые тренировки и их влияние на мышечную ткань. *Столица науки*. 2020; № 5 (22): 38–43.
11. Ильинская У.А., Аронова Т.В. Силовые тренировки, как средство подготовки школьников к испытанию по гимнастике на всероссийской олимпиаде по физической культуре. *Спортивно-педагогическое образование:* сетевое издание. 2022; № 1: 4–7.
12. Кисляков И.А., Васильев А.А. Силовые тренировки для начинающих: основы и программы. *Студенческий вестник*. 2024; № 21-4 (307): 22–24.
13. Легейда А.Н., Щеменок Н.П., Селуянов В.Н. Аэробные упражнения разной интенсивности, их влияние на показатели сердечно-сосудистой системы. *Теория и практика физической культуры*. 2014; № 3: 62–65.
14. Попова Н.В., Зуев В.М., Полотнянко К.Н. Аэробные физические упражнения как фактор снижения риска коронарной болезни сердца. *Современные вопросы биомедицины.* 2023; Т. 7, № 1 (22).
15. Казарина О.А. Аэробные и анаэробные физические упражнения и их влияние на морфофункциональные особенности организма. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2017; № 11-3 (31): 27–31.

References

1. Anshic A.R., Sibircev A.V. Fizicheskaya aktivnost' i ee vliyanie na psihologicheskoe zdorov'e molodezhi. *Fizicheskaya kul'tura i sport kak odno iz osnovnyh napravlenij molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii*: materialy II Vserossijskoj konferencii. Moskva, 2023: 765-769.
2. Verhoglyadova Yu.D., Abzalova S.V. Fizicheskaya aktivnost' kak osnova zdorovogo obraza zhizni. *Voprosy pedagogiki*. 2020; № 6-2: 65-68.
3. Ketoev K.`E., Dzagurova B.`E., Sohiev M.D., Turiev S.B. Lichnostno-orientirovannaya tehnologiya sovershenstvovaniya fizicheskoj kul'tury studentov. *CITIS`E*. 2023; № 1 (35): 378-386.
4. Gorbunova N.V., Gorbunova V.R. Samostoyatel'nye zanyatiya po fizicheskoj kul'ture kak sredstvo profilaktiki pereutomleniya studentov pri distancionnom obuchenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 226-228.
5. Akoev A.R. Formirovanie social'nogo zdorov'ya studentov sredstvami fizicheskoj kul'tury. *CITIS`E*. 2022. № 4 (34): 163-170.
6. Bessonova L.A. Fizicheskaya aktivnost' naseleniya v sovremennyh usloviyah zhizni. *Vestnik nauchnogo obschestva studentov, aspirantov i molodyh uchenyh*. 2023; № 1: 26-30.
7. Fedorov A.P. Problema razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v Rossii i puti ee resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 240-242.
8. Molostvov A.N., Zaharov A.A. Fizicheskaya aktivnost' kak metod profilaktiki zabolevanij serdechnososudistoj sistemy. *Uchenye zapiski Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2024; T. 9, № 1 (17): 56-60.
9. Galiullina `E.R., Hamidullin P.R. Fizicheskaya aktivnost' lyudej s porokom serdca. *Voprosy pedagogiki*. 2019; № 10-1: 31-33.
10. Belik N.V., Nalimova M.N. Silovye trenirovki i ih vliyanie na myshechnuyu tkan'. *Stolica nauki*. 2020; № 5 (22): 38-43.
11. Il'inskaya U.A., Aronova T.V. Silovye trenirovki, kak sredstvo podgotovki shkol'nikov k ispytaniyu po gimnastike na vserossijskoj olimpiade po fizicheskoj kul'ture. *Sportivno-pedagogicheskoe obrazovanie:* setevoe izdanie. 2022; № 1: 4-7.
12. Kislyakov I.A., Vasil'ev A.A. Silovye trenirovki dlya nachinayuschih: osnovy i programmy. *Studencheskij vestnik*. 2024; № 21-4 (307): 22-24.
13. Legejda A.N., Schemenok N.P., Seluyanov V.N. A`erobnye uprazhneniya raznoj intensivnosti, ih vliyanie na pokazateli serdechno-sosudistoj sistemy. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2014; № 3: 62-65.
14. Popova N.V., Zuev V.M., Polotnyanko K.N. A`erobnye fizicheskie uprazhneniya kak faktor snizheniya riska koronarnoj bolezni serdca. *Sovremennye voprosy biomediciny*. 2023; T. 7, № 1 (22).
15. Kazarina O.A. A`erobnye i ana`erobnye fizicheskie uprazhneniya i ih vliyanie na morfofunkcional'nye osobennosti organizma. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2017; № 11-3 (31): 27-31.

Статья поступила в редакцию 19.10.24

УДК 376.112.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-95-99

Kozhanova N.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: nskozhanova@rambler.ru*
Bolgarova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: bolgarova79@mail.ru*

THE AXIOLOGICAL COMPONENT OF A TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE. The article substantiates the idea that the inclusive competence of teachers is considered as the basis for setting the foundation in developing an inclusive culture in an educational organization and society. The research is based on competence-based and axiological approaches to the development of inclusive competence of teachers. Results of the study of students in the areas of training in the field of teacher education are presented. The concept of "inclusive culture" is analyzed: on the one hand, as a component of the professional competence of a teacher, which he transfers into the educational community and when interacting with students in an inclusive classroom; on the other hand, as a social phenomenon that is supported by normative legal acts, international, federal and other levels. Fundamental criteria for assessing inclusive competence are the professional values and personal qualities of teachers of inclusive education. The results of the assessment of personal professional values that make up the professional culture of future teachers are described. The results obtained using the survey method, the focus group method and reflexive analysis reveal features of the professional values of future teachers regarding inclusive education. The needs and deficits of future teachers in the motivational and value component of inclusive competence are actualized.

Key words: **inclusive competence, inclusive education, inclusive culture, readiness for professional activity, axiological approach**

Н.С. Кожанова, *канд. пед. наук, доц., БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: nskozhanova@rambler.ru*
М.А. Болгарова, *канд. пед. наук, доц., БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: bolgarova79@mail.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье обосновывается идея о том, что инклюзивная компетентность педагогов должна рассматриваться в качестве основы, задающей фундамент формирования инклюзивной культуры в образовательной организации и обществе. В основе исследования лежат компетентностный и аксиологический подходы к развитию инклюзивной компетентности педагогов. Представлены результаты исследования обучающихся по направлениям подготовки в области педагогического образования. Проанализировано понятие «инклюзивная культура»: с одной стороны, как составляющая профессиональной компетентности педагога, которую он транслирует в образовательное сообщество и при взаимодействии с обучающимися в инклюзивном классе; с другой стороны, как общественное явление, которое подкреплено нормативно-правовыми актами международного, федерального и других уровней. Основополагающими критериями оценки инклюзивной компетентности выступают профессиональные ценности и личностные качества педагогов инклюзивного образования. Описаны результаты оценки личных профессиональных ценностей, составляющих профессиональную культуру будущих педагогов. Результаты, полученные с использованием метода опроса, метода фокус-группы и рефлексивного анализа, раскрывают особенности профессиональных ценностей будущих педагогов относительно инклюзивного образования. Актуализированы потребности и дефициты будущих педагогов в мотивационно-ценностной составляющей инклюзивной компетентности.

Ключевые слова: **инклюзивная компетентность, инклюзивное образование, инклюзивная культура, готовность к профессиональной деятельности, аксиологический подход**

Обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения представляется базовой ценностью общества, определяющей стратегию развития общества, что обусловливает повышенные требования к компетентности специалистов, работающих в данной профессиональной области.

Одной из приоритетных задач в современном обществе является формирование инклюзивной культуры, которая нами рассматривается, с одной стороны, как составляющая профессиональной компетентности педагога, которую он транслирует в образовательное сообщество и при взаимодействии с обучающи-

мися в инклюзивном классе; с другой стороны, как общественное явление, которое подкреплено нормативно-правовыми актами международного, федерального и других уровней. В обществе государства, где развита инклюзивная культура, граждане постепенно осваивают приемлемые формы поведения по отношению к лицам особых категорий. Таким формам поведения, определяющим инклюзивную культуру сообществ и общества в целом человек научается с опытом, а не получает в качестве биологического наследия. Поэтому мы можем утверждать, что значимыми в этом смысле являются образовательные функции общества и образовательных организаций, транслирующих инклюзивную культуру в предметно-пространственной, организационно-технологической и социальной подсистемах среды.

Цель исследования – изучение аксиологического компонента профессиональной деятельности педагога как фактора формирования инклюзивной культуры.

С этой целью мы определили задачи: во-первых, проанализировать и раскрыть содержание понятия «инклюзивная культура»; во-вторых, научно обосновать связь между инклюзивной культурой и профессиональной компетентностью педагога; в-третьих, изучить и охарактеризовать актуальный уровень инклюзивной компетентности будущих педагогов с позиции оценки профессиональных ценностей как важного компонента его готовности к профессиональной деятельности.

Научная новизна исследования представлена результатами, во-первых, научного обоснования профессиональных ценностей как важного компонента готовности педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; во-вторых, разработки параметров профессиональных ценностей будущих педагогов относительно инклюзивного образования. Теоретическая значимость результатов исследования заключается в обосновании связи между инклюзивной компетентностью педагога и инклюзивной культурой, основой которой является совокупность профессиональных ценностей и профессионально-личностных качеств педагога.

Инклюзивное образование в последние годы стало одним из главных проблемных вопросов, касающихся современного образовательного процесса. Оно нацелено на создание условий, при которых дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут получать образование в общих условиях вместе со своими сверстниками. Однако для успешного внедрения инклюзивных практик необходима соответствующая профессиональная компетентность.

Изучая процесс педагогического образования, мы установили, что компетентность является качественным результатом образования, описанным в нормативных документах в терминах ключевых компетенций, среди которых значимой составляющей является инклюзивная компетентность. Важность вопроса формирования такого рода компетентности возрастает в контексте рассмотрения проблемы инклюзивной культуры в образовательной организации и обществе. Формирование инклюзивной компетентности определяет степень готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. Эта важная составляющая профессиональной готовности задает, на наш взгляд, фундамент формирования инклюзивной культуры. Компетентный педагог влияет на раскрытие и развитие потенциала обучающихся во всем разнообразии и развитие инклюзивной культуры всего сообщества школы [1].

Для определения содержание понятия «инклюзивная культура» мы обратились к определениям, которые представлены в философии и культурологии.

Первостепенно следует отметить, что культура рассматривается всегда в совокупности материального и духовного [2], ценностей и деятельности. В идеологическом определении культура представлена как поток идей, переходящих от индивида к индивиду посредством особых действий, с помощью слов или на основе подражания [3].

Выступая субъектом деятельности, человек выстраивает персональную стратегию, согласовывая индивидуальную активность с социальными и профессиональными требованиями и ценностями.

При ближайшем рассмотрении явление культуры нужно рассматривать с позиций наличия и содержания ценностей, норм и правил, установленных нормативными документами, принятыми в государстве и обществе. Центральное место принадлежит ценностям, так как ценность определяет мотивацию [2].

Человеку как субъекту культуры свойственно создавать собственное ценностно-смысловое пространство на основе ценностей, принятых в обществе. Это определяет, насколько жизнь и деятельность человека наполнены человеческим смыслом и реальным гуманистическим содержанием.

Формирование инклюзивной культуры педагога и связь ее с развитием инклюзивной компетентности подвергается глубокому анализу в современной науке. Существуют различные подходы к определению инклюзивной культуры, и единой точки зрения на этот вопрос не существует. Мы придерживаемся мнения о том, что инклюзивная культура в первую очередь является составной частью профессиональной педагогической культуры и отражает личностные качества педагога, установки, ценностные ориентиры, определяющие его отношение к инклюзивному образованию. Это мнение разделяют исследователи Т.В. Емельянова, Е.А. Калмыкова, Е.И. Пономарева, О.Ю. Светлакова, В.В. Хитрюк и др. [4; 5; 6]. В частности, в исследовании О.Ю. Светлаковой инклюзивная культура педагога трактуется как комплекс социальных представлений и установок, которые иллюстрируют его отношение к инклюзии. Эта культура включает в себя принятие инклюзивных ценностей и психологическую готовность педагога к успешному осуществлению профессиональных задач в контексте инклюзивного образования [6]. А инклюзивная компетентность тесно связывается с профессионально-личностной готовностью и способностью решать профессиональные задачи, понимая и принимая ценности инклюзивного образования (О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская, И.М. Яковлева и др.) [5; 6]. То есть инклюзивная культура как мотивационно-ценностная составляющая личности педагога целенаправленно формируется в процессе формирования инклюзивной компетентности.

Основной формой ценностного самопроявления, самовыражения, самореализации, самоактуализации человека является его внутренний ценностный фундамент, определяющий содержание активности и деятельности, ценности и значимости для него педагогического труда, в том числе в условиях инклюзивного образования.

Ученые, рассматривающие профессиональную деятельность в системе человек – человек, большое значение придают ценностному отношению к осуществляемой деятельности. Это задает основу готовности к организации и реализации образовательной деятельности как процессу, в котором взаимодействие субъектов задает направление социальному, культурному и духовному развитию личности, сознательно культивирующей в себе гуманистические качества. Компетентный педагог, обладающий готовностью к организации и реализации инклюзивного образования, является носителем инклюзивной культуры, проявляющейся в гуманистических установках, поведении и деятельности относительно всех субъектов образования. Он способен воспитывать в ребенке новое отношение к окружающему миру, другим людям и себе самому. Педагог сможет обеспечить возможности для развития инклюзивной культуры других, прежде всего своих учеников, их родителей и, в том числе, других субъектов педагогического сообщества.

В аксиологическом плане рассмотрения проблемы инклюзивной компетентности и инклюзивной педагогической культуры важным является тот факт, что на начальном этапе освоения профессии ценности формируются в рамках норм и требований официальных документов. Проще говоря, профессиональная деятельность носит адаптивно-репродуктивный характер [7]. Это выражается в том, что молодой педагог, только что окончивший университет, постепенно начинает разбираться в конкретных профессиональных ситуациях и выполнять действия на уровне нормативных ролей. Он входит в профессиональное сообщество, соответствуя его нормам и правилам, и принимает его ценности. Со временем специалист накапливает личный практический опыт. Педагог начинает действовать не только в соответствии с общепринятыми стандартами профессиональной деятельности, но и, опираясь на своё духовное и практическое наследие, формирует собственную систему профессиональных ценностей, которой руководствуется в процессе постановки целей и принятия решений [8].

Исполнительный или процессуальный компонент компетентности (профессиональные знания, умения и навыки) рассматривается как средство или инструмент для формирования индивидуальных профессиональных ценностей, на которых строится профессиональная культура педагога. По мнению О.Б. Мартынюк, ценностная составляющая профессиональной деятельности позволяет выделить разницу между просто специалистами и настоящими профессионалами [8, с. 177]. Так, по ее мнению, специалистом можно называть педагога, который владеет лишь техникой составляющей своего дела и осуществляет его в соответствии с нормативными требованиями, не преломленными через собственный опыт. Профессионал не только владеет инструментальной составляющей компетентности, но и является субъектом собственной деятельности, мотивируя себя, проектируя и реализуя профессиональную активность в соответствии со своим профессиональным стилем, стратегиями, основанными на личностной ценностной составляющей. Эти ценности, определяющие его культуру, он транслирует в своем поведении, речи и отношении к профессиональной деятельности и ее субъектам. В этой связи ключевым аспектом в формировании инклюзивной культуры является поведенческий компонент. Поведение, которое транслирует педагог, передается всем субъектам образования на основе подражания и обучения. Таким образом, в наилучшем своем проявлении инклюзивная культура реализуется через создание условий в социальных институтах, позволяющих людям с ограниченными возможностями здоровья чувствовать себя наравне с другими членами общества, а также через поведение, действия и высказывания окружающих, особенно педагогов, относительно особых категорий граждан. Инклюзия становится естественной стороной жизни как на институциональном, так и на психологическом уровне. А ценности инклюзивного образования транслируются в общество посредством профессиональных ценностей педагога.

Вопрос профессиональных ценностей педагогов в контексте их формирования был предметом изучения таких ученых, как И.Ф. Исаев, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, В.А. Сластенин, А.М. Столяренко и Н.С. Пряжников. Все они подчеркивают, что невозможно представить развитие педагога вне системы его профессиональных ценностей [9].

И.Ф. Исаев выделяет пять категорий профессиональных ценностей: ценности-цели (смысл и важность образовательных целей), ценности-средства (значимость методов и средств в педагогике), ценности-отношения (значение взаимоотношений в педагогической деятельности), ценности-знания (научная база для педагогики) и ценности-качества (личностные и профессиональные качества учителя) [9, с. 199–200].

А.Н. Кузибецкий считает, что личностно-профессиональное развитие формирует ценностную позицию педагога, способствуя его профессиональному росту. В акмеологии (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.М. Дьячков и др.) и психологии профессионального мастерства (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, К.К. Платонов и др.) отмечают, что осознание важности личностного и профессионального развития особенно актуально для современных педагогов [10].

Вступившие в силу нормативные документы, регламентирующие инклюзивное образование, диктуют необходимость формирования инклюзивной компетентности. Речь идет, во-первых, о проектировании педагогом обучающей, воспитательной, развивающей деятельностей и деятельности по разработке и применению адаптированных образовательных программ для осуществления трудовых функций, предусмотренных профессиональным стандартом «Педагог». В связи с этим приоритетным становится овладение трудовыми действиями как ценность-средство выполнения каждого вида педагогической деятельности. Не менее важным считается овладение методикой (ценности-средства), знаниями и опытом (ценности-знания) которые определены в соответствии с направленностью образовательных программ в соответствии с ФГОС ВО 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.01 Педагогическое образование [11]. Однако следует отметить, что в процессе обучения в вузе студенты имеют трудности в получении опыта организации контакта обучающихся с особыми образовательными потребностями, что объясняется дефицитом практической деятельности в инклюзивном классе. Известно, что дети с ограниченными возможностями здоровья порой проявляют себя неординарно и часто демонстрируют нежелательное поведение. Эта особенность обусловлена структурой дефекта и требует от педагога профессиональной гибкости и сформированных моделей поведения и контроля над ситуацией, способствующих своевременному реагированию, предвосхищению и снятию напряжения в группе/классе. Объем учебных часов на модуль подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном процессе существенно ограничен и зачастую не включает специальной практики.

Особое значение приобретает задача развития личностных качеств педагога, лежащих в основе профессиональных качеств, его внутренних ресурсов, позволяющих успешно функционировать в ситуациях непредсказуемости (ценности – качества). Однако большая часть этих составляющих не могут быть сформированы в процессе обучения, а требуют практической составляющей учебных модулей.

Вузовская и послевузовская система профессионального образования зачастую организует методическую работу, направленную на поддержку педагогов в освоении образовательной деятельности с целью достижения образовательных результатов (профессиональных компетенций) в соответствии с ФГОС ВО. Для этого при организации учебных дисциплин создаются методические ситуации, которые побуждают педагогов развивать необходимые знания и навыки деятельности с учетом правовых и этических стандартов образования. Ключевой ценностью и мотивацией для самообразования должно быть именно личностно-профессиональное развитие, которое связано с желаемым ростом педагога. Подобная организация методической работы и процесса самообразования поможет активизировать ценностную позицию педагога, объединяя компоненты его профессиональной ценности и культурно-нравственной основы. Личностно-профессиональное развитие будет играть ведущую роль в деятельности педагога, осознанно планирующего свой карьерный путь [10].

Проекты создания компетентностных моделей для педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования, которые должны служить основой профессионального обучения в средних специальных и высших учебных заведениях, а также для повышения квалификации учителей, не всегда учитывают комплекс оценок профессиональных, инструментальных навыков и личностного потенциала педагогов, включая их надпрофессиональные качества [12; 13; 14].

Модель, представленная в исследованиях И.А. Романовской и И.Н. Хафизуллиной, предлагает деление профессиональных компетенций учителя на базовые, специальные и частные, при этом инклюзивную компетентность относят к группе специальных профессиональных навыков, выделяя среди ее основных компонентов содержательные компетенции (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и операционные [12].

В соответствии с этой и похожими структурными моделями формируются образовательные программы многих педагогических университетов, а также выстраиваются образовательные маршруты для студентов. Эти идеи также положены в основу создания программ повышения квалификации для учителей, воспитателей и других педагогических работников общеобразовательных учреждений [13; 14].

То есть большинство педагогических вузов и современных исследований (А.П. Антропов, С.Е. Залаутдинова, В.З. Кантор, И.Э. Кондракова, О.В. Литовченко, Г.В. Никулина, Ю.Л. Проект, И.А. Романовской, И.Н. Хафизуллиной и др.) представляют двухмерную модель формирования инклюзивной компетентности педагогов на этапе профессиональной подготовки. Такие модели включает две оси: по горизонтали рассматриваются виды и сферы деятельности педагога в соответствии с профессиональным стандартом – воспитание, обучение, внедрение инноваций и диагностика, а по вертикали дифференцируются компоненты компетенций в зависимости от уровней освоения навыков реализации инклюзивного образования, таких как знания (включая предметные, дидактические, психолого-педагогические, организационные и консультативные), способы действий (способности и готовность), а также навыки практического применения и трансфера этих действий в реальную практику (опыт). Однако такая модель оказывается неэффективной для педагогов, нуждающихся в повышении инклюзивной компетентности. Во-первых, у практикующих педагогов, в отличие от выпускников вузов, уже сформирована индивидуальная педагогическая стратегия, которая может оказаться неэффективной при работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Это связано с тем, что привычные профессиональные поведенческие паттерны не приводят к ожидаемым результатам, вызывая у педагога стресс и эмоциональное выгорание из-за постоянного столкновения с фрустрирующими ситуациями. Поэтому критически важен уровень развития личностного потенциала педагога, который не может быть достигнут исключительно через стандартные курсы повышения квалификации. Необходима интеграция как в программы подготовки будущих педагогов, так и в программы повышения квалификации уже работающих специалистов специальных содержательных компонентов

В то же время В.З. Кантор, А. Зарин, Ю.А. Круглова и их единомышленники в рамках разработанной многомерной модели личностных и профессиональных компетенций педагога рассматривают инклюзивную компетентность не только как набор знаний и навыков, необходимых для работы с детьми с особыми образовательными нуждами, но и как комбинацию личных установок ценностей и стремлений педагога, которые отражают его желание работать с такой категорией детей, развиваться и совершенствовать свои педагогические навыки в области инклюзивного образования. Данная позиция нам наиболее близка и была положена в основу наших размышлений о совершенствовании содержания и организации деятельности вуза в подготовке педагогов инклюзивного образования [14].

В рамках нашего исследования оценивалась готовность студентов педагогического университета – будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в контексте изучения проблемы связи личностного компонента инклюзивной компетентности педагогов с инклюзивной культурой. Были изучены и охарактеризованы особенности инклюзивной компетентности будущих педагогов с позиции оценки их профессиональных ценностей как важной составляющей его готовности к профессиональной деятельности и трансляции инклюзивной культуры.

В исследовании приняли участие 102 студента, обучающиеся по направлениям «Педагогическое образование» и «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Методика исследования основывалась на использовании опросника, разработанного нами на базе методик определения готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ с позиции профессиональных ценностей, определенных И.Ф. Исаевым [9].

В целом вопросы диагностического инструмента сформулированы таким образом, что позволяют получить данные об актуальном уровне готовности к реализации инклюзивной практики. Однако в рамках нашего исследования мы выдвинули предположение о том, что в процессе эмпирического изучения показателей инклюзивной компетентности педагоги, вероятно, будут воспринимать опрос как внешний контролирующий фактор, что может повлиять на увеличение вероятности социально одобряемых ответов. Размышляя над содержанием вопросов, мы предположили, что вопросы опросника будут полезны тем, что представляют собой некий инструмент самоанализа. На их основе у опрашиваемых активизируется внутренний анализ и рефлексия. Так, в процессе прохождения педагогом опроса происходит деятельностная рефлексия, направленная на выявление своих дефицитов, понимание необходимости их устранения, а затем постановки задач для запуска процесса изменения и повышения мотивации к развитию инклюзивной компетентности. Опросник предполагает фиксацию и анализ всей этой информации от участников исследования.

Опросник состоит из пяти блоков вопросов, в которых были отражены ключевые показатели, важные для оценки готовности к организации и реализации инклюзивного образования.

Блок 1. Оценка показателей ценности знания: знания о специфике организации инклюзивного образования – вопросы 1, 5; знание особенностей детей с ОВЗ различных нозологических групп – вопросы 2, 3; умения разрабатывать адаптированные образовательные программы – вопросы 5, 6; понимание наличия у себя дефицитов знаний, умений, способов действий, составляющих основу профессиональных навыков педагога инклюзивного класса или группы, – вопросы 4, 6.

Блок 2. Оценка показателей ценности средств: владение технологиями инклюзивного образования – вопросы 4, 5; владение специальными методами и приёмами организации образования обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе – вопросы 11, 12; оценка понимания необходимости использовать специальные технические приспособления в образовании лиц различных нозологических групп и знание способов их использования – 13.

Блок 3. Оценка показателей ценности цели: знания об инклюзивном образовании, нормативных документах, определяющих цели и задачи образования, в том числе обучающихся с ОВЗ, – вопросы 1, 2, 3; осмысленность целей образовательной деятельности и степень их сопряженности с профессионально-личностными субъективными смыслами и целями образования.

Блок 4. Оценка показателей ценности отношений: опыт создания доступной, принимающей, дружелюбной среды – вопросы 3, 5, 6.

Блок 5. Оценка показателей ценности качеств: отношение к детям с ОВЗ – вопросы 1, 5; установки, позиция и отношение к инклюзивному образованию – вопросы 2, 5, 8; психологическая и личностная готовность к работе с детьми с ОВЗ – вопросы 3, 4, 6, 8, 9, 10; препятствия для инклюзии – вопросы 6, 7; понимание наличия у себя дефицитов в развитии профессионально-личностных качеств, составляющих основу профессиональной успешности педагога в организации образовательной среды инклюзивного класса или группы – вопросы 4, 6, 7, 8.

Инклюзивная компетентность педагогов должна характеризоваться высокими уровнями положительных ответов по всем этим группам вопросов.

В анкетировании приняли участие 105 студентов педагогического университета, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.01 Педагогическое образование.

Участникам опроса представлялась возможность высказать свое мнение об инклюзивном образовании и работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью, оценить собственную когнитивную, деятельностную и психологическую готовность к работе в инклюзивной образовательной организации.

В результате опроса мы получили следующие данные изучения ценностных установок будущих педагогов по отношению к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию, составляющих ценностную базу их инклюзивной компетентности (рис. 1).

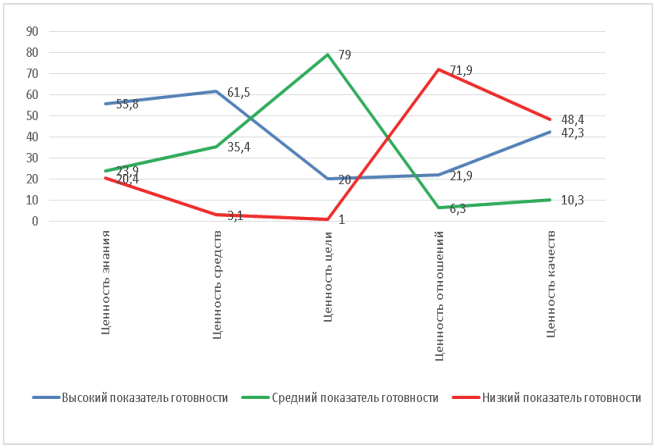


Рис. 1. Оценка когнитивной и мотивационно-ценностной готовности и установок выпускников педагогического вуза к работе в инклюзивном образовании (в %)

Как показали результаты исследуемых ценностей, 55,8% педагогов считают, что детей с ОВЗ необходимо обучать в общеобразовательных школах в случае организации специальных образовательных условий. Это свидетельствует о высоком уровне поддержки инклюзии среди будущих специалистов, однако 23,9% придерживаются более консервативного мнения, полагая, что детям с ОВЗ лучше обучаться в специализированных группах, а 20,4% предпочли бы, чтобы особые категории детей обучались в коррекционных школах и детских садах. Такие установки, к сожалению, становятся факторами, препятствующими включению в профессиональную педагогическую деятельность в инклюзивных образовательных организациях, а учитывая, что таких организаций в регионе становится все больше, это влияет на желание выпускников педагогического вуза работать по профессии, и регионы столкнутся с усиленным дефицитом педагогических кадров. В этой связи особо актуальной видим работу над содержанием и формами реализации специальных дисциплин психолого-педагогического модуля. Эти данные подчеркивают необходимость организации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе, направленность на формирование адекватных современным реалиям в образовательной системе страны, подготовки педагогов.

Позиции участников опроса по отношению к инклюзивному образованию и его принципам распределились следующим образом: 61,5% участников положительно относятся к идее инклюзивного образования, что подтверждает общий тренд, направленный на поддержку основных принципов инклюзии; 35,4% педагогов испытывают неуверенность в правильности инклюзивного обучения, что может быть связано с недостатком знаний и практического опыта в этой области, а также неуверенностью в своем личностном потенциале относительно решения профессиональных задач в инклюзивном образовательном процессе; лишь 3,1% опрошенных проявили отрицательное отношение, что, в свою очередь, сигнализирует о необходимости образовательных инициатив для повышения уверенности педагогов и формирования у них понимания ценности инклюзии и принятия этой ценности на личностном уровне, а не только в рамках следования нормативным документам, регламентирующим деятельность педагога в этом процессе.

Когда речь идет о готовности работать в классах, где обучаются дети с ОВЗ, 65,7% педагогов готовы согласиться работать в инклюзивном классе при условии достаточной профессиональной переподготовки, что позволяет говорить о наличии уверенности в своих силах и знаниях, объясняющих готовности принимать участие в инклюзивном образовании. Большая часть опрошенных – 71,9% – все-таки отметили, что их психологическая готовность к этой работе постепенно формируется, но на текущий момент ощущается как готовность не в полном объеме. Не сформирована готовность по собственным ощущениям у 6,3% (это 6 человек).

Понимание благоприятного влияния присутствия детей с ОВЗ на сверстников отражено в 60,7% ответов студентов – будущих педагогов. Они считают, что обучение в инклюзивной среде способствует развитию эмпатии и толерантности у других субъектов образовательных отношений, однако у себя не отмечают пока сформированности такого качества в нужной степени. 25% участников опроса выражают опасения, что взаимодействие с детьми с ОВЗ может привести к негативным установкам у сверстников, так как присутствие в классе/группе обучающегося, имеющего значительные трудности в обучении, расслабляет всех, замедляет динамику развития сильных учащихся в связи с дефицитом внимания педагога. Отмечают, что трудности, возникающие у педагога в этой связи, могут значительно снизить его мотивацию, не исключают уход из профессии. Такая установка интуитивна и в поведении может передаваться педагогом всему коллективу и сообществу в образовательной организации, что снижает эффективность формирования позитивного отношения и социальной ответственности всех субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Изучая мнения о препятствиях для инклюзии, мы получили следующие результаты. Основными препятствиями для включения детей с ОВЗ в инклюзивное образование, по мнению будущих педагогов (в данном случае респондентов) являются опасения по поводу возможностей учащимися с ОВЗ полноценно усваивать материал урока в ситуации инклюзивного образования, эти тревоги обозначили 45,2% студентов, 34,1% видят угрозы в ущемления прав детей без ОВЗ. Эти страхи необходимо учитывать и прорабатывать в процессе реализации систематической профессиональной подготовки. Нужно совершенствовать содержание программ модуля, разработать систему поддержки и внедрение в содержание заданий анализ успешных инклюзивных практик, моделей организации работы в инклюзивном образовании и стратегий построения инклюзивного образовательной среды.

На следующем этапе исследования был использован метод фокус-группы, в которую вошли студенты – будущие педагоги различных направленностей, учителя-дефектологи, педагоги-практики, преподаватели педагогического вуза. Фокус-группа определила перечень важных профессионально-личностных качеств педагога, реализующего инклюзивный образовательный процесс. В результате работы фокус-группы был составлен перечень качеств, в который были включены следующие: 1 – толерантность, 2 – гибкость, 3 – ответственность, 4 – креативность, 5 – амбициозность, 6 – оптимизм, 7 – рефлексивность, 8 – проактивность, 9 – саморегуляция, 10 – наблюдательность, 11 – терпеливость, 12 – тактичность, 13 – эмпатия.

Данный перечень профессионально-личностных качеств был предложен студентам педагогического университета, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.01 Педагогическое образование для оценки степени присутствия у них профессионально-личностных качеств относительно идеального образа педагога инклюзивного класса.

Оценивалась степень присутствия каждого качества по 10-балльной шкале. При этом первостепенно стояла задача определить степень значимости оцениваемого качества в идеальном образе педагога, а затем оценить степень его развития у себя. При оценке значимости качеств для педагога важными показателями являлись, во-первых, возможность компенсировать одно из качеств другими, во-вторых необходимость присутствия качества в максимальном его проявлении. Так, например, такое качество личности, как оптимизм, необходимо, однако в случае его выраженности в максимальной степени педагог становится неспособным видеть и оценить степень риска и видеть ограничения в решении профессиональных задач относительно обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому данное качество получило оценку 8 баллов. Следующим этапом была задача на основе рефлексии оценить степень развития каждого качества у себя. Профиль выстраивался на основе профессионально-личностных качеств, входящих в перечень, составленный участниками фокус-группы. Так мы получили профили, обнаруживающие дефициты в сформированности профессионально-личностных качеств будущих педагогов, что позволило составить обобщенную картину для данной выборки.

На рис. 2 отражены выявленные дефициты студентов педагогических направлений подготовки относительно личностной составляющей их готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном классе.

Результаты отражены в рис. 2.

Рисунок отражает средние значения индивидуальных профилей, тем не менее он позволяет наблюдать выявленные дефициты сформированности профессионально-личностных качеств будущих педагогов на момент обследования. Индивидуальные профили обучающихся являлись основой для последующего анализа и составления плана своего профессионально-личностного развития.



Рис. 2. Степень присутствия профессионально-личностных качеств у будущих педагогов относительно идеального образа педагога инклюзивного класса

Так, определив степень и характер собственных дефицитов в профессионально-личностной сфере, обучающиеся, участвующие в эксперименте, ставили задачи саморазвития и осуществляли поиск способов и стратегий для их решения. Поиск охватывал область возможностей, условий, как имеющихся внутренних собственных ресурсов, так и внешних. План включал механизмы использования обнаруженных ресурсов для развития необходимых профессионально-личностных качеств.

Таким образом, в современном образовательном процессе педагогического вуза как центра подготовки педагогических кадров для современной школы важным становится формирование и совершенствование инклюзивной компетентности педагогов, что обеспечит развитие инклюзивной культуры в обществе.

Исследования показали, что большая часть будущих педагогов недефектологических направлений подготовки имеют осознанное и положительное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию, однако существует потребность в дополнительной подготовке и повышении квалификации, усилении практической составляющей формирования инклюзивной компетентности. Сформированные мотивационно-ценностные установки, такие как ценность образования детей с ОВЗ и понимание важности инклюзии, служат основой для развития успешной реализации инклюзивной практики в регионе, где проводится исследование.

В то же время изучение и оценка профессиональных ценностей будущих педагогов относительно инклюзивного образования по параметрам позволили выявить дефициты студентов педагогических направлений подготовки относительно ценностной и профессионально-личностной составляющей их готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном классе. Полученные результаты дают основание думать, что реализуемое сегодня содержание профессиональной подготовки в педагогических вузах не удовлетворяет все потребности формирования инклюзивной компетентности будущих учителей. Необходимо осмысливать и внедрять новые подходы к содержанию и организации процесса формирования инклюзивной компетентности педагогов с актуализацией задач формирования профессиональных ценностей и профессионально-личностных качеств как важного компонента готовности педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Представляется важным создавать в педагогическом вузе такие возможности образовательной среды, которые будут обеспечивать студентам обретение личностных смыслов, ценностей и целей своего развития как педагога, способного работать с обучающимися любых категорий, учитывая их состояния, возможности и личностные ресурсы. Важно обеспечить содержание образовательной среды, способное актуализировать у студентов – будущих педагогов понимание необходимости развивать у себя инклюзивную компетентность, ценности инклюзивного образования и личностную готовность к решению профессиональных задач относительно обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Кузьмина О.С. *Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Омск, 2015.
2. Бирюкова Е.А. О значении понятия «культура». *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 12-4.
3. *Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.* Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации. *Психолого-педагогические исследования*. 2021; Т. 13, № 3: 3–17.
4. Светлакова О.Ю. *Формирование инклюзивной культуры педагога воспитательно-оздоровительного учреждения образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Минск, 2022.
5. Хитрюк В.В. *Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Калининград, 2015.
6. Яковлева И.М., Яковлев С.В. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья. *Специальное образование*. 2021; № 2 (62).
7. Калюжная Т.Г. Аксиологический подход в системе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. *Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна*. 2014; № 1 (42).
8. Мартынюк О.Б. Аксиологический компонент профессиональной деятельности. *Символ науки*. 2016; № 11-4.
9. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина. *Сибирский педагогический журнал*. 2005; № 2: 193–207.
10. Кузибецкий А.Н. Аксиологический контекст личностно-профессионального развития современного педагога. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 80-летию Победы в Сталинградской битве, Году педагога и наставника в РФ, 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского*. Волгоград, 2023: 90–98.
11. *ОВЗ.РФ*. Available at: https://овз.рф/npa/tip-npa/?PAGEN_1=5
12. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 4.
13. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивные профессиональные компетенции педагога в оценках родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. *Перспективы науки и образования*. 2022; № 1 (55): 377–392.
14. Кантор В.З., Зарин А., Круглова Ю.А. и др. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки. *Образование и саморазвитие (Education and Self-development)*. 2021; № 16 (3): 281–301.

References

1. Kuz'mina O.S. *Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2015.
2. Biryukova E.A. O znachenii ponyatiya «kul'tura». *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 12-4.
3. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Ocenka inklyuzivnoj kul'tury v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2021; T. 13, № 3: 3-17.
4. Svetlakova O.Yu. *Formirovanie inklyuzivnoj kul'tury pedagoga vospitatel'no-ozdorovitel'nogo uchrezhdeniya obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Minsk, 2022.
5. Hitryuk V.V. *Formirovanie inklyuzivnoj gotovnosti buduschih pedagogov v usloviyah vysshego obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2015.
6. Yakovleva I.M., Yakovlev S.V. Podgotovka pedagogicheskih kadrov k inklyuzivnomu obrazovaniyu shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Special'noe obrazovanie*. 2021; № 2 (62).
7. Kalyuzhnaya T.G. Aksiologicheskij podhod v sisteme professional'no-pedagogicheskoj podgotovki buduschego uchitelya. *Vesnik MDPU imya I. P. Shamyakina*. 2014; № 1 (42).
8. Martynyuk O.B. Aksiologicheskij komponent professional'noj deyatel'nosti. *Simvol nauki*. 2016; № 11-4.
9. Isaev I.F., Shiyanov E.N. Aksiologicheskij i kul'turologicheskij podhody k issledovaniyu problem pedagogicheskogo obrazovaniya v nauchnoj shkole V.A. Slastenina. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2005; № 2: 193-207.
10. Kuzibeckij A.N. Aksiologicheskij kontekst lichnostno-professional'nogo razvitiya sovremennogo pedagoga. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem), posvyaschennoj 80-letiyu Pobedy v Stalingradskoj bitve, Godu pedagoga i nastavnika v RF, 200-letiyu so dnya rozhdeniya K.D. Ushinskogo*. Volgograd, 2023: 90-98.
11. *OVZ.RF*. Available at: https://ovz.rf/npa/tip-npa/?PAGEN_1=5
12. Romanovskaya I.A., Hafizullina I.N. Razvitie inklyuzivnoj kompetentnosti uchitelya v processe povysheniya kvalifikacii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 4.
13. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inklyuzivnye professional'nye kompetencii pedagoga v ocenkah roditelej detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 1 (55): 377-392.
14. Kantor V.Z., Zarin A., Kruglova Yu.A. i dr. Pedagog inklyuzivnoj obrazovatel'noj organizacii: kompetentnostnaya model' v kontekste vuzovskih programm professional'noj podgotovki. *Obrazovanie i samorazvitie (Education and Self-development)*. 2021; № 16 (3): 281-301.

Статья поступила в редакцию 04.10.24

УДК 37.064 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-100-104

Kolmykova V.A., *postgraduate, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: talovs@mail.ru*
Abakumova I.V., *Doctor of Sciences (Psychology), Professor of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Head of Department of General and Consultative Psychology, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: abakira@mail.ru*

THE INFLUENCE OF A TEACHER'S COMMUNICATION STYLE ON DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AND ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS. The article examines the influence of a teacher's communicative style on development of critical thinking and academic success of students. The study presents an analysis of data, collected through surveys and observations of teachers and students throughout an academic semester. The researchers examine various aspects of the influence of a teacher's communicative style on students' cognitive processes and academic achievement. An analysis of the possibilities of various communicative approaches to influence the formation of critical thinking skills and students' motivation for learning is carried out. The relationship between a teacher's communicative style and students' academic achievement, possible strategies for improving communication in the educational process are also considered. The study emphasizes the importance of feedback from students and the teacher's ability to adapt their communicative style to the individual needs and characteristics of students.

Key words: **communicative style, educational process, critical thinking, academic success, meaning-making, communicative ecosystem of education**

В.А. Колмыкова, *соискатель, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» г. Ростов-на-Дону, E-mail: talovs@mail.ru*
И.В. Абакумова, *д-р психол. наук, проф. РАО, декан факультета психологии, педагогики и дефектологии, зав. каф. общей и консультативной психологии, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: abakira@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО СТИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИЙ УСПЕХ СТУДЕНТОВ

В статье исследуется влияние коммуникативного стиля преподавателя на развитие критического мышления и академический успех студентов. Исследование проводилось на основе анализа данных, собранных с помощью опросов и наблюдений за преподавателями и студентами на протяжении учебного семестра. В данной статье рассматриваются различные аспекты влияния коммуникативного стиля преподавателя на когнитивные процессы и учебные достижения студентов. Проводится анализ возможностей различных коммуникативных подходов по влиянию на формирование навыков критического мышления и мотивацию студентов к обучению. Также рассматривается взаимосвязь между коммуникативным стилем преподавателя и академической успеваемостью студентов, возможные стратегии для улучшения коммуникации в образовательном процессе. Исследование подчеркивает важность обратной связи со студентами и умения преподавателя адаптировать свой коммуникативный стиль к индивидуальным потребностям и особенностям учащихся.

Ключевые слова: **коммуникативный стиль, образовательный процесс, критическое мышление, академический успех, смыслообразование, коммуникативная экосистема образования**

Коммуникативный стиль преподавателя играет ключевую роль в образовательном процессе, оказывая существенное влияние на развитие критического мышления и академическую успеваемость студентов посредством активизации процессов смыслообразования. В современном мире, где информация доступна как никогда раньше, способность критически анализировать и оценивать информацию становится одним из важнейших навыков для успешной профессиональной и личной жизни. Преподаватель, являясь центральной фигурой в образовательном процессе, своим коммуникативным стилем может стимулировать развитие этих навыков у студентов либо, напротив, подавлять их инициативу и самостоятельность мышления. Эффективная коммуникация между преподавателем и студентами создает благоприятную атмосферу для обучения, способствует активному участию студентов в образовательном процессе и стимулирует их интеллектуальное развитие. Однако, несмотря на очевидную важность коммуникативного стиля преподавателя, его влияние на развитие критического мышления и академический успех студентов остается недостаточно изученным.

Основная цель данного исследования – проанализировать влияние коммуникативного стиля преподавателя на развитие критического мышления и академический успех студентов в контексте высшего образования.

Задачи исследования:

1. Провести анализ существующих данных по теме исследования.
2. Определить и охарактеризовать основные типы коммуникативных стилей преподавателей в контексте высшего образования.
3. Исследовать взаимосвязь между различными коммуникативными стилями преподавателей и развитием навыков критического мышления у студентов.
4. Проанализировать влияние коммуникативного стиля преподавателя на мотивацию студентов к обучению и их вовлеченность в образовательный процесс.
5. Оценить воздействие различных коммуникативных подходов на академическую успеваемость студентов.
6. Выявить наиболее эффективные коммуникативные стратегии и приемы преподавателей.
7. Рассмотреть возможные барьеры и проблемы в коммуникации между преподавателями и студентами.
8. Предложить рекомендации по улучшению коммуникативных навыков преподавателей.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном анализе влияния коммуникативного стиля преподавателя на развитие критического мышления и академический успех студентов в контексте современного высшего образования. В частности выявляются новые корреляции между специфическими аспектами коммуникативного стиля преподавателя и конкретными показателями критического мышления и академического успеха студентов; формулируется оригинальная концепция «коммуникативной экосистемы образования», учитывающая взаимовлияние коммуникативных стилей всех участников образовательного процесса.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в расширении базы педагогической психологии в области коммуникации в образовательном процессе и ее влияния на когнитивное развитие студентов, углублении понимания механизмов формирования критического мышления у студентов под влиянием различных коммуникативных подходов преподавателей, развитии теоретических основ эффективной педагогической коммуникации в контексте современных образовательных парадигм, формировании теоретической базы для дальнейших исследований в области оптимизации коммуникативных процессов в высшем образовании.

Практическая ценность исследования заключается в разработке практических рекомендаций для преподавателей по улучшению их коммуникативных навыков с целью повышения эффективности обучения и развития критического мышления студентов, формирования критериев оценки коммуникативной эффективности преподавателей, которые могут быть использованы при аттестации и профессиональном развитии педагогических кадров.

В ходе исследования применялись следующие научные методы: анализ научной литературы по теме исследования, систематизация и обобщение информации о различных коммуникативных стилях преподавателей и их влиянии на когнитивные процессы студентов, моделирование образовательных ситуаций с различными коммуникативными подходами для оценки их эффективности, ретроспективный анализ исследований по развитию критического мышления в высшем образовании, эмпирическое исследование, основным методом которого было выбрано анкетирование с последующей статистической обработкой и анализом результатов.

Для проведения опроса были разработаны две анкеты:

– анкета для преподавателей, направленная на самооценку их коммуникативного стиля и методов развития критического мышления у студентов;

– анкета для студентов, оценивающая их восприятие коммуникативного стиля преподавателей, уровень развития критического мышления и академическую успеваемость.

В исследовании приняли участие 25 преподавателей различных дисциплин и 130 студентов очной и очно-заочной форм обучения 1–4 курсов. Все респонденты находятся в образовательном процессе Института международных экономических связей (г. Москва).

Дополнительно были использованы методы корреляционного анализа для выявления связей между коммуникативным стилем преподавателя, уровнем критического мышления и академической успеваемостью студентов, факторного анализа для определения ключевых компонентов коммуникативного стиля, влияющих на развитие критического мышления.

Коммуникативный стиль преподавателя – это индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. Также коммуникативный стиль рассматривается как устойчивая форма коммуникативного поведения педагога, которая проявляется в любых условиях его взаимодействия с учащимися. Так, Ю.З. Богданова, например, рассматрива-

Таблица 1

Компоненты критического мышления [5]

Компонент	Описание	Пример
Анализ информации	Способность разбивать информацию на составные части и изучать их взаимосвязи	Выделение ключевых аргументов в научной статье
Оценка аргументов	Умение определять сильные и слабые стороны аргументации	Выявление логических ошибок в рекламном сообщении
Синтез информации	Способность объединять различные идеи и создавать новое целое	Формулирование гипотезы на основе нескольких источников
Интерпретация данных	Умение объяснять значение информации в определенном контексте	Анализ статистических данных и формулирование выводов
Выявление предположений	Способность определять скрытые допущения в аргументации	Обнаружение неявных предубеждений в новостной статье
Дедуктивное рассуждение	Умение делать логические выводы на основе общих принципов	Применение теоретических знаний к конкретной ситуации
Индуктивное рассуждение	Способность делать обобщения на основе частных фактов	Формулирование теории на основе наблюдений
Рефлексия	Умение анализировать собственное мышление и его процессы	Оценка собственных предубеждений при принятии решений
Метакогнитивные навыки	Способность планировать, контролировать и оценивать собственное познание	Выбор эффективной стратегии для решения сложной задачи
Открытость новым идеям	Готовность рассматривать альтернативные точки зрения	Изменение мнения при получении новых убедительных доказательств

ет коммуникативный стиль как часть педагогического мастерства, включающую способы и средства передачи информации и организации взаимодействия [1].

В зарубежных исследованиях коммуникативный стиль – это устойчивый паттерн межличностного поведения учителя, влияющий на мотивацию и успеваемость учащихся. Например, Feezel, Jerry определяет коммуникативный стиль как совокупность коммуникативных навыков и стратегий, используемых для достижения образовательных целей [2], а Dr. Afzal, Rafiq, Shahid и Kanwal, Ayesha рассматривают коммуникативный стиль как комплекс вербальных и невербальных средств, используемых преподавателем для создания эффективной учебной среды [3].

Критическое мышление понимается нами как интеллектуально дисциплинированный процесс активного и умелого концептуализирования, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, полученной или порожденной наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия [4]. Рассмотрим компоненты критического мышления далее (см. табл. 1).

В целом критическое мышление является важным навыком для успешной адаптации в современном мире, где информация доступна в огромных объёмах и часто бывает противоречивой. Оно позволяет принимать обоснованные решения, избегать манипуляций и развивать свои интеллектуальные способности. Именно поэтому особенно важно работать с данным типом мышления в процессе образования.

Далее мы определим критерии академического успеха, с которыми работаем в рамках исследования (см. табл. 2).

Критерии академического успеха могут варьироваться в зависимости от конкретного учебного заведения и образовательной программы.

На основе изученных данных представляем типологию коммуникативных стилей преподавателей. Данная типология включает следующие основные типы [7]:

Интерактивный стиль: преподаватели, использующие этот стиль, активно взаимодействуют с учащимися, стимулируют обсуждения и дискуссии, создают атмосферу совместного исследования и учебы.

Авторитарный стиль: преподаватели с авторитарным стилем контролируют процесс обучения, давая четкие инструкции и ожидания, ограничивая инициативу студентов.

Стимулирующий стиль: преподаватели с этим стилем поощряют самостоятельность и инициативу студентов, создавая условия для развития их творческого мышления и саморазвития.

Технологический стиль: преподаватели, использующие последние технологии в обучении, интегрируют интерактивные онлайн-платформы, вебинары, мультимедийные материалы для эффективного обмена знаниями.

Социальный стиль: преподаватели, обладающие этим стилем, активно поддерживают развитие социальных навыков учащихся, уделяя внимание коммуникации, сотрудничеству и эмоциональной поддержке.

В современном образовательном мире преподаватели все чаще сочетают различные коммуникативные стили в зависимости от контекста и потребностей учащихся, используя новейшие образовательные технологии и методики для максимальной эффективности обучения. В чистом виде данные стили практически не встречаются [8].

Важно отметить, что коммуникация преподавателя с учащимися может оказывать как прямое, так и косвенное влияние на успеваемость студентов.

Прямое влияние коммуникативного стиля преподавателя на успеваемость студентов заключается в том, что ясное и четкое изложение материала, умение

Таблица 2

Критерии академического успеха [6]

Критерий	Пояснение	Метод оценки
Успеваемость	Отражает общий уровень освоения учебного материала	Средний балл (GPA), рейтинг студента в группе
Освоение ключевых компетенций	Показывает уровень профессиональной подготовки по специальности	Результаты профессиональных тестов, оценки по профильным предметам
Научно-исследовательская деятельность	Демонстрирует способность к научной работе и глубину изучения предмета	Количество и качество научных работ, участие в исследовательских проектах
Публикационная активность	Отражает умение формулировать и представлять научные идеи	Количество публикаций, их уровень (местный, национальный, международный)
Академические награды и стипендии	Показывает признание достижений студента научным сообществом	Количество и престижность полученных наград и стипендий
Прохождение практик и стажировок	Демонстрирует способность применять знания на практике	Отзывы работодателей, оценки за практику
Развитие soft skills	Отражает формирование важных для профессиональной деятельности навыков	Оценки по соответствующим дисциплинам, результаты психологических тестов
Участие в конференциях и семинарах	Показывает активность в научном сообществе и умение представлять результаты работы	Количество выступлений, уровень мероприятий
Своевременное завершение программы	Демонстрирует способность эффективно планировать и выполнять академические задачи	Соответствие срокам обучения, установленным учебным планом
Трудоустройство по специальности	Отражает востребованность выпускника на рынке труда	Данные о трудоустройстве выпускников, соответствие работы полученной специальности

мотивировать учащихся и создавать доверительные отношения способствуют лучшему усвоению знаний и повышению результатов на учебе. Такие преподаватели могут эффективно объяснять сложные вопросы, подстраивать методику обучения под потребности студентов и стимулировать их активное участие в учебном процессе.

Косвенное влияние коммуникативного стиля преподавателя на успеваемость студентов проявляется через их мотивацию, самооценку и отношение к учебе. Преподаватели, которые общаются с учащимися в дружественной, поддерживающей атмосфере, могут повысить интерес студентов к предмету, укрепить их уверенность в своих способностях и усилить стремление к обучению. Это, в свою очередь, может положительно сказаться на их академической мотивации и результативности [9].

Результаты анкетирования, наблюдения и промежуточного среза успеваемости показывают, что коммуникативные стили преподавателей могут значительно влиять на развитие критического мышления студентов. В частности, преподаватели, использующие более открытый и поддерживающий стиль общения, способствуют развитию критического мышления у студентов на 70–80%.

С другой стороны, преподаватели, склонные к авторитарному и директивному стилю общения, могут ограничивать развитие критического мышления у студентов на 20–30%.

Выбор коммуникативного стиля преподавателей имеет значительное влияние на развитие критического мышления у студентов и может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие в диапазоне от 20% до 80%.

Таким образом, взаимосвязь между коммуникативными стилями преподавателей и академической успеваемостью студентов может быть огромной и оказывать значительное влияние на обучающий процесс. Поэтому важно, чтобы преподаватели уделяли достаточное внимание своему стилю коммуникации и стремились создать благоприятную обучающую среду для своих студентов, работая с системой барьеров в коммуникативной экосистеме (информация представлена на рис. 1).

Эти коммуникативные барьеры могут оказывать серьезное влияние на развитие критического мышления и академический успех студентов. Недопонимания и неясности в общении между преподавателями и студентами могут привести к ухудшению качества обучения, затруднять усвоение новой информации и возможности применения ее на практике. Критическое мышление подразумевает способность анализировать информацию, делать обоснованные выводы и принимать рациональные решения. Если студенты не могут достаточно эффективно общаться с преподавателями из-за коммуникативных барьеров, это может препятствовать развитию их критического мышления. Также коммуникативные препятствия между преподавателями и студентами могут отрицательно сказываться на успеваемости студентов [11]. Недопонимания и конфликты могут привести к снижению мотивации к учебе, ухудшению отношений с преподавателями и, как следствие, к неудовлетворительным результатам [12].



Рис. 1. Барьеры в коммуникации и их влияние на образовательный процесс [10]

Поэтому важно проводить анализ коммуникативных барьеров и принимать меры по их устранению для того, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие между преподавателями и студентами, способствовать развитию критического мышления и повышению академического успеха.

В современной системе образования можно выделить ряд мероприятий, направленных на работу с барьерами:

1. Использование проблемно-ориентированных заданий и кейсов для стимулирования критического мышления у студентов. Это позволит им анализировать информацию, вырабатывать свою точку зрения и принимать обоснованные решения.
2. Поддержка дискуссий и дебатов в рамках учебного процесса. Преподаватели могут создавать условия для обсуждения различных точек зрения, аргументации своих позиций и выработки критического мышления.
3. Проведение регулярного обратного контроля знаний и навыков студентов. Это поможет им осознавать свои ошибки, анализировать причины неудач и активизировать мыслительные процессы.

Таблица 3

Корреляции между коммуникативным стилем преподавателя и показателями критического мышления и академического успеха студентов

№ п/п	Тезис	Положительная корреляция	Объяснение	Показатели
1.	Стимулирование диалога и активного участия	Преподаватели, которые поощряют диалог, задают провокационные вопросы, создают пространство для обсуждения и споров, способствуют развитию критического мышления у студентов	Такой подход позволяет студентам формулировать собственные аргументы, анализировать разные точки зрения, оспаривать существующие идеи, что является основой критического мышления	Исследования показывают, что студенты, участвующие в активных дискуссиях, демонстрируют более высокий уровень аналитических навыков, способности к решению проблем, критическому анализу информации
2.	Использование разнообразных методов обучения	Преподаватели, которые комбинируют лекции, групповые работы, проекты, практические задания, кейсы, стимулируют у студентов разностороннее развитие и улучшают усвоение материала	Разнообразие методов позволяет активизировать разные когнитивные процессы у студентов, что повышает уровень их вовлеченности, мотивации и успеваемости	Студенты, обучающиеся с использованием разнообразных методов, демонстрируют более глубокое понимание материала, лучшие навыки решения проблем, более высокую успеваемость в целом
3.	Предоставление обратной связи	Преподаватели, которые регулярно предоставляют студентам обратную связь, комментируют их работу, помогают им идентифицировать сильные и слабые стороны, способствуют развитию их самостоятельности и уверенности	Обратная связь позволяет студентам осознать свои ошибки, понять свои пробелы, построить стратегию для улучшения, что повышает мотивацию к учебе и улучшает результаты	Студенты, получающие регулярную обратную связь, демонстрируют более высокую успеваемость, более глубокое понимание материала, лучшие навыки саморегуляции
4.	Создание безопасной и поддерживающей атмосферы:	Преподаватели, которые создают в аудитории атмосферу уважения, доверия и открытости, способствуют раскрепощению студентов, поощряют их задавать вопросы, делиться своими идеями, не боясь быть осужденными	В такой атмосфере студенты чувствуют себя комфортно, мотивированы к учебе, готовы к риску, к освоению новых знаний, к выражению собственного мнения	Студенты, обучающиеся в безопасной и поддерживающей атмосфере, демонстрируют более высокую успеваемость, более глубокое понимание материала, лучшие навыки коммуникации, более высокую уверенность в себе
5.	Использование юмора:	Преподаватели, которые используют юмор в своей работе, способствуют улучшению настроения студентов, повышению их мотивации и улучшению запоминания материала	Юмор делает учебный процесс более приятным и запоминающимся, что повышает интерес к учебе и улучшает качество усвоения знаний	Студенты, обучающиеся у преподавателей, использующих юмор, демонстрируют более высокую успеваемость, более глубокое понимание материала, лучшие навыки коммуникации, более высокую уверенность в себе

4. Использование инновационных методик обучения, таких как обратная связь через технологии, интерактивные задания, онлайн-курсы и пр. Это позволит стимулировать интерес студентов к учебному процессу и развивать их критическое мышление.

5. Поддержка самостоятельной работы студентов и стимулирование их исследовательских навыков. Преподаватели могут поощрять студентов к самостоятельному поиску информации, анализу данных и формулированию выводов.

6. Разработка индивидуализированных планов обучения. Преподаватели могут учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы и потребности, что способствует эффективному развитию критического мышления и повышению академической успеваемости.

Таким образом, корреляции между коммуникативным стилем преподавателя и показателями критического мышления и академического успеха студентов можно свести к следующим формам (см. табл. 3).

Важно отметить, что эти корреляции не являются абсолютными и могут варьироваться в зависимости от конкретных условий.

Однако, как показывают современные научные исследования, коммуникативный стиль преподавателя играет ключевую роль в развитии критического мышления и академического успеха студентов. На основании вышеуказанных данных формулируем дополнительные рекомендации для преподавателей по коммуникативному взаимодействию, которые представлены на рис. 2.



Рис. 2. Рекомендации для преподавателей в рамках коммуникативной экосистемы в образовательной среде

Таким образом, рассмотрев понятийный ряд, практическое оформление и применение, мы можем сделать вывод, что сформированная коммуникативная экосистема образования представляет собой сложный механизм взаимодействия всех представителей образовательного процесса, в котором каждый участник имеет свой уникальный коммуникативный стиль. Это взаимодействие основано на принципах взаимоуважения, сотрудничества и взаимопонимания.

Цель коммуникативной экосистемы – это создание благоприятной среды для развития личности каждого участника образовательного процесса и его успешной интеграции в общество. Для достижения этой цели необходимо обеспечить следующие условия:

– разнообразие коммуникативных стилей;
– уважение к коммуникативным стилям других участников;
– сотрудничество и взаимодействие;
– развитие коммуникативных навыков.

Кроме того, в рамках коммуникативной экосистемы можно выделить несколько уровней взаимодействия: преподавателя и студента; студентов между собой; уровень администрации и преподавателей; родителей и школы; общества и образования.

Так, коммуникативная экосистема образования является основой для создания благоприятной и продуктивной среды для обучения и развития личности. Она способствует активизации у участников образовательного процесса смыслообразования, тем самым – повышению академической успеваемости.

В результате проведенного исследования мы пришли к ряду важных выводов о влиянии коммуникативного стиля преподавателя на развитие критического мышления и академический успех студентов в контексте высшего образования.

Прежде всего, наше исследование подтвердило существование значимой связи между коммуникативным стилем преподавателя и когнитивным развитием студентов. Мы обнаружили, что преподаватели, использующие демократический и смешанный стили коммуникации, как правило, более эффективно стимулируют развитие критического мышления у студентов. Эти стили характеризуются открытостью к диалогу, поощрением самостоятельности мышления и созданием атмосферы, способствующей активному обмену идеями.

Что касается влияния на академическую успеваемость, результаты показали, что нет универсального коммуникативного стиля. Эффективность стиля во многом зависит от контекста обучения, специфики дисциплины и индивидуальных особенностей студентов. Однако мы выявили, что преподаватели, способные гибко адаптировать свой коммуникативный стиль к потребностям аудитории, как правило, добиваются более высоких показателей академической успеваемости своих студентов.

Важным открытием стало выявление ключевых коммуникативных барьеров, препятствующих эффективному обучению. К ним относятся: несоответствие между стилем преподавания и стилем обучения студентов, недостаточная обратная связь и чрезмерная авторитарность в коммуникации. Преодоление этих барьеров может существенно повысить качество образовательного процесса.

Наше исследование также подчеркнуло важность эмоционального аспекта коммуникации в образовании. Преподаватели, способные создать позитивный эмоциональный фон в процессе обучения, более успешны в развитии критического мышления и мотивации студентов к обучению.

На основе полученных результатов мы разработали ряд практических рекомендаций для преподавателей и администраций вузов. Эти рекомендации включают в себя стратегии по улучшению коммуникативных навыков, методы создания благоприятной образовательной среды и подходы к индивидуализации коммуникации со студентами.

Важно отметить, что наше исследование имеет определенные ограничения. В частности, оно было проведено в конкретном культурном и образовательном контексте, и его результаты могут быть не в полной мере применимы к другим контекстам. Кроме того, долгосрочные эффекты различных коммуникативных стилей требуют дальнейшего изучения.

В заключение можно сказать, что коммуникативный стиль преподавателя играет ключевую роль в формировании образовательной среды, способствующей развитию критического мышления и академическому успеху студентов. Осознанный подход к выбору коммуникативных стратегий, основанный на понимании их влияния на когнитивные процессы и мотивацию студентов, может значительно повысить эффективность высшего образования.

Дальнейшие исследования в этой области могли бы сосредоточиться на изучении влияния цифровых технологий на коммуникацию в образовании, а также на разработке более детальных моделей коммуникативных стилей, учитывающих междисциплинарные различия и культурные особенности.

Таким образом, наше исследование не только вносит вклад в теоретическое понимание роли коммуникации в образовании, но и предлагает практические инструменты для повышения качества преподавания в высшей школе. Мы надеемся, что эти результаты послужат основой для дальнейшего совершенствования образовательных практик и развития более эффективных подходов к обучению в высшей школе.

Библиографический список

1. Богданова Ю.З. Коммуникативная компетентность как основа мастерства в деятельности педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 124–127.
2. Feezel J. The Evolution of Communication Pedagogy. *Journal of Communication Pedagogy*. 2018; № 1: 3–8.
3. Afzal Dr. & R., Shahid & Kanwal A. The Influence of Teacher-Student Relationships on Students' Academic Achievement at University Level. *Gomal Universtity Journal of Research*. 2023; № 39: 55–68.
4. Абакумова О.В., Величкова Л.В. Эмоциональная составляющая устной межкультурной коммуникации. *Язык и текст*. 2021; Т. 8, № 1: 4–13.
5. Вьюгина Е.А. Современный подход в формировании коммуникативной компетентности у будущего учителя. *Педагогический журнал*. 2022; Т. 12, № 2А: 496–502.
6. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Фасцинация как средство развития коммуникативной компетенции будущего учителя в системе языкового образования. *Вестник ЮУрГГПУ*. 2022; № 6 (172): 126–143.
7. Ткаченко П.В., Белоусова Н.И., Петрова Е.В. Стили общения и руководства преподавателя высшей школы. *БГЖ*. 2022; № 1 (38): 16–18.
8. Свиридова А.В., Никитина Е.Ю., Шиганова Г.А. Пути формирования речевой среды студентов факультета подготовки учителей начальных классов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. *Вестник ЮУрГГПУ*. 2023; № 3 (175): 171–196.
9. Сорокопуд Ю.В., Канюк А.С., Дудаев Г.С.-Х. Организация эффективного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 332–334.
10. Цквитария Т.А., Власова В.Н., Бутенко В.С., Шатохина И.В. Формирование soft skills педагогических кадров профильного университета. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; № 3: 1–9.
11. Черницына М.М., Колмыкова В.А. Коммуникативный стиль преподавателя в контексте интегративных технологий обучения и его влияние на смыслообразование у обучающихся. *Modern Humanities Success*. 2024; № 5: 227–233.
12. Чернышева А.В., Пьянов А.А. Коммуникативные паттерны преподавателей технических вузов современной Москвы. *Гуманитарный вестник*. 2023; № 4 (102): 10–17.

References

1. Bogdanova Yu.Z. Kommunikativnaya kompetentnost' kak osnova masterstva v deyatel'nosti pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 124-127.
2. Feezel J. The Evolution of Communication Pedagogy. *Journal of Communication Pedagogy*. 2018; № 1: 3-8.
3. Afzal Dr. & R., Shahid & Kanwal A. The Influence of Teacher-Student Relationships on Students' Academic Achievement at University Level. *Gomal Universtity Journal of Research*. 2023; № 39: 55-68.
4. Abakumova O.V., Velichkova L.V. `Emocional'naya sostavlyayuschaya ustnoj mezhkul'turnoj kommunikacii. *Yazyk i tekst*. 2021; T. 8, № 1: 4-13.
5. V'yugina E.A. Sovremennyj podhod v formirovanii kommunikativnoj kompetentnosti u buduschego uchitelya. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2022; T. 12, № 2A: 496-502.
6. Nikitina E.Yu., Afanas'eva O.Yu., Fedotova M.G. Fascinaciya kak sredstvo razvitiya kommunikativnoj kompetencii buduschego uchitelya v sisteme yazykovogo obrazovaniya. *Vestnik YuUrGGPU*. 2022; № 6 (172): 126-143.
7. Tkachenko P.V., Belousova N.I., Petrova E.V. Stili obscheniya i rukovodstva prepodavatelya vysshej shkoly. *BGZh*. 2022; № 1 (38): 16-18.
8. Sviridova A.V., Nikitina E.Yu., Shiganova G.A. Puti formirovaniya rechevoj sredy studentov fakul'teta podgotovki uchitelej nachal'nyh klassov Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. *Vestnik YuUrGGPU*. 2023; № 3 (175): 171-196.
9. Sorokopud Yu.V., Kanyuk A.S., Dudaev G.S.-H. Organizaciya `effektivnogo vzaimodejstviya v vysshej shkole v processe realizacii idej gumanisticheskoj obrazovatel'noj paradigmy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 332-334.
10. Ckvitariya T.A., Vlasova V.N., Butenko V.S., Shatohina I.V. Formirovanie soft skills pedagogicheskih kadrov profil'nogo universiteta. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 3: 1-9.
11. Chernicyna M.M., Kolmykova V.A. Kommunikativnyj stil' prepodavatelya v kontekste integrativnyh tehnologij obucheniya i ego vliyanie na smysloobrazovanie u obuchayuschihsya. *Modern Humanities Success*. 2024; № 5: 227-233.
12. Chernysheva A.V., P'yanov A.A. Kommunikativnye patterny prepodavatelej tehnicheskih vuzov sovremennoj Moskvy. *Gumanitarnyj vestnik*. 2023; № 4 (102): 10-17.

Статья поступила в редакцию 25.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-104-108

Konkol M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru, https://orcid.org/0000-0003-1664-4153*

TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS THROUGH THE PRISM OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND NEURAL NETWORK PROGRESS. The relevance of the investigated problem of using artificial intelligence (AI) in education is due to the rapid development of technology and its implementation in educational processes. However, despite many positive examples, there are a number of unresolved issues concerning ethical aspects, inclusiveness and effectiveness of AI application in the educational environment. The aim of the article is to conduct a comprehensive analysis of the existing literature on the application of AI in education, identify key trends, challenges and prospects, and formulate recommendations for further research and practical application of AI technologies in the educational process. A systematic literature review covering the period from 2015 to 2023 was used as the leading approach to investigate the problem. As a result, a bibliometric analysis of publications was conducted, which allowed identifying the main research directions and revealing the growing interest of the academic community in this topic. The main results of the article show that AI has the potential to transform the educational process, including personalised learning, automated assessment and adaptive learning systems. However, important questions are also raised regarding the ethical aspects and challenges of implementing AI in educational institutions. Potential benefits and risks are discussed, as well as the need to develop strategies for the effective use of AI in education.

Key words: **AI in education, educational technologies, educational innovation, media literacy, AI tools, metacompetences, personalised learning, adaptive learning systems**

М.М. Конколь, *канд. пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru, https://orcid.org/0000-0003-1664-4153*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И НЕЙРОСЕТЕВОГО ПРОГРЕССА

Актуальность исследуемой проблемы использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовании обусловлена стремительным развитием технологий и их внедрением в образовательные процессы. Однако, несмотря на множество положительных примеров, существует ряд нерешенных вопросов, касающихся этических аспектов, инклюзивности и эффективности применения ИИ в образовательной среде. Цель статьи заключается в проведении всестороннего анализа существующей литературы по применению ИИ в образовании, выявлении ключевых тенденций, проблем и перспектив, а также формулировании рекомендаций для дальнейших исследований и практического применения технологий ИИ в учебном процессе. В качестве ведущего подхода к исследованию проблемы был использован систематический обзор литературы, охватывающий период с 2015 по 2023 годы. В результате был проведен библиометрический анализ публикаций, что позволило определить основные направления исследований и выявить растущий интерес академического сообщества к данной теме. Основные результаты статьи показывают, что ИИ имеет потенциал для трансформации образовательного процесса, включая персонализированное обучение, автоматизированную оценку и адаптивные учебные системы. Однако также поднимаются важные вопросы, касающиеся этических аспектов и вызовов, связанных с внедрением ИИ в образовательные учреждения. Обсуждаются потенциальные преимущества и риски, а также необходимость разработки стратегий для эффективного использования ИИ в образовании.

Ключевые слова: **ИИ в образовании, образовательные технологии, инновация образования, медиаграмотность, инструменты ИИ, метакомпетенции, персонализированное обучение, адаптивные учебные системы**

Развитие профессионально-коммуникативной компетентности студентов в высших учебных заведениях со специфическими условиями обучения с учетом существующих тенденций образования и цифровизации общественных отношений осложняется рядом ведомственных требований, связанных с необходимостью обеспечения национальной безопасности страны [1].

Многообразие инструментов искусственного интеллекта (ИИ) поражает своим разнообразием функционала. В медицине он используется для диагностики, прогнозирования заболеваний, разработки лекарств [2]. В космических исследованиях ИИ помогает анализировать огромные объемы данных, оптимизировать процессы и принимать решения [3]. В логистике он улучшает управление складами, маршрутизацию грузов и предсказание спроса [4].

Инструменты ИИ значительно расширяют возможности человека в различных сферах деятельности, позволяя справляться с задачами, которые были бы невозможны или чрезвычайно трудоемки вручную [5]. Приведение конкретных примеров, таких как использование ИИ для поиска новых лекарств, анализа генетических данных или автономной навигации космических аппаратов, подчеркивает значимость этого разнообразия [6].

Инструменты ИИ представляют собой набор цифровых и программно зависимых систем и платформ, которые обеспечивают функции в зависимости от рабочих мощностей, а также удовлетворяют интеллектуальному запросу различных областей [7]. Такие инструменты состоят из цифровых и программно-зависимых средств и платформ, которые предлагают интеллектуальные функции для решения рабочих вопросов и функциональных задач [8]. Всё вышесказанное подчеркивает важность подготовки будущих специалистов в условиях современного обучения с использованием нейросетей.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи [9]:

– оценить текущий уровень знаний специалистов в области искусственного интеллекта;

– разработать теоретическую базу для обучения экспертным системам и искусственному интеллекту в рамках подготовки специалистов;

– проанализировать и систематизировать мировые тенденции в методологии изучения искусственного интеллекта в школах и вузах;

– улучшить и внедрить ключевые элементы методической системы преподавания информатики, уделяя особое внимание формированию компетенций, основанных на знаниях в области искусственного интеллекта.

Изучение систем ИИ и экспертных систем, а также разработка методической системы преподавания основ искусственного интеллекта для будущих специалистов остаются актуальными и нерешенными проблемами в современ-

ном образовании [10], но в то же время открывают обширные перспективы для дальнейших исследований с последующий прикладным применением и имплементацией технологий в образовательный процесс.

Нет смысла пресекать использование нейросетей – это полезный инструмент, упрощающий учёбу и ученикам, и учителям. Он генерирует материалы к занятиям, персонализирует обучение, делает его увлекательнее и эффективнее [11]. Внедрять его в свою работу можно уже сейчас: инструментов для этого с каждым годом всё больше [12].

В эпоху цифровой трансформации и быстрого развития технологий нейросети стали незаменимым инструментом в разных областях нашей жизни. Они уже доказали свою эффективность в распознавании образов, обработке естественного языка, автономных транспортных средствах и даже в медицинских исследованиях [13].

Современные исследования показывают, что использование ИИ в образовании может значительно повысить эффективность обучения, улучшить результаты студентов и адаптировать образовательные программы под индивидуальные потребности учащихся. В частности такие технологии, как интеллектуальные системы обучения, обработка естественного языка и аналитика образовательных данных, открывают новые горизонты для преподавателей и студентов.

Тем не менее, несмотря на растущий интерес к применению ИИ в образовательной сфере, существует множество нерешенных вопросов и проблем, требующих дальнейшего изучения. Это включает в себя недостаток исследований, посвященных инклюзивности и разнообразию в образовании с использованием ИИ, а также необходимость более глубокого понимания влияния этих технологий на учебный процесс.

Актуальность исследования заключается в стремительном развитии технологий ИИ и их влиянии на образовательный процесс. В условиях цифровизации и изменения требований на рынке труда интеграция ИИ в образовательные практики становится необходимостью. Это позволяет не только улучшить качество обучения, но и подготовить студентов к новым вызовам, связанным с использованием технологий в профессиональной деятельности. Важно также учитывать этические аспекты и вызовы, возникающие при внедрении ИИ в образовательные учреждения, что подчеркивает необходимость комплексного подхода к исследованию данной темы.

Целью исследования является анализ возможностей и вызовов, связанных с интеграцией ИИ в образовательный процесс, а также разработка рекомендаций для эффективного применения ИИ в обучении. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Провести библиометрический анализ существующих исследований по ИИ в образовании.
2. Выявить ключевые тенденции и проблемы, связанные с использованием ИИ в образовательной сфере.

Исследование базируется на комплексном качественном анализе научных статей и актуальных дискуссий, посвященных применению искусственного интеллекта в образовательной сфере. Методологическая основа исследования интегрирует несколько взаимодополняющих подходов, обеспечивающих всесторонний анализ проблематики.

Новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу применения ИИ в образовании, который включает в себя как теоретические, так и практические аспекты. Исследование выявляет недостаток интеграции материалов по ИИ в существующие учебные дисциплины и предлагает новые методические решения для подготовки специалистов. Также акцентируется внимание на необходимости междисциплинарного подхода, который учитывает различные аспекты, такие как педагогика, информатика и этика.

Центральным элементом методологии является систематический обзор литературы (2015–2023 гг.), предполагающий тщательный отбор и анализ релевантных научных публикаций. Данный подход позволяет выявить основные тенденции, проблемы и перспективы в области применения ИИ в образовании. Для глубокого изучения содержания отобранных материалов применяется контент-анализ, способствующий идентификации ключевых тем, концепций и аргументов.

Важным аспектом методологии является дискурс-анализ, применяемый для изучения контекста и характера дискуссий об ИИ в образовании. Этот метод помогает выявить ключевые аргументы и контраргументы, а также социальные и этические аспекты обсуждаемых вопросов.

Исследование опирается на междисциплинарный подход, учитывающий перспективы различных дисциплин, включая педагогику, информатику, психологию и этику. Это обеспечивает комплексное понимание проблематики и позволяет рассмотреть вопросы применения ИИ в образовании с различных точек зрения.

Интеграция этих методологических компонентов позволяет провести всесторонний анализ существующих исследований и дискуссий об ИИ в образовании, выявить ключевые тенденции и проблемы, а также сформулировать обоснованные выводы и рекомендации для дальнейших исследований и практического применения ИИ в образовательной сфере.

В теоретической плоскости значимость работы заключается в расширении научного понимания роли ИИ в образовательном процессе и формулировании новых концепций для его интеграции. Практическая значимость проявляется в разработке рекомендаций для образовательных учреждений по внедрению ИИ в учебный процесс, что может привести к улучшению образовательных результатов и повышению качества подготовки студентов.

Концепция методической системы преподавания основ экспертных систем для будущих специалистов опирается на исследование А.А. Широких [14]. Ее работа показала, что практическое освоение методов получения, структурирования и представления знаний помогает студентам развивать логическое мышление и приобретать важные метанавыки, необходимые для их будущей профессиональной деятельности.

Широких предложила подготовку будущих специалистов через специальный курс по теории искусственного интеллекта и экспертных систем. Однако в ее исследовании не рассматривалась возможность интеграции материалов по искусственному интеллекту в дисциплины, связанные с методикой преподавания информатики. Кроме того, остался открытым вопрос о выборе оптимальной среды для изучения экспертных систем и искусственного интеллекта.

В наше время искусственный интеллект и нейросети развиваются очень быстро. Поэтому людям становится всё важнее уметь разбираться в новых технологиях. Одно из главных умений в этом плане – медиаграмотность [15]. Это значит, что человек может грамотно искать информацию, понимать её и даже создавать свой контент. Сейчас, когда искусственный интеллект так распространён, медиаграмотность помогает лучше понимать, что происходит в мире информации. Ведь ИИ часто используют для создания новостей, рекламы и других материалов в СМИ. И эти технологии могут влиять на то, что мы думаем и как себя ведём [16]. Поэтому очень важно, чтобы люди умели внимательно изучать информацию, которую получают. Нужно понимать, что у алгоритмов ИИ есть свои ограничения, и они могут быть необъективными. Только так мы сможем принимать правильные решения, основанные на достоверных данных.

Умение разбираться в медиа не дается нам от рождения. Этому нужно учиться и постоянно совершенствоваться [17]. И тут на помощь приходит искусственный интеллект в образовании. Используя ИИ в обучении, учителя могут помочь ученикам развить навыки работы с информацией на практике. Это не просто теория – ребята сами пробуют применять новые знания. Кроме того, когда ИИ становится частью учебного процесса, ученики лучше понимают, как он работает и где его можно применять. Это очень важно, ведь в будущем искусственный интеллект будет играть еще большую роль в нашей жизни. Так что, изучая ИИ сейчас, мы готовим детей к их будущему [18].

В мире быстроразвивающихся технологий и цифровых инноваций нейросети стали неизменными помощниками в получении образования. Они предоставляют студентам и школьникам мощный инструмент для улучшения учебных результатов и развития навыков [19].

ИИ в образовании может решить некоторые проблемы традиционного обучения. Например, он расширяет доступ к учебным материалам и улучшает дистанционное образование. Виртуальные помощники на базе ИИ дают ученикам возможность получать информацию и поддержку в любое время суток. А «умные» системы управления обучением берут на себя рутинные административные задачи. Это освобождает преподавателей от лишней бумажной работы, позволяя им больше времени уделять самому процессу обучения. Таким образом, ИИ не только делает образование более доступным, но и помогает учителям сосредоточиться на главном – на работе с учениками.

В статье С. Ахмада и коллег «Академическая и административная роль искусственного интеллекта в образовании» представлен обзор текущего состояния и потенциала ИИ в образовании, рассматривается использование ИИ как в академических (персонализированное обучение, автоматизированная оценка и обратная связь, адаптивные учебные системы, интеллектуальные системы обучения), так и в административных задачах (управление образовательными учреждениями, анализ данных для принятия решений, оптимизация ресурсов и расписаний, прогнозирование успеваемости студентов) в образовании. Авторы утверждают, что приложения ИИ могут свести к минимуму административные задачи и улучшить обучение студентов. Они выделяют конкретные области, в которых может применяться ИИ, такие как аналитика обучения, виртуальная реальность, аналитика и др. Обсуждаются потенциальные преимущества и вызовы внедрения ИИ в образовательную систему. Поднимаются этические аспекты использования ИИ и обсуждаются будущие перспективы и тенденции в области применения ИИ в образовательном секторе [20].

Работа А. Алама и А. Моханти «Фундамент для будущего высшего образования или «неуместный оптимизм»? Быть человеком в эпоху искусственного интеллекта» *(Foundation for the Future of Higher Education or 'Misplaced Optimism'? Being Human in the Age of Artificial Intelligence)* представлен систематический обзор имеющейся литературы (с 2006 по 2021 гг.) по внедрению ИИ в образование. Авторы обнаружили, что искусственный интеллект в основном используется в предметах STEM и информатики, и что в большинстве эмпирических исследований применялись количественные методы. Результаты разделены на 4 категории: интеллектуальные системы обучения; персонализация и адаптивные системы; оценка и аттестация; и прогнозирование и профилирование, которые могут использоваться администрацией учебного заведения, а также учебными отделами, а также применимы к оценке и аттестации. В статье содержится призыв к более критическому осмыслению и изучению проблем и рисков, связанных с ИИ в высшем образовании [21].

Статья В. Келика «На пути к интеллектуальному TPACK: эмпирическое исследование профессиональных знаний учителей для этической интеграции инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в образовании» *(Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education)* анализирует 26 исследований, опубликованных в период с 2010 по 2021 гг., и посвящена роли учителей в интеграции ИИ в образование. Авторы утверждают, что учителям необходимо обладать специальными знаниями для эффективного использования ИИ в образовании и решения этических вопросов. Они разрабатывают шкалу для измерения знаний учителей и предлагают структуру Intelligent-TPACK, которая включает этические соображения в дополнение к технологическим и педагогическим знаниям. Technological Pedagogical Content Knowledge – это теоретическая матрица, описывающая знания, необходимые учителям для эффективной интеграции технологий в обучение и предлагает комплексный подход к пониманию и развитию навыков учителей в области интеграции технологий в образовательный процесс [22].

В исследовании «Два десятилетия искусственного интеллекта в образовании» *(Two Decades of Artificial Intelligence in Education)* автора Х. Чен и др. представлен всесторонний обзор использования ИИ в образовании. Авторы провели тематический библиометрический анализ 4 519 публикаций с 2000 по 2019 гг. и выявили тенденции и темы, связанные с ИИ в образовании. Результаты обзора показывают растущий интерес академического сообщества к использованию ИИ в образовательных целях. Из основных направлений исследований можно выделить интеллектуальные системы обучения для профессионального образования, обработку естественного языка для языкового образования, интеллектуальный анализ образовательных данных для прогнозирования успеваемости, аффективные вычисления для определения эмоций учащихся, рекомендательные системы для персонализированного обучения и др..

Авторы также обсуждают проблемы и будущие направления развития ИИ в образовании [23].

В работе «Искусственный интеллект в образовании: обзор» *(Artificial intelligence in education: A review)* Л. Чена, П. Чена и З. Лина также уделяется внимание влиянию ИИ на образование. Авторы взяли за основу качественный исследовательский подход, используя обзор литературы для оценки применения и влияния ИИ в администрировании и обучении, и также выявили растущий интерес в академическом сообществе к использованию ИИ в образовании [24].

Статья Дэви Уильямса и др. «Путь к образованию, основанному на искусственном интеллекте, ориентированном на ребенка» *(A path towards child-centric Artificial Intelligence based Education)* основное внимание уделяет потенциалу искусственного интеллекта для изменения того, как учителя обучают детей. Авторы утверждают, что искусственный интеллект может устранить барьеры на пути к обучению, сделав образование доступным 24 часа в сутки 7 дней в неделю, а также снять нагрузку с учителей. В статье подчеркивается важность того, чтобы образование в области ИИ было ориентировано на ребенка, чтобы оно было полезным для учащихся с любыми способностями [25].

Исследование C. Fioc et al., представленное в докладе «Объяснимый искусственный интеллект для образования и профессиональной подготовки» *(Explainable artificial intelligence for education and training),* обращает особое внимание на ограничения и риски, связанные с использованием ИИ в различных областях, а также на том, как эти риски можно смягчить с помощью методов «объяснимого ИИ». Авторы утверждают, что понимание того, что происходит в «черном ящике» ИИ, имеет большое значение для обеспечения его безопасного и ответственного использования в образовании и обучении [26].

А. Флоги и Б. Абершек в статье «Искусственный интеллект в образовании» *(Artificial intelligence in education)* также обсуждают роль информационных технологий, в том числе искусственного интеллекта, в преподавании и обеспечении образования. Авторы представляют идеи по внедрению искусственного интеллекта в обучающую среду и разрабатывают для этого удобную для пользователя общую систему. Они признают растущее значение ИИ в образовании и необходимость дальнейших исследований и разработок в этой области [27].

Статья «Восприятие ИИ в образовательном контексте ChatGPT после запуска: сбои или паника?» *(The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic?)* исследует влияние недавнего запуска модели ИИ ChatGPT на общество и восприятие ИИ в образовательном контексте. В статье освещаются различные реакции на ChatGPT и влияние простоты доступа и использования на восприятие ИИ. Также обсуждаются этические вопросы и проблемы, связанные с использованием ИИ в образовательном процессе. Автор исследует необходимость адаптации образовательных систем к новым технологическим реалиям. Обсуждается баланс между инновациями и сохранением традиционных образовательных ценностей. Анализируются потенциальные последствия использования ИИ, подобно ChatGPT, в образовании [28].

В исследовании «Тенденции, исследовательские проблемы и применение искусственного интеллекта в языковом образовании» *(Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education)* рассматриваются 516 работ об интеграции ИИ в языковое образование, опубликованных в период с 2000 по 2019 годы. В статье используется библиометрический анализ для изучения тенденций, проблем исследований и применения искусственного интеллекта в языковом образовании. Полученные результаты показывают увеличение частоты исследований в области языкового образования с помощью ИИ за этот период. Это исследование дает представление о текущем состоянии отрасли и потенциальных областях для будущих исследований и разработок [29].

Статья Ф. Оуяна «Интеграция прогнозирования производительности искусственного интеллекта и аналитики обучения для повышения эффективности обучения студентов в онлайн-курсе по инженерным наукам» (*Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course)* посвящена использованию моделей прогнозирования производительности ИИ и анализу обучения для улучшения обучения студентов на онлайн-курсах по инженерии. В нем подчеркивается потенциал ИИ для выявления учащихся из группы риска и обеспечения своевременной и постоянной обратной связи для улучшения результатов учащихся [30]. В другой статье того же автора – «Искусственный интеллект в онлайн-высшем образовании: Систематический обзор эмпирических исследований за период с 2011 по 2020 год» *(Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020)* – представлен систематический обзор эмпирических исследований по искусственному интеллекту в онлайн-высшем образовании с 2011 по 2020 годы. Авторы отмечают растущее внедрение онлайн-обучения в высшее образование и потенциал искусственного интеллекта для улучшения преподавания и обучения в этом контексте. Тем не менее они также указывают на недостаток литературы, которая фокусируется на функциях, эффектах и последствиях искусственного интеллекта для онлайн-высшего образования. В данной статье предпринята попытка восполнить этот пробел, представив обзор эмпирических исследований по этой теме и подчеркнув, какие алгоритмы ИИ обычно используются и как они влияют на онлайн-высшее образование [31].

Исследование «Автоматизация учителей?» *(Automating Teacher Work?)* посвящено исторической взаимосвязи между автоматизацией и работой учителей с особым акцентом на опыт Швеции в области образовательных технологий. Авторы утверждают, что дебаты об автоматизации в образовании являются также дебатами о работе учителей и что на протяжении всей истории неоднократно звучали обещания экономии труда и эффективных технологий автоматизации в образовании. Однако исследования показали, что эти технологии всегда будут зависеть от интенсивного человеческого труда. В данной статье подчеркивается важность рассмотрения роли учителей во внедрении технологий ИИ в образовании и влияния, которое это может оказать на их работу [32].

Статья «Грамотность в области искусственного интеллекта (ИИ) в дошкольном образовании: вызовы и возможности» *(Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities)* посвящена теме грамотности в области ИИ в дошкольном образовании и представляет обзор 16 эмпирических работ по этой теме. Анализируется использование ИИ в персонализированном обучении, интеллектуальных системах обучения, автоматизированной оценке и административных задачах. Обзор подчеркивает, как ИИ улучшает опыт обучения, повышает образовательные результаты и увеличивает эффективность образовательных учреждений. Однако в нем также рассматриваются проблемы, связанные с конфиденциальностью данных, алгоритмической предвзятостью и потенциальным влиянием на роль преподавателей-людей [33].

В статье «Подход к разработке теории самодетерминации (SDT) для инклюзивного и разнообразного образования в области искусственного интеллекта (ИИ)» *(A self-determination theory (SDT) design approach for inclusive and diverse artificial intelligence (AI) education)* основное внимание уделяется важности учета инклюзивности и разнообразия в образовании в области ИИ и предлагается подход к проектированию, основанный на теории самоопределения. Основное внимание уделялось изучению важности разнообразия и инклюзивности в образовании в области ИИ. Они предлагают подход к проектированию теории самодетерминации (SDT) для инклюзивного и разнообразного образования в области ИИ. Авторы утверждают, что существует недостаток исследований, посвященных инклюзивности и разнообразию образования в области ИИ, и что SDT может обеспечить основу для понимания вовлеченности учащихся с точки зрения удовлетворения потребностей. В этой статье подчеркивается необходимость инклюзивного и более разнообразного подхода к обучению ИИ, чтобы обеспечить всем учащимся доступ к преимуществам этой технологии [34].

Хотя обзор исследований в этой области не может считаться исчерпывающим, он ясно показывает, что ИИ существенно трансформирует образовательную среду, создавая как новые вызовы, так и беспрецедентные возможности. Эта технология может сделать образование более доступным, эффективным и персонализированным, что в конечном итоге может привести к значительному повышению качества обучения для людей во всем мире.

На основе анализа статей и дискуссий об ИИ в образовании становится ясно, что внедрение ИИ в образование сопряжено как с возможностями, так и с проблемами. С одной стороны, ИИ может предложить инновационные способы улучшения обучения и результатов обучения учащихся. Например, алгоритмы ИИ могут помочь выявлять учащихся из группы риска, персонализировать траектории обучения и оптимизировать дизайн обучения. Искусственный интеллект может повысить вовлеченность и мотивацию учащихся, а также обеспечить немедленную и постоянную обратную связь с учащимися.

С другой стороны, существуют и реальные и потенциальные угрозы, связанные с использованием ИИ в образовании. Одной из основных проблем является способность искусственного интеллекта улавливать существующие предубеждения и неравенство в образовании. Это может привести к тому, что

учащиеся из маргинализированных сообществ окажутся в несправедливо невыгодном положении. Кроме того, использование ИИ для принятия решений может вызвать этические вопросы о подотчетности, конфиденциальности и прозрачности. Искусственный интеллект также может частично вытеснить учителей-людей, что приведет к потере работы.

Уровень знаний в области математики и информатики, необходимый для понимания и реализации ИИ, часто не преподается в рамках одного курса. Уровень компьютерных и математических навыков, необходимых студенту, определяется типом модуля ИИ, который он изучает. Есть два потенциальных направления образования в области ИИ:

– как внедрять инновации и создавать новые методологии искусственного интеллекта;

– как понимать и применять существующие алгоритмы и методы искусственного интеллекта/машинного обучения.

Предварительные требования для модуля ИИ могут различаться в зависимости от фундаментальных аспектов курса, при этом создание и совершенствование новых методологий ИИ требует более глубоких математических знаний. Таким образом, внутри когорт ИИ существует потенциальное неравенство в отношении уровня образования для студентов технического и гуманитарного профиля. В любой отрасли существует растущий спрос на людей с навыками и опытом в области ИИ, а также рост интереса и качества образования на уровне высшего образования. Однако в настоящее время отсутствуют исследования, касающиеся рекомендуемых образовательных практик и соответствующей педагогики для преподавания этой области, которая требует высокого уровня метакомпетентности.

По мере роста популярности и распространения технологии искусственного интеллекта возникает ряд проблем, связанных с безопасностью, несправедливостью и неравенством использования таких алгоритмов в нашей повседневной жизни. Популярность и конвергенция таких технологий, как искусственный интеллект, облачные вычисления, и такие концепции, как Интернет вещей, свидетельствуют о том, что мы вступаем в четвертую промышленную революцию (Индустрия 4.0).

Существует ряд потенциальных опасностей, связанных с искусственным интеллектом, связанных с недоступностью процесса принятия решений, несправедливостью, включая дискриминацию по признаку пола, расового или этнического происхождения, инвалидности или сексуальной ориентации, а также растущую обеспокоенность по поводу использования этой технологии в преступных целях. Необходимо всестороннее понимание данных, которые будут использоваться в любой системе ИИ, а также понимание потенциальных проблем, которые могут возникнуть в результате комбинации этого набора данных, используемого в конкретной модели.

Исследование использования искусственного интеллекта в образовании подчеркивает его значимость и потенциал для трансформации образовательных процессов. Важным аспектом является необходимость подготовки педагогов, которые должны обладать не только технологическими, но и этическими знаниями для эффективного внедрения ИИ в учебный процесс. Разработка методологических инструментов, таких как шкала для измерения знаний учителей и междисциплинарные подходы, способствует более глубокому пониманию влияния ИИ на образование.

Кроме того, акцент на инклюзивности и разнообразии в обучении подчеркивает важность создания равных возможностей для всех учащихся, что является ключевым фактором для успешной интеграции ИИ в образовательную среду. Внедрение программ по формированию медиаграмотности и развитию критического мышления в образовательные программы становится необходимым для формирования компетентных пользователей технологий.

Таким образом, для успешного использования ИИ в образовании требуется комплексный подход, который позволит не только улучшить качество образования, но и подготовить учащихся к вызовам современного мира, где технологии играют все более значимую роль.

Для достижения максимальной эффективности от внедрения ИИ в образование необходимо учитывать множество факторов, включая подготовку учителей, поскольку именно они остаются центральной фигурой в процессе внедрения ИИ в образование. Их подготовка и профессиональное развитие должны быть приоритетом, чтобы они могли эффективно использовать новые технологии и адаптировать их к потребностям учащихся; этические аспекты, связанные с использованием ИИ в образовании, должны учитываться с максимальной четкостью, а именно – необходимость формирования у учителей и учащихся критического мышления и понимания предвзятости алгоритмов, что поможет им принимать обоснованные решения.

С точки зрения доступности ресурсов возможным представляется сделать вывод о том, что ИИ может значительно улучшить доступ к образовательным ресурсам, особенно в условиях дистанционного обучения. Виртуальные помощники и системы управления обучением могут обеспечить круглосуточный доступ к информации и поддержке, что особенно важно в современных условиях.

Существуют значительные возможности для будущих исследований в области ИИ в образовании. Это включает в себя изучение новых методов и технологий, а также оценку их влияния на учебные результаты и административные процессы. Успешная интеграция ИИ в образовательные практики требует комплексного подхода, который включает в себя как технологические, так и педагогические аспекты. Это может привести к более эффективным методам обучения и улучшению образовательных результатов.

Обучение основам ИИ и его применениям в различных областях может подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности. Это особенно актуально в условиях быстро меняющегося рынка труда, где навыки работы с технологиями становятся все более важными.

В заключение стоит отметить, что проведенное исследование подтвердило высокую актуальность темы интеграции ИИ в образование и выявило ключевые направления для дальнейших исследований. Цель исследования была достигнута, и поставленные задачи выполнены, что позволило сформулировать обоснованные выводы и рекомендации. Научная новизна работы заключается в предложении новых методических подходов к обучению основам ИИ, что имеет как теоретическую, так и практическую значимость. Перспективы дальнейших исследований включают углубленное изучение этических аспектов применения ИИ в образовании, а также разработку более детализированных методик для различных образовательных уровней и дисциплин.

Внедрение ИИ в образование открывает новые горизонты для улучшения учебного процесса и фасилитации труда учителей, но также требует комплексного подхода к решению возникающих проблем и вызовов.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ. *Собрание законодательства РФ*. 2012; Ч. 1, № 53: 7598.
2. Jiang F. et al. Artificial intelligence in healthcare: past, present and future. *Stroke and Vascular Neurology*. 2017; Vol. 2, № 4: 230–243.
3. Rose Donald D., Post J.V. AI in space: Past, present, and possible futures. *NASA Technical Reports Server*. 2018. Available at: https://ntrs.nasa.gov/api/citations/19930018799/downloads/19930018799.pdf
4. DHL. Artificial Intelligence in Logistics: A collaborative report by DHL and IBM on implications and use cases for the logistics industry. *DHL Customer Solutions & Innovation*. 2018. Available at: https://group.dhl.com/en/media-relations/press-releases/2018/artificial-intelligence-to-thrive-in-logistics-according-to-dhl-and-ibm.html
5. Russell S., Norvig P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. New York: Pearson. 2020. Available at: https://dl.ebooksworld.ir/books/Artificial.Intelligence.A.Modern.Approach.4th.Edition.Peter.Norvig.%20Stuart.Russell.Pearson.9780134610993.EBooksWorld.ir.pdf
6. AI for Drug Discovery, Biomarker Development and Advanced R&D Landscape Overview (Q4 2021): Full Report. *Deep Pharma Intelligence*. 2021. Available at: https://analytics.deep-pharma.tech/AI-for-DD-Q4-2021/Full-Report.pdf
7. Brynjolfsson E., McAfee A. The business of artificial intelligence. *Harvard Business Review*. 2017. Available at: https://hbr.org/2017/07/the-business-of-artificial-intelligence
8. Davenport T.H., Ronanki R. Artificial intelligence for the real world. *Harvard Business Review*. 2018; Vol. 96, № 1: 108–116.
9. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (утв. Указом Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490). *Собрание законодательства РФ*. 2019; № 41: 5700.
10. Бостром Н. *Искусственный интеллект. Этапы. Угрозы. Стратегии*. Перевод с английского С. Филина. Москва: Манн, Иванов и Фербер. 2016.
11. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
12. Lynch M. Artificial Intelligence in Education. *Getting Smart.* 2017. Available at: https://www.gettingsmart.com/2017/10/22/artificial-intelligence-in-education/
13. LeCun, Y., Bengio Y., Hinton G. Deep learning. *Nature*. 2015; Vol. 521, № 7553: 436–444.
14. Широких А.А. *Методическая система подготовки учителя информатики по основам искусственного интеллекта*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
15. Федоров А.В., Левицкая А.А. *Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов*. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2022.
16. Вартанова Е.Л. Медиа в контексте общественных трансформаций: к постановке проблемы. *МедиаАльманах*. 2018; № 1: 8–13.
17. Svyrydenko D., Terepyshchyi S. Media Literacy and Social Responsibility of Educators in the Conditions of Information War: The Problem Statement. *Studia Warmińskie*. 2020; Vol. 57: 75–83.
18. Terepyshchyi S., Khomenko H. Development of Methodology for Applying Non-Violent Conflict Resolution in Academic Environment. *Future Human Image*. 2019; Vol. 12, № 94: 94–103.
19. Привалов А.Н., Богатырева Ю.И., Романов В.А. Методологические подходы к организации безопасной информационно-образовательной среды вуза. *Образование и наука*. 2017; Т. 19, № 4: 169–183.
20. Ahmad S.F. et al. Academic and administrative role of artificial intelligence in education. *Sustainability*. 2022; Vol. 14, № 3: 1101.

21. Alam A., Mohanty A. Foundation for the Future of Higher Education or 'Misplaced Optimism'? Being Human in the Age of Artificial Intelligence. *Innovations in Intelligent Computing and Communication: First International Conference, ICIICC 2022*. Bhubaneswar, Odisha, India, 2022, Proceedings. Cham: Springer International Publishing, 2023: 17–29.
22. Celik I. Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*. 2023; Vol. 138: 107468.
23. Chen X. et al. Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*. 2022; Vol. 25, №1: 28–47.
24. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access.* 2020; Vol. 8: 75264-75278.
25. Devi J.S. et al. A path towards child-centric Artificial Intelligence based Education. *International Journal of Early Childhood*. 2022; Vol. 14, № 3: 2022.
26. Fiok K. et al. Explainable artificial intelligence for education and training. *The Journal of Defense Modeling and Simulation*. 2022; Vol. 19, № 2: 133–144.
27. Flogie A., Aberšek B. Artificial intelligence in education. *Active Learning: Theory and Practice*. 2022: 97–118.
28. García-Peñalvo F.J. The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic? [La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico]. *Education in the Knowledge Society (EKS)*. 24. e31279. 2023.
29. Huang X. et al. Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*. 2023; Vol. 26, № 1: 112–131.
30. Ouyang F. et al. Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023; Vol. 20, № 1: 1–23.
31. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*. 2021; Vol. 26, № 4: 3917–3947.
32. Rensfeldt A.B., Rahm A.B. Automating Teacher Work? A History of the Politics of Automation and Artificial Intelligence in Education. *Postdigital Science and Education*. 2023; Vol. 5, № 1: 25–43.
33. Su J., Ng D.T.K. Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023; 100124.
34. Xia Q. et al. A self-determination theory (SDT) design approach for inclusive and diverse artificial intelligence (AI) education. *Computers & Education*. 2022; Vol. 189: 104582.

References

1. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 N273-FZ. *Sobranie zakonodatel'stva RF.* 2012; Ch. 1, № 53: 7598.
2. Jiang F. et al. Artificial intelligence in healthcare: past, present and future. *Stroke and Vascular Neurology*. 2017; Vol. 2, № 4: 230-243.
3. Rose Donald D., Post J.V. AI in space: Past, present, and possible futures. *NASA Technical Reports Server*. 2018. Available at: https://ntrs.nasa.gov/api/citations/19930018799/downloads/19930018799.pdf
4. DHL. Artificial Intelligence in Logistics: A collaborative report by DHL and IBM on implications and use cases for the logistics industry. *DHL Customer Solutions & Innovation*. 2018. Available at: https://group.dhl.com/en/media-relations/press-releases/2018/artificial-intelligence-to-thrive-in-logistics-according-to-dhl-and-ibm.html
5. Russell S., Norvig P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. New York: Pearson. 2020. Available at: https://dl.ebooksworld.ir/books/Artificial.Intelligence.A.Modern.Approach.4th.Edition.Peter.Norvig.%20Stuart.Russell.Pearson.9780134610993.EBooksWorld.ir.pdf
6. AI for Drug Discovery, Biomarker Development and Advanced R&D Landscape Overview (Q4 2021): Full Report. *Deep Pharma Intelligence*. 2021. Available at: https://analytics.deep-pharma.tech/AI-for-DD-Q4-2021/Full-Report.pdf
7. Brynjolfsson E., McAfee A. The business of artificial intelligence. *Harvard Business Review*. 2017. Available at: https://hbr.org/2017/07/the-business-of-artificial-intelligence
8. Davenport T.H., Ronanki R. Artificial intelligence for the real world. *Harvard Business Review*. 2018; Vol. 96, № 1: 108-116.
9. Nacional'naya strategiya razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 10 oktyabrya 2019 g. № 490). *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2019; № 41: 5700.
10. Bostrom N. *Iskusstvennyj intellekt. `Etapy. Ugrozy. Strategii*. Perevod s anglijskogo S. Filina. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber. 2016.
11. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
12. Lynch M. Artificial Intelligence in Education. *Getting Smart.* 2017. Available at: https://www.gettingsmart.com/2017/10/22/artificial-intelligence-in-education/
13. LeCun, Y., Bengio Y., Hinton G. Deep learning. *Nature*. 2015; Vol. 521, № 7553: 436-444.
14. Shirokih A.A. *Metodicheskaya sistema podgotovki uchitelya informatiki po osnovam iskusstvennogo intellekta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
15. Fedorov A.V., Levickaya A.A. *Sintez mediaobrazovaniya i mediakritiki v processe podgotovki buduschih pedagogov*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2022.
16. Vartanova E.L. Media v kontekste obschestvennyh transformacij: k postanovke problemy. *MediaAl'manah*. 2018; № 1: 8-13.
17. Svyrydenko D., Terepyshchyi S. Media Literacy and Social Responsibility of Educators in the Conditions of Information War: The Problem Statement. *Studia Warmińskie*. 2020; Vol. 57: 75-83.
18. Terepyshchyi S., Khomenko H. Development of Methodology for Applying Non-Violent Conflict Resolution in Academic Environment. *Future Human Image*. 2019; Vol. 12, № 94: 94-103.
19. Privalov A.N., Bogatyreva Yu.I., Romanov V.A. Metodologicheskie podhody k organizacii bezopasnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza. *Obrazovanie i nauka*. 2017; T. 19, № 4: 169-183.
20. Ahmad S.F. et al. Academic and administrative role of artificial intelligence in education. *Sustainability*. 2022; Vol. 14, № 3: 1101.
21. Alam A., Mohanty A. Foundation for the Future of Higher Education or 'Misplaced Optimism'? Being Human in the Age of Artificial Intelligence. *Innovations in Intelligent Computing and Communication: First International Conference, ICIICC 2022*. Bhubaneswar, Odisha, India, 2022, Proceedings. Cham: Springer International Publishing, 2023: 17-29.
22. Celik I. Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*. 2023; Vol. 138: 107468.
23. Chen X. et al. Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*. 2022; Vol. 25, №1: 28-47.
24. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access.* 2020; Vol. 8: 75264-75278.
25. Devi J.S. et al. A path towards child-centric Artificial Intelligence based Education. *International Journal of Early Childhood*. 2022; Vol. 14, № 3: 2022.
26. Fiok K. et al. Explainable artificial intelligence for education and training. *The Journal of Defense Modeling and Simulation*. 2022; Vol. 19, № 2: 133-144.
27. Flogie A., Aberšek B. Artificial intelligence in education. *Active Learning: Theory and Practice*. 2022: 97-118.
28. García-Peñalvo F.J. The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic? [La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico]. *Education in the Knowledge Society (EKS)*. 24. e31279. 2023.
29. Huang X. et al. Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*. 2023; Vol. 26, № 1: 112-131.
30. Ouyang F. et al. Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023; Vol. 20, № 1: 1-23.
31. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*. 2021; Vol. 26, № 4: 3917-3947.
32. Rensfeldt A.B., Rahm A.B. Automating Teacher Work? A History of the Politics of Automation and Artificial Intelligence in Education. *Postdigital Science and Education*. 2023; Vol. 5, № 1: 25-43.
33. Su J., Ng D.T.K. Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023; 100124.
34. Xia Q. et al. A self-determination theory (SDT) design approach for inclusive and diverse artificial intelligence (AI) education. *Computers & Education*. 2022; Vol. 189: 104582.

Статья поступила в редакцию 03.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-108-111

Alieva A.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: aliealina@mail.ru*
Magulaev S.A., *postgraduate, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: magulaevsamil@gmail.com*

COLLECTIVE ARTISTIC ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING THE COMPOSITIONAL SKILLS SYSTEM AMONG THE ART AND GRAPHICS FACULTY STUDENTS. The article deals with the effective use of collective artistic activity as a tool that ensures the compositional skills system developing process among art and graphic faculties students intensification problem. At the beginning of the article, the authors, based on their own pedagogical experience and the special literature study, reveal the concept of "compositional skills" and its meaning. They demonstrate exactly which competencies from among those belonging to this category can and should be formed in young people studying in this specialty. Considerable attention is paid to their place in the competence structure of future specialists in the fine arts field. The work also reveals a definition of the content of "collective artistic activity". The researchers characterize forms of activity, which can contribute to

the successful development of compositional skills and abilities among art and graphic faculties students. The research problem is solved through the analysis of their advantages and disadvantages in the light of modern pedagogical achievements.

Key words: **higher education, collective artistic activity, composition, painting, methods of teaching fine arts**

А.Р. Алиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: aliealina@mail.ru*

Ш.А. Магулаев, *аспирант, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: magulaevsamil@gmail.com*

КОЛЛЕКТИВНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ КОМПОЗИЦИОННЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В данной статье рассматривается проблема эффективного использования коллективной художественной деятельности в качестве инструмента, обеспечивающего интенсификацию процесса развития системы композиционных умений и навыков у студентов художественно-графических факультетов. В начале статьи авторы, базируясь на собственном педагогическом опыте и изучении специальной литературы, раскрывают смысл понятий «композиционные умения» и «композиционные навыки». Далее они демонстрируют, какие именно компетенции из числа относящихся к этой категории могут и должны быть сформированы у молодых людей, обучающихся по указанной специальности. Значительное внимание при этом уделяется их месту в структуре компетентности будущих специалистов в области изобразительных искусств. Данная работа также раскрывает содержание дефиниции «коллективная художественная деятельность». Характеризуются те её формы, что могут способствовать успешному развитию композиционных умений и навыков у учащихся, проходящих подготовку в пространстве художественно-графических факультетов российских вузов. Основное содержание процесса решения этой исследовательской задачи составляет анализ преимуществ и недостатков композиционных умений и навыков в свете достижений современной педагогической науки и практики.

Ключевые слова: **высшее образование, коллективная художественная деятельность, композиция, живопись, методика обучения изобразительному искусству.**

Актуальность выбранной темы обуславливается тем, что сегодня решение вопросов, связанных с формированием композиционных умений и навыков студентов, является насущной необходимостью при планировании и практическом воплощении образовательной деятельности на художественно-графических факультетах отечественных вузов. Достаточный уровень их сформированности позволит молодому специалисту в области изобразительного искусства лучше видеть прекрасное в жизни и искусстве, понимать гармонию окружающего мира (К.А. Кравченко, Л.Г. Медведев, Н.С. Сердюкова). Кроме того, успешное завершение процесса развития соответствующих компетенций означает и наличие у выпускника способности выполнять такие операции, как синтез, анализ, сравнение, планирование хода и результатов собственной деятельности (М.Л. Ахмадуллин, С.П. Ломов, Э.Э. Пурик, К.Ш. Фахрутдинова, В.Р. Шакиров, М.Г. Шакирова).

Авторам настоящей статьи представляется, что эффективным средством развития системы композиционных умений и навыков являются различные формы коллективной художественной деятельности. Их реализация с учётом возможностей современных образовательных технологий в перспективе позволит интенсифицировать ход и результаты складывания элементов композиционной грамотности студентов. К сожалению, современная педагогическая наука и практика уделяют недостаточно внимания использованию соответствующих форм работы в данном качестве. Частичной ликвидации этого дефицита посвящено наше исследование.

Цель его состоит в изучении наиболее существенных особенностей процесса развития композиционных умений и навыков студентов художественно-графического факультета при реализации различных форм коллективной художественной деятельности.

Задачи, которые необходимо решить для её достижения, формулируются следующим образом:

– раскрыть смысл понятий «композиционные умения» и «композиционные навыки»;

– продемонстрировать, какие именно компетенции из числа относящихся к этой категории могут и должны быть сформированы у студентов художественно-графического факультета;

– определить их место в структуре компетентности будущих специалистов в области изобразительных искусств;

– дать сущностную характеристику категории «коллективная художественная деятельность»;

– охарактеризовать те её формы, что могут способствовать успешному развитию композиционных умений и навыков у учащихся, проходящих подготовку в пространстве художественно-графических факультетов российских вузов.

Во время решения перечисленных выше задач широко применялись следующие методы исследования: анализ специальной литературы, рефлексия педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи состоит в определении той роли, которую компетенции, вынесенные в заглавие, играют в структуре профессионального портрета современного специалиста в области изобразительных искусств.

Теоретическая значимость – в определении дефиниции «коллективная художественная деятельность» применительно к процессу обучения.

Практическая значимость – в выявлении форм коллективной художественной деятельности, которые могут способствовать успешному развитию композиционных умений и навыков у студентов художественно-графического факультета.

В основе сложных терминов «композиционные умения» и «композиционные навыки» лежит главный компонент – понятие «композиция». В свою очередь, эту дефиницию обычно используют для обозначения феномена, который связывает все изобразительные искусства, являясь при этом наиболее содержательным из числа составляющих любой художественной формы (М.Л. Ахмадуллин, Л.Г. Медведев, И.Ю. Руднев, Н.С. Сердюкова, В.Б. Устин, О.Н. Чигинцева, П.Д. Чистов).

Если говорить об определении соответствующей категории, то, согласно современным научным данным, она представляет собой совокупность характеристик, воспринимающихся при оптимальном сочетании как целостный гармоничный объект (Э.Э. Пурик, И.Ю. Руднев, Н.С. Сердюкова, О.Н. Чигинцева). В идеале его должны характеризовать повышенная эстетика, функционал и иные свойства, позволяющие в максимальной степени удовлетворить пожелания клиента [1].

С понятием композиции тесно связан термин «композиционное решение объекта». Под ним мы будем понимать творческое осмысление базовых условий, влияющее на композицию генерируемого объекта. Это, в свою очередь, подразумевает наличие определённой структуры, взаимосвязи между важнейшими элементами художественного произведения. Как правило, такое решение воплощается в форме соподчинения с главным сюжетно-тематическим центром всех менее значительных композиционных элементов [2].

Грамотное принятие решения вряд ли будет возможным без наличия в профессиональном портрете выпускника вуза по интересующему нас направлению композиционных умений и навыков. Приведём и их определения (табл. 1).

Таблица 1

Определения дефиниций «композиционные умения» и «композиционные навыки»

Композиционные умения	Компетенции, обеспечивающие эффективную деятельность, направленную на построение композиции от первоначального замысла до завершения, а равно и последующее размещение изображения в соответствии с авторским замыслом, размером, форматом, используемыми материалами [3]
Композиционные навыки	Совокупность освоенных способов выполнения необходимых действий

В ходе профессиональной подготовки на художественно-графическом факультете у студентов должен быть сформирован ряд умений и навыков, соответствующих приведённым трактовкам (табл. 2).

Таблица 2

Композиционные умения и навыки, необходимые к развитию у лиц, обучающихся на художественно-графических факультетах отечественных вузов

Категория компетенций	
Композиционные умения	Композиционные навыки
Определение соотношения между композиционным центром и форматом листа	Выявление соотношений и взаимосвязи между отдельными элементами композиции [2]
Выявление основных масс композиции	Правильный подбор необходимых средств композиционного построения

Таким образом, исследуемые компетенции характеризуются направленностью на достижение целостности образа. Приемлемый уровень их сформированности будет способствовать решению основной задачи, стоящей перед художником и дизайнером при выборе композиции – достижению оптимальной организации элементов арт-объекта. Главными её характеристиками являются: целостность и единство, подчинённость главным второстепенных деталей. Это, в свою очередь, достигается правильным использованием таких средств выразительности, как светотень, контраст, равновесие, ритм и линии [4].

Таким образом, композиционные умения и навыки представляют собой важнейшую часть композиционной грамотности. В широком смысле она представляет собой умение чётко выстраивать собственный мыслительный процесс, а в дальнейшем – грамотно применять теоретические знания и практические умения с целью комплексной эстетической организации вещей как визуально слагаемых, так и материально-конструктивных (И.Ю. Руднев, Н.С. Сердюкова, В.Б. Устин, К.Ш. Фахрутдинова, В.Р. Шакиров). Данная трактовка не может в полной мере удовлетворить нас. При выведении определения рассматриваемого в данный момент феномена необходимо учесть тот факт, что на начальном этапе обучения студентов по соответствующему направлению ими осуществляются постижение основ композиции и работа с формальной композицией на примере простых геометрических тел [1]. Отсюда следует, что с точки зрения раскрытия темы нашей статьи более релевантной является следующая трактовка: умение правильно организовать собственный мыслительный процесс и адекватно той или иной учебной ситуации применять теоретические знания и практические умения для решения задач комплексной эстетической организации элементов композиции и постижения основ осваиваемой профессии.

Во вводной части настоящей статьи мы предположили, что результатом применения в учебно-воспитательном процессе различных форм коллективной художественной деятельности может стать интенсификация процесса формирования композиционных умений и навыков – основы для развития композиционной грамотности студентов. Теперь кратко остановимся на существующих подходах к пониманию коллективной художественной деятельности.

В первую очередь отметим, что как форма организации образовательной деятельности она известна уже достаточно давно. Основоположником её считается русский и советский педагог-новатор Александр Григорьевич Ривин (1877–1944). Его передовой для первой половины XX в. подход заключался в том, что в ходе педагогической деятельности А.Г. Ривин организовывал работу учащихся в составе микрогрупп. Большое значение при этом придавалось выработке навыков самостоятельного творческого мышления и ведения дискуссий [4]. Позднее в своих теоретических и педагогических разработках соответствующие идеи развивали С.Т. Шацкий (1878–1934), Г.В. Лабунская (1893-1970), В.Ф. Шехгель (1859–1926) и А.П. Блонский (1884–1941). В качестве основы учебно-воспитательного процесса они позиционировали активность учащихся, направленную на создание общими усилиями монументальной композиции, панно или макета [5]. Прогрессивной при этом являлась возможность привлечения к реализации соответствующей деятельности всех лиц, обучающихся в пространстве той или иной образовательной организации (ОО). Предполагалось, и не без оснований, что это будет способствовать созданию дружелюбной атмосферы на занятиях, повышению интереса к изобразительной деятельности и, как следствие, интенсивному развитию композиционных умений и навыков [2].

Таким образом, на сегодняшний день накоплен уже солидный опыт, связанный с разработкой и проведением учебных занятий, предполагающих широкое использование элементов коллективной художественной деятельности. Обобщая его, мы можем заключить: подобная организация активности учащихся может пониматься как комплексная педагогическая технология, предполагающая максимальную интеграцию таких форм педагогической работы, как обучение, воспитание, а равно и композиционно-художественное общение [4].

Главные цели эффективно организованной коллективной художественной деятельности – общий успех, а также позитивное влияние на профессиональное и личностное развитие как аудитории в целом, так и каждого студента в отдельности. Соответственно, она вполне может быть использована для повышения эффективности процесса развития композиционных умений и навыков. Эффективной в этом отношении подобного рода активность, конечно, будет не сама по себе, но лишь при условии широкого использования специфических конструктивных приёмов, подходов и методов. В свою очередь, при их подборе педагог-исследователь и практик должны руководствоваться следующими принципиальными моментами: необходимость получения конечного творческого результата (деталь, сборочная единица, макет, изделие); положительное влияние на ход планирования и реализации дальнейшего образовательного процесса; возможность для интеграции студентов в разноуровневую деятельность [5].

К основным формам коллективной художественной деятельности, в целом соответствующим приведённым выше положениям, относятся фронтальная, комплексная и коллективно-производственная. Рассмотрим их подробнее (табл. 3).

Преподаватель, избравший ту или иную форму коллективной творческой деятельности, может наблюдать за активностью студентов, постепенным изме-

Таблица 3

Основные формы коллективной художественной деятельности, способствующие формированию композиционного мышления обучающихся

Наименование формы	Сущность	Достоинства	Недостатки
Фронтальная	Наиболее простая форма организации коллективной художественной деятельности. Во многом сводится к выполнению студентами творческих задач, сформулированных педагогическим работником. Может использоваться для различных студенческих групп и курсов, в том числе характеризующихся явно недостаточным уровнем начальной подготовки	Возможность работы с контингентом большой численности	Не вполне учитываются индивидуальные особенности будущих профессионалов, а равно и степень самостоятельности действий каждого из них
		Поощрение продуктивного взаимодействия между субъектами образовательных отношений	
		Определённые потенции для активного управления восприятием учащихся, закреплением, повторением, обсуждением	
		Возможность для освоения больших объёмов материала за ограниченные промежутки времени [2]	
Комплексная	Характеризуется выполнением студентом своей части творческого задания, при этом он имеет общее представление об общем окончательном его результате	Предусматривает реализацию таких перспективных форм организации педагогического процесса, как мозговой штурм; работа в микрогруппах численностью 5-7 чел.; работа в круге	Не все студенты могут оперативно и корректно распределить обязанности среди одногруппников
Коллективно-производственная	Каждый учащийся выполняет определённое творческое задание, которое затем, при общей сборке изделия из отдельных элементов, составит часть результата общей композиционно-художественной деятельности. В рамках реализации данной формы коллективной художественной деятельности отдельный обучающийся может сосредоточиться на выполнении только одной конкретной операции. Основной вид активности студентов на таких занятиях – индивидуальная деятельность. При этом вопросами организации работы занимается педагог. Он ориентирует и направляет студентов [5]	Высвобождение большого количества времени и сил позволяет преподавателю сосредоточиться на вопросах планирования и организации учебной деятельности	Необходимость реализации педагогическим работником ряда действий: продумать композицию коллективной работы; подобрать цвета, определить размер и положение общей плоскости, на которой будет происходить окончательная сборка; выбрать художественный материал для работы и технику её исполнения. Выполнение данной части трудовых функций может быть затруднено в силу ограниченности курса по времени, недостатков в материально-техническом оснащении учебно-воспитательного процесса.

нением отношений между ними. Действительно, ход и результаты общей художественной работы, реализуемой на ранних этапах, могут многое сказать о том, как в формирующемся коллективе личные симпатии и антипатии влияют и легко деформируют образующиеся творческие связи между студентами. Дальнейшая реализация охарактеризованных в табл. 3 форм при условии их правильной организации будет способствовать тому, что деловые творческие отношения станут оказывать ощутимое влияние на личностные творческие связи [5]. Таким образом, скорее установится здоровый климат, а значит, и организуется творческий коллектив.

Завершая рассмотрение коллективной художественной деятельности как инструмента, корректное использование которого с определённой вероятностью поспособствует эффективному развитию системы композиционных умений и навыков, мы в первую очередь должны отметить важность модернизации соответствующего процесса на современном этапе развития высшего художественного образования. С другой стороны, такая деятельность на сегодняшний день является хорошо изученной. Соответственно, при обязательном учёте педагогических инноваций последних лет она может и должна широко использоваться при формировании соответствующих компетенций обучающихся.

Наиболее актуальными при этом являются фронтальная, комплексная и коллективно-производственная формы коллективной художественной деятельности. Каждая из них имеет специфические достоинства и недостатки. Следовательно, только комплексное применение данных форм позволяет надеяться на интенсификацию развития у студентов композиционных умений и навыков. Отдельного внимания при этом заслуживает формирование социальных компетенций обучающихся. На ранних этапах личные отношения учащихся (особенно младших курсов) могут мешать их объединению в творческие коллективы. На поздних этапах, при условии правильной организации, интересующая нас деятельность, напротив, станет мощным инструментом, стимулирующим продуктивное взаимодействие между будущими профессионалами.

Библиографический список

1. Кравченко К.А., Сердюкова Н.С. Некоторые аспекты организации современного процесса обучения на художественных факультетах педагогических вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 73–75.
2. Медведев Л.Г. Изобразительное искусство в современном отечественном образовании. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.* 2022; № 3 (36): 188–190.
3. Ломов С.П., Фахрутдинова К.Ш. Создание художественного образа как центральная задача художественно-творческой деятельности учащихся академической художественной школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4(107): 300-302.
4. Пурик Э.Э., Ахмадуллин М.Л., Шакирова М.Г., Шакиров В.Р. Методика развития композиционного мышления студентов-дизайнеров. *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика.* Серия: Экономика. 2022; № 4 (42): 168–178.
5. Устин В.Б. *Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве.* Москва: АСТ; Астрель, 2020.

References

1. Kravchenko K.A., Serdyukova N.S. Nekotorye aspekty organizacii sovremennogo processa obucheniya na hudozhestvennyh fakul'tetah pedagogicheskih vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 73–75.
2. Medvedev L.G. Izobrazitel'noe iskusstvo v sovremennom otechestvennom obrazovanii. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* 2022; № 3 (36): 188–190.
3. Lomov S.P., Fahrutdinova K.Sh. Sozdanie hudozhestvennogo obraza kak central'naya zadacha hudozhestvenno-tvorcheskoj deyatel'nosti uchaschihsya akademicheskoj hudozhestvennoj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4(107): 300-302.
4. Purik `E.`E., Ahmadullin M.L., Shakirova M.G., Shakirov V.R. Metodika razvitiya kompozicionnogo myshleniya studentov-dizajnerov. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, `ekonomika.* Seriya: `Ekonomika. 2022; № 4 (42): 168–178.
5. Ustin V.B. *Kompoziciya v dizajne. Metodicheskie osnovy kompozicionno-hudozhestvennogo formoobrazovaniya v dizajnerskom tvorchestve.* Moskva: AST; Astrel', 2020.

Статья поступила в редакцию 18.10.2024

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-111-114

Alieva A.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: aliealina@mail.ru*
Botasheva N.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: botash.n@yandex.ru*

FEATURES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS IN PERFORMING LANDSCAPE PAINTINGS. The article is dedicated to the most significant features of environmental education in landscape painting classes. The work studies the basics and contents of a concept "environmental education" and analyzes the most significant features of the genre of landscape painting. The authors specify the meaning of environmental education in relation to the young people studying undergraduate programs, creating landscapes activities. Based on the published research and reflection of the authors' own pedagogical experience, the paper establishes the age category to which most modern students of higher educatiom belong, the specifics as well as its impact on the process under consideration. The most effective methods, as well as general recommendations for their most effective implementation in the educational practice course are formulated.

Key words: **higher education, composition, painting, landscape, methods of teaching fine arts**

А.Р. Алиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: alielina@mail.ru*
Н.П. Боташева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: botash.n@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕЙЗАЖА

Статья посвящена комплексному исследованию наиболее существенных особенностей экологического воспитания лиц, находящихся на ранних этапах освоения образовательных программ российских вузов, в ходе занятий пейзажной живописью. В работе раскрываются суть и содержание понятия «экологическое воспитание», анализируются наиболее существенные особенности вышеуказанного жанра изобразительного искусства. Авторы конкретизируют сущность экологического воспитания применительно к занятиям молодых людей, осваивающих программы младших курсов, по созданию пейзажей. На основе изучения широкого круга научной и методической литературы, а также рефлексии собственного педагогического опыта была установлена специфика возрастной категории, к которой относится большинство современных студентов этих курсов организаций высшего образования, а также её влияние на ход и результаты рассматриваемого процесса. Определены наиболее эффективные методы, а также сформулированы общие рекомендации по наиболее эффективному их воплощению в ходе образовательной практики.

Ключевые слова: **высшее образование, композиция, живопись, пейзаж, методика обучения изобразительному искусству**

Актуальность нашей статьи объясняется тем, что на сегодняшний день одними из главных вызовов, на которые человечеству необходимо ответить в ближайшее время, являются экологические [1]. Дать на них симметричный ответ трудно в связи с тем, что существенная часть населения России и мира является «безграмотной» в этом плане. Отчасти такая ситуация обусловлена тем, что проблемам охраны окружающей среды уделяется явно недостаточно внимания в современном информационном пространстве [2].

Со своей стороны организации высшего образования также сосредоточены на решении задач подготовки будущих профессионалов по программам специалитета, бакалавриата и магистратуры. Таким образом, вплоть до сравнительно недавнего времени и в отечественных вузах (если, конечно, они не обучали экологов) не прилагалось должных усилий для формирования соответствующих компетенций (Ф.И. Аметова, Н.С. Ковалёва, А.А. Ниязова). Лишь в последние годы в связи с принятием федерального государственного образовательного

стандарта нового поколения в высшей школе интенсифицировалась воспитательная работа, в том числе в интересующем нас направлении (М.В. Воронкова, Н.В. Ермакова, М.О. Искакова, С.Н. Коношина, И.Н. Мелитовская, А.Ж. Сагындыкова). Так формирование адекватных экологических представлений, повышение уровня соответствующей культуры, осознание глобального характера проблем, относящихся к данной области, острой необходимости поиска путей их решения вошли в число планируемых результатов профессиональной подготовки практически во всех областях.

Однако на современном этапе конкретные пути их достижения остаются не вполне разработанными. При этом педагогам ясно, что одним из эффективных в этом плане видов деятельности является творческая. В числе прочего это относится к работе с пейзажем (Т.А. Бадьина, Н.В. Ермакова, Е.Ю. Ермишина, Н.А. Наронова). Когда молодой человек учится изображать природу, он не только передаёт те или иные её состояния, но и испытывает к ним определённое эмоциональное отношение. Работа над произведениями указанного жанра способствует лучшему пониманию студентами красоты окружающего мира, а значит, и осознанию ответственности за её сохранение (Е.Ю. Ермишина, Н.С. Ковалёва, Н.А. Наронова, А.А. Ниязова, А.Ж. Сагындыкова). На страницах настоящего исследования будут рассмотрены конкретные особенности использования этого вида образовательной деятельности в плане экологического воспитания студентов младших курсов.

Цель исследования, таким образом, состоит в освещении основных особенностей экологического воспитания лиц, находящихся на ранних этапах освоения образовательных программ российских вузов, в процессе выполнения пейзажа.

С данной целью коррелируют следующие задачи:

– раскрыть суть и содержание понятия «экологическое воспитание»;

– изучить наиболее существенные, с точки зрения раскрытия темы настоящего исследования, особенности пейзажной живописи;

– конкретизировать сущность экологического воспитания применительно к занятиям молодых людей, осваивающих программы младших курсов, по созданию пейзажей;

– определить специфику возрастной категории, к которой относится большинство современных студентов этих курсов организаций высшего образования (ВО), а также её влияние на ход и результаты интересующего нас процесса;

– рассмотреть наиболее эффективные методы, применимые при этом;

– сформулировать общие рекомендации по наиболее эффективному их воплощению в ходе образовательной практики.

Методы исследования включают рефлексию авторами собственного педагогического опыта, а также изучение научной и методической литературы, на страницах которой поднимаются соответствующие темы.

Научная новизна статьи состоит в конкретизации сути и содержания термина «экологическое воспитание» применительно к занятиям пейзажной живописью лиц, осваивающих программы младших курсов.

Теоретическая значимость работы заключается в изучении наиболее эффективных методов, применимых в ходе организации экологического воспитания.

Практическая значимость сводится к выведению некоторых рекомендаций по их использованию.

Современные авторы склонны понимать термин «экологическое воспитание» в трёх смыслах (табл. 1).

Таблица 1

Главные аспекты смыслового наполнения категории «экологическое воспитание» в педагогической науке и практике

Экологическое воспитание	Единство экологического сознания и поведения, формирующее активную природоохранную позицию
	Подготовка студента к экологически грамотной жизни, проявляющейся в производственной, общественной и культурной деятельности (М.В. Воронкова, М.О. Искакова, Н.С. Ковалёва, С.Н. Коношина, И.Н. Мелитовская, А.А. Ниязова, А.Ж. Сагындыкова)
	Соответствующее направление процесса систематического воздействия на духовное и физическое развитие личности будущего профессионала [2]

Из вышеизложенного мы можем заключить, что интересующий нас феномен представляет собой процесс, связанный с формированием системы специальных знаний, ценностных ориентаций, а равно и поведенческих навыков в области экологии. Соответствующие компетенции характеризуются направленностью не только на бережное отношение выпускника к природе, но и на постоянное самовоспитание в данной области.

Если мы будем конкретно рассматривать подобную деятельность в ходе занятий по изобразительному искусству, то в первую очередь отметим, что, осваивая соответствующие умения и навыки, учащиеся не просто развивают художественные способности. Они активно интегрируются в творческую деятельность, связанную с познанием связей, существующих между искусством, с одной стороны, и окружающей действительностью – с другой [3].

Сказанное не в последнюю очередь относится к постижению студентами основ такого жанра живописи, как пейзаж. Традиционно обучение ему считается одним из наиболее эффективных способов формирования художественного восприятия (Ф.И. Аметова, М.В. Воронкова, М.О. Искакова, С.Н. Коношина). Пейзаж позволяет наблюдать природу в самых разных состояниях (утро, день, вечер, ночь, закат, рассвет, туман, снегопад, дождь, гроза и многое другое). Кроме того, подобные наблюдения делаются художником при различном освещении, которого зачастую невозможно или очень трудно добиться в условиях мастерской. Всё это предоставляет богатейший материал для развития экологических представлений на ранних этапах вузовского обучения [4].

Основным «действующим лицом» пейзажа выступает природа, окружающая художника и зрителя. Примечательно при этом, что в пейзажной живописи важным является не только отображение природы на холсте, но и чувство взаимосвязи между ней и человеком [5]. Недаром анализ произведений, выполненных в данном жанре, считается действенным средством, позволяющим получить данные, касающиеся художественного опыта того или иного деятеля искусств и его особых приёмов работы по созданию художественного образа. Отсюда следует, что, занимаясь созданием соответствующих произведений, молодые люди учатся наблюдать за природой, а их работы отражают видение юными авторами происходящего.

Иными словами, уже сама концепция пейзажа подразумевает передачу художником своего отношения к окружающей действительности. Отметим также, что соответствующий сегмент профессиональной подготовки включает не только творческую работу, но и анализ художественных произведений, созданных ранее [4]. Изучение работ, написанных на тематику, которая в той или иной степени пересекается с экологией как системой закономерностей существования окружающего мира и/или соответствующей отраслью знаний, также будет в определённой степени способствовать изучению художественного образа природы, языка, которым автор передаёт его. Таким образом может быть интенсифицирован процесс развития эмоциональной отзывчивости и чувствительности к прекрасному – важных составляющих экологической культуры будущего высококвалифицированного специалиста (Т.А. Бадьина, Е.Ю. Ермишина, Н.А. Наронова, А.А. Ниязова, И.Н. Мелитовская, А.Ж. Сагындыкова).

На основе сказанного выше мы можем сформулировать определение дефиниции «экологическое воспитание» применительно к процессу выполнения пейзажа. Оно представляет собой развитие ценностного и бережного отношения к природе и живым организмам, осуществляемое посредством работы с выразительными средствами, характерными для данного жанра, а равно и анализа художественных произведений, написанных на соответствующую тематику.

Если обратиться к специфике того периода жизни, в котором пребывают большинство современных учащихся младших курсов, то с определённой долей уверенности можно заявить: отношение к природе в этом возрасте неоднозначно. В период ранней юности термин «природа» зачастую трактуется как «всё, что окружает нас» [1]. При таком понимании не должна вызывать удивления тенденция, заключающаяся в том, что лишь некоторые обучающиеся оказываются способны в полной мере наслаждаться красотой мира. Ещё у меньшей доли студентов фиксируется хотя бы на начальном уровне ценностное отношение к ней [5]. В этой связи контингент, посещающий занятия младших курсов отечественных организаций высшего образования, может быть условно разделён на две группы (табл. 2).

Таблица 2

Деление студентов младших курсов современных российских вузов в зависимости от их отношения к природе

№ п/п	Наименование группы	Наиболее характерные особенности
1.	Относятся к взаимодействию с природой как к обязанности	Как правило, вынужденно следуют законодательным и общественным нормам
		В большинстве ситуаций демонстрируют поведение, предписываемое нормами
2.	Испытывают осознанную потребность в общении с ней	Проявляют бережное отношение к растительному миру
		Заявляют о своей любви к животным и осуществляют соответствующие действия в повседневной практике
		Могут добровольно участвовать в отдельных формах природоохранной деятельности

По этой причине экологическое воспитание студентов младших курсов с необходимостью должно быть направлено на достижение следующих результатов:

– развитие таких эстетических чувств, как умение оценивать и видеть красоту природы, желание сохранить её;

– формирование основ экологической грамотности;

– складывание природоохранных качеств члена общества ближайшего будущего [4].

Таблица 3

Методы, применимые при экологическом воспитании студентов младших курсов организаций ВО, которые могут быть использованы по ходу выполнения пейзажей

№ п/п	Метод	Особенности реализации	Преимущества в процессе развития экологических компетенций
1.	Творческих заданий	Основная цель его воплощения в образовательном процессе – формирование у обучающегося системы знаний, умений и навыков при максимально широком использовании средств практической деятельности, т. е. собственно творческих заданий. Они могут быть ориентированы, например, на изображение природы в различных состояниях. Данный метод характеризуется высокой эффективностью. На взгляд авторов, на каждом занятии должно присутствовать практическое задание, благодаря которому студенты смогут лучше закрепить формируемые компетенции, относящиеся к рассматриваемой области [3]	Широкие возможности для реализации инновационных форм работы индивидуально и в составе микрогрупп
			Доступность нетрадиционных материалов и техник рисования
			Как следствие приведённых выше положений – оптимизация хода и результатов процесса складывания у студентов младших курсов учебной мотивации
			Высокая степень свободы творческого самовыражения учащихся
2.	Анализа художественных произведений	Использование его на учебных занятиях позволяет эффективно формировать у обучающихся систему адекватных представлений о природе и человеке как её части. Важным при этом является формирование у молодого человека представлений о том, что он может выступать в разных ролях: как автор собственных работ, как ценитель созданных ранее произведений искусства. Рассматриваемый метод тесно переплетается с другим – беседой	Возможность для широкого использования такой современной методики обучения и воспитания (в т.ч. экологического), как дискуссия
			Применимость различных форм организации деятельности студентов: как индивидуально, так и в составе микрогрупп
			Интенсификация процесса складывания у обучающихся системы навыков, позволяющих самостоятельно выражать характер изображения, передать природу в различных состояниях с использованием максимально широкого спектра художественных средств [5]
			Широкий простор для изучения пейзажного искусства, в т.ч. в сравнительном аспекте, с использованием новейших аппаратных и программных средств
			Возможность проведения занятий как в устной, так и в письменной форме
3.	Беседы	Может использоваться педагогическим работником вуза с самыми разными дидактическими целями: для создания интереса к предстоящей деятельности (например, перед наблюдением); для уточнения, углубления, обобщения и систематизации экологических представлений студентов. Критически важной при этом является реализация не одностороннего общения, но диалога между преподавателем и студентами	Интенсификация развития учебной мотивации
			Существенное расширение имеющихся у будущих профессионалов представлений об окружающей действительности, роли и значении в ней органического мира
			Развитие у обучающихся логического мышления
			Формирование у них системы умений и навыков, позволяющих высказывать и защищать собственную позицию по тем или иным вопросам, в том числе связанным с экологией
			Возможность использования параллельно с другими методами, такими как проблемное обучение, анализ или творческое задание
			Удобство применения различных средств наглядности (видео, мультимедийные презентации, пособия)
			Интенсификация у будущих специалистов навыков поиска решений различных, в том числе нестандартных задач, могущих возникнуть во время реализации профессиональной и иной деятельности [1]
4.	Наблюдения	Представляет собой специально организованное педагогом целенаправленное, планомерное, более или менее длительное восприятие учащимися объектов и явлений природы. Позволяет успешно обобщать и систематизировать их представления о живой природе, происходящих в ней процессах, влиянии на ход таковых биотических, абиотических и антропогенных факторов [3]	Определённые потенции для реализации экскурсионных форм работы
			Знакомство с природой в естественной среде

Теперь следует рассмотреть наиболее эффективные методы, направленные на экологическое воспитание данной категории студентов по ходу работы над пейзажами (табл. 3).

Методы, охарактеризованные в табл. 3, будут действительно хорошо работать только при условии их гармоничного сочетания. Занимающемуся соответствующими вопросами педагогу-исследователю и практику следует понимать, что, например, без обсуждения студентам не будет понятен смысл конкретного занятия, а без творческого задания они не получат возможность для выражения собственного отношения к обсуждаемой проблематике [5].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что формирование у современных студентов, в том числе обучающихся на младших курсах вузов, экологических представлений, соответствующей им культуры мышления и поведения является на сегодняшний день достаточно перспективным направлением развития российской системы высшего образования. В свою очередь, развитие такого рода компетенций представляется возможным, в том числе при занятиях пейзажной живописью. Определённой эффективностью при этом обладают методы творческих заданий, анализа художественных произведений, беседы и наблюдения, особенно при условии органического сочетания их элементов в образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Мелитовская И.Н. Новые подходы по формированию экологического воспитания студентов современного вуза. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2023; № 8-1 (83): 16–18.
2. Ермакова Н.В., Коношина С.Н., Воронкова М.В. Разработка и реализация педагогического проекта по экологическому воспитанию обучающихся в аграрном вузе. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2022; № 6-4 (120): 29–32.
3. Ковалёва Н.С. Формирование экологической ответственности будущих учителей. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 76–79.
4. Ниязова А.А., Аметова Ф.И. Историко-логический анализ становления и развития непрерывного социально-экологического образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 110–113.
5. Искакова М.О., Сагындыкова А.Ж. Педагогические условия формирования экологической компетентности студентов. *Вестник Международной академии наук. Русская секция.* 2022; № 2: 71–74.

References

1. Melitovskaya I.N. Novye podhody po formirovaniyu `ekologicheskogo vospitaniya studentov sovremennogo vuza. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2023; № 8-1 (83): 16–18.
2. Ermakova N.V., Konoshina S.N., Voronkova M.V. Razrabotka i realizaciya pedagogicheskogo proekta po `ekologicheskomu vospitaniyu obuchayuschihsya v agrarnom vuze. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 6-4 (120): 29–32.
3. Kovaleva N.S. Formirovanie `ekologicheskoj otvetstvennosti buduschih uchitelej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 76–79.
4. Niyazova A.A., Ametova F.I. Istoriko-logicheskij analiz stanovleniya i razvitiya nepreryvnogo social'no-`ekologicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 110–113.
5. Iskakova M.O., Sagyndykova A.Zh. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya `ekologicheskoj kompetentnosti studentov. *Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk. Russkaya sekciya.* 2022; № 2: 71–74.

Статья поступила в редакцию 18.10.24

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-114-116

Achmizova S.Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Philology, Adygeya State University (Maikop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru*
Devterova Z.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Maikop State Technological University (Maikop, Russia), E-mail: zuretamgtu@mail.ru*

CHAT GPT AS AN INNOVATIVE TOOL FOR IMPLEMENTING HEURISTIC PROJECT-BASED METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The purpose of the study is to create a practical method for implementing ChatGPT in the process of Foreign Language Communicative Competence skills' development among linguistics students of Foreign Languages Department. The project of digitalisation of the Education System in Russia, which presumes forming a modern safe digital educational environment by 2024, ensuring high quality and accessibility of education determines the development of systems, methods and techniques for teaching foreign languages based on digital educational technologies. Within the framework of this study, the researchers develop and test the practical method of teaching English, implementing ChatGPT neural network in the process of performing a number of communicative tasks, bearing the goal of the formation and development of diverse foreign language communicative competence skills, including working with neural networks, which represent an inexhaustible and highly valuable teaching-practice-oriented component of digital education. Special attention is paid to prospects of their application in foreign language teaching of English as a language of world communication, focusing on the implementation of global innovation trends and overall introduction of modern information technologies.

Key words: **global information society, digitalisation of education, neural networks, information technologies, ChatGPT**

С.Я. Ачмизова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru*
З.Р. Девтерова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Майкопский государственный технологический университет», г. Майкоп, E-mail: zuretamgtu@mail.ru*

CHAT GPT КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Целью данного исследования является разработка методики использования Chat GPT в процессе формирования навыков и умений иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов, обучающихся на факультете иностранных языков. Цифровизация российского образования, а именно создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования обусловливает актуальность разработки систем, методов и методик обучения иностранным языкам на базе цифровых образовательных технологий. В рамках данного исследования была разработана и апробирована методика обучения студентов-лингвистов использованию нейросети Chat GPT в процессе выполнения ряда коммуникативных заданий, направленных на формирование и развитие разноплановых навыков и умений иноязычной коммуникативной компетенции, а также на формирование умений работы с нейросетями, которые представляют собой неисчерпаемый, методически ценный компонент цифровой образовательной сферы. Особого внимания заслуживает рассмотрение перспектив их применения в обучении иностранному языку как языку мирового общения, ориентированном на актуализацию глобальных инновационных тенденций и всеобъемлющее внедрение современных информационных технологий.

Ключевые слова: **глобальное информационное общество, цифровизация образования, нейросети, информационные технологии, Chat GPT**

Актуальность темы данного исследования связана с тем, что, согласно национальному проекту «Образование», в системе образования РФ идёт интенсивный поиск эффективных технологий обучения и воспитания [1]. Данное исследование посвящено разработке эвристической проектной методики обучения английскому языку студентов-лингвистов с применением Chat GPT как инновационного инструмента цифровых технологий. Актуальность также определяется современными тенденциями развития глобального информационного общества, в котором новые наукоемкие «информационно-компьютерные технологии», обеспечивающие процессы информатизации и цифровизации, определяют «все социальные практики человека, все пространства его существования» [2, с. 5], в том числе и систему образования как одну из ключевые сфер, обусловливающих развитие общества в целом.

Целью данного исследования является разработка эвристической проектной методики обучения студентов-лингвистов английскому языку с использованием нейросети Chat GPT.

Задачи исследования предполагают:

– проведение анализа процесса цифровизации в рамках современного образования;

– описание характерных особенностей нейросети Chat GPT как инновационного инструмента цифровых технологий, а также преимуществ, недостатков, перспектив его применения в процессе обучения иностранному языку (ИЯ);

– разработку эвристической проектной методики обучения студентов-лингвистов английскому языку, предполагающей разноплановое применение нейросети Chat GPT в процессе выполнения коммуникативных заданий.

Гипотеза исследования: использование нейросети Chat GPT будет способствовать формированию у обучающихся познавательной мотивации, вовлеченности в образовательный процесс, а также развитию разноплановых умений иноязычной коммуникативной и информационно-технологической компетенций.

В ходе исследования применялись такие методы, как изучение специальной литературы по тематике исследования (педагогической, методической, технической); анализ специфики процесса цифровизации российского образования; разработка и реализация методики обучения английскому языку с применением нейросети Chat GPT.

Научная новизна исследования заключается в разработке проектной эвристической методики обучения английскому языку с использованием цифровых инновационных технологий, а именно нейросети Chat GPT.

Теоретическая значимость состоит в разработке структуры и процесса реализации эвристической проектной методики в рамках обучения английскому языку как профильному предмету в вузе.

Практическая значимость заключается в описании методически обоснованного применения нейросети Chat GPT в рамках процесса обучения студентов-лингвистов.

Двадцать первый век представляет собой эпоху инновационных цифровых технологий, ставших неотъемлемой частью нашей жизни, и сфера образования не является исключением: внедрение и актуализация наукоемких технологий в образовательные процессы способствует их оптимизации и интеграции в единое образовательно-информационное поле.

В эпоху цифровизации – цифровой трансформации образования [3], предполагающей обновление системы образования с всеобъемлющим внедрением цифровых технологий в содержание, средства, организацию, методы, технологии обучения перспективным направлением представляется применение в образовательных процессах нейросетей как результата реализации наиболее мощных и перспективных технологий в области искусственного интеллекта – компьютер-

ных программ, имитирующих работу человеческого мозга и способных обучаться на основе больших объемов вводных данных. Среди дидактических функций использования цифровых технологий на базе нейросетей в учебном процессе можно отметить такие: реализация принципа наглядности, индивидуализация образовательного процесса, содействие в поиске и обработке информации, моделирование ситуаций реальной жизни посредством виртуальной реальности, формирование и поддержание познавательного интереса, обеспечение высокой мотивации и степени вовлеченности в процесс познания.

Одним из ключевых цифровых инструментов с искусственным интеллектом, разработанным «для выполнения конкретных задач, автоматизации процессов и повышения эффективности принятия решений человеком» [4], является Chat GPT – мощная языковая модель, предоставляющая широкие возможности для оптимизации различных аспектов работы с текстами. Chat GPT использует новейшие алгоритмы машинного обучения, что позволяет генерировать сложные логичные ответы на обращения пользователей. Chat GPT – «заранее обученный робот-трансформер для поддержания разговора» [5, с. 8], чат-бот с искусственным интеллектом и широкими возможностями, способный самостоятельно обучаться путём осуществления анализа содержания сообщений пользователей.

В момент появления в 2022 году Chat GPT вызвал волну критики ввиду «высокой вероятности появления феномена «академической GPT-непорядочности» [5, с. 8], однако в настоящее время можно отметить значительные изменения по отношению к данному чат-боту, поскольку его объёмный функционал предлагает множество возможностей для практического применения, в том числе и в сфере обучения иностранным языкам.

Будучи способным работать с образовательным контентом, Chat GPT может применяться непосредственно в процессе изучения языка посредством создания чат-ботов и виртуальных языковых ассистентов, которые могут оказывать помощь обучающимся в области тренировки различных навыков и умений, предоставляя мгновенную обратную связь касательно корректного использования языковых моделей. Chat GPT может оказывать помощь в написании текста, поскольку способен исправлять орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки и предлагать правильные формулировки идей в соответствии с нормами иностранного языка, то есть улучшать тексты. Автоматизированное оценивание письменных работ как функция Chat GPT представляет ценность в целях экономии времени преподавателя, быстрая же обратная связь и конструктивная критика позволяют обучающимся ускорить движение по образовательному маршрута освоения иностранного языка. Chat GPT возможно использовать и для создания персонализированных образовательных программ, поскольку он способен вынести рекомендации по определённым учебным ресурсам на основании проведённого анализа индивидуальных потребностей каждого пользователя. Интерактивность чат-бота позволяет мгновенно получать ответы на вопросы, что способствует изучению и пониманию учебного материала в отсутствие «реального» преподавателя. Chat GPT может оказывать студентам помощь в исследованиях, предоставляя информацию по конкретным запросам и предлагая иные цифровые ресурсы для более глубокого освоения предложенных тем.

В настоящее время становится очевидным, что нейросеть Chat GPT является инструментом, «инициирующим переосмысление системы образования» [5, с. 8]. Барьерами на пути использования Chat GPT в образовании можно назвать: искажение фактов, поскольку «знания» чат-бота на данный момент весьма ограничены, и он способен выдавать несуществующие ссылки и неактуальную информацию, что обосновывает необходимость тщательной проверки корректности данных и невозможность использования полученной информации без предварительной обработки, даже если она представлена, на первый взгляд, логично и визуально структурирована; помимо этого, Chat GPT может предлагать перефразированные фрагменты из разноплановых источников информации, комбинировать различные теории «по собственному усмотрению», менять местами критерии и приоритеты, представлять неправильные сочетания инициалов в авторских концепциях, приписывать идеи несуществующим персоналиям, цитировать отсутствующие в теориях положения и т.п. Самостоятельное обращение к первоисточнику информации снимает подобные ограничения, к тому же «традиционный» поиск информации в сети Интернет предполагает анализ разнообразных материалов с отличающимися точками зрения, привычка же постоянно получать готовую информацию из Глобальной сети Интернет с помощью чат-бота способствует снижению способности индивида к аналитическому критическому мышлению.

Развитие технологии Chat GPT нисколько не умаляет роль и значение преподавателя в образовательном процессе. Chat GPT — это инструмент, созданный на базе цифровых технологий, который способен предоставить материал, теоретические знания, в то время как миссия педагога гораздо шире и заключается в эмоциональной передаче знаний и опыта, энергии мысли, в способности заинтересовать своим предметом. Chat GPT может произвести революцию в образовании, предоставляя студентам персонализированный опыт обучения, улучшая их языковые и письменные навыки и автоматизируя трудоемкие задачи для преподавателей. Однако важно отметить, что Chat GPT следует использовать как инструмент для поддержки обучения, но не как замену преподавателю.

В свете современных глобальных тенденций в области всемерной цифровизации всех сфер жизнедеятельности индивида, обучение эффективному и обоснованному использованию нейросетей, в том числе Chat GPT, на иностранном языке видится перспективным, в связи с чем актуальным представляется методически обоснованное и целесообразное применение Chat GPT в образовательных процессах. В рамках настоящего исследования была разработана эвристическая проектная методика обучения английскому языку студентов-лингвистов, обучающихся на факультете Иностранных языков Адыгейского Государственного Университета. В качестве структурного компонента данной методики, направленной на формирование коммуникативной, информационной, социокультурной компетенций обучающихся, был использован Chat GPT как инновационный инструмент цифровых технологий, разработанный на базе искусственного интеллекта как «усилителя интеллекта» [6] с целью модернизации и оптимизации современного процесса обучения английскому языку в вузе.

В свете актуальных образовательных концепций, ориентированных на главенствующую роль обучающегося и всемерное развитие самостоятельности личности в рамках индивидуализированного и персонализированного образовательного процесса, целесообразным представляется осуществление выбора в пользу новых актуальных методов и технологий обучения, одной из которых является «метод проектов» как педагогическая технология, основанная на самостоятельной работе обучающихся. Отвечая требованиям федерального государственного образовательного стандарта, она предоставляет студентам как активным участникам процесса обучения возможность построения собственной образовательной траектории в рамках проекта на базе предложенных преподавателем заданий, планов, опорных вопросов, смысловых ориентиров [7]. Роль преподавателя заключается в тщательной разработке и планировании учебной работы, контроле и консультировании в процессе реализации проекта, оказании всемерной помощи и поддержки, четкой организации всех этапов работы.

В современном глобализующемся мире актуальной является проблема культурной самоидентификации, поскольку постмодернизм во многом обусловливает «распад сознания» [8] как принадлежности к определенному социокультурному слою, в связи с чем в рамках реализации проектной методики студентам предлагается обратиться к национальным истокам и выполнить задание по разработке индивидуального либо группового проекта в рамках единой общей темы «Национальный характер Адыгского народа».

В рамках реализации проектной методики предполагается актуальным использование Chat GPT на всех этапах работы в качестве инновационного цифрового инструмента для поиска информации, подготовки необходимого контента, анализа и адаптации информации в соответствии с выбранной темой проекта, генерирования вопросов и предложений по улучшению текстов для презентаций, поиска и коррекции разноплановых ошибок.

Мотивационный этап предполагает презентацию темы исследования. Для реализации методического принципа активности, сознательности и самостоятельности в обучении как производного от принципа мотивации, проводится организация работы по совместному «мозговому штурму» с целью подбора основополагающих характеристик личности современного жителя республики Адыгея. Затем обучающимся предлагается обратиться к Chat GPT, который поможет сформулировать разнообразные идеи по предложенной теме, что будет способствовать расширению кругозора, формированию более глубоких знаний и пониманию ключевых аспектов национальной культуры. Далее в процессе дискуссии обучающиеся критически оценивают предлагаемые искусственным интеллектом варианты, что способствует активному использованию ИЯ как средства общения, формированию иноязычных, информационных, а также социокультурных умений и осознанию культурной идентификации самого себя как представителя народа, носителя культуры и традиций. В мультикультурной группе возможно предложить модификацию заданий, включая основную тему проекта, предложив выполнение компаративного анализа разноплановых аспектов культурной идентичности.

На *подготовительном этапе* работы обучающимся предлагается выбрать одну из пяти предложенных тем, которая будет ими самостоятельно изучаться и разрабатываться в свете соотнесения с понятием «национальный характер»: «Горные ландшафты», «Кодекс чести Адыгэ Хабзэ», «Майкопская школа дзюдо», «Эстетика национального адыгского костюма», «Адыгский танец – душа народа». Для генерирования идей по заданной тематике обучающимся предлагается использовать Chat GPT. Преподавателю необходимо провести разъяснение о том, что тексты, сгенерированные и подготовленные в результате работы с Chat GPT, требуют обязательной проверки и редактирования.

В ходе *информационно-оперативного – деятельностного этапа* последовательно реализуются следующие действия:

1) составление информационных запросов для Chat GPT, причём для эффективной работы с Chat GPT требуется формирование умения правильно задавать вопросы системе: на чёткие вопросы и логично сформулированные задачи система с большей вероятностью может дать правильный ответ и предоставить корректную информацию;

2) генерирование текстов при помощи инновационного цифрового инструмента, причём вдумчивое использование сервиса помогает быстро найти необходимые сведения, структурировать и актуализировать материал;

3) тщательная проверка полученной информации, критическое осмысление полученных данных с помощью естественного интеллекта, обязательное внесение необходимых корректировок;

4) подготовка презентационных материалов по выбранной теме с использованием визуальных материалов, полученных при работе с Chat GPT.

Завершающий этап в рамках проектной методики предполагает проведение занятия в формате конференции, где каждый обучающийся (группа обучающихся) представляет свой проект с использованием мультимедийных средств обучения. По завершении презентации организуется дискуссия, в ходе которой дополнительные идеи для обсуждения и вопросы к докладчикам генерируются с использованием Chat GPT.

Таким образом, в процессе реализации учебных проектов с активизацией регионального компонента в содержании происходит формирование разноплановых умений иноязычной коммуникативной и ИКТ-компетенций с применением актуальных инновационных цифровых технологий. Важно отметить, что Chat GPT – это относительно новая цифровая технология, и в настоящее время ее влияние на образование активно изучается, что обусловливает актуальность исследований применения Chat GPT в обучении иностранным языкам.

В ходе проведенного исследования было отмечено, что разработанная эвристическая проектная методика обучения английскому языку студентов-лингвистов с использованием Chat GPT способствует повышению учебной мотивации, развитию критического мышления, социальных, социокультурных, информационных умений, а также разноплановых умений иноязычной коммуникативной компетенции как современной цели обучения иностранным языкам в вузе.

Библиографический список

1. *Национальный проект «Образование»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/about/
2. Арасланова В.А., Ахрамеева О.В., Борисов С.А., Бурмистрова Е.С., Жемерикина Ю.И., Захарова С.Г., Мельникова А.С., Михайлов А.К. *Информационное общество и глобальная информационная телекоммуникационная инфраструктура*: монография. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018.
3. *Цифровизация образования: задачи, инструменты, сложности*. Available at: https://gb.ru/blog/tsifrovizatsiya-obrazovaniya/
4. Markus J. *Top 16 Best AI Tools in 2024*. Available at: https://hackr.io
5. Гаркуша Н.С., Городова Ю.С. Педагогические возможности Chat GPT для развития когнитивной активности студентов. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2023; Т. 11, № 1: 6–23.
6. Лем С. Сумма технологий. *Эксклюзивная классика*. Москва: АСТ, 2018.
7. Сосновцева Т.И. Метод проектов как вид самостоятельной работы студентов. *Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам*. 2019; № 2: 177–183.
8. Золотухина-Аболина Е.В. Постмодернизм: распад сознания? *Общественные науки и современность*. 1997; № 4: 158–192.

References

1. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/about/
2. Araslanova V.A., Ahrameeva O.V., Borisov S.A., Burmistrova E.S., Zhemerikina Yu.I., Zaharova S.G., Mel'nikova A.S., Mihajlov A.K. *Informacionnoe obschestvo i global'naya informacionnaya telekommunikacionnaya infrastruktura*: monografiya. Nizhnij Novgorod: NOO «Professional'naya nauka», 2018.
3. *Cifrovizaciya obrazovaniya: zadachi, instrumenty, slozhnosti*. Available at: https://gb.ru/blog/tsifrovizatsiya-obrazovaniya/
4. Markus J. *Top 16 Best AI Tools in 2024*. Available at: https://hackr.io https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.0271b16f-662825a5-0898ddaa-74722d776562/https/hackr.io/blog/best-ai-tools?__ya_mt_enable_static_translations=1
5. Garkusha N.S., Gorodova Yu.S. Pedagogicheskie vozmozhnosti Chat GPT dlya razvitiya kognitivnoj aktivnosti studentov. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2023; T. 11, № 1: 6-23.
6. Lem S. Summa tehnologij. *`Eksklyuzivnaya klassika*. Moskva: AST, 2018.
7. Sosnovceva T.I. Metod proektov kak vid samostoyatel'noj raboty studentov. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam*. 2019; № 2: 177-183.
8. Zolotuhina-Abolina E.V. Postmodernizm: raspad soznaniya? *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 1997; № 4: 158-192.

Статья поступила в редакцию 10.10.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-116-118

Burina E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the French Language, MGIMO University (Moscow, Russia),*
E-mail: helenabourina@yandex.ru

ROLE FUNCTIONS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN EDUCATION. The article examines changes in the role functions of a foreign language teacher in the process of integrating AI technologies into the educational process. Modern technologies are transforming traditional approaches to teaching and the interaction between teachers and students. The focus is on defining the key roles that teachers must assume, including the roles of facilitator, mentor, instructional designer, and technology critic. The importance of preparing teachers to work with new technologies is emphasized, encompassing both methodological and psychological aspects. The author concludes that the introduction of artificial intelligence and new technologies in the educational process has significantly transformed the role of the teacher. The teacher is now becoming not only a source of knowledge, but also a mentor, moderator, designer of the educational process, critic of technology, researcher who help students adapt to a rapidly changing world, teaching them the skills necessary for success in the future.

Key words: **AI technologies, educational process, foreign language, teacher's role**

Е.В. Бурина*, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва,*
E-mail: helenabourina@yandex.ru

РОЛЕВЫЕ ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ В ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются изменения в ролевых функциях преподавателя иностранного языка в процессе внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс. Современные технологии трансформируют традиционные подходы к обучению и взаимодействию между преподавателем и учащимся. Основное внимание уделяется определению ключевых ролей, которые преподаватель должен взять на себя, включая роль модератора, наставника, дизайнера учебного процесса, критика технологий. Подчеркивается важность подготовки преподавателей к работе с новыми технологиями, что включает в себя как методические, так и психологические аспекты. Автор делает вывод о том, что внедрение искусственного интеллекта и новых технологий в образовательный процесс значительно трансформировало роли преподавателя. Преподаватель теперь становится не только источником знаний, он транслирует новые роли, которые помогают студентам адаптироваться к быстро меняющемуся миру, обучая их навыкам, необходимым для успеха в будущем.

Ключевые слова: **технологии искусственного интеллекта, учебный процесс, иностранный язык, роль преподавателя**

В условиях стремительного развития технологий искусственного интеллекта (ИИ) актуальность исследования роли преподавателя иностранного языка становится все более важной. Интеграция ИИ в образовательный процесс требует от преподавателей не только адаптации к новым инструментам, но и переосмысления своих ролевых функций.

С изменением образовательной реальности студент стал мыслиться как основное действующее лицо процесса обучения [1]. В этой связи Луи Порше отмечает, что хорошим является не тот преподаватель, который много работает, но тот, который заставляет работать учащихся [2].

Внедрение искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам создает новые возможности и меняет роли преподавателя. Так преподаватель может выполнять следующие ключевые роли в данном контексте: *роль модератора; роль наставника; роль дизайнера учебного процесса; роль критика технологий; роль исследователя.* В данной статье показано содержание обозначенных ролей и возможности их практической реализации в образовательной практике.

Цель исследования заключается в выявлении и анализе новых ролевых функций преподавателя иностранного языка, возникающих в результате внедрения технологий ИИ в процесс обучения.

Задачи исследования – изучить современные подходы к использованию технологий ИИ в процессе обучения иностранным языкам; определить влияние новых ролевых функций преподавателя на качество обучения и взаимодействие с обучающимися.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении существующих представлений о роли преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образования и внедрения ИИ, а также в формировании нового подхода к подготовке педагогов в этой области.

Практическая значимость состоит в разработке методических рекомендаций и программ подготовки преподавателей, а также в создании моделей взаимодействия между преподавателями и технологиями ИИ в учебном процессе.

Методы исследования: анализ научной литературы, опросы и интервью с преподавателями, наблюдение за учебным процессом и экспериментальное внедрение технологий ИИ в обучение иностранному языку.

При обучении иностранным языкам в вузе преподаватель на протяжении многих лет был ведущим субъектом учебного процесса, а студенты выступали в роли пассивных «потребителей» языковой продукции [1]. Если раньше преподаватель ценился за умение работать творчески, применяя совокупность приемов для повышения интереса к изучаемому языку, за владение технологией обеспечения запоминания и осознания, то в наши дни критерием ценности преподавателя иностранного языка становится способность осуществлять авторское проектирование образовательного процесса, строить индивидуальные траектории обучения для студентов, направлять их в русло саморазвития. Преподаватель иностранного языка должен развивать у них профессиональные компетенции: высокую инициативу, креативность, умение работать в команде, способность к решению проблем, познавательную самостоятельность.

Можно сказать, что преподаватель иностранного языка является и соавтором образовательного проекта каждого студента, и экспертом в оценке его эффективности, и менеджером, управляющим процессом осуществления проекта на практике.

Рассмотрим подробнее новые роли в образовательном процессе, которые возникли в связи с активным внедрением цифровых технологий и ИИ.

Роль модератора

Роль преподавателя как модератора в процессе использования ИИ в обучении иностранным языкам включает несколько основных аспектов:

1. Управление взаимодействием с ИИ. Преподаватель помогает студентам правильно использовать инструменты ИИ, обучая их основам работы с программами и приложениями. Он объясняет, как задавать вопросы, интерпретировать результаты и применять их на практике.

2. Формирование критического мышления. Преподаватель учит студентов критически оценивать информацию, полученную от ИИ. Это включает в себя анализ достоверности, полноты и контекста данных, а также умение определять достоверные источники информации.

3. Создание безопасной образовательной среды. Преподаватель обеспечивает комфортное пространство для обсуждения и обмена мнениями об использовании технологий; призывает студентов делиться своими мыслями и опытом, связанными с использованием ИИ, а также решать возникающие вопросы и трудности.

4. Обратная связь и поддержка. Преподаватель предоставляет конструктивную обратную связь на основе результатов работы ИИ, помогая студентам понять их слабые и сильные стороны; предлагает им дополнительные ресурсы и материалы для более глубокого изучения.

5. Адаптация подходов к обучению. Преподаватель анализирует, как ИИ влияет на процесс обучения, и вносит изменения в учебный план и методы преподавания в соответствии с потребностями студентов. Это может включать в себя адаптацию заданий, использование новых технологий или изменение формата занятий.

6. Создание совместного обучения. Преподаватель может организовать групповые занятия, где студенты будут работать совместно с ИИ, обсуждать результаты и делиться опытом. Это способствует развитию навыков сотрудничества и критического анализа.

7. Мониторинг прогресса. Преподаватель следит за тем, как студенты используют ИИ и как это влияет на их обучение; может собирать данные о прогрессе учащихся и использовать эту информацию для корректировки учебного процесса.

Таким образом, роль преподавателя как модератора становится ключевой в обеспечении эффективной и безопасной интеграции ИИ в образовательный процесс. Преподаватель не только направляет и поддерживает студентов, но и способствует созданию активной среды, где технологии служат инструментом для достижения учебных целей.

Роль наставника

Роль преподавателя как наставника является важной и многогранной. Она включает в себя поддержку, руководство и развитие студентов как в учебном, так и в личном плане. Рассмотрим подробнее основные аспекты этой роли.

1. Поддержка и мотивация

– Эмоциональная поддержка. Преподаватель создает безопасную и благоприятную атмосферу на занятиях, в которой студенты могут свободно выражать свои мысли и чувства. Это важно для формирования уверенности и чувства принадлежности.

– Мотивация. Преподаватель вдохновляет студентов на достижение их целей, подчеркивая важность учебного процесса и его влияния на будущее.

2. Индивидуальный подход

– Понимание потребностей студентов. Преподаватель старается узнать каждого студента, его сильные и слабые стороны, интересы и предпочтения, что позволяет адаптировать методы обучения и подходы к каждому студенту.

– Корректировка учебного процесса. В зависимости от потребностей студентов преподаватель может изменять содержание курсов или предлагать дополнительные материалы, задания и ресурсы.

3. Развитие навыков

– Критическое мышление. Преподаватель поощряет студентов задавать вопросы, анализировать информацию и развивать навыки критического мышления, что помогает им принимать обоснованные решения и строить аргументированные суждения.

– Социальные и эмоциональные навыки. Преподаватель обучает студентов навыкам коммуникации, сотрудничества и управления эмоциями, что важно для их личного и профессионального роста.

4. Обратная связь

– Конструктивная критика. Преподаватель предоставляет регулярную и конструктивную обратную связь, помогая студентам увидеть свои достижения, области для улучшения, что способствует росту и развитию.

– Поощрение саморефлексии. Преподаватель побуждает студентов анализировать свои успехи и неудачи, что способствует более глубокому пониманию собственных возможностей и потребностей.

5. Карьерное руководство

– Помощь в определении целей. Преподаватель помогает студентам определиться с их карьерными и образовательными целями, давая советы относительно выбора направлений, курсов.

– Сетевые возможности. Преподаватель может помогать студентам налаживать профессиональные связи.

6. Пример для подражания

– Модель поведения. Преподаватель является примером для студентов, демонстрируя такие качества, как усердие, честность, ответственность и стремление к саморазвитию, принципиальность, настойчивость, убежденность [3].

– Этика и ценности. Преподаватель помогает студентам формировать свои собственные ценности и этические принципы, обсуждая важные вопросы и ориентируя их в сложных ситуациях.

7. Создание сообщества

– Формирование группы. Преподаватель способствует созданию сплоченной группы студентов, где каждый чувствует себя частью команды. Это может включать в себя организацию групповых проектов, обсуждений и совместных мероприятий.

Таким образом, роль преподавателя как наставника выходит за рамки традиционного обучения и направлена на всестороннее развитие студентов. Он не только обучает, но и помогает студентам расти, становиться уверенными и самостоятельными личностями, готовыми к вызовам будущего.

Роль дизайнера

Роль преподавателя в качестве дизайнера учебного процесса является ключевой для обеспечения эффективного и результативного обучения. Эта роль включает в себя несколько аспектов:

1. Анализ потребностей студентов. Преподаватель должен понимать, какие знания и навыки необходимы студентам, а также должен учитывать их предыдущий опыт, интересы и мотивацию. Это способствует созданию персонализированного и релевантного учебного процесса.

2. Определение целей и задач обучения. Преподаватель формулирует четкие цели, которые должны быть достигнуты в ходе обучения. Эти цели могут быть как общими, так и специфическими для отдельных занятий или модулей.

3. Выбор методов и технологий обучения. Преподаватель должен быть знаком с различными методами и технологиями, которые могут быть использованы для достижения поставленных целей. Сюда относятся лекции, семинары, практические занятия, проекты, онлайн-курсы и др.

4. Разработка учебных материалов. Преподаватель создает и адаптирует учебные материалы, такие как учебники, презентации, видео и задания, которые помогут студентам усвоить материал. Это также может включать создание оценочных инструментов, таких как тесты и контрольные работы.

5. Организация учебного пространства. Преподаватель должен продумать, как организовать физическое и виртуальное пространство для обучения, чтобы оно способствовало активному участию студентов и взаимодействию между ними.

6. Формирование образовательной среды. Преподаватель создает атмосферу, в которой студенты чувствуют себя комфортно и уверенно. Это включает в себя управление групповой динамикой и разрешение конфликтов.

7. Мониторинг и оценка прогресса. Преподаватель должен регулярно оценивать, насколько успешно студенты достигают поставленных целей. Сюда входит формативное и суммативное оценивание, а также обратная связь, которая поможет студентам улучшить их навыки и знания.

8. Адаптация и корректировка процесса. На основе полученных данных о прогрессе студентов преподаватель должен быть готов вносить изменения в

учебный процесс. Это может касаться как содержания курса, так и методов преподавания.

9. Профессиональное развитие. Преподаватель должен постоянно обновлять свои знания о новых методах и подходах в обучении и следить за изменениями в своей области знаний.

Таким образом, роль преподавателя как дизайнера учебного процесса включает в себя множество задач, требующих как творческого подхода, так и аналитических навыков. Это позволяет не только эффективно передавать знания, но и вдохновлять учащихся на активное участие в обучении.

Роль критика технологий

Роль преподавателя в качестве критика технологий в образовательном процессе заключается в анализе, оценке и осмыслении различных технологий, используемых в обучении. Эта роль включает в себя следующие аспекты:

1. Оценка эффективности технологий. Преподаватель должен быть способен критически оценивать, насколько различные технологии (например, онлайн-платформы, образовательные приложения, интерактивные доски) способствуют достижению образовательных целей. Это требует анализа их воздействия на учебный процесс и результаты студентов.

2. Анализ целесообразности внедрения. Преподаватель должен учитывать контекст, в котором будут использоваться новые технологии. Важно понимать, подходят ли они для конкретной группы студентов, их уровня подготовки и специфики предмета. Это включает в себя оценку затрат, доступности и потенциальных трудностей, связанных с использованием новых технологий.

3. Обеспечение критического мышления. Преподаватель должен способствовать развитию критического мышления у студентов, обучая их анализировать и оценивать технологии, которые они используют. Это может включать обсуждение преимуществ и недостатков различных инструментов, а также размышления о том, как технологии могут изменить процесс обучения и взаимодействия.

4. Этика и безопасность. Преподаватель должен быть осведомлен об этических вопросах, связанных с использованием новых технологий, таких как защита персональных данных студентов, авторские права и вопросы доступности.

5. Инновации и адаптация. Преподаватель должен следить за новыми тенденциями и инновациями в области образовательных технологий и быть готовым адаптировать свой подход на основе новых знаний и инструментов. Это требует постоянного профессионального развития и готовности к экспериментам с новыми методами и технологиями.

6. Обратная связь и поддержка. Преподаватель должен активно собирать обратную связь от студентов о том, как технологии влияют на их обучение, что поможет выявить проблемы и недостатки, а также понять, какие инструменты являются наиболее эффективными и полезными.

7. Создание баланса. Преподаватель должен уметь находить баланс между использованием технологий и традиционными методами обучения. Это включает в себя понимание, когда технологии могут быть полезны, а когда они могут отвлекать от учебного процесса.

Таким образом, роль преподавателя как критика технологий требует не только технических знаний, но и способности к аналитическому мышлению, креативности и эмпатии. Это позволяет не только эффективно использовать технологии в образовательном процессе, но и формировать у студентов навыки критического анализа и осознания влияния технологий на их обучение и жизнь в целом.

Роль исследователя

Роль преподавателя в качестве исследователя является многогранной и важной как для образовательного процесса, так и для научного сообщества. К ключевым аспектам этой роли относятся:

1. Создание знаний. Преподаватель как исследователь участвует в создании новых знаний и технологий. Его исследования могут привести к значительным открытиям или инновациям, которые затем могут быть внедрены в учебный процесс.

2. Интеграция исследований в учебный процесс. Преподаватель может интегрировать результаты своих исследований в учебные курсы, что помогает студентам увидеть связь между теорией и практикой.

3. Наставничество студентов. Преподаватель-исследователь может выступать в роли наставника для студентов, вовлекая их в свои исследования, что способствует развитию навыков критического мышления и научного подхода у студентов, а также может стать основой для их собственных исследований.

4. Междисциплинарность. Исследовательская работа преподавателя часто выходит за рамки одной дисциплины, что позволяет ему работать в междисциплинарных командах и обмениваться знаниями с коллегами из других областей. Это обогащает как их собственную работу, так и образовательный процесс.

5. Публикации и конференции. Преподаватель-исследователь участвует в научной жизни, публикуя свои работы в рецензируемых журналах и выступая на конференциях, что помогает ему распространять свои идеи и находить единомышленников.

6. Оценка и самооценка. Преподаватель-исследователь должен уметь критически оценивать свои исследования и результаты, а также принимать участие в рецензировании работ других ученых, что способствует качеству научных публикаций.

7. Влияние на политику и практику. Результаты исследований преподавателей могут оказывать влияние на образовательные практики, политику и даже законодательство в области образования и науки.

Подводя итог, можно сказать, что роль преподавателя в качестве исследователя не ограничивается только научной деятельностью, она включает в себя активное участие в образовательном процессе и развитии будущих специалистов, а также влияние на общество в целом.

В работах отечественных и зарубежных ученых показано, что эффективность педагогического процесса во многом зависит от определенных качеств личности преподавателя (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, С.Б. Елканов, Ф.Н. Гоноболин, Ю.Н. Кулюткин). Качества личности при выполнении профессиональной деятельности оказывают влияние на продуктивность, качество, стабильность процесса обучения.

Личность педагога должна включать такие компоненты, как эмоциональная стабильность, положительная самооценка, дифференцированное и систематическое планирование обучения, партнерская установка на учащегося, преобладание непрямых управленческих воздействий, применение методов взаимодействия между учащимися, целесообразное использование положительных подкреплений, гибкость в подходе к обучаемым, определение педагогической цели, выбор средств и методов обучения [4; 5].

Внедрение искусственного интеллекта и новых технологий в образовательный процесс значительно трансформировало роли преподавателя. Преподаватель теперь становится не только источником знаний, но и наставником, модератором, дизайнером учебного процесса, критиком технологий, исследователем, которые помогают студентам адаптироваться к быстро меняющемуся миру, обучая их навыкам, необходимым для успеха в будущем.

Библиографический список

1. Бурина Е.В. *Методика проектирования лингводидактической среды для обучения иноязычному речевому общению (французский язык, как второй иностранный; языковой вуз).* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
2. Porcher L. *Le français langue étrangère.* Paris: Hachette Livre, 1995.
3. Гоноболин Ф.Н. *Психология.* Москва: Просвещение, 1973.
4. Оршанская Е.Г. *Риторическая модель формирования билингвальных умений.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2013.
5. Везетиу Е.В., Ромаева Н.Б. Искусственный интеллект как инновационный инструмент внедрения современных средств обучения в образовательный процесс высших учебных заведений. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77-2: 73–77.

References

1. Burina E.V. *Metodika proektirovaniya lingvodidakticheskoj sredy dlya obucheniya inoyazychnomu rechevomu obscheniyu (francuzskij yazyk, kak vtoroj inostrannyj; yazykovoj vuz).* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2016.
2. Porcher L. *Le français langue étrangère.* Paris: Hachette Livre, 1995.
3. Gonobolin F.N. *Psihologiya.* Moskva: Prosveschenie, 1973.
4. Orshanskaya E.G. *Ritoricheskaya model' formirovaniya bilingval'nyh umenij.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
5. Vezetiu E.V., Romaeva N.B. Iskusstvennyj intellekt kak innovacionnyj instrument vnedreniya sovremennyh sredstv obucheniya v obrazovatel'nyj process vysshih uchebnyh zavedenij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 77-2: 73-77.

Статья поступила в редакцию 15.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-118-120

Visitaeva I.Z., *senior teacher, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF VOLUNTEER PRACTICES IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER EDUCATION. The article presents a comprehensive study of possibilities inherent in volunteer practices in higher education organizations operating in modern Russian educational space. Based on the work with a wide range of specialized literature and the author's own pedagogical experience reflection, the definition of the term "volunteer activity" is concretized. The work proposes

a detailed system of supra-subject competencies analysis, which presence, according to scientists and teachers, should characterize a successful modern Russian university graduate. A search is carried out for the most effective measuring method of the knowledge, skills and abilities. Results of its application to students, including those involved in volunteer activities, are presented. The author evaluates relevant practices of pedagogical effectiveness and forms of students' volunteering organisations implemented in some Russian universities.

Key words: **higher education, volunteering, volunteering, student volunteering, professional competencies, supra-professional competencies**

И.З. Виситаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЛОНТЁРСКИХ ПРАКТИК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена комплексному исследованию возможностей, присущих волонтёрским практикам в образовательном пространстве организаций высшего образования, действующих на территории современной России. В начале исследования на основе изучения широкого круга специальной литературы и рефлексии собственного педагогического опыта автора конкретизируется определение термина «волонтёрская (добровольческая) деятельность». Далее осуществляется детальный анализ системы надпредметных компетенций, наличием которых, согласно представлениям учёных и практиков, должен характеризоваться успешный выпускник современного вуза. Затем осуществляется поиск наиболее эффективной методики измерения уровня сформированности знаний, умений и навыков, относящихся к интересующей нас категории. Приводятся результаты её применения к студентам, в том числе вовлечённым в волонтёрскую деятельность. На их основании оценивается педагогическая эффективность соответствующих практик. Ближе к завершению исследования также говорится о формах организации студенческого волонтёрства, реализуемых в некоторых российских вузах.

Ключевые слова: **высшее образование, волонтёрство, волонтёрская деятельность, студенческое волонтёрство, профессиональные компетенции, надпрофессиональные компетенции**

Актуальность темы, рассматриваемой на страницах настоящей статьи, связана, прежде всего, с особенностями развития России и мира в период конца XX – первой четверти XXI в. Они во многом обусловлены переходом человеческого общества на постиндустриальную ступень. Характерное для неё бурное развитие средств производства, прежде всего информационных технологий, в свою очередь, поспособствовало существенной интенсификации большинства процессов, происходящих во всех сферах жизни [1]. Таким образом, предметные компетенции, формируемые у будущих профессионалов в период обучения в вузе, зачастую оказываются устаревшими к моменту выпуска.

Естественно, что специалист, бакалавр и магистр, конкурентоспособные в подобных условиях, должны характеризоваться иными чертами профессионального портрета, чем ранее. Нельзя, конечно, говорить о том, что профессиональные компетенции в текущих условиях вовсе утратили своё значение. Однако не отметить неуклонный рост значения знаний, умений и навыков, носящих универсальный надпрофессиональный характер, также значило бы погрешить против истины [2]. Соответственно, занимаясь вопросами обучения и воспитания студентов, исследователь и практик должны уделять повышенное внимание развитию у них подобных составляющих будущей компетентности.

Для раскрытия темы настоящего исследования значимой является и другая тенденция в развитии нашей страны на протяжении последних десятилетий. Состоит она в интенсификации культурной и спортивной жизни [3]. Ограниченные бюджеты и сравнительно небольшие сроки реализации мероприятий в соответствующих областях во многом поспособствовали актуализации вопросов, связанных с деятельностью и подготовкой волонтёров. Не будем при этом забывать, что социальной базой волонтёрского движения является студенчество [4].

В такой ситуации возникает соблазн исследовать потенциал соответствующей деятельности как средства формирования у лиц, осваивающих программы современных вузов, системы компетенций, необходимых для успешной реализации профессиональной и других видов социально значимой деятельности. Попытка её изучения в данном качестве предпринята на страницах настоящей статьи.

Таким образом, в качестве цели работы мы можем определить рассмотрение возможностей волонтёрских практик в образовательном пространстве современной высшей школы.

Достижение этой цели подразумевает успешное решение следующих задач:

– конкретизировать определение термина «волонтёрская деятельность»;

– изучить систему надпредметных компетенций, наличием которых должен характеризоваться успешный выпускник современной организации высшего образования (ВО);

– представить эффективную методику измерения уровня сформированности такого рода знаний, умений и навыков;

– привести результаты её применения к студентам, в том числе вовлечённым в волонтёрскую деятельность;

– на их основании оценить педагогическую эффективность соответствующих практик;

– рассказать о формах организации студенческого волонтёрства, реализуемых в некоторых российских вузах.

При этом автором широко применялись такие методы исследования как рефлексия собственного педагогического опыта и анализ специальной литературы, затрагивающей интересующую нас проблематику.

Научная новизна статьи заключается в выявлении эффективной методики определения уровня сформированности надпредметных компетенций у учащихся организаций высшего образования.

Теоретическая значимость состоит в оценке педагогической эффективности волонтёрских практик.

Практическая значимость – в выявлении наиболее эффективной формы организации такого рода деятельности.

Согласно современным представлениям, понятие «волонтёрская (добровольческая) деятельность» можно трактовать как добровольную активность граждан, в том числе относящихся к категории студентов вуза, направленную на оказание другим гражданам или юридическим лицам бескорыстной помощи, выражающейся в выполнении работ, предоставлении услуг, либо оказании иной поддержки. Оплата труда волонтёров в той или иной форме при этом не исключается. Однако получение материального вознаграждения не является ведущим мотивом (А.Е. Земсков, Д.А. Петренко, Т.А. Ромм, Н.Л. Селиванова, С.С. Тихонова, С.А. Хазова). В сферу ответственности добровольцев входят самые разнообразные виды активности. По этой причине она может выступать в качестве действенного инструмента при формировании надпрофессиональных знаний, умений и навыков.

Педагоги утверждают, что выпускник вуза, имеющий шансы на профессиональный успех в условиях современного социума, должен характеризоваться наличием системы определённых надпредметных компетенций. В их число обычно включают:

– толерантность;

– уверенность в собственных силах;

– умения, связанные с эффективной деятельностью в составе команды;

– целеустремлённость (О.М. Нечаева, Т.А. Ромм, Н.Л. Селиванова, М. В. Шакурова);

– креативность и способность к творчеству;

– осознанное стремление к развитию профессиональных и иных знаний, умений, навыков на протяжении всей жизни;

– способность идти на риск при умении объективно оценивать соответствующие факторы;

– самостоятельность в процессе принятия решений, значимых с точки зрения эффективной реализации различных форм активности (В.Б. Большов, И.Е. Емельянова, В.В. Николаенко, Д.А. Петренко, С.А. Хазова);

– навыки селф- и тайм-менеджмента;

– стрессоустойчивость;

– лидерские качества;

– ориентированность на результат;

– инициативность (А.Е. Земсков, В.А. Кайванов, С.А. Хазова).

Следует при этом отметить, что методики измерения уровня сформированности вышеперечисленных компетенций, которую признавало бы большинство педагогов, сегодня не существует. В этой связи автору настоящей статьи представляется эффективным применение в этих целях социологического инструментария.

Здесь стоит отметить, что большая часть современных студентов не имеет достаточного опыта профессиональной деятельности по осваиваемым ими направлениям [2]. Следовательно, даже при определённой степени заинтересованности в наиболее полном освоении профессиональных и надпрофессиональных качеств учащиеся не в состоянии полномасштабно рефлексировать по поводу их наличия или отсутствия у себя. Таким образом, первоочередную важность приобретает выявление факторов, оказывающих влияние на индивидуальные траектории роста учащихся.

Поэтому социологический опрос учащихся проводился на предмет оценки важности высокой степени развития определённых надпредметных компетенций. Студентам предлагалось выставить баллы в соответствии с важностью той

или иной черты их будущего профессионального портрета. Максимальный балл при этом составил 4. Результаты данной работы представляются особенно интересными, если мы сравним ответы участников волонтёрского движения с их товарищами, не участвовавшими в таковом (табл. 1).

Таблица 1

Важнейшие надпрофессиональные компетенции, по мнению лиц, осваивающих программы современных российских вузов

Наименование	Средний балл, выставленный учащимися,	
	Имеющими опыт волонтёрской деятельности	Не имеющими опыта волонтёрской деятельности
Ориентированность реализуемой деятельности на результат	3,3	2,4
Умения, связанные с эффективной деятельностью в составе команды	3,7	3
Осознанное стремление к развитию профессиональных и иных знаний, умений, навыков на протяжении всей жизни	3,6	1,9
Самостоятельность в процессе принятия решений, значимых с точки зрения эффективной реализации различных форм активности	3,3	2,7
Лидерские качества	3,8	2,9

Приведённые в табл. 1 данные наглядно свидетельствуют о том, что те студенты вузов, которые имеют какой-нибудь значимый опыт волонтёрской деятельности, склонны давать более верную оценку тем качествам современного профессионала, что высоко оцениваются исследователями. Кроме того, обучающиеся, занятые в различных её формах, были склонны понимать целеустремлённость, стрессоустойчивость и уверенность в собственных силах как важные черты своего будущего профессионального портрета.

Автору представляется, что подобное понимание важности вышеперечисленных компетенций для достижения успехов в различных видах социально значимой деятельности объясняется спецификой активности волонтёров. Последняя, как уже говорилось, включает реализацию большого спектра действий при самых различных, часто непростых обстоятельствах [4]. Это, в свою очередь, способствует формированию компетенций, приведённых выше, а значит, выступает важным фактором, положительно влияющим на их подготовку к профессиональной и социальной жизни.

В данной связи можно согласиться и с теми авторами, которые указывают, что вовлечение в волонтёрскую активность позволяет интенсифицировать развитие и предметных компетенций (И.Е. Емельянова, А.Е. Земсков, Т.А. Кофанова, О.М. Нечаева, Н.Л. Селиванова, Ю.В. Сорокопуд, С.С. Тихонова). Это особенно хорошо заметно при анализе результатов текущей и промежуточной аттестации [5].

Накопленный на сегодняшний день опыт организации студенческого волонтёрства позволяет с определённой долей уверенности говорить о том, что наиболее эффективной в этом отношении является деятельность волонтёрских центров при университетах (В.Б. Большов, Т.А. Кофанова, О.М. Нечаева, Н.Л. Селиванова, Ю.В. Сорокопуд, С.А. Хазова). На сегодняшний день, однако, не приходится говорить о том, что такой центр должен представлять собой в структурном отношении [1]. Это доказывается фактом некоторого плюрализма, демонстрируемого в данном случае современными вузами (табл. 2).

Таблица 2

Место волонтёрских центров в структуре некоторых организаций ВО

Вуз	Положение в нём волонтёрского центра
Северо-Кавказский федеральный университет	Существует в форме студенческого объединения «Волна СКФУ»
Дальневосточный федеральный университет	Центр подготовки волонтёров представляет собой молодёжное общественное объединение. При этом он входит в состав ОССО [3]
Сибирский федеральный университет	Добровольное объединение лиц, обучающихся в этом вузе, изъявивших желание бескорыстно участвовать в мероприятиях экологического, социального и спортивно-массового направления. Является одной из четырнадцати организаций, входящих в состав ОССО
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова	Структурное подразделение, подчиняющееся проректору по социальной и воспитательной работе [5]

Из вышеизложенного следует, во-первых, значимость университетских центров как организационных структур, регулирующих добровольческую активность. Во-вторых, становится понятным, что администрации, методистам и преподавателям, студенческому активу, законодателям на различных уровнях, а также исследователям ещё только предстоит выработать оптимальную форму их существования.

Подводя итог изучению возможностей, присущих волонтёрским практикам в образовательном пространстве современного вуза, отметим их безусловную необходимость как в социальном, так и в образовательном смысле. Широкий спектр работ, которые приходится выполнять современному студенту-добровольцу, плюрализм обстоятельств, в которых они реализуются, могут в значительной степени способствовать формированию у него системы компетенций, необходимых современному выпускнику бакалавриата, специалитета и магистратуры. Это относится как к профессиональным, так и к надпрофессиональным знаниям, умениям, навыкам.

Наиболее перспективной формой организации подобного рода активности является вузовский волонтёрский центр. Это доказывается успешным опытом работы соответствующих структур при ряде российских университетов. С другой стороны, ряд особенностей их функционирования составляют предмет дальнейших изысканий учёных и практиков.

Библиографический список

1. Нечаева О.М. Управление волонтёрской деятельностью обучающихся вуза: к постановке проблемы. *Вестник педагогических наук.* 2021; № 7: 225–228.
2. Шакурова М.В., Селиванова Н.Л., Ромм Т.А. Теоретические и методические основы организации и осуществления воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования. *Сибирский педагогический журнал.* 2022; № 4: 7–21.
3. Петренко Д.А., Хазова С.А., Емельянова И.Е. Спортивное волонтёрство как средство формирования социально значимых качеств будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 373–376.
4. Большов В.Б., Николаенко В.В. Волонтёрство и волонтёрская практика как способ самореализации студентов вузов. *Социальная компетентность.* 2020; Т. 5, № 3: 377–388.
5. Земсков А.Е., Кайванов В.А. Развитие социально-личностного опыта подростков в волонтерской деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 137–140.

References

1. Nechaeva O.M. Upravlenie volonterskoj deyatel'nost'yu obuchayuschihsya vuza: k postanovke problemy. *Vestnik pedagogicheskih nauk.* 2021; № 7: 225-228.
2. Shakurova M.V., Selivanova N.L., Romm T.A. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy organizacii i osuschestvleniya vospitatel'noj raboty v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2022; № 4: 7-21.
3. Petrenko D.A., Hazova S.A., Emel'yanova I.E. Sportivnoe volonterstvo kak sredstvo formirovaniya social'no znachimyh kachestv buduschih specialistov v processe professional'noj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 373-376.
4. Bol'shov V.B., Nikolaenko V.V. Volonterstvo i volonterskaya praktika kak sposob samorealizacii studentov vuzov. *Social'naya kompetentnost'.* 2020; T. 5, № 3: 377-388.
5. Zemskov A.E., Kajvanov V.A. Razvitie social'no-lichnostnogo opyta podrostkov v volonterskoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 137-140.

Статья поступила в редакцию 11.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-120-123

Gadzhieva U.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gapizova65@icloud.com*

Rashkueva Z.I., *senior lecturer, Department of Anatomy, Physiology and Medicine, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gapizova65@icloud.com*

FEATURES OF USING YOUNGER SCHOOLCHILDREN PROJECT ACTIVITIES AS MEANS FOR THEIR ENVIRONMENTAL EDUCATION. The work studies project activities used for younger schoolchildren as an effective tool for their environmental education. The authors analyze the main milestones in the history of environmental education in primary school in Russia and the world. The most important features that the corresponding process in a modern primary school should

possess are established referring to the authors' experience. At the same time, the psychological and pedagogical characteristics of the contingent are necessarily taken into account. Considerable attention is paid to defining the term "project activity", which maximally corresponds to the specifics of the primary general education. The authors also explore its possibilities in terms of ecological culture formation in children.

Key words: **environmental education, primary school, primary schoolchildren, literacy in natural science, project activity**

У.А. Гаджиева, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gapizova65@icloud.com*
З.И. Рашкуева, *доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gapizova65@icloud.com*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВА ИХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена комплексному исследованию наиболее характерных особенностей использования проектной деятельности младших школьников как действенного инструмента их экологического воспитания. Прежде всего на её страницах анализируются основные вехи истории экологического воспитания учащихся начальных классов в России и мире. На основании анализа научной и методической литературы, а также привлечения собственного педагогического опыта авторов устанавливаются важнейшие черты, которыми должен обладать соответствующий процесс в современной начальной школе. При этом в обязательном порядке учитываются психолого-педагогические характеристики контингента. Далее значительное внимание уделяется определению дефиниции «проектная деятельность», максимально соответствующее специфике функционирования организаций начального общего образования. В качестве последней исследовательской задачи авторами была определена попытка изучить её возможности в плане формирования экологической культуры детей, осваивающих программы начального общего образования.

Ключевые слова: **экологическое воспитание, начальное образование, младшие школьники, естественнонаучная грамотность, проектная деятельность**

Актуальность данного исследования определяется фактом существенного усиления значимости экологического образования, наблюдаемым в последние годы. Действительно, сегодня в соответствующей сфере фиксируется целый ряд новых вызовов, поиск ответа на которые представляет для человечества важность на всех уровнях: от международного до отдельных индивидов (Н.А. Гончарова, К.А. Дерябина, О.А. Карпачева, Г.В. Кретинина, Н.В. Мелехова). И, конечно, современная образовательная система не может и не должна игнорировать актуализацию сохранности природных ресурсов.

Уже сегодня важные экологические аспекты интегрированы в программы учебной и внеучебной деятельности школьников, в том числе младших (В.П. Антонов, Н.А. Гончарова, Н.В. Кольчикова). Педагогами-практиками накоплен определённый опыт соответствующей деятельности [1]. Однако, с другой стороны, анализ как этого опыта, так и существующих теоретических разработок наглядно демонстрирует: для того чтобы результат подобного рода деятельности мог соответствовать растущим требованиям современного общества, следует интенсифицировать использование в ней инновационных педагогических технологий (Е.П. Архиповская, Н.А. Гончарова, А.А. Кожурова, В.И. Колесов, Н.В. Кольчикова, Н.В. Мелехова, С.Д. Яковлева). Перспективным, в частности, представляется привлечение детей, входящих в интересующую нас категорию, к работе над учебными проектами [2].

Исходя из вышеизложенного, цель нашей статьи состоит в освещении ключевых особенностей применения элементов проектной деятельности как действенного инструмента экологического воспитания младших школьников.

Задачи, которые должны быть решены для её достижения, формулируются следующим образом:

– рассмотреть основные вехи истории экологического воспитания учащихся начальных классов в России и мире;

– определить важнейшие черты, которыми должен обладать соответствующий процесс, реализуемый в пространстве современной начальной школы, при обязательном учёте психолого-педагогических характеристик контингента;

– дать понятию «проектная деятельность» определение, максимально соответствующее специфике функционирования организаций начального общего образования;

– изучить возможности проектной деятельности в плане формирования экологической культуры учащихся.

По ходу решения этих задач широко использовались такие методы исследования, как анализ научной и методической литературы, а также рефлексия педагогического опыта авторов.

Научная новизна исследования заключается в определении важнейших черт, которыми должен обладать процесс экологического воспитания, реализуемый в образовательном пространстве организаций, осуществляющих деятельность по программам начального общего образования на территории РФ.

Теоретическая значимость – в исследовании феномена проектной деятельности с учётом специфики функционирования современных организаций начального общего образования.

Практическая значимость – в изучении её возможностей в смысле формирования экологической культуры учащихся.

Вопросы, связанные с минимизацией вредного воздействия деятельности человека на окружающую среду и собственное здоровье, в теории и практике образовательной деятельности поднимались, начиная с первой половины XX в. Однако первоначально их решение сводилось в основном к вооружению учащихся системой принципов рациональной и соответствующей тогдашним представлениям о гигиене организации своего личного пространства. Некоторое внимание уделялось также соблюдению общественного порядка, линии поведения, безопасной для других людей [1].

К 1970-1980-м гг. в учебных планах школ ряда европейских стран появилась дисциплина «Экологическое образование». Постепенно такая практика стала общемировой. Это объясняется, во-первых, ростом рисков для дальнейшего прогрессивного развития человечества, связанных с нерациональным природопользованием, а во-вторых, с осознанием данного факта ведущими учёными и практиками, работавшими в различных областях. Оно нашло своё отражение в изменении приоритетной политики в отношении устойчивого развития Организации Объединенных Наций (ООН). В рамках таковой под устойчивым развитием стали в числе прочего понимать принятие всех мер, имеющих целью охрану окружающей среды, сдерживание потепления климата и обеспечение максимально возможного уровня экологической безопасности (Н.А. Гончарова, Н.В. Кольчикова, Н.В. Мелехова). В свою очередь многие страны как члены ООН стали активно ратифицировать соответствующие конвенции. Это коснулось практически всех аспектов деятельности их граждан, включая национальные системы начального общего образования [1].

СССР и Россия в этом плане исключения не составили. В трудах отечественных педагогов уже не первое десятилетие говорится о важности экологического образования в структуре деятельности младших классов (Ф.И. Аметова, Е.П. Архиповская, О.А. Карпачева, Г.В. Кретинина, А.А. Ниязова). Помимо рассмотренных выше причин это объясняется тем, что наша страна характеризуется чрезвычайно высоким уровнем природных богатств, а также находится в числе лидеров по совокупному уровню промышленных мощностей. Оба эти фактора, безусловно, способствуют обострению проблем, связанных с экологическим воспитанием её граждан, в том числе самых юных.

Одним из значимых промежуточных итогов процесса развития системы экологического воспитания младших школьников к настоящему моменту стала сформулированная концепция его приоритетной направленности. Соответствующий сегмент педагогической деятельности с необходимостью должен быть нацелен не столько на формирование у детей знаний, умений и навыков, сколько на воспитание у них необходимых личностных качеств [3]. При этом, конечно, нельзя не принимать в расчёт такой фактор, как многоаспектность, сложность содержательной части. Трансляция её элементов должна учитывать возрастные особенности различных категорий обучающихся.

В частности, при работе с рассматриваемой категорией школьников необходимо направить содержание, методологию и инструментальную базу на складывание у них системы принципов экологической безопасности. Таковые в дальнейшем будут играть роль своего рода матрицы, которую по мере прохождения образования на более поздних этапах будут заполнять представления, формируемые за счёт усвоения более специализированных образовательных программ.

При этом учителю следует помнить: для возраста большинства учащихся современной российской начальной школы характерно ещё не вполне сформированное критическое мышление. Это, в свою очередь, означает целесообразность реализации педагогом таких образовательных технологий, которые позволят сосредоточить повышенное внимание на совершенствовании у детей рефлексивной компетенции [3]. Иными словами, младшие школьники должны не просто воспринимать от педагогического работника необходимую информацию. Конечно, не исключается возможность формирования таким путём некоторых опорных точек, служащих основой для дальнейшего учебно-воспитательного процесса. Но при его реализации главное состоит в самостоятельном обучении

младших школьников основам рационального взаимодействия с окружающей средой. И роль учителя в данном случае заключается в первую очередь в руководстве, наставничестве, указании кратчайших путей к формированию подобных компетенций.

Такая организация учебно-воспитательного процесса позволит в значительной степени облегчить достижение его участниками положительных результатов. К примеру, если, выступая в роли транслятора готовой информации, учитель может познакомить младших школьников с основами функционирования окружающей среды, то действуя самостоятельно под его руководством дети также могут научиться бережно относиться к ней [4]. Кроме того, работая в русле подобных прогрессивных методик, учащиеся могут понять и основные причины, по которым бережное, ценностное отношение к природе является необходимым для современного человека (Ф.И. Аметова, В.И. Колесов, А.А. Ниязова).

Конечно, занимаясь реализацией упомянутых методик, следует заботиться о том, чтобы интересующий нас процесс не был перегружен излишней информацией. Многие темы могут быть освоены в самой общей форме. Ведь более сложные аспекты устройства окружающей среды, а значит, и мер, необходимых для обеспечения её нормального функционирования, будут изучены в последующих классах [5]. Отсюда следует, что на этапе начальной школы экологическое воспитание должно носить по преимуществу нативный характер. Знакомство обучающихся с окружающей средой должно происходить по мере их продвижения в деле освоения различных учебных дисциплин. Так представления о природе и бережном к ней отношении будут дополнять теоретические познания и закрепляться несложными, но разнообразными действиями, интересными для представителей рассматриваемой возрастной категории.

На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности заявить, что при реализации экологического воспитания младших школьников практический аспект представляет особую важность. Именно вовлечённость в деятельность, дающую осязаемые результаты, побуждает их к размышлениям, осознанию ключевых закономерностей существования окружающей природной среды и заботы о ней. В частности, перспективным представляется участие младших школьников в проектной деятельности [2].

Современными педагогами метод учебных проектов понимается как одна из педагогических технологий личностно-ориентированного характера, при реализации которой обучающиеся выступают в качестве полноправных субъектов образовательного процесса (Е.П. Архиповская, Н.А. Гончарова, А.А. Кожурова, В.И. Колесов, Н.В. Кольчикова, С.Д. Яковлева). Проявляя активность при овладении её содержанием, они с большей, чем при реализации других технологий, самостоятельностью подготавливают, а впоследствии реализуют образовательную деятельность.

Учащимся предоставляется широчайшее поле для осуществления различных действий. Тем самым у них складывается определённая система интересов, в дальнейшем влияющих на формирование у них основных составляющих мировоззрения, в том числе экологического. Таким образом, интересующая нас деятельность коррелирует со всеми прогрессивными тенденциями в современном образовании.

Далее, учитывая перечисленные выше положительные черты проектного метода, а равно наиболее характерные особенности детей в возрасте от 7 до 10 лет, его применение в деле экологического воспитания на соответствующем этапе представляется вполне целесообразным [5]. В данном случае основное преимущество исследуемой нами педагогической технологии заключается в том, что основная цель работы лишь в косвенной форме предстаёт перед учащимися. К пониманию же необходимости её достижения дети приходят самостоятельно и постепенно. Таким образом, она принимает характер самостоятельно найденной цели, характеризующейся субъективной значимостью для обучающихся [2].

Естественно, что этапу развития личности, известному психологам и педагогам как младший школьный возраст, присущи некоторые ограничения в плане реализации различных форм высшей нервной деятельности. Таковые обязательно следует учитывать при организации рассматриваемой формы образовательной деятельности. По данной причине необходима более тщательная подготовка к реализации экологического воспитания с применением соответствующей технологии.

Говоря конкретно об экологическом воспитании, обращение к возможностям такой технологии с определённой вероятностью поможет познакомить детей со стратегическими и масштабными компонентами безопасного для окружающей среды поведения. Например, реализуя учебный проект на территории природного заповедника, можно стимулировать деятельность детей, направленную на знакомство с понятием охраняемых территорий и понимание необходимости оберегать флору и фауну. У них также будут формироваться представления о важности сбережения природы человеком, обеспечения устойчивого развития всего живого на земле [4]. Проекты же, работа над которыми осуществляется на территории образовательной организации, могут на практике познакомить детей с некоторыми аспектами планирования природных явлений. Младшие школьники узнают закономерности функционирования различных растений как целостных биологических организмов, правила ухода за ними и многое другое.

Хотя проектная деятельность может преследовать лишь одну цель, она всегда является частью более масштабного направления экологической безопасности. В частности, обучение младших школьников в рамках проекта ухода за растениями или животными представляет собой важную часть формирования у них представлений об основах сохранения биоразнообразия на территории края, страны, материка, планеты [5].

При рассмотрении возможностей проектной деятельности как средства экологического воспитания учащихся начальной школы важно учесть, что существенная часть работы, ведущейся в подобном формате, может быть теоретической. Это относится, например, к проектам, направленным на знакомство учащихся с дикой природой. С другой стороны, и в данном случае необходимой представляется реализация практической части. Она получает реализацию, например, посредством знакомства с составляющими дикой природы в зоопарке или зоологическом музее.

Таким образом, проектная деятельность выступает в качестве адаптивного инструмента для осуществления экологического образования в начальной школе. Грамотное его использование в перспективе позволит подвести учащихся к готовности осваивать различные аспекты охраны окружающей среды. Более того, уже к четвёртому классу они смогут перейти к более узконаправленной деятельности, которая охватывает планирование системы охраны отдельных районов, территорий. В данном случае школьники, используя средства интересующей нас деятельности, могут научиться различать виды землепользования и водопользования, приемлемость их реализации с точки зрения сохранения окружающей среды. Таким образом, уже на этапе начального общего образования выполняемые детьми проекты вполне могут быть нацелены на продуктивное взаимодействие между ними, стимуляцию к проявлению инициативы в части охраны земельных угодий и водоёмов [3].

Мы видим, насколько многоаспектной является работа над проектами. Активизация использования столь сложной в структурном отношении образовательной технологии может потребовать существенных преобразований в сфере организации учебной и внеучебной деятельности. И естественно, что при этом, скорее всего, не получится не столкнуться с некоторыми затруднениями. Главное из них – для самих младших школьников может быть непросто участвовать в подобных формах активности. Действительно, работая над проектом, дети не просто выполняют задания, но пробуют собственные силы в разработке некоего совершенно нового (во всяком случае, для них самих) продукта [1]. А это предполагает освоение младшими школьниками основ реализации исследовательской деятельности. В свою очередь, процесс исследования подразумевает, что обучающиеся будут знакомиться не просто со спецификой, например, местных рек и озёр, но и с особенностями ландшафта, который прилегает к обозначенным рекам. Другим словами, в данном случае речь идёт о полноценном мини-исследовании местной экосистемы, что требует системного подхода. Реализация же такового современными детьми с их клиповым мышлением, неспособностью долго сосредотачивать внимание на каком-либо предмете может стать и для них, и для учителя нелёгкой задачей [4].

Таким образом, сегодня успешная реализация интересующей нас формы организации воспитательной деятельности предполагает применение широкого спектра дополнительных инновационных инструментов. Кроме того, сам педагогический работник должен характеризоваться инновационным мышлением творческого порядка, которое позволит ему при планировании и руководстве такой деятельностью отталкиваться от восприятия окружающей среды как научного капитала младших школьников. Таким капиталом с определённой вероятностью смогут пользоваться дети с разным потенциалом, интересами и склонностями.

Перспективным в этой связи представляется также междисциплинарный подход, в русле которого экологические темы могут сочетаться, например, с основами этнографии. Например, работу над проектом можно направить на постижение ими закономерностей, обуславливающих влияние природных изменений на миграцию народов. Таким образом, проектная деятельность превращается по факту в образовательную модель, в которой сочетаются теоретические знания и практические аспекты [5].

Важным также представляется обращение к помощи сторонних государственных, общественных и частных организаций, заинтересованных в рациональном природопользовании. Их участие позволит осуществлять соответствующую деятельность с учётом результатов новейших исследований. Тем самым обеспечивается реализация экологического воспитания с максимальным учётом экологического аспекта и специфики природных ресурсов нашей страны.

Завершая исследование наиболее значимых особенностей использования метода проектов в качестве средства экологического воспитания младших школьников, отметим, в первую очередь, безусловную необходимость интенсификации формирования у представителей данной возрастной категории представлений о природоохранной деятельности. Она может быть достигнута путём обращения к преимуществам проектной деятельности.

В свою очередь, она будет действительно эффективной лишь при условии использования в качестве одного из элементов педагогической системы. В структуру таковой с необходимостью должны входить и иные известные современным педагогам инновационные технологии. При планировании и практическом воплощении образовательного процесса, подразумевающего их широкое применение, также с необходимостью следует учитывать возрастные особенности большинства учащихся, осваивающих программы начального общего образования в школах, действующих сегодня на территории нашей страны. Полезно также будет принять во внимание их индивидуальные способности, интересы и склонности.

Библиографический список

1. Ниязова А.А., Аметова Ф.И. Историко-логический анализ становления и развития непрерывного социально-экологического образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 110–113.
2. Кожурова А.А., Яковлева С.Д. Цифровые ресурсы как средство развития исследовательских умений младших школьников. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 80–82.
3. Колесов В.И., Архиповская Е.П. Экологическое воспитание младших школьников посредством виртуального туризма. *Профессорский журнал.* Серия: Рекреация и туризм. 2024; № 2 (22): 17–22.
4. Карпачева О.А. Особенности воспитания экологической культуры у младших школьников. *Вестник науки.* 2023; Т. 2, № 1 (58): 106–111.
5. Гончарова Н.А., Кретинина Г.В., Мелехова Н.В. Диагностика уровней эколого-эстетической воспитанности младших школьников как основа экологического и эстетического воспитания в рамках начальной школы. *Наука и образование.* 2023; Т. 6, № 1: 8–14.

References

1. Niyazova A.A., Ametova F.I. Istoriko-logicheskij analiz stanovleniya i razvitiya nepreryvnogo social'no-`ekologicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 110-113.
2. Kozhurova A.A., Yakovleva S.D. Cifrovye resursy kak sredstvo razvitiya issledovatel'skih umenij mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 80-82.
3. Kolesov V.I., Arhipovskaya E.P. `Ekologicheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov posredstvom virtual'nogo turizma. *Professorskij zhurnal.* Seriya: Rekreaciya i turizm. 2024; № 2 (22): 17-22.
4. Karpacheva O.A. Osobennosti vospitaniya `ekologicheskoj kul'tury u mladshih shkol'nikov. *Vestnik nauki.* 2023; T. 2, № 1 (58): 106-111.
5. Goncharova N.A., Kretinina G.V., Melehova N.V. Diagnostika urovnej `ekologo-`esteticheskoj vospitannosti mladshih shkol'nikov kak osnova `ekologicheskogo i `esteticheskogo vospitaniya v ramkah nachal'noj shkoly. *Nauka i obrazovanie.* 2023; T. 6, № 1: 8-14.

Статья поступила в редакцию 24.10.24

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-123-125

Gaibova A.T., *Director of College of Tourism and Service, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF GEOGRAPHY AND TOURISM LESSONS. The author of the article reveals a problem of realizing educational potential in geography and tourism classes at college. Pedagogical and psychological elements of the educational process, which many college teachers focus on, are touched upon. The work considers the meaningfulness of the state's expectations from educational work in college in the educational standard. The scientific contribution of various teachers aimed at improving educational work in the structure of secondary vocational education is systematized and generalized. In relation to geography and tourism classes, the components of pedagogical approaches aimed at organizational support of a college teacher in teaching geography and tourism have been identified and adapted. The author has supplemented the list of components with an element of educational work implemented in the structure of educational activities of the specialized republican college. The paper presents recommendations on the adaptation of the proposed components in the structure of educational work in geography and tourism classes, depending on the existing experience of a college teacher.

Key words: **college, educational work, student, geography, tourism, component, pedagogical condition, educational cluster**

А.Т. Гаибова, *директор Колледжа туризма и сервиса Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ ГЕОГРАФИИ И ТУРИЗМА

Автор статьи раскрывает сущность проблемы реализации воспитательного потенциала на занятиях географии и туризма в колледже. Затрагиваются педагогические и психологические элементы воспитательного процесса, на которые ориентируются многие педагоги колледжей. Рассматривается сущность ожиданий государства от воспитательной работы в колледже в образовательном стандарте. Систематизируется и обобщается научный вклад различных педагогов, нацеленный на совершенствование воспитательной работы в структуре среднего профессионального образования. Применительно к занятиям географии и туризма выявлены и адаптированы компоненты педагогических подходов, направленных на организационную поддержку педагога колледжа при обучении географии и туризму. Перечень компонентов автором дополнен элементом воспитательной работы, реализуемым в структуре учебной деятельности профильного республиканского колледжа. Автором представлены рекомендации по адаптации предложенных компонентов в структуре воспитательной работы на занятиях географии и туризма в зависимости от имеющегося опыта у педагога колледжа.

Ключевые слова: **колледж, воспитательная работа, студент, география, туризм, компонент, педагогическое условие, образовательный кластер**

Актуальность базируется на обучении студентов колледжа, представляющем собой единую систему учебных и внеучебных мероприятий. В настоящее время, как показывает практика, мероприятия, которые направлены на изучение краеведения, не всегда учитывают образовательный контекст занятий по географии и туризму. К примеру, в Колледже туризма и сервиса ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (Колледж туризма и сервиса ГАОУ ВО ДГУНХ) проводится активная внеучебная работа для приобщения студентов к туристической отрасли на базе субъекта. На фоне разнообразия проводимых мероприятий, в том числе при партнерстве с отраслевыми предприятиями, прослеживается проблема слабой взаимосвязи потенциала республиканского туризма и учебной и воспитательной работы со студентами. Существует предположение, что подобная проблема является частью учебного процесса всех отраслевых колледжей государства.

В настоящей статье сфокусировано внимание на воспитательной работе, так как данный подход выступает наиболее приемлемым путем объединения потенциала республиканского туризма и учебного процесса по соответствующим предметам.

Целью настоящей статьи является поиск и нахождение педагогических подходов для объединения воспитательного потенциала уроков географии и туризма при помощи ресурсных возможностей субъекта государства. Учитывая сформированную цель, для научного поиска упрощения воспитательного процесса в профильном колледже необходимо выполнить следующие задачи:

– обобщить психолого-педагогический контекст воспитательной работы и его роль в учебном процессе профильного колледжа;

– выявить ожидания государства в профильном образовательном стандарте при осуществлении воспитательной работы на занятиях географии и туризма в организации среднего профессионального образования;

– систематизировать существующие научные изыскания, посвященные внедрению ключевых аспектов воспитательного процесса в краеведческий контекст учебной деятельности колледжа;

– выявить компоненты педагогических подходов, способных оптимизировать воспитательную работу в колледже на занятиях географии и туризма.

Методами настоящего исследования и педагогического поиска являются дедукция, при помощи которой возможно целостное рассмотрение сущности и роли воспитательной работы колледжа; индукция, способная помочь выявить действительные ожидания государства от подготовки студентов колледжа посредством уроков географии и туризма; обобщение существующих научных изысканий по исследуемой проблематике, а также моделирование ключевых компонентов для формирования дальнейших индивидуальных педагогических подходов при организации воспитательной работы на уроках географии и туризма.

Научная новизна заключается в формировании компонентов, которые важны для дальнейшей индивидуализации воспитательной работы на занятиях географии и туризма в колледже и применимы во всех идентичных образовательных учреждениях государства.

Теоретическая значимость сфокусирована на систематизации научных изысканий педагогического сообщества, которые способствуют формированию воспитательного процесса на уроках географии и туризма с учетом местных туристических возможностей.

Практическая значимость определена выявленными компонентами для дальнейшего формирования педагогами отраслевых колледжей собственных педагогических подходов при организации воспитательной работы на уроках географии и туризма.

Совершенствованию воспитательной работы в колледжах уделяется достаточно много внимания по нескольким причинам. Первая причина состоит в том,

что педагоги колледжа сталкиваются с возрастными особенностями студентов, переживающими переход подросткового возраста к юношеству. Вторая причина состоит в сложности организации воспитательной работы со студентами переходного возраста с учетом осуществления политики профессионалитета. Другие причины носят узконаправленный характер и, тем не менее, также затрагивают степень реализуемости воспитательной работы в контексте учебного процесса на базе среднего профессионального образования.

Большинство преподавателей-предметников в колледже ориентируются на результаты выдающихся педагогов и психологов, которые в некотором смысле обобщены. Среди таких выдающихся деятелей, являющихся опорой в воспитательной работе педагогов колледжа, необходимо упомянуть психолога в сфере образования В.А. Крутецкого [1]. Данный педагог-психолог помогает строить базовую часть воспитательной работы в колледже за счет упрощения структуры управления восприятием учащихся в зависимости от возраста. Среди его идей, нашедших широкий отклик на практике, необходимо обозначить гибкость нервной системы учащегося, что позволяет педагогу колледжа экспериментировать и тестировать разнообразные воспитательные подходы.

В настоящее время воспитательная работа во многих колледжах строится на централизации студента как личности и возможности объединения ожиданий педагога от воспитательной работы и элементов благополучия, которыми впоследствии начинает обладать студент. Если структурировать внимание в пользу уроков географии и туризма, то многие аспекты воспитательного процесса не могут быть адаптированы в полной мере из-за специфики изучаемого предмета. В.А. Крутецкий приводил положительный пример возможности благоприятного воздействия на обучаемого при помощи непрерывных воспитательных функций. Занятия по географии и туризму включают в себя множественные факторы, при которых труд не является единственным способом организации воспитательной работы. Необходимость достижения педагогом познавательной и когнитивной компетенций среди студентов в действительности вынуждает подходить к воспитательному процессу при помощи мероприятий, участие студентов в которых подразумевается различными способами. Таким образом, воспитательная работа колледжа на занятиях географии и туризма на данный момент времени может быть основана на мотивах поведения студента.

В федеральных образовательных стандартах проблеме совершенствования воспитательной работы в колледже уделяется избирательное внимание. При этом фундаментальными остаются ожидания государства от педагога в том, что процесс воспитания студентов будет осуществляться в строгом соответствии с образовательными программами. Упомянутое положение означает, что воспитательный процесс остается контролируемым и прогнозируемым компонентом образовательного процесса. Каждое мероприятие должно быть согласовано с календарным планом воспитательной работы. Для педагога географии и туризма в колледже необходимость соответствия воспитательной работы установленному стандарту может означать лишь частичную возможность осуществления воспитания, если педагог не предпримет своевременных мер и творческую инициативу.

В научном сообществе прослеживаются попытки помощи педагогу колледжа, как правило, без учета профиля предмета. Коллектив авторов И.П. Исакжанова, А.Ю. Коровин и А.А. Арутюнян предлагает активно внедрять информационные технологии, так как учебная нагрузка с элементами воспитательной работы требует большего числа часов [2]. Педагог С.В. Стукова считает, что воспитательный процесс в колледже можно осуществить одновременно с учебным, применяя педагогические технологии [3]. Данный автор изучил потенциал деловой игры в условиях реализации программы среднего профессионального образования. Приведенные примеры в целом направлены на педагогические приемы. Практика такова, что применение инструментов для педагога-предметника в колледже является вторичным этапом профессиональной самореализации. Коллектив авторов в лице Н.В. Быстровой, М.А. Кузина и Е.Н. Назаровой достаточно приближенно рассматривает проблему воспитательного потенциала и предлагает уделить внимание педагогическим условиям, а именно созданию психологического фона, совершенствованию имеющихся развивающих инструментов и стимулированию творческой самостоятельности студентов [4]. Для занятий географии и туризма в колледже подход формирования педагогических условий может стать фундаментальным подспорьем для педагога. В подобных условиях воспитательный процесс осуществляется с учетом множественных факторов.

Такие авторы, как Т.А. Бахор, И.А. Жукова и И.А. Егоренкова в некоторой степени раскрывают потенциал предметов в колледже за счет внедрения культурного наследия территории, способствующего творческому развитию студентов [5]. Внедрение упомянутого компонента на уроках географии и туризма не является проблематичным по причине возможности включения в содержательную часть занятий географии и туризма пословиц, биографий и иных элементов культурного наследия с территориальным контекстом.

Педагог Б.Н. Мунянова справедливо считает, что воспитательная работа в колледже должна в полном объеме базироваться на привитии этнической толерантности [6]. Применительно к занятиям географии и туризма необходимо отметить возможность проведения педагогом учебных мероприятий, подразумевающих совместное выполнение студентами этнически направленных заданий. К примеру, однодневные экспедиции, совместное выполнение туристически направленных квестов. Имеет смысл затронуть научную мысль А.Н. Чуксина, который отмечает важность формирования в процессе воспитательной работы централизации студента не столько как личности, но скорее как профессионально мобильного гражданина [7]. Сущность научного взгляда данного автора заключается в целесообразности участия студентов колледжа в партнерских мероприятиях отраслевых предприятий, особенно если их тематика совпадает с образовательным блоком по географии и туризму. Совокупность научных взглядов позволяет разработать компоненты для педагогических подходов, которые могут быть пригодными при организации воспитательного процесса на занятиях географии и туризма. Сущность предлагаемых компонентов заключается в следующем: создание педагогических условий как сопутствующих элементов воспитательного процесса в колледже; внедрение культурного наследия в содержательную часть изучаемого предмета; проведение учебных мероприятий на фундаменте этнической специфики территории; непрерывное вовлечение каждого студента в партнерские мероприятия колледжа совместно с отраслевыми предприятиями на условиях обеспечения интенсивной академической успеваемости. Тем самым обеспечивается практическая реализация гуманистического подхода в обучении (А.С. Кагосян, С.С. Асатрян, Н.П. Клушина, М.М. Арутюнян [8; 9]).

К систематизированной структуре компонентов воспитательной работы на занятиях географии и туризма целесообразно добавить опыт Колледжа туризма и сервиса ГАОУ ВО ДГУНХ, уникальность которого состоит в том, что воспитательный потенциал образовательной организации был адаптирован в структуре образовательного кластера. В результате мероприятия с географическим контекстом были нацелены на профессиональную самореализацию студентов с учетом имеющихся территориальных возможностей. Соответственно, к приведенной структуре компонентов необходимо добавить дополнительный элемент воспитательной работы на занятиях географии и туризма, сущность которого состоит в формировании профильного образовательного кластера и адаптации в его структуре всех компонентов воспитательного потенциала.

Из вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Педагогам колледжа необходима концептуальная поддержка для качественной реализации воспитательной работы, что наглядно видно на специфике занятий географии и туризма. Выявленные компоненты, особенно их базовая часть, могут быть адаптированы начинающим педагогом колледжа в рамках изучаемого предмета. Объединение воспитательного потенциала в структуре профессионального образовательного кластера может потребовать от педагога колледжа определенного опыта. Сложность адаптации образовательного кластера заключается в необходимости формирования образовательной системы на уровне колледжа, где воспитательный потенциал реализуется по единым педагогическим принципам. В случае невозможности реализации предложенного дополнительного компонента при помощи образовательного кластера педагог географии и туризма может проявить творческую инициативу и адаптировать элементы кластера на уровне занятий по предмету. Совокупность компонентов воспитательной работы для занятий географии и туризма подлежит применению во всех колледжах туристической направленности, так как результативности подобного подхода способствует многонациональный характер государственного устройства.

Библиографический список

1. Крутецкий В.А. *Психология:* учебник для учащихся педагогических училищ. Москва: Просвещение, 1986.
2. Исакжанова И.П., Коровин А.Ю., Арутюнян А.А. Информационно-коммуникационные технологии в процессе воспитательной работы в колледже. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2023; № 4-2 (79): 194–199.
3. Стукова С.В. Деловая игра как эффективная технология воспитательной работы в колледже. *Инсайт*. 2023; № 2 (14): 90–103.
4. Быстрова Н.В., Кузин М.А., Назарова Е.Н. Организация воспитательной работы как важнейший компонент образовательного процесса колледжа. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 81-4: 57–59.
5. Бахор Т.А., Жукова И.А., Егоренкова И.А. Организация воспитательной работы как важнейший компонент образовательного процесса в профессиональном колледже. *Инновационная наука*. 2023; №1-1: 66–68.
6. Мунянова Б.Н. Этническая толерантность в студенческой среде. *Современные социальные и экономические процессы: проблемы, тенденции, перспективы регионального развития*. 2023; № 1: 141–143.
7. Чуксин А.Н. Специфические особенности воспитательной деятельности организаций профессионального образования Тамбовской области. *Инсайт*. 2022; № 2 (10): 95–107.
8. Кагосян А.С. *Гуманистический подход к развитию мышления студентов в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Сочи, 2000.
9. Асатрян С.С., Клушина Н.П., Арутюнян М.М. и др. *Психолого-педагогические проблемы развития личности в системе многоуровневого профессионального образования*: коллективная монография. Ставрополь: Северо-Кавказский государственный технический университет, 2009.

References

1. Kruteckij V.A. *Psihologiya:* uchebnik dlya uchaschihsya pedagogicheskih uchilisch. Moskva: Prosveschenie, 1986.
2. Isakzhanova I.P., Korovin A.Yu., Arutyunyan A.A. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v processe vospitatel'noj raboty v kolledzhe. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2023; № 4-2 (79): 194-199.
3. Stukova S.V. Delovaya igra kak `effektivnaya tehnologiya vospitatel'noj raboty v kolledzhe. *Insajt*. 2023; № 2 (14): 90-103.
4. Bystrova N.V., Kuzin M.A., Nazarova E.N. Organizaciya vospitatel'noj raboty kak vazhnejshij komponent obrazovatel'nogo processa kolledzha. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 81-4: 57-59.
5. Bahor T.A., Zhukova I.A., Egorenkova I.A. Organizaciya vospitatel'noj raboty kak vazhnejshij komponent obrazovatel'nogo processa v professional'nom kolledzhe. *Innovacionnaya nauka*. 2023; №1-1: 66-68.
6. Munyanova B.N. `Etnicheskaya tolerantnost' v studencheskoj srede. *Sovremennye social'nye i `ekonomicheskie processy: problemy, tendencii, perspektivy regional'nogo razvitiya*. 2023; № 1: 141-143.
7. Chuksin A.N. Specificheskie osobennosti vospitatel'noj deyatel'nosti organizacij professional'nogo obrazovaniya Tambovskoj oblasti. *Insajt*. 2022; № 2 (10): 95-107.
8. Kagosyan A.S. *Gumanisticheskij podhod k razvitiyu myshleniya studentov v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sochi, 2000.
9. Asatryan S.S., Klushina N.P., Arutyunyan M.M. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie problemy razvitiya lichnosti v sisteme mnogourovnevogo professional'nogo obrazovaniya*: kollektivnaya monografiya. Stavropol': Severo-Kavkazskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.10.24

УДК 37.013.78

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-125-127

Gayrabekova M.T., *senior teacher, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: m.gayrabekova@mail.ru*

THE FOUNDATIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY, TAKING INTO ACCOUNT THE NATIONAL AND REGIONAL PRIORITIES OF THE CHECHEN REPUBLIC. The article reveals a problem of adapting global trends and principles of sustainable development of society, taking into account regional and national specifics, as well as existing legislative guarantees for every citizen of the state. The problem of pedagogical support of the process of awareness and personal changes among students in accordance with the Sustainable Development Goals is considered separately. Using the example of Russian pedagogical practice and the priorities of the Chechen Republic, the possibility of converting some sustainable development goals into a functional tool for the formation of a student's personality, taking into account the national context, is shown. A compromise solution has been proposed for teachers in the constituent entities of the Russian Federation who can combine the goals of sustainable development and the traditional worldview system in a certain territory. An additional approach to solving the pedagogical problem under consideration is to take into account the priorities of the region, ensuring the implementation of the ideas of sustainable development of society to the elements of social productivity.

Key words: **Chechen Republic, sustainable development, society, teacher, pedagogical problem, student, pedagogical practice, worldview system**

М.Т. Гайрабекова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: m.gayrabekova@mail.ru*

ОСНОВЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА, УЧИТЫВАЮЩИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В статье раскрывается проблема адаптации глобальных тенденций и принципов устойчивого развития общества с учетом региональной и национальной специфики, а также существующих законодательных гарантий для каждого гражданина государства. Отдельно рассматривается проблема педагогического обеспечения процесса осведомленности и личных изменений среди обучаемых в соответствии с целями устойчивого развития. На примере российской педагогической практики и приоритетов Чеченской Республики показана возможность преобразования некоторых целей устойчивого развития в функциональный инструмент формирования личности обучаемого с учетом национального контекста. Предложено компромиссное решение для педагогов в субъектах Российской Федерации, которые могут объединить цели устойчивого развития и традиционную мировоззренческую систему на определенной территории. Дополнительным подходом к решению рассматриваемой педагогической проблемы является учет приоритетов региона, обеспечивающих реализацию идей устойчивого развития общества элементом социальной продуктивности.

Ключевые слова: **Чеченская Республика, устойчивое развитие, общество, педагог, педагогическая проблема, обучаемый, педагогическая практика, мировоззренческая система**

Актуальность статьи основана на проблематичном взаимодействии изначального посыла устойчивых целей со спецификой общественно-исторического устройства Российской Федерации. Сущность несовпадения изначального посыла состоит в стремлении Организации Объединенных Наций (ООН) искоренить проблему неравенства во всем мире. В то время как история Российской Федерации не претерпела ряд деструктивных периодов в общественном развитии, присущих некоторым иным странам.

Обеспечение равного доступа к общественным благам как путь к решению проблемы, связанной с неравенством, не является для российской действительности инновационным инструментом при достижении прогрессивных изменений. Гарантия равенства как на государственном уровне, так и на региональном была предоставлена законодательно и концептуально при образовании Российской Федерации как государства. Кажущаяся формальность общественных преобразований, на основе которой внедряются устойчивые цели, в педагогическом поле может спровоцировать ряд профессиональных и образовательных коллизий.

Главной предпосылкой к сложности адаптации устойчивых целей в образовательном пространстве на региональном уровне является отсутствие совпадающих базовых компонентов, которые могли бы быть актуальны для региональной образовательной системы.

Целью статьи является оценка степени адаптируемости принципов устойчивого развития общества в регионально-национальном контексте на территории субъектов Российской Федерации. Ввиду обозначенной цели настоящей статьи, которая отличается стратегической важностью для сферы российского образования, представляется необходимым достичь решения следующих задач:

– раскрыть предметную сущность несовпадения изначального посыла устойчивых целей с этнически направленной образовательной платформой;

– обобщить научные взгляды представителей педагогического сообщества относительно специфики адаптации идей устойчивого развития общества в соответствии с позицией мирового сообщества;

– раскрыть регионально-национальный контекст, при котором возможна реализация устойчивых целей;

– выявить компромиссные пути в педагогическом пространстве в процессе оптимальной адаптации подходов к развитию устойчивого общества.

Методами данного исследования являются обобщение предметного поля устойчивого развития; систематизация взглядов научного сообщества относительно возможности развития российского общества в соответствии с принципами устойчивых целей, в том числе в сфере образования; индукция, способствующая раскрытию регионально-национального контекста устойчивого развития общества; синтез научных взглядов, регионально-национального контекста и оптимальной интерпретации устойчивых целей в сфере образования.

Научная новизна представляет собой результат педагогической систематизации, позволяющей адаптировать устойчивые цели в регионально-национальном контексте в качестве одного из направлений интенсификации развития общества.

Теоретическая значимость аккумулируется за счет совокупности научных взглядов, затрагивающих проблему устойчивого развития общества и адаптацию глобальных тенденций в образовательном пространстве.

Практическая значимость состоит в выявлении компромиссного пути адаптации устойчивых целей в процессе обеспечения интенсивного развития общества, отличающегося регионально-национальной спецификой функционирования.

Многие инициативы международного сообщества направлены на обобщение наиболее приемлемых решений, которые учитывают интересы народов мира. Некоторые инициативы могут адаптироваться с рядом препятствующих факторов ввиду того, что разные государства проходят через индивидуальные этапы развития. Российская Федерация как государство исторически и традиционно развивается по уникальному пути, так как этническое многообразие и специфика исторических событий сформировало и во многом способствовало

урегулированию ряда базовых общественных ожиданий, которые до сих пор не были достигнуты в некоторых других странах по объективным причинам.

Внедрение устойчивых целей было вызвано необходимостью искоренить неравенство, которое не является предметом дискуссий в российском обществе по причине законодательно-предоставленных гарантий и свобод каждому гражданину станы. В то же время Российская Федерация как правовое государство и один из активных участников ООН активно поддержала предметную сущность устойчивых целей, так как многие положения данной инициативы могут потенциально оказать благоприятное влияние на совершенствование общественного развития. Второй фактор, указывающий на поддержку Российской Федерации тенденций устойчивого развития общества, основан на стремлении государства поддерживать гуманитарные тенденции и процесс обеспечения благополучия человека вне зависимости от его принадлежности к какой-либо стране.

Российские педагоги в своей практике могут столкнуться с дилеммой, при которой адаптация конкретизированной цели может сопровождаться непониманием со стороны обучаемых целесообразности внедрения соответствующих перемен. Примером выступают усилия педагога, направленные на осведомленность обучаемых относительно важности равного доступа к образованию. Подобная проблема в российской системе образования отсутствует, что вынуждает педагога ориентироваться на опыт других стран, в которых доступ к образованию может оставаться стратегической целью со стороны местной общественности.

Отдельно следует обозначить, что педагоги, осуществляющие деятельность на территории этнически выраженного субъекта, также могут столкнуться с несовпадением глобальных тенденций со спецификой развития местного сообщества. В частности, на территории Чеченской Республики исторически и традиционно построена устойчивая система социальной защиты пожилого человека, женщины и ребенка, которая обеспечивает стабилизацию развития каждого человека на территории субъекта государства. Соответственно, педагог образовательного учреждения на территории Чеченской Республики во многих случаях также вынужден ориентироваться на опыт таких стран, на территории которых проблема социальной защиты по многим причинам может оставаться предметом государственной важности.

В научном сообществе к адаптации в образовательном пространстве устойчивых целей как главенствующих инструментов интенсификации развития общества также относятся неоднозначно. Социолог Н.О. Исмаилов считает, что для российской действительности и национальной системы образования возможна реализация идей устойчивого развития общества на фундаменте достижения взаимопонимания человека и природы [1]. Некоторые цели могут быть полезны для региональных педагогов, если соответствующие положения переориентировать в пользу значимой функциональности. К примеру, привить обучаемым важность экологической безопасности [2].

Педагоги М.Х. Сарикулов и Б.У. Юсупов считают, что идеи устойчивого развития в педагогической практике возможно развить при осуществлении воспитательного процесса [3]. Упомянутые авторы обращают внимание на то, что расширенно устойчивые цели могут быть направлены на решение проблем, которые близки каждому человеку. Для регионально-национального контекста рассматриваемые цели достаточны при решении проблем безопасности и защиты населения с учетом традиционной составляющей.

Таким образом, устраняется педагогическая проблема при обучении безопасным действиям в момент наступления стихийного бедствия обучаемых, разделенных по гендерному признаку.

В научной работе А.А. Коршунова и Т.В. Шевченко рассматривается тенденция распространения принципов ESG (экология, социальная сфера, управление) [4]. Выводы авторов для педагогов полезны тем, что направленные на благополучие человека глобальные принципы могут быть самостоятельно адаптированы педагогом в соответствии с традиционным укладом местного сообщества. К примеру, для Чеченской Республики актуальны такие ESG-принципы, которые культивируют существующее понимание уважительного отношения и социальной ответственности, являющиеся компонентами мировоззрения каждого обучаемого.

Педагог Е.В. Колесова раскрывает в своей научной работе проблему соответствия образовательных стандартов и целей в области устойчивого развития [5]. Автор признает, что некоторые положения устойчивого развития не совпадают с понятийным аппаратом ряда образовательных дисциплин по причине некорректного соответствия признаков определенных терминов. К примеру, понятие устойчивого развития не всегда соотносится с понятием самоподдерживаемого способа жизни. Развивая мысль данного автора, следует отметить, что идея устойчивого развития общества терминологически подлежит дальнейшему осмыслению педагогами и переводчиками, так как образование на национальных языках предполагает формирование иных типов мышления.

Такие авторы, как Т.А. Костромина и Ю.И. Федюкина, отмечают полезность влияния устойчивых целей на инклюзивное образование [6]. Стоит отметить, что направление инклюзивного образования в регионально-национальном контексте подлежит наиболее беспрепятственному внедрению по причине специфики культурного кода в общественном сознании, основанном на изначальном уважительном отношении к другому человеку.

В работе А.Р. Хайбуллина и Р.Г. Юсупова рассматривается вопрос о глобальной тенденции обеспечения безопасности функционирования и развития для каждого человека [7]. Проблема состоит в том, что актуализация идей устойчивого развития общества неизбежно связана со стандартизацией образовательного процесса, не всегда совпадающего с регламентацией профильных ведомств [8]. На примере Чеченской Республики, которая в настоящее время нацелена на цифровизацию и активный переход к технологиям, следует отметить, что сфера образования продолжительное время будет связана с культурным наследием местного сообщества. Важность традиционного уклада состоит в том, что в республике достаточно интенсивно была приведена в соответствие со всеми стандартами система образования всех уровней.

Применение устойчивых целей на территории Чеченской Республики, как и в других этнически выраженных субъектах государства, возможно путем преобразования обобщенного изначального посыла в функциональный инструмент. Ввиду того, что традиционная система на территории Чеченской Республики доказала свою результативность при обеспечении общественного развития, такие цели, как хорошее здоровье для каждого человека или индустриализация, должны быть представлены в системе образования в качестве источника для личного и профессионального развития каждого человека, функционирующего в соответствии с культурным комплексом мировоззренческих взглядов.

Некоторые цели устойчивого развития по причине наличия гарантий со стороны законодательства могут не рассматриваться педагогами, в частности, в Чеченской Республике, в качестве обязательных ориентиров. Среди общего числа внедряемых целей во всем мире этнически выраженный регион Российской Федерации может адаптировать образовательную систему в соответствии с такими целями, которые коррелируют с национальными и общественными приоритетами на данный момент времени.

В контексте национально-региональных приоритетов Чеченской Республики основами устойчивого развития общества могут стать такие цели, которые обеспечивают функциональные изменения. Такими изменениями могут стать сохранение чистой воды, создание чистой энергии, территориальная индустриализация или экологическая безопасность. Другие цели для российского образования и регионального аспекта могут оставаться не актуальными и заменены педагогическими усилиями, направленными на культивирование ответственного отношения каждого обучаемого к окружающему миру.

Если в настоящее время для Чеченской Республики главным приоритетом остается цифровое развитие, то основы устойчивой интенсификации функциональности общества должны базироваться на целях, не противоречащих законодательству Российской Федерации и подлежащих решению при помощи технологий.

Библиографический список

1. Исмаилов Н.О. Устойчивое развитие общества как новая стадия в понимании справедливости. *Социология власти*. 2009; № 5: 133–139.
2. Авдеева Е.В., Штрекер Н.Ю. Экологизация содержания образования как составляющая проблемы непрерывного экологического образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-1: 10–12.
3. Сарикулов М.Х., Юсупов Б.У. Вопросы воспитательного процесса в занятиях по дисциплине гражданская защита. *Строительство и образование*. 2024; № 3 (3): 100–107.
4. Коршунов А.А., Шевченко Т.В. ESG – как тренд будущего. Понятие и развитие. *Digital*. 2022; № 2: 39–42.
5. Колесова Е.В. Образование в интересах устойчивого развития: вопросы, проблемы и некоторые итоги. *Жизнь Земли*. 2021; № 1: 109–115.
6. Костромина Т.А., Федюкина Ю.И. К вопросу об инклюзивном образовании. Аналитический обзор. *Коллекция гуманитарных исследований*. 2019; № 3 (18): 25–31.
7. Хайбуллин А.Р., Юсупов Р.Г. Проблемы модернизации российского образования в условиях глобализации: краткий историографический обзор. *Вестник Академии наук Республики Башкортостан*. 2019; № 3 (95): 73–81.
8. Старыгина А.М. Модернизация образования и проблема сохранения отечественной образовательной традиции. *ИВД*. 2014; № 4-1.

References

1. Ismailov N.O. Ustojchivoe razvitie obschestva kak novaya stadiya v ponimanii spravedlivosti. *Sociologiya vlasti*. 2009; № 5: 133-139.
2. Avdeeva E.V., Shtreker N.Yu. `Ekologizaciya soderzhaniya obrazovaniya kak sostavlyayuschaya problemy nepreryvnogo `ekologicheskogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-1: 10-12.
3. Sarikulov M.H., Yusupov B.U. Voprosy vospitatel'nogo processa v zanyatiyah po discipline grazhdanskaya zaschita. *Stroitel'stvo i obrazovanie*. 2024; № 3 (3): 100-107.
4. Korshunov A.A., Shevchenko T.V. ESG – kak trend buduschego. Ponyatie i razvitie. *Digital*. 2022; № 2: 39-42.

5. Kolesova E.V. Obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya: voprosy, problemy i nekotorye itogi. *Zhizn' Zemli*. 2021; № 1: 109-115.
6. Kostromina T.A., Fedyukina Yu.I. K voprosu ob inklyuzivnom obrazovanii. Analiticheskij obzor. *Kollekciya gumanitarnyh issledovanij*. 2019; № 3 (18): 25-31.
7. Hajbullin A.R., Yusupov R.G. Problemy modernizacii rossijskogo obrazovaniya v usloviyah globalizacii: kratkij istoriograficheskij obzor. *Vestnik Akademii nauk Respubliki Bashkortostan*. 2019; № 3 (95): 73-81.
8. Starygina A.M. Modernizaciya obrazovaniya i problema sohraneniya otechestvennoj obrazovatel'noj tradicii. *IVD*. 2014; № 4-1.

Статья поступила в редакцию 12.10.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-127-128

Demkovich V.I., *postgraduate, Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: Victoria.demkovich@gmail.com*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF A PEDAGOGICAL MODEL OF MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS IN MODERN CONDITIONS. The article is dedicated to forming a pedagogical model of moral and patriotic education of older preschool children. In order to fully disclose the topic, based on a retrospective analysis of scientific literature, the history of the emergence and formation of the phenomenon of patriotism is analyzed. A conclusion is drawn about its moral nature, the use of the term "moral and patriotic education" is justified. The paper reveals features of Russian philosophical thought in relation to the moral and patriotic education of the younger generation. Based on the findings, the methodological foundations for designing models of moral and patriotic education of preschool children in preschool educational organizations are described: a systematic approach to ensure the structural integrity of the model, as well as axeological, cultural, personality-oriented and activity-based approaches as the basis of the meaningful component of the model. From the point of view of the content of the process of moral and patriotic education of children of senior preschool age, the model is based on axiological, culturological, activity and personality-oriented approaches, which make it possible to activate the experience of moral relations of the child received in the family and his immediate socio-cultural and ethno-cultural environment, as well as to use the advantages of the system of additional preschool education for this.

Key words: **moral and patriotic education, preschool age, senior preschool age, additional education, upbringing of preschool children**

В.И. Демкович*, аспирант, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), г. Москва, E-mail: Victoria.demkovich@gmail.com*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена вопросам формирования педагогической модели нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. В целях наиболее полного раскрытия темы на основе ретроспективного анализа научной литературы анализируется история возникновения и становления феномена патриотизма, делается вывод о его нравственной природе, обосновывается использование термина «нравственно-патриотическое воспитание», отмечаются особенности русской философской мысли в отношении нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения. На основе полученных выводов описываются методологические основания для проектирования моделей нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях с точки зрения обеспечения структурной целостности модели, а также ее содержательной компоненты.

Ключевые слова: **нравственно-патриотическое воспитание, дошкольный возраст, старший дошкольный возраст, дополнительное образование, воспитание детей дошкольного возраста**

В связи с наличием в российском социуме негативных тенденций, связанных с девальвацией духовности и снижением патриотических настроений, существует потребность переосмысления проблемы нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения, начиная с раннего возраста.

Принятие российским социумом навязанных из вне ценностей повлекло постепенный отказ от существовавшей ранее системы воспитательной работы в целом и от ее некогда весомой части – нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения. Для изменения сложившейся ситуации на государственном уровне были предприняты шаги по законодательному закреплению инициатив сохранения исторической памяти и присущих российскому обществу нравственных основ, что всегда являлось базой нравственно-патриотического воспитания [1]. Однако попытки реализации этих инициатив на практике столкнулись со сложностями, обусловленными наличием социального отчуждения детско-родительских отношений [2], наличием у детей нравственно-духовного неблагополучия [3], а также затруднений в поиске ориентиров и идеалов как опоры морально-нравственных ценностей [4]. Для преодоления возникших затруднений необходимо обеспечить возврат общественного сознания в сторону традиционных для российского общества нравственно-патриотических ценностей [5].

Цель исследования – разработать методологические основания проектирования педагогических моделей нравственно-патриотического воспитания дошкольников с учетом современных реалий.

Для достижения цели решались задачи: исследовать становление и развитие феномена нравственно-патриотического воспитания в философии и педагогике, а также сформировать методологический аппарат для формирования модели нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников.

Автор использовал методы экспертных оценок, сравнения, анализа, обобщения и систематизации.

Научная новизна: выявлены методологические основания проектирования педагогической модели нравственно-патриотического воспитания дошкольников с учетом современных реалий.

Теоретическая значимость: проведен анализ особенностей процесса зарождения и дальнейшего формирования идеи нравственно-патриотического воспитания в философии и педагогике на основе ретроспективного анализа научной литературы по проблеме исследования.

Практическая значимость: выявлена логика процесса формирования и развития идеи нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения в философии, сформулированы методологические основания построения педагогической модели нравственно-патриотического воспитания дошкольников.

Многогранность темы нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения обусловлена самим историческим процессом, когда содержание и толкование данного феномена определяется развитием социальных, политических, религиозных отношений между индивидом и обществом.

Начальный импульс развития идея патриотизма получила в древнегреческой философии, когда в период VIII–VI веков до н.э. в древнегреческом социуме происходило образование городов-государств (полисов), что обусловило появление и постепенное увеличение значимости гражданского статуса членов социума. Изменение формата сопричастности членов различных сообществ – замещение первоочередности кровнородственных связей сородичей на гражданский статус индивида – послужило толчком к изменению смыслового наполнения ключевых понятий обязанностей, прав и социальных функций, составляющих основу коммуникаций внутри сообщества граждан полиса, ставшего наиболее значимым по отношению к сообществу родовой общины. Единение с согражданами формирует патриотизм как чувство ответственности за судьбу отечества, его стабильность и славу [6]. Так, например, Платон говорил об «общем благе» как о наивысшем критерии стабильности существования социального устройства и обращался к справедливости как регулятору поступков и мыслей членов гражданского социума. Воспитание у подрастающего поколения патриотических качеств по Платону происходит через передачу системы знаний, проистекающих из более общей системы навыков гражданской жизни.

Следуя этому же пути, Аристотель считал достойной наивысшей похвалы деятельность во имя процветания государства и сограждан и призывал взращивать стремление к такой деятельности не принуждением, а воспитанием с детства привычки к благим деяниям [7]. Поэтому в античном социуме большое внимание уделялось чтению древних авторов, которое должно приближать к гражданскому и этическому идеалу. Только гармонично развитый человек, по мнению античных авторов мог называться хорошим гражданином, то есть патриотом.

Изучение истории зарождения патриотизма позволило выявить изначальную тесную связь нравственного и патриотического начал, осознать феномен патриотического воспитания как производную (составную часть) нравственного воспитания личности. Дальнейшее развитие идеи нравственно-патриотического воспитания в философии от античности до И. Канта, Г.В. Гегеля и И.Г. Фихте и далее к философии Нового времени (Ф. Бэкон, Д. Локк, Д. Юмм, Р. Декарт,

Б. Спиноза, Г.В. Лейбниц и другие) привело к пониманию первостепенного значения человеческого духа и ведущей роли мышления в познании возвышенного (патриотического). А поскольку начало нравственного заключено в человеческом духе, то его осуществление полностью зависит от свободной воли человека. Это значит, что нравственно-патриотическое воспитание – это не воздействие на сознание воспитанников из соображений внешней целесообразности и полезности патриотических поступков, а формирование у воспитанников свободной воли, подчиняющейся только внутреннему морально-нравственному посылу.

Тема *деятельной* созидательной любви к отечеству прослеживаются и в работах отечественных мыслителей (В.Г. Белинский, Н.А. Бердяев, М.В. Ломоносов, Н.М. Карамзин, А.Н. Радищев, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, А.Н. Толстой и другие). Так, например, М.В. Ломоносов и К.Н. Радищев призывали жить для пользы отечества, А.Н. Толстой говорил о «движении народа по своей земле из глубины веков к желанному будущему, в которое он верит и создает своими руками …» [8, с. 250], а Д.С. Лихачев характеризовал патриотизм как «… благороднейшее чувство… важнейшая сторона и личной, и общественной культуры духа» [9, с. 281]. При этом русская философская мысль призывала осознавать *ценность* собственной нации как часть мировой цивилизации, поскольку любая нация составляет богатство объединенного человечества. В целом отечественные мыслители рассматривали патриотизм как глубоко нравственное, благородное чувство.

В контексте целей нашего исследования это означает необходимость сконцентрировать усилия на стимулировании стремления дошкольников к познанию истории родного края, отталкиваясь от естественного чувства привязанности ребенка к своим корням – семье, близким людям, родной природе, двигаясь в сторону стимулирования деятельных проявлений такой привязанности и ее творческой реализации. При этом речь идет о необходимости выстраивать *систему* нравственно-патриотического воспитания, в рамках которой, не предоставляя детям готовых решений, создавать им условия для самостоятельного поиска ответов на вопросы, возникающие в процессе духовного развития *личности*.

Методологически для решения обозначенных задач большим потенциалом, по нашему мнению, обладает *системный подход* (Б.Г. Ананьев, А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, К. Боулдинг, В.Н. Садовский, Г.Н. Сериков и другие), который предписывает изучать объект с точки зрения его целостных интегративных свойств, выявлять связи как внутри самого объекта, так и в его взаимодействии с другими (внешними) объектами [10]. Системный подход позволяет осознать объект исследования как структурированную систему элементов, динамическое взаимодействие которых в определенной комбинации способствует достижению основной цели, ради которой строится система.

При формировании содержательного блока мы руководствуемся идеями *аксиологического подхода* (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев, П.А. Сорокин, Л.Н. Толстой, Р.Г. Апресян и другие) согласно которому ценность определяет бытие и ключевые мотивы деятельности [11]. Для нашего исследования аксиологический подход является ресурсным с точки зрения осмысления нравственно-патриотического воспитания как процесса присвоения детьми нравственно-патриотических ценностей социума, что должно стать основой личностного преобразования ребенка [12]. И в этом смысле прослеживается тесная связь аксиологического и культурологического подходов.

С позиции *культурологического подхода* мы формулируем методический аппарат исследования, в рамках которого ребенок является субъектом культуры, способным к личностному развитию в ее контексте, а педагог рассматривается в качестве посредника между ребенком и культурой. При этом мы придерживаемся трактовки культуры как совокупности духовных и материальных достижений человечества, акцентированных на определенных ценностях и эталонах.

Разработка сформулированных методов требует обращения к методологическим основам *деятельностного подхода* (А.Г. Асмолов, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Э.Г. Юдин и другие), суть которого сводится к стимулированию появления у личности новых качеств посредством ее вовлечения в деятельность, в процессе которой она испытывает определенные переживания. Таким образом, деятельность всегда должна быть направлена на удовлетворение ключевого мотива (цели, ради которой организуется деятельность) – формирования у ребенка нравственно-патриотических качеств. Это обуславливает необходимость составлять содержательную часть образовательной программы не столько с чисто познавательной позиции, сколько с позиции удовлетворения этого мотива.

Для старших дошкольников ведущим видом деятельности является игра. Вхождение ребенка в поток совместной с педагогом и другими детьми игровой деятельности, направленной на удовлетворение основного мотива, в качестве активного и творческого участника процесса обусловливает формирование новых качеств его личности. И в этом смысле деятельностный подход тесно связан с *личностно-ориентированным подходом* (Ш.А. Амонашвили, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, П.Г. Щедровицкий и другие), в рамках которого деятельность рассматривается в качестве ключевого фактора развития личности. Следование личностно-ориентированному подходу позволяет создавать максимально комфортные условия для развития таких свойств личности как рефлексия, смыслообразование, ориентация на ценности другого, ответственность и т.п. Наибольшую эффективность, на наш взгляд, могут обеспечить уникальные возможности системы дополнительного дошкольного образования, такие как гибкий график, занятия в малых группах или индивидуально.

Исследование показало, что феномен патриотизма изначально зародился как категория нравственная. В традиции отечественной философской науки между патриотизмом и нравственностью прослеживается сильная мировоззренческая связь, при этом ключевая смысловая нагрузка ложится на нравственную составляющую. В этой связи при формировании методологического аппарата мы выделяем системный подход для обеспечения структурной целостности модели, учета взаимосвязей внутренних компонент между собой, а также с внешними компонентами (другими системами). Содержательная часть педагогической модели опирается на аксиологический, культурологический, деятельностный и личностно ориентированный подходы для наиболее полного использования имеющегося у ребенка социально-культурного и этнокультурного опыта, а также использования преимуществ системы дополнительного дошкольного образования.

Библиографический список:

1. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года.* Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542
2. Полевая М.В. *Отчуждение как характеристика детско-родительских отношений*. Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 1998.
3. Абраменкова В.В. *Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства.* Диссертация … доктора психологических наук. Москва, 2000.
4. Авдулова Т.П. *Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте*. Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2001.
5. Рачковская Н.А., Юркова Т.В. Нравственное воспитание младшего школьника. *Труды Международной научно-практической конференции.* Москва, 2014: 299–305.
6. Фукидид. История. *Историки античности.* Москва. 1989; Т. 1: 205–405.
7. Жураковский Г.Е. *Очерки по истории античной педагогики*. Москва, 1940.
8. Толстой А.Н. *Отечество – рассказы, очерки, статьи, письма.* Москва: Художественная литература, 1976.
9. Лихачев. Д.С. *Русская культура*. Москва: Искусство, 2000.
10. Сериков Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения.* Курган: Издательство «Зауралье», 1997.
11. Риккерт Г. *Науки о природе и науки о культуре.* Перевод с немецкого. Москва: Республика, 1998.
12. Рачковская Н.А., Сероветникова С.А. Аксиологический подход к изучению феномена детства. Особенности исследований в психологической, педагогической практике и социальной работе. *Материалы международной научно-практической конференции,* Москва: ИИУ МГОУ, 2014: 323–327.

References

1. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 № 474. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542
2. Polevaya M.V. *Otchuzhdenie kak harakteristika detsko-roditel'skih otnoshenij*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1998.
3. Abramenkova V.V. *Genezis otnoshenij rebenka v social'noj psihologii detstva.* Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2000.
4. Avdulova T.P. *Predposylki formirovaniya moral'nogo soznaniya v starshem doshkol'nom vozraste.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2001.
5. Rachkovskaya N.A., Yurkova T.V. Nravstvennoe vospitanie mladshego shkol'nika. *Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Moskva, 2014: 299-305.
6. Fukidid. Istoriya. *Istoriki antichnosti.* Moskva. 1989; T. 1: 205-405.
7. Zhurakovskij G.E. *Ocherki po istorii antichnoj pedagogiki.* Moskva, 1940.
8. Tolstoj A.N. *Otechestvo – rasskazy, ocherki, stat'i, pis'ma.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1976.
9. Lihachev. D.S. *Russkaya kul'tura*. Moskva: Iskusstvo, 2000.
10. Serikov G.N. *Obrazovanie: aspekty sistemnogo otrazheniya*. Kurgan: Izdatel'stvo «Zaural'e», 1997.
11. Rikkert G. *Nauki o prirode i nauki o kul'ture.* Perevod s nemeckogo. Moskva: Respublika, 1998.
12. Rachkovskaya N.A., Serovetnikova S.A. Aksiologicheskij podhod k izucheniyu fenomena detstva. Osobennosti issledovanij v psihologicheskoj, pedagogicheskoj praktike i social'noj rabote. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii,* Moskva: IIU MGOU, 2014: 323-327.

Статья поступила в редакцию 12.10.24

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-129-130

Drobysheva N.N., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NNDrobysheva@fa.ru*

ENGLISH DOUBLETS IN TEACHING THE SPECIALITY LANGUAGE AT NON-LANGUAGE UNIVERSITIES. The article presents some peculiarities of teaching the language of specialty with the students of non-language universities on the basis of using stylistic techniques which are commonly used in English language. Etymological doublets are considered not only as a change of phonetic forms, but also as a result of semantic changes of words. Based on the analysis of linguistic and pedagogical works, three reasons that contribute to the understanding of the doublet etymology with *and*-conjunction, extrinsical to Slavic languages speakers, are offered for consideration. Practical recommendations are given for the introduction of doublets in the tasks on the development of oral speech with students of economic and legal specialties (in the form of simulation or collaboration in classes on the discipline "Foreign Language in Professional Sphere"). The author concludes that as a recommendation, teachers of higher education should draw attention of students to doublets and their frequent use in business communication.

Key words: **etymological doublets, foreign language training, students of non-language university, communication**

Н.Н. Дробышева, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: NNDrobysheva@fa.ru*

АНГЛИЙСКИЕ ДУБЛЕТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В статье представлены некоторые особенности обучения языку специальности студентов неязыковых вузов на основе использования стилистических приемов, которые являются характерными для английского языка. Этимологические дублеты рассматриваются не только как изменение фонетических форм, но и как результат семантических изменений слов. На основе анализа лингвистической и педагогической литературы предлагаются к рассмотрению три причины, которые способствуют пониманию этимологии дублетных словосочетаний с союзом «и», не свойственных речи у носителей славянских языков. Даны практические рекомендации по введению дублетов в учебные задания по развитию устной речи студентов экономических и юридических специальностей (в виде симуляции или коллаборации на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере»).

Ключевые слова: **этимологические дублеты, иноязычная подготовка, студенты неязыкового вуза, коммуникация**

Английский терминологический корпус включает группу структур, состоящих из двух, а иногда и трех компонентов, соединенных связкой *and* и широко функционирующих в области менеджмента, логистики и права. Структурно эти словосочетания можно представить как «Слово и слово», причем их категориальная отнесенность ограничивается, как правило, четырьмя частями речи: существительное, прилагательное, предлог и глагол. Это такие известные сочетания, как pros and cons (плюсы и минусы), **down and out** (быть на мели), **give and take (**готовность идти на уступки или искать компромисс), **on and off** (время от времени), **up and coming** (перспективный, многообещающий). Довольно часто в международных компаниях можно услышать, например, такое выражение: *He is an* ***up and coming*** *employee in the sales department (Он перспективный сотрудник отдела продаж).* Специфика группы слов заключается в том, что оба компонента зачастую являются синонимами: each and every (все до единого)**,** have and hold (передаётся в собственность и владение), terms and conditions (положения и условия), null and void (не имеющий законной силы), aid and abet (помогать и содействовать), request and require (заявка и запрос), builder and contractor (строитель и подрядчик), а иногда и вообще дублируют друг друга: о**ut and out** – безусловно, бесспорно, вне всяких сомнений. Для носителей славянских языков (например, русского) подобные группы синонимичных или совпадающих по форме и написанию слов могут показаться чересчур полновесными и необоснованно избыточными, ведь дублирование в русских предложениях встречаются не так уж часто (например, в словосочетаниях «все дальше и дальше», «над этим еще думать и думать», «и тот и другой»). Русскоговорящий использует повторение чаще для того, чтобы показать объем или масштаб, эмфазой выделить некую неординарность речевого посыла. Вместе с тем два семантически близких слова в одном предложении, да еще и соединенных с помощью союза «и», могут восприниматься им как дефект композиции речи. Носители русского языка вряд ли скажут «большой и огромный», «недействительный и утративший законную силу» и т.д. Напротив, в английском языке такие дубликаты встречаются сплошь и рядом и рассматриваются через призму лингвокультурных особенностей [1].

Актуальность материала данной статьи заключается в том, что, не имея аналогов в русском языке, вышеперечисленные английские образцы представляют определенную трудность как для российских устных и письменных переводчиков, так и для студентов, которых обучают языку специальности. Эмпирические исследования и метод контент-анализа на основе упоминаний исследуемого понятия в названиях научных статей также доказывают его актуальность и недостаточность разработки.

Цель проведенного лингво-педагогического исследования – определить способы перевода этимологических дублетов с английского на русский при обучении профессиональному иностранному языку будущих специалистов в области экономики и юриспруденции.

Задачи по достижению поставленной цели можно определить следующим образом:

– проанализировать составные элементы этимологических дублетов;

– рассмотреть происхождение, распространение и жизнеспособность дублетов;

– найти наиболее актуальные способы передачи смыслов во время использования дублетов английского языка;

– предложить использование стилистических приемов при обучении различным способам коммуникации в ходе речевого взаимодействия будущих менеджеров и юристов.

Научная новизна статьи заключается в попытке расширить понятие «дублеты» на основе лексических единиц английского языка, так как сложность самого термина и его малочисленное употребление в исследованиях дают возможность рассматривать его с разных точек зрения.

Теоретичная значимость отражается в описании различных видов дублетов, с которыми педагоги высшей школы могут столкнуться при обучении языку специальности.

Практическая значимость статьи заключается в доказательстве гипотезы, что демонстрация некоторых стилистических приемов в процессе коммуникации способна повлиять на красноречие обучаемых как навык, положительно характеризующий современного специалиста в области экономики и права.

И перед педагогами, и перед студентами старших курсов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» иногда встает задача по сохранению оригинальной структуры фразы во время устного или письменного перевода с одного языка на другой. Зачастую мнения могут разделиться: обучаемые склонны делать кальку и переводить дословно, преподаватели ратуют за то, чтобы не нарушать естественность речи, не придумывать искусственные речевые паттерны. Довольно часто студентам предлагается следующий алгоритм при переводе с иностранного на русский язык: 1) определить, имеет ли английское словосочетание несколько разных значений; 2) если да, то допустимо добавлять такую часть речи, как прилагательное или наречие; 3) если нет, то использовать сочетание синонимов, которые позволяют делать речь более экспрессивной и эмоциональной. Например, дублет null and void вполне может быть переведен на русский язык как «совершенно нелегитимный». Важно после первого знакомства студентов с этимологическими дублетами показать им, что это однокоренные лексические единицы, появившиеся и проявляющиеся в языке разными путями и способами. Появление этимологических дублетов тесно связано с процессом фонетических форм, а также является результатом семантических изменений слов. Исследователи данного языкового явления подтверждают, что этимологические дублеты есть не что иное, как самостоятельная лексико-семантическая группа слов [2], что они имеют одну и ту же основу, но в современном иностранном языке могут передавать различное значение, произноситься по-разному, иметь особенности написания, поскольку вошли в язык разными способами и путями [3]. Этимологический анализ слов-дублетов можно предложить к использованию на занятиях по иностранному языку с целью помочь студентам, во-первых, разобраться с пониманием новых лексем, во-вторых, способствовать более прочному усвоению вводимой лексики [4].

Использование групп синонимов в речи характерно для многих языков (будь то германская, славянская или какая-то другая языковая семья), но с такой близостью значений компонентов чаще всего приходится сталкиваться именно в английском языке. Чем можно объяснить наличие подобных конструкций? Почему носители английского языка любят такие фразы? Представляется возможным выделить три причины, которые могли бы помочь студентам неязыковых вузов понять и принять наличие дублетов.

Во-первых, этот способ дублирования синонимов можно рассматривать как способ уточнения значение фразы, когда говорящий добавляет к первому члену из словесной пары семантически близкое слово. Таким образом меняется всё структурное содержание устойчивого словосочетания. Так, значение обоих членов фразы aid and abet – «содействовать», но уточняется данной значение семой «содействовать чему-то дурному, подстрекать» в слове abet. Студентов юридических специальностей учат быть лаконичными и точными, подчеркивая, что адвокат, например, не должен оставлять противной стороне шансов оспорить его формулировку. В данном случае употребление дублета вполне оправдано с точки зрения спорных ситуаций и двояких значений.

Во-вторых, очевидная причина кроется в акцентировании внимания с помощью семантического дублирования, поскольку любой повтор усиливает эффект. Это дает возможность менеджеру во время ведения переговоров или юристу в ходе процессуальных актов быть более убедительным. Коммуникативные навыки в современных деловых и юридических сферах становятся первостепенными, они – основа так называемых «гибких» навыков (от англ. soft skills) [5]. Именно этот аспект можно рассматривать как основу умения убеждать, как залог успешной коллаборации в деловом мире в наши дни [6]. Как и при любом семантическом удвоении (или утроении) в согласованной фразе достигается определенный акцент, который делается за счет повторения сходных сем в двух соседних словах, представляющих одну и ту же часть речи. Вместе с тем определенное количество подобных структур не попадает под это понятие, поскольку второй член не развивает значение первого (например, в уже упомянутых дублетах null and void, have and hold, each and every и т. д.).

В-третьих, существует историческая подоплека для возникновения дублетных терминов в английском языке, поскольку в период формирования национального языка основными его первоисточниками были англосаксонский и нормандский. Это служит оправданием большого числа французских заимствований [7]. Например, довольно часто (и не только в деловом общении) в англоязычной среде можно услышать такие словосочетания, как lord and master (господин и повелитель), stress and strain (тяготы и трудности), safe and sound (в целости и сохранности). Кроме того, веками в английской судебной системе присутствовало легитимное стремление при разрешении различных конфликтов, и поэтому участники процессов стремились указывать на две сосуществующие языковые формы в ходе судебной практики. Целью подобной речевой деятельности было желание избежать недопонимания, двоякого толкования, ошибки в интерпретации.

В «Народном юридическом словаре» Джеральд и Кэтлин Хилл [8] есть еще одно объяснение, которое проливает свет на возможное появление и активное использование дублетов в юриспруденции. Например, рассматривая словосочетание aid and abet, они подчеркивают его тавтологичность, при этом выдвигая гипотезу следующего характера: по слухам, работа адвоката оплачивалась на основе количества произнесенных им в суде слов. Если принять версию Хилла, то можно предположить, что адвокат, добавляя синонимичное слово, был заинтересован в обогащении, не особо заботясь о точности формулировки. Простое расширение выражения для получения эффекта многословия с целью получения более высокой зарплаты может быть всего лишь предположением, несущественным объяснением активного употребления дублетов специалистами в области права. С другой стороны, словосочетание становится длиннее, чтобы сделать формулировку полной, и это позволяет лишить противную сторону возможности ее оспорить. Особенно важным данный эффект оказывается в ситуации, когда можно добиться желаемого результата, более точного определения, при этом просто удлинив фразу синонимом. Такой прием вполне имеет право на существование и объясняет использование дублетной терминологии.

Все три точки зрения на происхождение, распространение и жизнеспособность дублетов вполне заслуживают рассмотрения если не на лекциях и семинарских занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», то на практических занятиях дисциплины по выбору, где студенты более ориентированы на расширение языковых навыков, интересуются этимологией, стилистикой и семантикой языка и т. д. Заинтересовать студентов неязыковых специальностей, мотивировать, привлечь более пристальное внимание к лексической составляющей как основы изучаемого языка – задача, которая стоит перед профессорско-преподавательским составом современной высшей школы [9]. С помощью описанных в статье стилистических приемов можно организовать проведение различных ролевых и деловых игр на занятиях по дисциплине «Иностранный язык для профессиональных целей» или «Иностранный язык в профессиональной сфере», когда студенты могут примерять и «проживают» роли адвокатов, участников переговоров с иностранными стейкхолдерами, менеджеров по логистике, осуществляющих коллаборацию с зарубежными партнерами. Имитация возможных речевых паттернов на основе дублетов помогает более полному погружению в язык, заставляет участников коммуникативного акта звучать убедительнее и более официально. Хорошо зарекомендовали себя мини-стратагемы, дебаты, круглые столы, которые тоже можно вплетать в канву учебного занятия в профессионально ориентированном обучении. Элементы любых проявлений критического мышления в заданных обстоятельствах способны мотивировать студентов, внести разнообразие в занятия по развитию специальных речевых навыков.

В качестве заключения можно предложить следующие выводы:

– при работе с корпусом английских дублетов в первую очередь бросается в глаза их фонетическая структура, выраженная через стилистические приемы работы со звуками (например, аллитерация и ассонанс (повтор одинаковых или похожих по звучанию согласных или согласных звуков соответственно);

– консонанс (гармоничное сочетание нескольких звуков) и особый ритмический рисунок словосочетаний с союзом «и» используются как вспомогательные стилистические средства и подчеркивают важность использования дублетов в речи коммуникантов;

– просодии (система фонетических средств речи) могут использоваться, чтобы подчеркнуть красноречие оратора;

– в совокупности с формальным стилем речи дублеты определенно воздействуют на слушателя более интенсивно.

В качестве рекомендации можно предложить педагогам высшей школы при обучении языку специальности обращать внимание студентов на присутствие дублетов и их довольно активное употребление в процессе деловой коммуникации. Также целесообразно подчеркивать их грамотное использование в речи как элемент, положительно характеризующий специалиста, который реализует навыки иноязычного общения для достижения своей цели. Не следует, однако, делать речь чересчур насыщенной подобного рода синонимами, если этого не требуют обстоятельства, форма и стиль общения. Главное правило, которому нужно учить студентов, заключается в следующем: умеренность всегда лучше чрезмерности.

Библиографический список

1. Головцова М.А., Тихонова А.В. Лингвокультурные предпосылки развития этимологических дублетов в английском языке. *Science Time*. 2016; № 2 (26): 140–143.
2. Царевская И.В. Явления вариантности и дублетности в английском и русском языках. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 6.
3. Мирошниченко М.Г., Малышева Н.В. Французские варваризмы в английском лексиконе. *Международный журнал экспериментального образования*. 2011; № 8: 126.
4. Хайруллина Г.И. Этимологический анализ слов-дублетов английского языка. *Инновации. Наука. Образование*. 2021; № 31: 1779–1783.
5. Borzova E.V., Shemanaeva M.A. Interconnected development of intercultural competence and soft skills through tasks in foreign language education at a university. *Perspectives of Science and Education*. 2022; № 4 (58): 307–319.
6. Звягинцева Е.П. Развитие трех видов навыков в ходе иноязычной подготовки будущих специалистов для экономики России. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2021; № 3 (31): 40–47.
7. Сурков А.О. Французские заимствования в английском языке и их роль в пополнении словарного состава английского языка. *Язык и культура*. 2016; № 26: 83–88.
8. Hill G., Hill K. People's *Law Dictionary: Legal Dictionary* Available at: https://dictionary.law.com/
9. Мельничук М.В., Белогаш М.А. Вовлеченность студентов как фактор повышения эффективности образовательного процесса. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2023; № 13 (2): 93–99.

References

1. Golovcova M.A., Tihonova A.V. Lingvokul'turnye predposylki razvitiya `etimologicheskih dubletov v anglijskom yazyke. *Science Time*. 2016; № 2 (26): 140-143.
2. Carevskaya I.V. Yavleniya variantnosti i dubletnosti v anglijskom i russkom yazykah. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 6.
3. Miroshnichenko M.G., Malysheva N.V. Francuzskie varvarizmy v anglijskom leksikone. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2011; № 8: 126.
4. Hajrullina G.I. `Etimologicheskij analiz slov-dubletov anglijskogo yazyka. *Innovacii. Nauka. Obrazovanie*. 2021; № 31: 1779-1783.
5. Borzova E.V., Shemanaeva M.A. Interconnected development of intercultural competence and soft skills through tasks in foreign language education at a university. *Perspectives of Science and Education*. 2022; № 4 (58): 307-319.
6. Zvyaginceva E.P. Razvitie treh vidov navykov v hode inoyazychnoj podgotovki buduschih specialistov dlya `ekonomiki Rossii. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2021; № 3 (31): 40-47.
7. Surkov A.O. Francuzskie zaimstvovaniya v anglijskom yazyke i ih rol' v popolnenii slovarnogo sostava anglijskogo yazyka. *Yazyk i kul'tura*. 2016; № 26: 83-88.
8. Hill G., Hill K. People's *Law Dictionary: Legal Dictionary* Available at: https://dictionary.law.com/
9. Mel'nichuk M.V., Belogash M.A. Vovlechennost' studentov kak faktor povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2023; № 13 (2): 93-99.

Статья поступила в редакцию 12.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-131-133

Edyshev D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: edyshev@bk.ru*

INTERACTIVE TEACHING METHODS USING MEDIA RESOURCES AND VIDEO STUDIOS AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST IN BACHELORS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The work studies effectiveness of interactive teaching methods using media resources and video studios in development of cognitive interest of students of a pedagogical university. The paper analyzes modern approaches to learning using multimedia technologies, describes methods for creating video materials for educational purposes and defines the basic principles of developing interactive training courses. The author examines practical aspects of using videos, audio and other media resources to improve the effectiveness of teaching and develop students' professional skills. The process of solving these problems is demonstrated through the work of the P.P. Golovin Pedagogical Technopark "Quantorium" of Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov. The results of the paper can be useful for teachers developing curricula and methods, as well as for students who want to improve their knowledge and skills using modern educational technologies.

Key words: **interactive teaching methods, media resources, video studio, cognitive interest**

Д.В. Едышев, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: edyshev@bk.ru*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕДИАРЕСУРСОВ И ВИДЕОСТУДИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена исследованию эффективности интерактивных методов обучения с использованием медиаресурсов и видеостудий в развитии познавательного интереса студентов педагогического вуза. В работе проведен анализ современных подходов к обучению с использованием мультимедийных технологий, описаны методы создания видеоматериалов для образовательных целей и определены основные принципы разработки интерактивных учебных курсов. Автор рассматривает практические аспекты использования видеороликов, аудио- и других медиаресурсов для повышения эффективности обучения и развития профессиональных навыков студентов. Процесс решения этих задач продемонстрирован на примере педагогического технопарка «Кванториум» имени П.П. Головина Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова. Полученные результаты могут быть полезны для педагогов, разрабатывающих учебные программы и методики, а также для студентов, желающих улучшить свои знания и навыки с использованием современных образовательных технологий.

Ключевые слова: **интерактивные методы обучения, медиаресурсы, видеостудия, познавательный интерес**

Актуальность данного исследования определяется стадией развития современного образования (Черемисина Т.П., Котлярова И.О., Сафонов К.Б., Зяблов А.А., Афанасьева Г.А., Егорова А.В.). На современном этапе оно требует от выпускников педагогических вузов технологий, которые позволят эффективно работать в классах, наполненных цифровыми инструментами. Разработка и внедрение интерактивных методов обучения способна создать более эффективную и привлекательную образовательную среду. Вовлечение студентов в процесс обучения через интерактивные элементы повышает их мотивацию и интерес к учебной дисциплине. Это особенно важно для бакалавров педагогического вуза, которые должны быть заинтересованы в создании своего индивидуального подхода к преподаванию [1, с. 192]. В современном информационном обществе все большее значение приобретают компетенции, связанные с визуальной грамотностью и сферой медиа. Подготовка высококвалифицированных кадров, способных в будущем обеспечить технологический суверенитет страны, в существующих реалиях немыслима без привлечения интерактивных методов обучения [2, с. 106]. Адаптация образовательной системы к тем требованиям, которые предъявляет современный рынок труда, предполагает повышение качества обучения посредством использования ресурсов инновационных площадок: медиаресурсов, видеостудий и т. д. Среди достоинств интерактивных методов обучения можно назвать их эффективность в плане развития у студентов навыков исследовательской деятельности и критического мышления, а также повышение мотивации. Рассмотрение тем различного уровня сложности становится успешнее при привлечении наглядных аудио- и видеоматериалов. При этом преподаватель получает большую свободу в выборе педагогической стратегии и стиля обучения, что позволяет адаптировать темп прохождения дисциплины, а также подачу материала под образовательные потребности студента.

Целью статьи является обоснование эффективности использования иинтерактивных методов обучения с использованием медиаресурсов и видеостудий и их влияния на академическую мотивацию студентов.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– изучить существующие интерактивные методы обучения с использованием медиаресурсов и видеостудий, которые могут быть применены в образовательном процессе бакалавров педагогического вуза;

– провести анализ эффективности интерактивных методов в развитии познавательного интереса у студентов, их академической мотивации;

– изучить отношение студентов к процессу обучения с использованием медиаресурсов и видеостудий;

– сформулировать рекомендации по оптимизации использования интерактивных методов обучения с медиаресурсами и видеостудиями для развития познавательного интереса студентов педагогического вуза на примере Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– анализ опыта эффективного применения интерактивных методов обучения с использованием медиаресурсов и видеостудий на базе Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

Научная новизна статьи заключается в определении принципов, которые должны быть реализованы в ходе ведения образовательной деятельности с применением интерактивных методов обучения с использованием медиаресурсов и видеостудий.

Теоретическая значимость – в определении задач, каковые должны быть решены в ходе воплощения данных принципов на практике.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешного использования интерактивных методов обучения с применением медиаресурсов и видеостудий на примере конкретного вуза.

Базой для исследования выступила образовательная видеостудия педагогического технопарка «Кванториум» им. П.П. Головина, которая была создана на базе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». С 2022 года Кванториум функционирует в качестве инновационной образовательной площадки, которая позволяет использовать в процессе подготовки будущих учителей новейшие методики и технологии преподавания не только технологических, но и естественнонаучных и других дисциплин [3, с. 28]. Расширение возможностей педагогического вуза обеспечивается материально-технической базой технопарка, в том числе и видеостудии [4, с. 66] (рис. 1).



Рис. 1. Материально-техническая база видеостудии технопарка «Кванториум» имени народного учителя СССР П.П. Головина

Интерактивными методами обучения называют такие методы обучения, которые подразумевают активное участие студентов в самом процессе обучения и их тесное взаимодействие с преподавателем [5, с. 42]. В таком случае происходит обмен различными мнениями и идеями, практическим опытом, обогащение и расширение взглядов обеих сторон. Именно двусторонний обмен информацией становится основой интерактивных методов обучения. Представить его можно в

виде схемы (рис. 2). Преподавателем в таком случае создаются условия, которые позволяют в наибольшей степени раскрыть потенциал обучающихся, направить их рост как специалистов в избранной сфере.

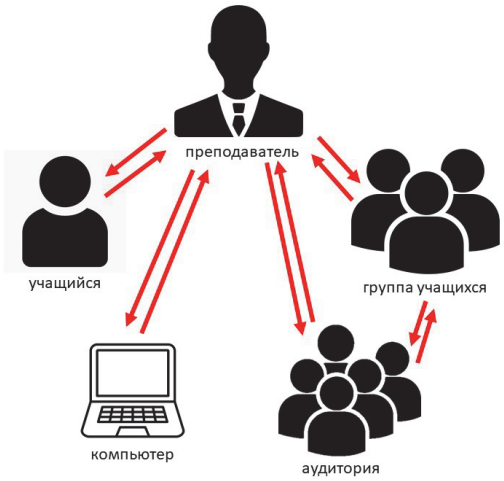


Рис. 2. Схема взаимодействия на занятиях с использованием интерактивных методов обучения

Внедрение в образовательный процесс университета интерактивных методов обучения предполагает использование различных современных технологий, в том числе видео- и аудиооборудования, компьютерных технологий и возможностей видеостудии [6, с. 8]. Специфической чертой применения медиаресурсов становится необходимость не только тщательно отобрать информацию, но и обработать ее таким образом, чтобы она отвечала требованиям образовательного процесса и образовательным потребностям студентов. Направленность на развитие познавательного интереса, повышения мотивации к обучению сохраняется при разработке форм работы на занятии. Обратимся к рассмотрению некоторых интерактивных форм работы с применением медиаресурсов и видеостудии.

На базе технопарка «Кванториум» имени народного учителя СССР П.П. Головина было проведено исследование, направленное на определение эффективности применения интерактивных методов обучения с использованием медиаресурсов и видеостудий как средства развития познавательного интереса бакалавров педагогического вуза. В рамках учебной дисциплины «Конгресс-технологии» (51.03.03 социально-культурная деятельность) происходило внедрение кейс-методов [7, с. 67] (табл. 1). Для решения кейсов студентами использовалось оборудование видеостудии.

По итогам проведения занятий со студентами с использованием медиаресурсов и оборудования видеостудии была собрана обратная связь в виде анкетирования. Предлагаемые вопросы были направлены на определение эффективности интерактивных методов и отношения к ним со стороны обучающихся:

АНКЕТА
для обучающихся учебной дисциплине
«Конгресс-технологии» профиля подготовки, постановки и продюсирования культурно-досуговых программ ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»

1. Как часто вы используете медиаресурсы в процессе обучения?
   1) постоянно;
   2) часто;
   3) редко;
   4) никогда.
2. Какие типы медиаресурсов вы используете чаще всего?
   1) видео;
   2) аудио;
   3) инфографика;
   4) презентации;
   5) другие (укажите).
3. В каком формате вам удобнее всего получать учебную информацию?
   1) видеолекции;
   2) подкасты/аудиоуроки;
   3) текстовые материалы;
   4) презентации;
   5) другие (укажите).
4. Как вы оцениваете качество предоставляемых медиаресурсов?
   1) высокое;
   2) среднее;
   3) низкое.
5. Использование видеостудии в учебном процессе…
   1) прививает интерес и увлечение предметом;
   2) остается нейтральным, не влияет на интерес;
   3) снижает интерес к предмету.
6. Как часто вы выполняете учебные проекты в видеостудиях?
   1) очень часто;
   2) часто;
   3) редко;
   4) никогда.
7. Как вы оцениваете качество своих проектов, выполненных в видеостудиях?
   1) высокое;
   2) среднее;
   3) низкое.
8. Какие навыки, по вашему мнению, развивают занятия в видеостудиях?
   1) креативное мышление;
   2) технические навыки работы с оборудованием;
   3) навыки командной работы;
   4) навыки публичного выступления;
   5) другие (укажите).
9. Считаете ли вы, что использование медиаресурсов помогает вам лучше усваивать материал?
   1) да;
   2) нет;
   3) затрудняюсь ответить.
10. Какие улучшения вы хотели бы видеть в использовании медиаресурсов и видеостудий в процессе обучения? *(развернутый ответ)*

Таблица 1

Использование интерактивных форм работы с применением медиаресурсов и видеостудии (кейс-метод)

№	Кейс	Задача	Этапы	Оборудование
1	Создание новостного выпуска	Создать 5–7- минутный новостной выпуск, используя оборудование видеостудии	1. Исследование актуальных новостей и выбор тем. 2. Написание сценария. 3. Разработка раскадровки. 4. Съемка материалов (интервью, репортажи). 5. Монтаж и пост-продакшн	Камеры, микрофон, специальное освещение, программы для монтажа, телесуфлер
2	Рекламная кампания продукта	Создать видеоролик для продвижения конкретного продукта или услуги	1. Анализ целевой аудитории и конкурентов. 2. Разработка концепции рекламного ролика. 3. Съемка видеоматериалов на площадке. 4. Использование графики и анимации в монтаже	Камеры, зеленый экран, графическое программное обеспечение, микрофоны
3	Инфографика и образовательное видео	Создать короткий образовательный видеоролик, объясняющий какую-либо концепцию (процесс)	1. Выбор темы и проведение исследований. 2. Разработка сценария с объяснением ключевых моментов. 3. Создание инфографики и анимации. 4. Съемка и монтаж	Камеры, микрофон, специальное освещение, программы для монтажа, телесуфлер
4	Виртуальное ток-шоу	Провести ток-шоу, обсуждающее актуальные темы в формате интервью с приглашенными экспертами	1. Подбор темы и экспертов для интервью. 2. Написание сценария и вопросов для интервью. 3. Съемка, использование графики для выделения важных пунктов. 4. Запись реакции аудитории (если возможна)	Камеры, микрофон, специальное освещение, программы для монтажа, телесуфлер
5	Кастинг и производство короткометражного фильма	Организовать кастинг и снять короткометражный фильм	1. Написание сценария и определение актеров для ролей. 2. Проведение кастинга среди студентов. 3. Съемка и монтаж фильма. 4. Презентация финального проекта	Камеры, микрофон, специальное освещение, программы для монтажа

Обработка результатов показала, что большинство респондентов (более 85%) положительно относятся к использованию в процессе обучения интерактивных методов обучения с применением медиаресурсов и видеостудий. Студенты указывали на то, что применение современных технологий повышает эффективность учебного процесса и способствует усвоению материала. При этом предлагается не только развивать и внедрять новые медиаресурсы, увеличивать количество интерактивных и практических заданий, но и ввести дополнительные курсы по работе с видеостудиями, добавить больше мультимедийных материалов к лекциям, организовать мастер-классы по созданию видео-контента.

Использование интерактивных методов обучения с медиаресурсами и видеостудиями требует комплексного подхода, направленного на активизацию познавательного интереса студентов педагогического вуза. На основе опыта работы видеостудии технопарка «Кванториум» имени народного учителя СССР П.П. Головина, созданного на базе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», можно предложить для работы следующие рекомендации по применению интерактивных методов обучения с медиаресурсами и видеостудиями:

– **интеграция медиаресурсов в учебный процесс**, которая может реализовываться через создание мультимедийных лекций, использование видеолекций и презентаций для более яркого представления материала, связанного с конкретными темами, использование фильмов и документалистики, включение образовательных фильмов, которые иллюстрируют теоретические аспекты на практике;

– **применение активных методов обучения**, таких как проектная деятельность, стимулирующая студентов к созданию собственных видеопроектов и презентаций по актуальным темам в рамках учебной программы, а также групповых дискуссий и дебатов с использованием видеостудий для записи процесса, что позволит студентам анализировать и оценивать собственные выступления;

– **развитие критического мышления** посредством анализа кейсов: использование для работы на занятиях случаев из реальной практики и создание ситуации, в которой теоретические знания требуются для решения практических задач; организация группового обсуждения итоговых видео-продуктов, их оценка как элемент процесса формирования критического мышления;

– **поддержка творческого подхода**, например, проведение дополнительных занятий по созданию видеоматериалов, монтажу и работе с программами для обработки медиаматериалов;

– **проведение конкурсов и выставок** проектов на лучшее видео или проект для повышения мотивации студентов, развития их креативности.

Внедрение интерактивных методов обучения с медиаресурсами и видеостудиями требует творческого подхода и соответствующей подготовки преподавателей. Следуя указанным рекомендациям, можно существенно повысить уровень вовлеченности студентов в образовательный процесс, а также их познавательный интерес, что, в свою очередь, положительно скажется на качестве образования в педагогическом вузе.

Библиографический список

1. Воротникова И.В. Повышение интерактивных методов в обучении. *Образование и право*. 2019; № 4: 191–198.
2. Возмилкина Е.Н. Интерактивные формы обучения в системе высшего образования: «Метод мозгового штурма». *Новая наука: Стратегии и векторы развития*. 2016; № 118-3: 106–108.
3. Филатова О.Н. Актуальность создания педагогического технопарка «Кванториум» в организациях высшего образования. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2022; № 2 (60): 28–30.
4. Едышев Д.В. Педагогический технопарк «Кванториум» им. П.П. Головина – новое инновационное образовательное пространство региона. *SmartОбразование*. 2023: 66–69.
5. Суворова Н.Н. *Интерактивное обучение: новые подходы*. Москва: Вербум, 2005.
6. Дроздова Е.А. Использование интерактивных методов обучения в учебном процессе. *Евразийский союз ученых*. 2018; № 7-4 (52): 7–8.
7. Еремин А.С. Кейс-метод. *Инновации в образовании*. 2010; № 2: 67–81.

References

1. Vorotnikova I.V. Povyshenie interaktivnyh metodov v obuchenii. *Obrazovanie i pravo*. 2019; № 4: 191-198.
2. Vozmilkina E.N. Interaktivnye formy obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya: «Metod mozgovogo shturma». *Novaya nauka: Strategii i vektory razvitiya*. 2016; № 118-3: 106-108.
3. Filatova O.N. Aktual'nost' sozdaniya pedagogicheskogo tehnoparka «Kvantorium» v organizaciyah vysshego obrazovaniya. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2022; № 2 (60): 28-30.
4. Edyshev D.V. Pedagogicheskij tehnopark «Kvantorium» im. P.P. Golovina – novoe innovacionnoe obrazovatel'noe prostranstvo regiona. *SmartObrazovanie*. 2023: 66-69.
5. Suvorova N.N. *Interaktivnoe obuchenie: novye podhody*. Moskva: Verbum, 2005.
6. Drozdova E.A. Ispol'zovanie interaktivnyh metodov obucheniya v uchebnom processe. *Evrazijskij soyuz uchenyh.* 2018; № 7-4 (52): 7-8.
7. Eremin A.S. Kejs-metod. *Innovacii v obrazovanii*. 2010; № 2: 67-81.

Статья поступила в редакцию 10.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-133-136

Zhigalova G.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Stavropol Branch of Krasnodar University (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*
Radzievskaya N.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Pathophysiology, Savropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: nataliardz@yandex.ru*

WAYS TO ACTIVATE ATTENTION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN CLASS (WITH REFERENCE TO TEACHING "FORENSIC MEDICINE", "FORENSIC PSYCHIATRY", "FIRST AID"). The article discusses the specifics of training students in conditions of the need to attract increased attention in classes of academic disciplines in a university. The authors of the article focus on methods of teaching, including active and interactive ones, which allow students to enhance their attention in the classroom. The quality of learning depends directly on how much the student is involved in the learning process. It became possible to achieve increased attention of trainees when the authors used both traditional and innovative teaching tools, such as the use of game technologies in practical classes, gradation of educational tasks when solving situational tasks by trainees, the use of tasks with planned errors in the classroom, as well as a number of other methods. The researchers give examples of the use of methods of activating attention in teaching practical disciplines to cadets and law students with reference to such subjects as "Forensic Medicine", "Forensic Psychiatry" and "First Aid".

Key words: **teaching methods, attention activation, teaching, game technologies, situational analysis, forensic medicine, forensic psychiatry, first aid**

Г.Г. Жигалова*, канд. мед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*
Н.Г. Радзиевская*, канд. мед. наук, доц., Ставропольский государственный медицинский университет, г. Ставрополь, E-mail: nataliardz@yandex.ru*

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ВНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН «СУДЕБНАЯ МЕДИЦИНА», «СУДЕБНАЯ ПСИХИАТРИЯ», «ПЕРВАЯ ПОМОЩЬ»)

В статье рассматриваются особенности проведения учебных занятий в условиях необходимости привлечения повышенного внимания обучаемых к вопросам занятия по учебным дисциплинам, преподаваемым в высшей школе. Авторы статьи акцентируют внимание на способах и методах обучения, в том числе активных и интерактивных, позволяющих повысить внимание обучаемых на учебном занятии. Качество усвоения учебного материала напрямую зависит от того, насколько обучаемый вовлечён в процесс обучения. Достичь повышенного внимания обучаемых стало возможным при применении авторами как традиционных, так и инновационных средств обучения, таких как использование на практических занятиях игровых технологий, градации учебных заданий при решении обучаемыми ситуационных задач, применения на занятиях заданий с запланированными ошибками, а также ряда других способов.

Авторы статьи приводят примеры использования в обучении курсантов и слушателей юридического профиля методов активизации внимания при обучении дисциплинам практической направленности: «Судебной медицины», «Судебной психиатрии» и «Первой помощи».

Ключевые слова: **методы обучения, активизация внимания, преподавание, игровые технологии, ситуационный анализ, судебная медицина, судебная психиатрия, первая помощь**

Актуальность. В условиях цифровизации образования, сформированного клипового мышления у обучаемых, педагог высшей школы, применяя в обучении традиционные методы, сталкивается с необходимостью постоянного привлечения и удержания внимания обучаемых. Пристального внимания обучающихся на занятии наиболее сложно требовать при преподавании таких дисциплин, которые выходят за рамки привычных направлений. При изучении лицами, обучающимися по юридическому профилю, таких дисциплин, как «Судебная медицина», «Судебная психиатрия», «Первая помощь», слушатели сталкиваются с большими объёмами учебного материала, обладающего медицинской спецификой, непривычными терминами, требующими запоминания, а в дальнейшем и необходимостью использования данных знаний при решении служебных задач. Использование преподавателем методов обучения, способных привлечь и удержать внимание студентов, облегчит усвоение обучаемыми нового материала, позволит снизить нагрузку на преподавателя, вовлечь обучающихся в работу, повысить коммуникацию внутри группы, повысить качество обучения, сформировать у обучаемых необходимые компетенции.

Цель исследования: проанализировать возможности применения традиционных, активных и интерактивных методов обучения как способов повышения внимания обучающихся в преподавании учебных дисциплин «Судебная медицина», «Судебная психиатрия», «Первая помощь».

Задачи исследования: оценить возможности применяемых на учебных занятиях методов обучения с позиции активизации внимания курсантов и слушателей; определить последовательность применения методов активизации внимания обучаемых в рамках использования активных, интерактивных и традиционных методов обучения при проведении лекционных, практических занятий по учебным дисциплинам «Судебная медицина», «Судебная психиатрия», «Первая помощь».

Научная новизна состоит в применении на занятиях по учебным дисциплинам «Судебная медицина», «Судебная психиатрия», «Первая помощь», преподаваемым в юридической образовательной организации, методов активизации внимания обучаемых через использование сочетания традиционных методов обучения с инновационными. В статье впервые рассмотрены положительные и отрицательные стороны применения способов и методов активизации внимания обучаемых. В условиях цифровизации образования применение в преподавании методов активизации внимания представляет интерес педагогов высшей школы как медицинского, так и юридического направлений.

Теоретическая значимость. Статья нацелена на определение возможностей применения педагогом высшей школы способов и методов обучения, позволяющих активизировать внимание обучаемых при преподавании дисциплин медицинской направленности в учебном заведении юридического профиля.

Практическая значимость. Использование на лекционных и практических занятиях методов активизации внимания обучаемых позволит преподавателям высшей школы улучшить качество усвоения учебного материала обучающимися, повысить их успеваемость. Опыт преподавателей по применению методов активизации внимания при проведении учебных занятий позволит повысить интерес обучаемых к изучаемой дисциплине, качество усвоения учебного материала.

Под вниманием в психологии понимают психический процесс, позволяющий вычленить необходимую информацию и позволить психике сосредоточиться на отобранной информации [1]. Проблемой внимания обучаемых в педагогическом процессе занимались такие учёные, как П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин.

Проблемой поддержания высокого уровня внимания занимались не только психологи, но и учёные физиологи. Формирование научения – это формирование условно-рефлекторной связи. В связи с тем, что создать и закрепить условно-рефлекторную связь возможно при соблюдении ряда условий, важно остановиться на условиях выработки рефлекса, позволяющего создать глубокую прочную надёжную устойчивую связь. Ещё И.П. Павлов отмечал, что такими условиями выступают: новизна преподаваемого материала, вызывающая интерес к представленному объекту, многократное повторение в предъявлении информации, бóльшая значимость предъявляемого раздражителя, чем иные стимулы [2, с. 155-157].

Современное поколение обучаемых отличается формированием клипового мышления, что требует от педагога высшей школы способов удержания внимания обучаемых через использование методов, повышающих интерес обучаемых к изучаемому предмету. Клиповое мышление характеризуется рассеянностью внимания, языковой бедностью [3, с. 1060]. Учебные дисциплины, обладающие спецификой вследствие своей медицинской составляющей, такие как «Судебная медицина». «Судебная психиатрия» и «Первая помощь», имея выраженную практическую направленность, требуют от обучающегося знания медицинских терминов, понимания механизмов патологических процессов, происходящих в организме человека под влиянием повреждающих факторов. Процесс обучения этим дисциплинам нуждается в постоянной концентрации внимания обучаемых, что требует от педагога высшей школы особого внимания к методам проведения учебных занятий.

Метод проблемного обучения, рекомендуемый к применению при обучении в высшей школе, реализуется через постановку на занятии перед обучаемыми познавательных задач, базирующихся на принципе проблемности [4, с. 410]. Важную роль в активизации внимания курсантов и слушателей на учебных занятиях авторы отводят разноуровневой проверке готовности обучаемых к занятиям. При выполнении поставленной задачи слушатели одной и той же группы демонстрируют разный темп функционирования нервной системы. Зачастую в каждой группе можно встретить обучающихся, которые усвоили сложный материал раньше своих одногруппников и, получив такое же задание и выполнив его гораздо быстрее, теряют интерес к дальнейшей работе на занятии. Цель применения разноуровневых заданий состоит в доступности для решения задач как обучающимся, усвоившими материал занятия раньше остальных, так и теми, кто работает медленнее основной группы.

Нами успешно применён метод дифференцировки практических задач по степени сложности. Так, при проведении практических занятий по учебной дисциплине «Первая помощь» по теме «Оказание первой помощи при ранениях и кровотечениях» обучающиеся работают с ситуационными задачами трёх уровней: первый уровень (для обучающихся с низким уровнем успеваемости) предполагает установление вида повреждения, выполнение практического навыка в виде оказания первой помощи при конкретном указанном повреждении. При этом обучающийся не ограничен в выборе средств и способов оказания помощи. Второй уровень (для обучающихся со средним уровнем успеваемости) предполагает ограниченный набор средств для оказания первой помощи либо особые условия, затрудняющие решение задачи привычными способами, например, спасение пострадавшего в условиях ограниченной свободы передвижения. Третий уровень задач (для обучающихся с высоким уровнем успеваемости) предполагает недосказанность в задании, знание обучающимся условий «Если…, то…». Справиться с заданием достаточно сложно, так как необходимо предусмотреть все возможные ситуации, все возможные варианты развития событий, учесть ограничения, заданные условиями задачи.

Указанный метод градации заданий по степени сложности позволяет распределить нагрузку более равномерно, даёт возможность обучающимся, испытывающим затруднения при решении задач первого и второго уровней, наблюдать готовое решение более сложных по уровню задач, совершенствовать уровень своих знаний и умений. У обучаемых в указанной ситуации создаются условия для формирования системного (линейного) типа мышления. Таким образом, применение разноуровневых заданий сохраняет интерес обучаемых к изучаемой теме. Из отрицательных сторон применения указанного метода можно выделить трудность его использования до момента определения исходного уровня знаний обучаемых, а также гигантскую предварительную работу преподавателя по подготовке таких заданий.

С целью привлечения внимания обучаемых авторами статьи используются игровые технологии. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности [5, с. 59]. Многими авторами в обучении школьников широко применяется метод активизации познавательной деятельности обучающихся в виде заданий-ребусов. Так в обучении дошкольников рекомендуют использовать игры-ребусы с целью нестандартного подхода к решению задач [6, с. 31]. В средней школе авторы активно используют дидактические игры для обучения химии, отмечая в результате применения игровой технологии формирование у обучаемых способности к самостоятельному мышлению [7, с. 58].

В обучении «Судебной медицине», «Судебной психиатрии» встречаются медицинские термины, требующие запоминания. Авторами успешно применяются зашифровывание термина в форме задания-ребуса. Как правило, задание даётся обучаемым в самом начале учебного занятия и включает в себя одно из упражнений: решение буквенного или математического ребуса со спрятанным в нём определением, отгадывание термина по картинкам. Неожиданный формат задания привлекает внимание обучаемых, активизирует мыслительную деятельность, повышает скорость образования нейронных связей, подготавливает мозг к более серьёзной работе. Возможности заданий-ребусов достаточно широки. Указанная игровая форма повышает усвоение сложного материала, создаёт лёгкость, непринуждённость в атмосфере занятия, активизирует внимание обучаемых на заданной теме.

На занятиях в высшей школе рядом авторов рекомендуется к использованию по типу познавательной деятельности частично-поисковый метод [8, с. 53]. Педагогом проводится организация обучаемых на поиск решения познавательной задачи. Внимание обучающихся активизируется при применении преподавателем частично-поискового метода в сочетании с методом наблюдения. Чаще всего исследованию подлежат изменения в собственном организме под влиянием внешних факторов. В преподавании учебных дисциплин «Судебная медицина», «Первая помощь» авторами статьи активно используются демонстрационные методы, позволяющие пронаблюдать изменения в теле при физических и

эмоциональных нагрузках, оценивая физиологические параметры организма, такие как пульс, дыхание, цвет кожи. Каждое использование наглядной формы обучения предполагает не только рецепцию информации обучающимися, но и её анализ. Действие обучающегося, связанное с познанием особенностей функционирования организма, спецификой работы собственного тела, вызывает интерес со стороны обследуемого. Итог, который предлагает провести преподаватель по результатам обследования, позволяет проанализировать полученную информацию, сделать выводы, оценить показатели с позиции нормы и предугадать возможные отклонения.

В преподавании учебной дисциплины «Судебная медицина» по теме «Судебно-медицинские аспекты асфиксии и гипоксии» для наблюдения одного из периодов механической асфиксии – предасфиктического – преподаватель предлагает обучающимся по желанию задержать дыхание на несколько секунд. При этом обучающиеся на собственном организме наблюдают признаки, характерные для механической асфиксии: сразу после возобновления дыхания появляется глубокое и учащённое дыхание, головокружение, что не представляет угрозы для жизни и здоровья обучающихся, но при этом активизирует их внимание на изучаемой теме и позволяет запомнить как название периода, так и происходящие при этом процессы. Слушателей, демонстрирующих высокий уровень знаний по учебной дисциплине, можно попросить прокомментировать причину подобных явлений.

В преподавании учебной дисциплины «Первая помощь» по теме «Основы анатомии и физиологии человека» на практическом занятии проводится работа по определению влияния физических и эмоциональных нагрузок на показатели работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем человека. Слушатели разбиваются на микрогруппы по два-три человека и проводят практическую работу: до начала физической нагрузки одному из группы необходимо измерить частоту пульса и дыхания, затем испытуемому предлагают совершить группу физических упражнений: приседания, отжимания и т.п. Сразу после выполнения задания измеряют частоту пульса и дыхания повторно, проводя измерения ежеминутно в течение пяти минут. После выполнения работы слушателям предлагают прокомментировать результаты, полученные при выполнении работы, сделать выводы о роли механизмов регуляции жизненно важных функций организма.

Частично-поисковый метод, реализуемый в сочетании с методом наблюдения, успешно применяется авторами статьи при проведении занятий семинарского типа при выполнении практических задач путём осуществления практической работы.

Наглядность обучения, используемая с целью повышения практической направленности занятия и привлечения внимания учащихся, предполагает использование макетов, тренажёров, симуляторов [9, с. 73]. На практических занятиях по учебной дисциплине «Первая помощь» по теме «Реанимация» авторами активно применяется тренажёр сердечно-лёгочной и мозговой реанимации. Не удивительно, что подобные макеты, позволяющие отработать практические навыки, стимулируют интерес обучаемых к изучаемой дисциплине, повышают уровень внимания к теме занятия, активизируют стремление слушателей приобрести практический навык по спасению пострадавших.

Ещё одним методом обучения, применяемым на учебных занятиях с целью активизации внимания обучаемых, стал метод использования в лекционных и практических занятиях заранее запланированных ошибок. В педагогике высшей школы как один из видов инновационного обучения широко известен и рекомендован для преподавания метод обучения – лекция с запланированными ошибками. Педагоги, применяющие интерактивные лекции в обучении в высшей школе, рассматривают лекцию с заранее запланированными ошибками как один из эффективных методов контроля знаний обучаемых, а также как способ повышения коммуникативной компетенции, при котором обнаружение ошибки требует аргументации перед оппонентом своего решения [10, с. 130].

Авторами статьи с целью активизации внимания обучаемых применён метод демонстрации видеофильма с заранее запланированными ошибками на практических занятиях по учебной дисциплине «Первая помощь» по теме «Первая помощь при травмах». Обучающиеся получают задание найти все ошибки, которые сделали в видеофильме при оказании первой помощи при травмах. При этом значительно повышается уровень внимания со стороны обучающихся [11, с. 201]. Применение указанного метода в обучении позволяет изменять задание в процессе учебного занятия. Количество ошибок, сделанных в видеофильме, может быть, как озвучено преподавателем заранее, так и остаться неизвестным для слушателей. Обучающиеся после просмотра видеофильма озвучивают все ошибки, которые преднамеренно совершили спасатели при спасении пострадавшего. Кроме озвучивания ошибок при ответе обучающемуся необходимо обозначить правильный вариант действия в указанной ситуации.

Как показал опыт применения данного метода обучения, в работу включаются активно как курсанты очной формы обучения, так и слушатели заочной формы обучения, а также слушатели профессиональной подготовки и повышения квалификации.

На учебных занятиях по дисциплинам «Судебная медицина» и «Судебная психиатрия» опробован метод поиска ошибок в процессуальных документах, заполненных с ошибками. На практических занятиях при решении ситуационных задач слушатели, выполняя одно из заданий, должны заполнить постановление о назначении судебно-медицинской или судебно-психиатрической экспертизы. Обучающиеся, успевающие по учебной дисциплине на «хорошо» и «отлично», привлекаются в качестве тьюторов при проверке качества исполнения задания.

Отрицательной стороной применения данного метода активизации внимания обучаемых на занятии явилось то, что слушатели, увлёкшись процессом поиска ошибок, находят неточности даже там, где их нет, ставя под сомнение любое действие или фразу.

Особого внимания педагогов заслуживает создание видеофильмов с запланированными ошибками. К видеосъёмкам привлекают слушателей или курсантов, которые не имеют теоретических знаний и практических навыков в осуществлении подобных манипуляций (заполнение процессуальных документов, оказание первой помощи, осмотр места происшествия) либо имеют разрозненные знания. После видеосъёмки слушателям указываются основные ошибки в их действиях, что, несомненно, так же можно использовать как метод обучения.

Педагоги высшей школы неоднократно обращались в своих трудах к инновационным технологиям обучения, отдавая важную роль способам активизации внимания. Как показало проведённое исследование, особое внимание в повышении качества обучения отводится применению способов и методов обучения, повышающих интерес учащихся к изучаемой теме, для чего необходимо сочетать активные и традиционные технологии, учитывать темп функционирования нервной системы, принимать во внимание специфику преподаваемой учебной дисциплины.

Увеличение нагрузки на обучаемого в связи с необходимостью овладения большим объёмом информации, насыщенной медицинской терминологией, имеющей значительную практическую составляющую и требующей по результатам освоения приобретения обучающимися практических навыков и умений, требует постоянного поддержания высокого уровня внимания как во время занятий по учебным дисциплинам, так и при самостоятельной подготовке.

Проведённое исследование представляет собой перспективный процесс исследования использования методов активизации внимания обучаемых юридического профиля путём применения активных и традиционных методов обучения в изучении учебных дисциплин. Применение на учебных занятиях инновационных технологий, повышающих внимание курсантов и слушателей к изучаемому материалу, позволит реализовать принципы научности, активности, сознательности и самостоятельности в обучении.

Библиографический список

1. Фаликман М.В. *Внимание*. *Большая российская энциклопедия*: *научно-образовательный портал*. Available at: https://bigenc.ru/c/vnimanie-632037/?v=3575699
2. Павлов И.П. *Физиология. Избранные труды*. Москва: Издательство «Юрайт», 2016.
3. Колобаев В.К., Синицына Т.А. Понятийно-логическое мышление vs клиповое мышление. *Инновации. Наука. Образование*. 2021; № 26: 1159–1164.
4. Мохорт А.В. Технология проблемного обучения и методические приемы создания проблемных ситуаций в процессе обучения. *Экономика и социум*. 2020; № 3 (70): 409–413.
5. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии:* учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации. Москва: Народное образование, 1998.
6. Ахмерова Л.С., Домненко Г.В. Использование игр-ребусов в развитии познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. *Ямальский вестник*. 2023; № 3 (31): 28–32.
7. Алтенова Н.Т., Сергазина С.М. Игровые технологии в процессе обучения химии. *Евразийский союз ученых*. 2020; № 10-3 (79): 56–58.
8. Лазарева И.А. Возможности повышения качества учебного процесса при использовании методов активного обучения. *Инновации в образовании*. 2004; № 3: 52–60.
9. Теплова Н.Н., Зайков А.А., Поздеева Н.В. Компьютерные симуляторы-манекены для сердечно-легочной реанимации и их использование в обучении студентов, ординаторов и врачей. *Вятский медицинский вестник*. 2017; № 1 (53): 70–74.
10. Воронина И.Р. Лекция с заранее запланированными ошибками как актуальная форма интерактивного обучения. *Проблемы развития современного общества: сборник научных статей 5-й Всероссийской научно-практической конференции,* Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020; Т. 1: 128–131.
11. Фомин М.С. Видеоматериал как средство активизации работы со смыслами. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016; Т. 5, № 3 (16): 200–202.

References

1. Falikman M.V. *Vnimanie*. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*: *nauchno-obrazovatel'nyj portal*. Available at: https://bigenc.ru/c/vnimanie-632037/?v=3575699
2. Pavlov I.P. *Fiziologiya. Izbrannye trudy*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2016.
3. Kolobaev V.K., Sinicyna T.A. Ponyatijno-logicheskoe myshlenie vs klipovoe myshlenie. *Innovacii. Nauka. Obrazovanie*. 2021; № 26: 1159-1164.

4. Mohort A.V. Tehnologiya problemnogo obucheniya i metodicheskie priemy sozdaniya problemnyh situacij v processe obucheniya. *`Ekonomika i socium*. 2020; № 3 (70): 409-413.
5. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii:* uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih vuzov i institutov povysheniya kvalifikacii. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
6. Ahmerova L.S., Domnenko G.V. Ispol'zovanie igr-rebusov v razvitii poznavatel'noj aktivnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Yamal'skij vestnik*. 2023; № 3 (31): 28-32.
7. Altenova N.T., Sergazina S.M. Igrovye tehnologii v processe obucheniya himii. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2020; № 10-3 (79): 56-58.
8. Lazareva I.A. Vozmozhnosti povysheniya kachestva uchebnogo processa pri ispol'zovanii metodov aktivnogo obucheniya. *Innovacii v obrazovanii*. 2004; № 3: 52-60.
9. Teplova N.N., Zajkov A.A., Pozdeeva N.V. Komp'yuternye simulyatory-manekeny dlya serdechno-legochnoj reanimacii i ih ispol'zovanie v obuchenii studentov, ordinatorov i vrachej. *Vyatskij medicinskij vestnik*. 2017; № 1 (53): 70-74.
10. Voronina I.R. Lekciya s zaranee zaplanirovannymi oshibkami kak aktual'naya forma interaktivnogo obucheniya. *Problemy razvitiya sovremennogo obschestva: sbornik nauchnyh statej 5-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii,* Kursk: Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet, 2020; T. 1: 128-131.
11. Fomin M.S. Videomaterial kak sredstvo aktivizacii raboty so smyslami. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2016; T. 5, № 3 (16): 200-202.

Статья поступила в реакцию 08.10.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-136-138

Zotova O.V., *senior teacher, Foreign Language Department, K.G. Rasumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: olgazot@list .ru*
Malukina G.A., *senior teacher, Department of Modern Languages and Communication, University of Science and Technology MISIS (Moscow, Russia), E-mail: malyukina.ga@misis.ru*

USING ENGLISH-LANGUAGE (TOPICAL) PODCASTS TO DEVELOP COMMUNICATION SKILLS AND CRITICAL THINKING IN UNIVERSITY STUDENTS. The work highlights the need to strengthen perception and processing of information by ear as a result of development of technology in educational and professional activities. Therefore, research of new educational tools for comprehensive development of future professionals is of high relevance. This paper aims at investigating thematic English-language podcasts produced by native speakers as a tool for parallel development of communicative skills and critical thinking in higher education students in practical English classes. The analysis of 18 collected podcasts (579 episodes) through dialogic narrative analysis, which includes such basic aspects of communication as theme, image, and narrative tone, reveals that the way argumentative information is organized and the construction of images within argumentative communication contributes to forming of the above mentioned skills. The authors conclude that the use of such materials in practical English classes in higher education helps students to develop both critical thinking and communication skills in parallel through the transfer of role models and examples for reproducing concepts related to the topic of discussion.

Key words: **auditory perception of information, critical thinking, communication, foreign language learning, dialogic narrative analysis**

О.В. Зотова, *ст. преп., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: olgazot@list.ru*
Г.А. Малюкина, *ст. преп., Университет науки и технологий МИСИС, г. Москва, E-mail: malyukina.ga@misis.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ (ТЕМАТИЧЕСКИХ) ПОДКАСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Необходимость усиления восприятия и обработки информации на слух, вызванная развитием технологий в образовательной и профессиональной деятельности, обуславливает актуальность исследований новых образовательных средств для всестороннего развития будущих профессионалов. Данная работа нацелена на исследование тематических англоязычных подкастов, произведенных носителями языка, как инструмента для параллельного развития коммуникативных навыков и критического мышления у студентов высших учебных заведений на практических занятиях по английскому языку. В ходе изучения 18 собранных подкастов (579 эпизодов) посредством диалогического нарративного анализа, включающего в себя такие основные аспекты коммуникации, как тема, образ и тон повествования, было выявлено, что способ организации аргументативной информации и выстраивание образов в рамках аргументативной коммуникации способствуют формированию указанных выше навыков.

Ключевые слова: **аудиальное восприятие информации, критическое мышление, коммуникация, обучение иностранному языку, диалогический нарративный анализ**

Иностранный язык входит в ряд обязательных дисциплин высшего профессионального образования, где основной целью в его изучении является способность к коммуникации, для успешного осуществления которой необходимо развитие таких аспектов человеческой деятельности, как владение коммуникативными навыками и критическим мышлением. Также к моменту окончания высшего учебного заведения студенты должны обладать не только профессиональными знаниями и умениями в рамках квалификационной деятельности, но и достаточным уровнем общих коммуникативных и мыслительных компетенций, чему, соответственно, способствует изучение языка. Коммуникативные навыки представляют собой набор определенных умений, применяемых в коммуникационных процессах и направленных на реализацию обмена информацией, успешного общения и выстраивания взаимоотношений между людьми. Подобные умения играют значительную роль в современном обществе, подкрепляясь необходимостью не только потреблять информацию, но и активно создавать новые знания, а также обладать способностью к формулировке проблемы, анализу и поиску ее решения [1]. Развитию способностей такого рода способствует критическое мышление. Критическое мышление представляет собой умение построения выводов и принятия решений на основании всестороннего анализа информации [2]. Р.Х. Джонсон [3] описывал данное явление как особый вид когнитивной деятельности, обеспечивающий способность вынести здравое суждение по имеющейся проблеме. Развитие критического мышления от простого к сложному происходит на всех этапах становления личности человека и влияет на формирование персональных качеств каждого, вырабатывая у человека способность к рефлексии относительно себя и окружающей реальности [2; 4].

Так, в последние годы в сфере образования делается упор на развитие когнитивной деятельности, начиная с базовых уровней и заканчивая высшими уровнями развития таксономических связей, базирующихся на анализе, синтезе, оценке и творческой деятельности [5]. При этом при потреблении информации фокус как коммуникативных навыков, так и критического мышления смещается с письменных текстов на устные источники [6]. С развитием аудиовизуальных источников передачи информации, таких как вебинары, видеоуроки, предзаписанные лекции и прочее, появляется повышенная необходимость в усиленном формировании способности восприятия информации на слух, в том числе и для профессионального развития [6-9].

Важно помнить, что существует разница между восприятием общей и профессиональной информации из письменных источников и из устных текстов, при этом качественное понимание, запоминание и анализ аудиоинформации требует более высоких навыков восприятия, чем для тех же рабочих процессов с устными текстами [7].

При этом тот же процесс может значительно осложняться в случае, если он осуществляется с участием иностранного языка [10]. Изучение иностранного языка является сложным процессом, занимающим значительное количество времени, в связи с чем одной из областей научных изысканий в области педагогики является стремление его облегчить.

Так, для облегчения процесса развития коммуникативных навыков, работающих в рамках применения иностранного языка, в том числе и английского, и критического мышления как одной из наивысших ступеней когнитивной деятельности студента могут широко использоваться тематические подкасты.

Термин *«подкаст»* образуется путем сочетания двух англоязычных лексических единиц: «iPod» (имя собственное, референтирующее к линейке аудиоплееров) и «broadcast» (*от англ.* — «транслировать») и обозначает цикл тематических аудиопередач, транслируемых посредством сети Интернет [11]. Находясь на специальных площадках, подкасты не привязаны ко времени прямого эфира, что делает их доступными в любое удобное для аудитории время [11].

Поскольку подкасты представлены в форматах монолога и / или диалога, а также сосредоточены на важных проблемах различных сфер человеческой деятельности, многие исследователи смогли доказать их эффективность как одного из инструментов освоения языковых компетенций, таких как аудирование или обогащение лексико-грамматического запаса [12; 13]. Однако англоязычные тематические подкасты никогда еще не рассматривались как инструмент парал-

лельного развития коммуникативных навыков и критического мышления в рамках обучения английскому языку в высших учебных заведениях, что и обуславливает актуальность данной работы.

В связи с тем, что подкасты представляют собой монологические и/или диалогические дискурсы [12], объединенные определенной тематикой, целью этого исследования является выявление их особенностей, способствующих развитию как коммуникативных навыков, так и критического мышления у студентов вузов, а также определение способа использования подобных особенностей на аудиторных и внеаудиторных занятиях.

Таким образом, предполагается, что работа с подкастами в рамках изучения английского языка позволяет студентам не только расширять свой лексико-грамматический запас и развивать навыки аудирования, но и формировать общие коммуникативные навыки наряду с критическим мышлением посредством аудиального извлечения новых знаний и их обработки различными способами.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя выявление, описание и классификацию нарративных особенностей подкастов, влияющих на параллельное развитие коммуникативных навыков и критического мышления.

Наиболее релевантным методом для решения подобного вида вопросов является диалогический нарративный анализ, который и используется в настоящем исследовании.

Новизна работы отражается в ее нацеленности на определение инструментов образовательной среды вузов для параллельного развития коммуникативных навыков и критического мышления как высшей когнитивной деятельности человека.

Теоретическая значимость заключается в возможности использования результатов данной работы в дальнейших лингводидактических и когнитивных исследованиях, тогда как практическая значимость определена потенциалом их учета при составлении образовательных программ по иностранному языку для высших учебных заведений.

В качестве материалов для данного исследования было выбрано 18 англоязычных подкастов, изданных носителями языка, по трем тематикам, указанным в табл. 1 и составляющим в сумме 579 эпизодов. При этом отобранные материалы по тематике ранжировались от узкоспециальных, например, о создании стартапов в области мобильных приложений до общенаправленных, которые включают в себя базовые вопросы психологии и межличностных отношений.

Таблица 1

Материалы исследования

№ п/п	Тематика	Количество
1.	Подкасты о психологии (245 эпизодов)	7
2.	Подкасты о предпринимательской деятельности в сфере технологий (196 эпизодов)	6
3.	Подкасты об искусстве (138 эпизодов)	5

Подобный выбор обусловлен необходимостью объективного рассмотрения работы подкастов как инструмента одновременного развития коммуникативных навыков и критического мышления с применением тем, уровень осведомленности в которых среди населения может варьироваться от общеизвестного до узконаправленного и известного исключительно тем, кто реализуется в данной области.

Как уже упоминалось ранее, подкасты имеют форматы диалога и/или монолога. При этом даже исключительно монологические формы коммуникации в рамках такого вида публичных дискурсивных практик могут считаться диалогическими, поскольку автор или ведущий подкаста конструирует свою речь так, словно ведет диалог с потенциальным слушателем [14; 15]. Поэтому для осуществления поставленной цели используется диалогический нарративный анализ, позволяющий в наибольшей степени рассмотреть подкаст как инструмент параллельного развития коммуникативных навыков и креативного мышления.

В рамках современных гуманитарных наук нарративный анализ представляет собой один из важнейших методов анализа устных и письменных текстов различных видов дискурса в связи с его нацеленностью на выявление не только структурных и языковых особенностей, но экстралингвистических характеристик [16; 17].

Анализ такого типа, нацеленный на изучение диалогической и монологической деятельности как актов публичной коммуникации основывается на трех главных аспектах: тема, образ, тон повествования [18], отображающих не только семантические и прагматические особенности текста, но и реконструкцию образов в рамках тематики, ведение аргументации собственной точки зрения, особенность построения коммуникативных актов в процессе решения проблемы [17; 18].

В рамках данной работы в связи с ее направленностью используются все три компонента. Идентификация тематики показывает то, насколько специальной является тема и степень доступности ее изложения, что влияет на уровень сложности ее восприятия на иностранном языке.

При ведении повествования или интервью в рамках определенной темы подкаста ведущим и приглашенными участниками эпизода используются разнообразные образы, отображающие ключевые и второстепенные концепты [19]. За исследование воспроизведения и референции к подобным концептам отвечает критерий образов нарратива, при этом тон повествования показывает способы ведения аргументации, отношение к тематике и собеседникам, что является примером коммуникативных навыков в публичных и общественных коммуникативных актах [18; 20].

Исследование собранного материала по критерию темы повествования в рамках диалогического нарративного анализа показало, что как общие, так и узкоспециальные темы в подкастах обсуждаются наиболее простым языком без использования сложной специальной лексики там, где это возможно. Рассмотрим, например, эпизод *The hydrogen plateau and IRA funding crutch with Toyota Venture's Lisa Coca* подкаста *The Tech Crunch*:

(1) *"You've got Google and Meta and all these folks out there that are basically prepaying, doing off-take agreements, for things that don't exist…it's a good thing, but it would be great to see some of that happening as it relates to low carbon fuels like hydrogen and methanol"*.

В данном эпизоде обсуждается производство, использование и воздействие топлива с низким содержанием карбола на окружающую среду. При этом ни автор, ни приглашенный гость не используют сложных химических формул и описаний реактивных процессов, используя общеизвестные химические термины, изучаемые в рамках общеобразовательной школьной программы, что, как в случае и с другими узкоспециализированными подкастами, предоставляет возможность восприятия данной темы не только специалистами конкретной области, но и людьми других профессий, при этом расширяя их лексические и грамматические навыки в английском языке и давая возможность анализа получаемой информации, ее синтеза и использования в дальнейших дискуссиях, что позволяет расширить область применения коммуникативных навыков и развить собственное отношение к той или иной теме.

Воспроизведение и восприятие разнообразных тематических образов строится на основании таксономических отношений Блума [5], включающих в себя такие ступени как Запоминание, Понимание, Применение, Анализ, Оценка и Создание. Подобная структура работы с концептами напрямую влияет на развитие критического мышления, поскольку его основой является та же таксономия [4; 5]. Рассмотрим отрывок эпизода *Women vs. Patriarchy: Breaking Free for Stronger Mental Health* из подкаста *Inside Mental Health*:

(2) *"So, the impact of patriarchy, and I often want to just start with like* (A) *what do I mean when I say patriarchy? Because people hear that word, they have a lot of different ideas or beliefs about what that means, or they aren't even really sure what it means. So, by that, we just mean a society that was, for the most part, created and built by men and therefore inherently has some sort of biases in favor of men* (B). *Just think about the fact that we sort of have to talk about maternity leave* (C)*"*.

Отрывок начинается с риторического вопроса (A) для того, чтобы аудитория задумалась над значением концепта, входящего в образ, реконструируемый автором. Такой прием, наряду с первым упоминанием концепта, относится к ступени «Запоминание», когда слушатель впервые знакомится с образом.

В части (B) говорящий дает пояснение концепта, при этом анализируя его и давая оценку. Так слушатель перенимает способ манифестации критического мышления у ведущих и гостей подкастов, одновременно развивая свое собственное отношение к проблеме наряду с ее анализом и оцениванием, следуя модели действия в качестве примера. Также императивные модели, как и в части (C), побуждающие задуматься о том или ином концепте, тоже нацелены на развитие критического мышления.

Последний критерий диалогического нарративного анализа – тон повествования. В рамках рассмотрения подкаста как инструмента, применяемого в обучении иностранному языку, он является наиболее важным именно для развития коммуникативных навыков. Это обусловлено тем, что сами по себе подобного рода аудио- и видеопередачи сосредоточены на обсуждении тех или иных тематических проблем. При этом каждый из говорящих воспроизводит свою модель аргументации и подачи информации, что становится примером коммуникативных навыков (в том числе и на иностранном языке) для аудитории. К тому же диалогичная форма коммуникации становится образцом восприятия чужой точки зрения и передачи собственной в рамках аргументированных обсуждений.

В качестве примера рассмотрим отрывок эпизода *Under the Midnight Sun* из подкаста *The Lonely Palette*:

(3) *"There's a perfectly noxious truism* (D) *that those who can, do, and those who can't, teach. And okay, I'm not going to say that it's never the case* (E). *But the worst part* (F) *of that way of thinking is that it completely undermines* (G) *the unique skill* (H) *it takes to be a teacher, a good teacher. In fact* (I)*, the skill of being a teacher is often at odds with the skill of being an artist in the first place; honestly, I've never met a "those who can't" who can teach. Because* (J) *good teachers have learned to set aside their own ego, to allow their prodigious skills* (K) *to be reflected in the work of their students"*.

Выражая свою точку зрения, автор, с одной стороны, использует довольно сильную лексику, как в D, F, H и K с превосходной или наивысшей степенью прилагательных и наречий: perfectly – идеальный, the worst – худший, the unique – уникальный и прочее. С другой стороны, присутствуют логические конструкции, убирающие голословность ситуации (G, I и J). Пользуясь нарративной конструкцией, подобной этой или другим, используемым в подкастах для передачи тона повествования, студенты также могут выстраивать свои дискуссионные высту-

пления с аргументацией как на практических занятиях по иностранному языку, так и в дальнейшей профессиональной и персональной деятельности.

В данной работе для исследования англоязычных тематических подкастов как инструментов параллельного развития коммуникативных навыков и критического мышления исследовались нарративные аспекты, включающие в себя тему, образ и тон повествования. Результаты исследования показали, что использование подобных материалов на практических занятиях по английскому языку в высших учебных заведениях помогает студентам параллельно развивать как критическое мышление, так и коммуникативные навыки посредством передачи ролевых моделей и примеров для воспроизведения концептов, относящихся к теме обсуждения, во взаимосвязи с таксономией Блума и аргументативных приемов, которые потом могут использоваться в дальнейшей профессиональной и межличностной деятельности.

Так способ организации подкастов даст студентам модели для собственного построения аргументативной коммуникации и способов анализа, синтеза и оценивания информации как инструментов критического мышления.

Библиографический список

1. Чупашева Е.В. Развитие коммуникативно-познавательных навыков. *Проблемы и перспективы развития образования в России.* 2014; № 27: 55–57.
2. Бедненко В.Г. По поводу критического мышления студентов. *Вестник Государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2008; Т. 14, № 3: 86–91.
3. Johnson R.H. Some observations about teaching critical thinking. *CTNews. Critical Thinking Project*. 1985; Vol. 1, № 1: 1.
4. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус. *Вестник Московского университета.* Серия 7: Философия. 2003; № 6: 97–100.
5. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1994.
6. Лях Ю.А. Развитие коммуникативных навыков у школьников. *Ярославский педагогический вестник.* 2019; № 4 (109): 23–29.
7. Торп С., Клиффорд Дж. *Коучинг: руководство для тренера и менеджера*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
8. Terekhova N.V., Zubova E.A. Information and communication technologies of teaching higher mathematics to students of engineering specialties at technical universities. *Amazonia Investiga*. 2020; Vol. 9, № 27: 560–569.
9. Stytsyuk R.Yu., Lustina T.N., Sekerin V.D., Martynova M., Chernavsky M.Yu., Terekhova N.V. Impact of stem education on soft skill development in it students through educational scrum projects. *Revista Conrado*. 2022; Vol. 18, № 84: 183–192.
10. Litwinowa M., Gasanbekov S., Lawrencenko S., Shtukareva E., Borodina M., Golubeva T. Improving the stylistic and grammar skills of future translators, depending on the use of electronic editors and methods of working with the text in the translation process. *Revista Conrado.* 2022; Vol. 18, № 86: 125–130.
11. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку. *Язык и культура*. 2014; № 2: 189–201.
12. Петрова Е.Ю. Использование подкастов в образовательном процессе. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория Языка. Языковое образование. 2013; № 2 (12): 96–101.
13. Черноусов А.О. Дискурсивные и полимодальные особенности жанра англоязычного бизнес-подкаста и применение подкастов в учебно-методической работе. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 331–335.
14. Александрова И.Б., Славкин В.В. Диалогичность как категориальная характеристика речи современного общества. *Медиаскоп.* 2015; № 4. Available at: http://mediascope7.mediascope.ru/?q=node/2029
15. Воинова Е.А., Сивякова Е.В. Подкаст как новый формат публичной коммуникации в условиях цифровой медиасреды. *Социально-гуманитарные знания*. 2018; № 12: 104–120.
16. Краснякова М.С. Проблема соотношения сюжета и мотива как нарративных структурных элементов в современном литературоведении. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2015; № 4 (18): 197–201.
17. Терехова Т.А., Малахаева С.К. Нарративный анализ как понимающий метод. *Гуманитарный вектор*. Серия: Педагогика, психология. 2015; № 1 (41): 143–152.
18. Кроссли М.Л. *Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов*. Перевод с английского О.О. Гритчиной. Хабаровск: Гуманитарный центр, 2020.
19. Итинсон К.С. К вопросу о применении подкастов в образовании: психология и специфика. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; Т. 10, № 2 (35): 132–134.
20. Троцук И., Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. *Социологический журнал*. 2005; № 4: 168–178.

References

1. Chupasheva E.V. Razvitie kommunikativno-poznavatel'nyh navykov. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii.* 2014; № 27: 55-57.
2. Bednenko V.G. Po povodu kriticheskogo myshleniya studentov. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2008; T. 14, № 3: 86-91.
3. Johnson R.H. Some observations about teaching critical thinking. *CTNews. Critical Thinking Project*. 1985; Vol. 1, № 1: 1.
4. Sorina G.V. Kriticheskoe myshlenie: istoriya i sovremennyj status. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 7: Filosofiya. 2003; № 6: 97-100.
5. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1994.
6. Lyah Yu.A. Razvitie kommunikativnyh navykov u shkol'nikov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2019; № 4 (109): 23-29.
7. Torp S., Klifford Dzh. *Kouching: rukovodstvo dlya trenera i menedzhera*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
8. Terekhova N.V., Zubova E.A. Information and communication technologies of teaching higher mathematics to students of engineering specialties at technical universities. *Amazonia Investiga*. 2020; Vol. 9, № 27: 560-569.
9. Stytsyuk R.Yu., Lustina T.N., Sekerin V.D., Martynova M., Chernavsky M.Yu., Terekhova N.V. Impact of stem education on soft skill development in it students through educational scrum projects. *Revista Conrado*. 2022; Vol. 18, № 84: 183-192.
10. Litwinowa M., Gasanbekov S., Lawrencenko S., Shtukareva E., Borodina M., Golubeva T. Improving the stylistic and grammar skills of future translators, depending on the use of electronic editors and methods of working with the text in the translation process. *Revista Conrado.* 2022; Vol. 18, № 86: 125-130.
11. Sysoev P.V. Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura*. 2014; № 2: 189-201.
12. Petrova E.Yu. Ispol'zovanie podkastov v obrazovatel'nom processe. *Vestnik MGPU.* Seriya: Filologiya. Teoriya Yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2013; № 2 (12): 96-101.
13. Chernousov A.O. Diskursivnye i polimodal'nye osobennosti zhanra angloyazychnogo biznes-podkasta i primenenie podkastov v uchebno-metodicheskoj rabote. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 331-335.
14. Aleksandrova I.B., Slavkin V.V. Dialogichnost' kak kategorial'naya harakteristika rechi sovremennogo obschestva. *Mediaskop.* 2015; № 4. Available at: http://mediascope7.mediascope.ru/?q=node/2029
15. Voinova E.A., Sivyakova E.V. Podkast kak novyj format publichnoj kommunikacii v usloviyah cifrovoj mediasredy. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2018; № 12: 104-120.
16. Krasnyakova M.S. Problema sootnosheniya syuzheta i motiva kak narrativnyh strukturnyh `elementov v sovremennom literaturovedenii. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2015; № 4 (18): 197-201.
17. Terehova T.A., Malahaeva S.K. Narrativnyj analiz kak ponimayuschij metod. *Gumanitarnyj vektor.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2015; № 1 (41): 143-152.
18. Krossli M.L. *Narrativnaya psihologiya. Samost', psihologicheskaya travma i konstruirovanie smyslov*. Perevod s anglijskogo O.O. Gritchinoj. Habarovsk: Gumanitarnyj centr, 2020.
19. Itinson K.S. K voprosu o primenenii podkastov v obrazovanii: psihologiya i specifika. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 10, № 2 (35): 132-134.
20. Trocuk I., Ankersmit F. Narrativnaya logika. Semanticheskij analiz yazyka istorikov. *Sociologicheskij zhurnal*. 2005; № 4: 168-178.

Статья поступила в редакцию 12.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-138-141

Kirgueva F.Kh., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia); Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: kusu@yandex.ru*
Bekoity A.G., *postgraduate, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: alanab777888@gmail.com*

THEORETICAL ASPECTS OF FORMING PRAXEOLOGICAL SKILLS IN PROFESSIONAL TRAINING OF ECONOMISTS. Based on the study of scientific and methodological literature and the authors' data obtained through professional and pedagogical activities, the research establishes the key theoretical aspects to form in economics students praxological skills. Some features of the modern society development stage are investigated. Based on their analysis, the need for students to develop a system of such knowledge is proved. The work touches upon the dissonance that exists between the modern society requirements for the competencies of the economic universities graduates, on the one hand, and the relevant programs implementation in them, on the other. Special attention is also paid to the definition

of the main condition, which implementation seems necessary in the overcoming this crisis. The paper singles out the most effective methodological approaches to form praxological skills in future economists.

Key words: **higher economic education, professional competencies of economics students, personal competencies of economics students, modern approaches to higher education, praxological skills**

Ф.Х. Киргуева, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: kusu@yandex.ru*
А.Г. Бекойты, *аспирант, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: alanab777888@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ

На основе изучения научной и методической литературы, а также привлечения данных, полученных в ходе профессионально-педагогической деятельности авторов, устанавливаются ключевые теоретические аспекты процесса формирования праксиологических умений в ходе профессиональной подготовки студентов-экономистов. Перед этим исследуются некоторые особенности современной стадии развития общества. На основе их анализа доказывается необходимость развития у студентов системы таких знаний. Далее в статье затрагивается тема диссонанса, существующего между требованиями современного общества к компетенциям выпускников экономических вузов, с одной стороны, и реализацией в них соответствующих программ – с другой. Особое внимание также уделено определению главного условия, реализация которого представляется необходимой в смысле преодоления данного кризиса. Рассматриваются наиболее эффективные методологические подходы к формированию праксиологических умений у будущих экономистов.

Ключевые слова: **высшее экономическое образование, профессиональные компетенции студентов-экономистов, личностные компетенции студентов-экономистов, современные подходы к высшему образованию, праксиологические умения**

Актуальность темы, избранной для раскрытия в рамках настоящей статьи, во многом обуславливается спецификой того этапа существования, на котором сегодня находится вид homo sapiens. В последнее время человеческое общество характеризуют бурные темпы развития всех сфер деятельности, а равно во многом с ними связанное повышение социальной мобильности граждан развитых стран.

В таких условиях выпускникам современных, в том числе экономических, вузов зачастую приходится решать нестандартные задачи. Соответствующая деятельность требует одновременной активизации как профессиональных «жёстких» компетенций (англ. – hard skills), так и «мягких» (англ. – soft skills), носящих универсальный надпрофессиональный характер (Д.М. Абдуразакова, Т.П. Аванесова, Ю.Н. Бирюкова, А.В. Лейфа, Ю.Г. Лесных, М.М. Османов, Р.Э. Эрзиев). Необходимые при этом умения, которые могут быть отнесены к обеим указанным категориям, носят наименование праксиологических (англ. – praxeological skills). В этой связи речь может идти о следующих умениях:

– эффективно противостоять негативному влиянию внешних факторов различной природы в ходе реализации как профессиональной, так и любой другой деятельности;

– применять на практике базовые теоретические знания, относящиеся к области математического анализа;

– самостоятельно анализировать экономические закономерности во всех основных областях жизнедеятельности общества;

– моделировать динамику соответствующих аспектов различных ситуаций;

– прогнозировать и пресекать те или иные правонарушения в соответствующей области [1].

Благодаря наличию такого рода знаний специалист, бакалавр или магистр экономики с высокой вероятностью окажется способен проявлять свою уникальную субъектную позицию при решении тех или иных проблем в своей и смежных областях (И.А. Байгушева, Н.А. Мещерякова, Н.Н. Пугина). Овладение ими подразумевает достаточно высокий уровень социальной и культурологической грамотности выпускника, успешно освоившего соответствующее направление подготовки. Важным также является наличие развитого критического мышления, каковое позволит ему осуществлять эффективные поиски в области методологии и инструментальной базы процесса выполнения трудовых поручений.

В виду вышеизложенного эффективное формирование у студентов данных составляющих профессиональной компетентности предполагает создание особых условий реализации учебно-воспитательного процесса. Важно, например, определить оптимальные подходы, приёмы и методы, позволяющие при минимизации финансовых, временных и организационных затрат эффективно решать указанные задачи.

Цель нашей статьи, таким образом, состоит в рассмотрении ключевых теоретических аспектов процесса формирования праксиологических умений по ходу профессиональной подготовки студентов-экономистов.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

– продемонстрировать диссонанс, существующий между требованиями современного общества к компетенциям выпускников экономических вузов, с одной стороны, и реализацией в них соответствующих программ – с другой;

– определить главное условие преодоления данного кризиса;

– рассмотреть наиболее эффективные методологические подходы к формированию праксиологических умений у будущих экономистов.

Во время решения этих задач широко использовались такие методы исследования, как рефлексия собственного опыта профессионально-педагогической деятельности, а также анализ научной и методической литературы.

Научная новизна статьи состоит в исследовании различий, существующих между требованиями общества к подготовке специалистов в области экономики и результатами реализации соответствующего процесса отечественными вузами.

Её теоретическая значимость заключается в поиске возможностей, существующих сегодня для выхода из такой ситуации.

Практическая же сводится к выявлению подходов, в наибольшей степени применимых при формировании праксиологических умений будущих экономистов.

Упомянутые ещё во введении галопирующие темпы развития всех сфер жизни государства и общества, а также несоответствие содержания подготовки экономистов, реализуемой в соответствии с традиционной, во многом унаследованной со времён СССР моделью, текущим задачам социально-экономического развития обусловили введение образовательных стандартов высшего образования серии 3++. К сожалению, анализ накопленного на настоящий момент опыта их применения наглядно свидетельствует: кардинальных качественных изменений в ходе и результатах процесса развития праксиологических умений будущих экономистов на данный момент не фиксируется (Т.П. Аванесова, Н.А. Бурмистрова, Н.А. Мещерякова, Н.Н. Пугина, Н.А. Фролова, Н.В. Шкрабтак).

Исследователи и практики склонны обоснованно полагать, что формирование компетенций, каковые могут быть отнесены к данной категории, требует существенного расширения использования инновационных образовательных технологий (Н.А. Бурмистрова, Р.Р. Денисова, Н.А. Мещерякова, Р.Э. Эрзиев). Здесь следует отметить, что, согласно современным представлениям, любое педагогическое новшество с необходимостью должно опираться на упорядоченную систему методологических подходов (Н.А. Бурмистрова, Ю.Г. Лесных, А.В. Лейфа, Н.А. Мещерякова, В.А. Шамис, Р.Э. Эрзиев).

В данном контексте термин «методологический подход» означает совокупность принципов, приёмов и методов, применяющихся в ходе реализации какой-либо деятельности (в том числе обучения будущих экономистов) и особым образом организующих работу [2]. Принимая же во внимание специфику деятельности выпускников, успешно освоивших соответствующее направление подготовки, в условиях постиндустриального общества ближайшего будущего, мы можем с определённой долей уверенности заявить: методологическую основу формирования у них интересующих нас компетенций составляют четыре подхода. К ним относятся: практико-ориентированный, системный, деятельностный, личностно ориентированный и креативный. Рассмотрим их подробнее.

Эффективное применение практико-ориентированного подхода подразумевает максимальный учёт требований всех тех общественных, государственных и частных структур, что заинтересованы в актуализации системы знаний, умений и навыков, формируемых у молодых людей, осваивающих программы экономических направлений подготовки [3]. Сегодня они предпочитают видеть в профессионале рассматриваемого профиля не только и не столько работника, способного правильно применять профессиональные знания на практике, но прежде всего всесторонне развитую личность. Среди главных черт таковой выделяют:

– способность эффективно противостоять стрессогенным и прочим негативным факторам по ходу реализации самого широко спектра видов и форм деятельности;

– умение анализировать экономические закономерности во всех основных областях жизнедеятельности компании, её партнёров и общества в целом;

– наличие навыков моделирования динамики соответствующих аспектов различных явлений и процессов [3].

По нашему мнению, практикоориентированное обучение может максимально приблизить образовательные результаты, достигаемые по итогу подготовки

специалистов интересующего нас профиля к требованиям, выдвигаемым работодателями. Оно подразумевает организацию учебно-воспитательного процесса как квазипрофессиональной учебно-познавательной деятельности. В свою очередь, такая деятельность характеризуется направленностью на формирование у обучающихся практических умений и навыков, а также их апробацию. Велика вероятность, что в последующем соответствующие компетенции будут спроецированы на деятельность выпускника [1]. Так он сможет решать различные по сложности задачи, включая сложный экономический анализ и моделирование, при минимизации влияния различных негативных факторов.

Генерация подобной квазипрофессиональной среды позволит интегрировать обучающихся в постоянно изменяющееся пространство, способствующее их профессиональному и личностному развитию. И здесь немаловажным фактором успеха является то, как именно оно организовано. Приведём способы решения данного вопроса, наиболее распространённые в отечественном и зарубежном высшем образовании (ВО) (табл. 1).

Таблица 1

Организация практико-ориентированного обучения в российских и зарубежных вузах

Отечественные вузы	Изменение структуры образовательной деятельности, включая существенное расширение объёмов практических и семинарских занятий, различных практик
Зарубежные вузы	Максимальное расширение применения активных методов обучения, вовлечение работодателей в образовательный процесс [4]

Элементы обоих подходов вполне применимы в ходе экономического образования. Они позволят в большей степени раскрыть внутренние способности учащихся, а значит, стимулирует выработку у них элементов социальной грамотности, критического мышления.

Далее, у современных педагогов практически не вызывает сомнений тот факт, что процесс профессионального становления личности экономиста должен рассматриваться как система (Ю.Н. Бирюкова, Р.Р. Денисова, Н.В. Шкрабтак). И, подобно любой другой системе, каждая из её составляющих оказывает определённое воздействие как на обучающихся, так и на другие элементы, находящиеся с ним во взаимосвязи. На эту систему также влияют факторы внешней среды.

Вышесказанное обуславливает релевантность применения системного подхода при обучении будущих экономистов в современных условиях. Благодаря его преимуществам указанный процесс может быть организован на основе системы целей и требований, выдвигаемых социумом. Кроме того, рассматриваемый методологический подход имеет существенные преимущества в плане развития у будущего специалиста навыков эффективного поиска в области методологии и инструментальной базы, необходимых для выполнения трудовых поручений [5]. Действительно, усвоение студентом системы профессиональных компетенций как единой системы будет способствовать созданию своеобразной «матрицы», ограниченной достаточно широкой сферой взаимосвязанных знаний, умений и навыков. Соответственно, когда экономист столкнётся с необходимостью совершенствования собственных компетенций (а в современных условиях такая ситуация может сложиться очень скоро), ему лишь останется заполнить уже имеющуюся систему элементами новых представлений. Они, в свою очередь, смогут достаточно быстро в неё интегрироваться, опираясь на «каркас» из уже сформированных черт профессионального портрета.

Таким образом, системность компетенций будет способствовать не только скорейшей интеграции обучающегося в профессию, но и наличию у него способности быстрее адаптироваться к изменениям в соответствующей сфере. Следовательно, он сможет более эффективно применять на практике базовые теоретические знания, относящиеся к области экономического и математического анализа применительно ко всем областям жизни общества [2]. Кроме того, имея систематические представления о своей профессии, её взаимосвязях с другими сферами деятельности, такой специалист с большей вероятностью сможет прогнозировать и бороться с различными экономическими правонарушениями [1].

Отметим также, что развитие у будущих специалистов рассматриваемой отрасли праксиологических умений связано и с методологией подхода деятельностного. Его ведущие положения сводятся к тому, что именно деятельность определяет активность студентов, их целенаправленное субъект-субъектное взаимодействие с другими участниками образовательных отношений, а равно и средой как внешней, так и внутренней. Таким образом, правильное использование рассматриваемого подхода детерминирует профессионально-личностное развитие учащихся. В русле его соответствующий процесс реализуется благодаря целенаправленной, мотивированной учебной деятельности, ощутимое влияние на ход и результаты которой вполне могут оказывать внешние и внутренние условия [5]. Опыт, накапливающийся по ходу такой деятельности, служит одновременно и стимулом, и основой для реализации молодого человека в его будущей профессии, становясь таким образом решающим фактором для освоения компетенций.

Возможности для развития знаний, входящих в категорию, которую мы вынесли в заглавие статьи, могут быть наиболее полно реализованы при условии использования рассматриваемого подхода вкупе с практико-ориентированным [4]. Так обучение, базирующееся на его положениях, можно будет максимально приблизить к современным реалиям экономической деятельности. Таким путём можно будет интенсифицировать формирование системы профессиональных ценностей учащихся, развить их культурологическую грамотность. Такой выпускник будет более успешно адаптироваться в профессиональном сообществе, а следовательно, и демонстрировать более высокий уровень умения эффективно противостоять негативному влиянию внешних факторов различной природы в ходе реализации профессиональной деятельности [2].

Использование личностно-ориентированного подхода позволяет наполнить содержание экономического образования значимыми для студентов смыслами: профессиональными, личностными и социальными. Указанный методологический подход позволяет учитывать мотивы, цели и установки будущих экономистов по ходу овладения профессией. Таким образом интенсифицируется процесс формирования у них представлений о значимости, ценности получаемых знаний, умений, навыков, а равно и самой профессиональной деятельности для обучающегося, его будущих работодателей, малой и большой Родины (Р.Р. Денисова, Ю.Г. Лесных, М.М. Османов, В.А. Шамис, Р.Э. Эрзиев). На взгляд авторов, это имеет существенное значение в плане складывания следующих праксиологических умений:

– самостоятельно анализировать экономические закономерности во всех основных областях жизнедеятельности общества;

– моделировать динамику соответствующих аспектов различных ситуаций;

– прогнозировать и пресекать те или иные правонарушения в соответствующей области [1].

Продолжая разговор о личностно ориентированном подходе, отметим, что он вполне может стать основой для конкретизации методического обеспечения профессиональной подготовки студентов-экономистов. Достигается это за счёт позиционирования личности обучающегося (активного участника образовательного, а в дальнейшем также производственного процессов) как центрального элемента планирования и осуществления деятельности, направленной на реализацию программ высшего экономического образования (И.А. Байгушева, Ю.Г. Лесных, Н.А. Мещерякова, М.М. Османов, Н.Н. Пугина, Н.А. Фролова, В.А. Шамис). При формировании социальной и культурологической грамотности выпускника, его критического мышления это позволит добиться следующих промежуточных результатов: максимальный учёт индивидуальных образовательных потребностей, интересов и склонностей студентов; проявления у них способностей к самореализации в социальной и профессиональной среде, базирующейся на соответствующих качествах.

В современных крайне непростых социально-экономических условиях успешное практическое применение всех праксиологических умений требует наличия у выпускника экономического вуза приемлемого уровня развития креативного мышления [5]. Он, в свою очередь, подразумевает, что будущий профессионал должен характеризоваться наличием способности к нелинейному мышлению, обуславливающему способность к рассмотрению максимально широкого спектра решений в различных по своему характеру проблемных ситуациях [2].

В последние десятилетия подобный творческий подход особенно нужен при реализации интересующих нас и иных компетенций. Действительно, ведь достаточно существенный сегмент отечественной промышленности необходимо не только приводить в соответствие с мировыми стандартами, но и восстанавливать, зачастую почти с нуля. Здесь и пригодится креативный, но при этом взвешенный подход к организации их деятельности и взаимодействию с иными структурами.

Воспитание экономиста, характеризующегося подобными чертами, требует, конечно, реализации преимуществ особого методологического подхода. Его интеграция в образовательную практику предполагает всестороннее развитие творческих способностей и интеллектуального потенциала учащихся. При этом солидная часть внимания должна уделяться обучению их эффективным поискам новых для самих студентов подходов к решению различных проблем [1].

Соответствующая деятельность будет характеризоваться достаточной эффективностью при условии перевода субъект-субъектного взаимодействия между учащимися и педагогом на качественно новый уровень, связанный с совместной исследовательской и поисковой работой [2]. Необходимым также является дифференцированный подход к обучению, подразумевающий реализацию индивидуальных образовательных траекторий.

Завершая рассмотрение проблем, связанных с развитием у будущих экономистов системы праксеологических умений на этапе вузовской подготовки, отметим безусловную необходимость интеграции соответствующих прогрессивных нововведений в образовательный процесс образовательных организаций, работающих по соответствующим программам. Дело в том, что вооружение студентов такого рода компетенциями позволит им с большей эффективностью реализовывать свои обязанности в условиях общества ближайшего будущего с его непредсказуемой динамикой.

Соответствующая деятельность с необходимостью должна базироваться на передовых образовательных технологиях. Их использование, в свою очередь, связано с реализацией практико-ориентированного, системного, деятельностного, личностно ориентированного, а также креативного подходов.

Библиографический список

1. Бурмистрова Н.А., Шамис В.А. Математическая подготовка бакалавров экономики в условиях цифрового общества. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий.* 2022; Т. 11, № 3: 5–10.
2. Османов М.М. Деловая игра как средство развития лидерских качеств сотрудников ОВД в процессе повышения квалификации. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2022; № 1 (50): 93–102.
3. Бирюкова Ю.Н., Лесных Ю.Г., Аванесова Т.П. К анализу методологических основ формирования профессионально важных качеств у обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2(105): 25–28.
4. Абдуразакова Д.М., Эрзиев Р.Э. Самостоятельная работа студентов в становлении практических навыков профессиональной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 340–343.
5. Лейфа А.В., Денисова Р.Р., Шкрабтак Н.В., Фролова Н.А. Пути и средства формирования предпринимательской компетенции в профессиональной подготовке бакалавров экономистов в вузе. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2021; Т. 12, № 6: 7–23.

References

1. Burmistrova N.A., Shamis V.A. Matematicheskaya podgotovka bakalavrov `ekonomiki v usloviyah cifrovogo obschestva. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij.* 2022; T. 11, № 3: 5-10.
2. Osmanov M.M. Delovaya igra kak sredstvo razvitiya liderskih kachestv sotrudnikov OVD v processe povysheniya kvalifikacii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2022; № 1 (50): 93-102.
3. Biryukova Yu.N., Lesnyh Yu.G., Avanesova T.P. K analizu metodologicheskih osnov formirovaniya professional'no vazhnyh kachestv u obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2(105): 25-28.
4. Abdurazakova D.M., `Erziev R.`E. Samostoyatel'naya rabota studentov v stanovlenii prakticheskih navykov professional'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 340-343.
5. Lejfa A.V., Denisova R.R., Shkrabtak N.V., Frolova N.A. Puti i sredstva formirovaniya predprinimatel'skoj kompetencii v professional'noj podgotovke bakalavrov `ekonomistov v vuze. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2021; T. 12, № 6: 7-23.

Статья поступила в редакцию 31.10.24

УДК 378.14.015.62 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-141-144

Kondrateva I.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Foreign Languages Department, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: irina.kondrateva.67@mail.ru*

GUIDELINES ON DEVELOPMENT SOFT COMPETENCES IN STUDENTS. The article reveals principles of development of flexible competencies of students in the process of studying at a university, representing the theoretical and methodological basis of the concept of development of flexible competencies of bachelor-linguists in the multilingual environment of a university. Research on such principles in teaching language disciplines contributes to developing soft competencies of future linguists along with universal, cultural and professional ones. Flexible competencies demanded by an employer in any professional field are more than ever necessary for future linguists to build a professional-oriented trajectory for success. The study of the goals and ideas of bachelor linguists about future professional activities, a survey of experts, employers makes it possible to select the following flexible competencies: effective communication, critical thinking, goal achievement and self-development, motivation and creativity, decision-making, time management and self-organization and many others. Future translators should be prepared for unpredictable situations, interpersonal and intercultural interaction in a multilingual environment. The article substantiates the principles of development of these competencies, contributing to the preparation of the future translator and ensuring the effectiveness of the pedagogical process.

Key words: **soft competences, educational process, principals, foreign language, multilingualism**

И.Г. Кондратьева, *канд. пед. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: irina.kondrateva.67@mail.ru*

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

В статье раскрываются принципы развития гибких компетенций студентов в процессе обучения в вузе, представляющие теоретико-методологическую основу концепции развития гибких компетенций бакалавров-лингвистов в мультилингвальной среде университета. Учет рассмотренных принципов в процессе обучения дисциплинам языкового цикла способствует развитию гибких компетенций будущих лингвистов наряду с универсальными, общекультурными и профессиональными. Востребованные работодателем в любой профессиональной области гибкие компетенции как никогда необходимы будущим лингвистам для выстраивания профессионально-ориентированной траектории достижения успеха. Исследование целей и представлений бакалавров-лингвистов о будущей профессиональной деятельности, опрос экспертов, работодателей позволило отобрать следующие гибкие компетенции: эффективная коммуникация, критическое мышление, достижение целей и саморазвитие, мотивация и творчество, принятие решений, управление временем, самоорганизация и многие другие. Будущие переводчики должны быть готовы к непредсказуемым ситуациям, межличностному и межкультурному взаимодействию в мультилингвальной среде. В статье обоснованы принципы развития данных компетенций, способствующие подготовке будущего переводчика и обеспечивающие эффективность педагогического процесса.

Ключевые слова: **гибкие компетенции, процесс обучения, принципы, иностранный язык, мультилингвизм**

Значительное развитие экономик стран мира от промышленного производства до появления новых знаний и информации стремительно растет. Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают производительность труда и влияют на социальное и профессиональное взаимодействие, но в тоже время информация, доступная 24 часа в сутки и 7 дней в неделю, натиск фальшивых новостей требуют от выпускников владения гибкими компетенциями для того, чтобы эффективно действовать как в социуме, так и в профессиональной области. Принятие решений, ответственность, системное и критическое мышление, мотивация и творчество, самоорганизация, достижение целей и саморазвитие, навыки работы в команде – одни из многих гибких компетенций, востребованных в любой профессиональной сфере деятельности. Несомненно, успех в профессиональной деятельности также складывается из эффективной коммуникации, в случае будущих лингвистов она может быть еще и многоязычной коммуникативной компетенцией, которая способствует обмену информацией и знаниями, решению сложных проблем, адаптации к новым требованиям и быстроменяющимся условиям. Появление новых профессий и новых рабочих мест обуславливает обучение на протяжении всей жизни, что вызывает необходимость содействия обучению и развитию гибких компетенций студентов. Профессорско-преподавательский состав Высшей школы иностранных языков и перевода (далее – Высшая школа) Казанского федерального университета (далее – КФУ) совершенствуют процесс подготовки переводчика, создавая ситуации в процессе обучения, позволяющие развивать навыки быстрой адаптации к новым вызовам, планирования объема работы и управления временем, прогнозирования рисков. Развитие гибких компетенций студентов в быстроменяющихся условиях для будущей успешной профессиональной деятельности определяет актуальность исследования. Цель статьи – выделение принципов развития гибких компетенций бакалавров-лингвистов как одного из элементов теоретико-методологической основы концепции развития гибких компетенций студентов в процессе обучения в вузе. Задачи исследования – обосновать принципы развития гибких компетенций студентов в мультилингвальной среде университета. Для реализации цели исследования и решения задач использовались теоретические и эмпирические методы: анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение и синтез, наблюдение, опрос, метод экспертов.

Научная новизна состоит в обосновании принципов развития гибких компетенций студентов.

Теоретическая значимость. Полученные результаты будут способствовать выстраиванию теоретико-методологической основы концепции развития гибких компетенций будущих лингвистов и достижения ими индивидуальных карьерных целей и требуют экспериментального подтверждения в дальнейшем.

Практическая значимость. На конкретных примерах показаны возможности развития гибких компетенций будущих лингвистов.

Исследование проводилось на базе Высшей школы иностранных языков и перевода Казанского федерального университета, в котором приняли участие 120 студентов, 11 представителей профессорско-преподавательского состава, 5 из которых выступили экспертами в области переводоведения, обучения и развития личности студентов, 5 работодателей. До решения непосредственных задач исследования был проведен анализ научных работ по теме многоязычия и мультилингвальной среды обучения таких ученых, как И. Берталанффи [1], Дж. Валсинера [2], Дж. Гибсона [3] и др. Согласно этим ученым мультилингвальная среда или многоязычие положительно влияют на развитие гибких компетенций студентов, потому как использование различных языков является дополнительным инструментом управления деятельностью и рисками, доступом к информации и эффективной коммуникации в мультиязычных профессиональных сообществах. Основная проблема данного исследования сводится к поиску ответов на вопросы: изучены ли результативные принципы развития гибких компетенций студентов и насколько эффективны они будут в мультилингвальной среде университета. Анализ литературы по теме исследования опирается на мнения ученых Дж. Стивенсона [4] и И. Брауна [5] о самой природе гибких компетенций. Например, Л. Липман, Р. Райберг и другие относят гибкие компетенции к поведению и личным качествам, которые позволяют ориентироваться в окружающей среде, взаимодействовать, что способствует успеху в профессии и достижении целей [6]. Дополняя мнение вышеупомянутых ученых, считаем, что гибкие компетенции еще и способствуют изучению образовательного контента, а использование различных языков репертуара студентов расширяют возможности самообучения и саморазвития. Опираясь на многочисленные исследования проблем многоязычия, в частности, принципы обучения многоязычию Н.В. Барышникова [7], считаем необходимым выделить следующие:

принцип синергетического подхода к обучению иностранным языкам (собственные стратегии изучения языков, использование различных методов в обучении, что, соответственно, влияет на развитие критического и системного мышления студентов, развивает самостоятельность и самоорганизацию);

принцип опоры на лингвистический опыт (Л.В. Щерба подразделяет его на необработанный – хранящиеся в памяти слова, фразы в готовом виде; и обработанный – выделение общих лексических и грамматических правил в разных языках [8]);

принцип когнитивного подхода в обучении иностранным языкам (опора на мышление, мотивацию, развитие творчества);

принцип коммуникативного обучения (цель иноязычного образования);

принцип обучения в сотрудничестве (самосознание, рефлексия);

принцип, ориентированный на решение – приводящий к личным и организационным изменениям;

принцип содействия обучению – подразумевающий обучение рациональности;

принцип диалогизации речевого поведения или самостоятельного повествования и нарратива;

принцип фасилитации – модерирование учебного общения студентов;

исследовательский принцип – самостоятельный анализ объема данных и добывание новых знаний;

принцип развития творческого и критического мышления – анализ информации для принятия нетривиальных решений.

Остановимся на них подробнее. По мнению К. Мелиссы [9], преподаватели могут содействовать обучению студентов, придерживаясь следующих правил:

– Важно понимать роль студентов в процессе обучения. Истинное понимание усиливается, когда студенты становятся активными участниками процесса познания.

Стимулируйте потенциальные возможности личности. Диагностика и оценка личностных возможностей на начальном этапе обучения позволит выстроить индивидуально-профессиональную траекторию развития каждого студента.

– Проектируйте учебный курс линейным (экономит время и исключает повторение) и нелинейным (самостоятельное пополнение знаний) способами.

– Постоянно корректируйте содержание дисциплины и технологии обучения в соответствии с появлением новых реалий.

– Содействуйте межличностному и межкультурному взаимодействию студентов во время аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Содействие образовательному процессу не означает размывания учебной программы или снижения стандартов [9]. Скорее, *содействие обучению* включает развитие критического мышления и понимания того, как работает процесс обучения. Студенты должны научиться выходить за рамки основных фактов – кто, что, где и когда – и подвергать сомнению мир вокруг них. Для этого занятия могут иметь разный формат обучения (индивидуальный и групповой). Использование различных методов проведения занятий погружает студентов в процесс обучения согласно их интересам и способностям. Симуляции – еще один увлекательный способ помочь студентам участвовать в иммерсионном опыте.

Рассмотрим практические рекомендации международного консультанта М. Маккергоу [10] и принцип обучения, который будет способствовать развитию гибких компетенций – *принцип, ориентированный на решение* и приводящий к организационным и личным изменениям. Использование в учебном процессе проектирования и моделирования реальных профессиональных ситуаций, прогнозирования решения возникающих вопросов положительно влияет на мотивацию и творчество участников образовательного процесса. Заслуживает внимания концепция М. Маккергоу и П.З. Джексона, которые исследовали идеи «появления нарратива» [10] как реализацию принципа, ориентированного на решение. Эти ученые проливают свет на то, как новые нарративы формируются в рамках повседневной разговорной практики. Живой язык находится в состоянии, далеком от равновесия. Он меняется, соприкасается с другими языками и трансформируется. Это не означает, что смысл является случайным или произвольным процессом, т.е. смысл – это локальное явление, действующее в определенных рамках времени и пространства. Прежде всего, язык — это система, в которой отдельные слова не имеют значения сами по себе. Смысл генерируется только тогда, когда отдельные слова взаимодействуют [11]. В этом многие ученые усматривают широкий спектр сложностей. По их мнению, существует два способа соединения сложности с реальными событиями, рассмотрим их:

1. Моделирование сложных проблем реального мира с помощью агентных моделей (отражающих динамику мнений), чтобы помочь принятию решений в разворачивающихся ситуациях реальной профессиональной ситуации.

2. Использование идей сложности в качестве нового способа взаимодействия с постоянно меняющимся миром, особенно в деловой и организационной работе, что включает информирование людей о ключевых изменениях и отличительных особенностях сложности. Некоторые ученые называют это «метафорической сложностью». А.В. Думов и В.И. Кудашов считают: «Осмысление сложности предполагает обращение к ряду существенных проблем постижения действительности и выработки деятельностных стратегий [12].

Возникает вопрос, как должны действовать обучающиеся, когда мир постоянно меняется? Справиться со сложным миром, возможно рассматривая два принципиально разных типа взаимодействия – физического и семантического. Люди имеют различные уровни семантического взаимодействия. Однако смысл такого взаимодействия может быть найден путем изучения двух сторон, которые в результате какого-то предположительно социального процесса научились понимать друг друга. Вслед за М. Маккергоу попытаемся разобраться с разговорной деятельностью как с возникающим явлением нарратива и посмотреть, какие практические выводы могут быть сделаны. М. Маккергоу стремится связать философские вопросы с устоявшейся, но не широко известной областью разговорной практики. Ориентированная на результат работа в виде коучинга практикуется во всем мире, интерактивный взгляд пересекается с конструкционистским мышлением и сложностью в виде парадигмы «нарративного возникновения». Сложные системы (многоязычие и разнообразные языковые репертуары студентов можно отнести к сложной, более того, динамичной системе) демонстрируют богатое разнообразие качественно различных режимов и моделей поведения. Это результат нелинейного характера взаимодействий, и это поведение не может быть предсказано путем изучения самих взаимодействий, исследователи говорят, что они возникают. Даже полное понимание одного человека совсем не то же самое, что знание того, куда взаимодействия могут привести всю группу. Это означает, что крошечные различия со временем приведут к непознаваемым эффектам. Эти эффекты могут быть большими, маленькими или нулевыми. И связано это с самоорганизацией – студенты взаимодействуют, чтобы адаптироваться и найти способ продолжить свое взаимодействие. Поскольку в учебном процессе Высшей школы КФУ задействовано большое количество мультилингвов с разным репертуаром языков, такие системы способны исследовать очень большие пространства бесконечных возможностей и позволять возникать жизнеспособному будущему. И поскольку крошечные изменения могут изменять системы непознаваемо, никакое описание (ни математическое, ни лингвистическое) не может предложить полный взгляд на систему. Это «вероятно, единственный наиболее важный аспект сложных систем при рассмотрении разработки любой аналитической методологии или эпистемологии для решения таких систем» [13]. Следует искать альтернативные способы работы со сложными системами. Можно сделать вывод, что сложные системы развиваются со временем и проявляют свойства, которые не могут быть предсказаны или даже смоделированы на основе знания отдельных участников и их взаимодействий, кейсы взаимодействия участников могут развиваться бесконечно.

Далее рассмотрим *принцип диалогизации речевого поведения* (самостоятельного повествования) или нарратива. Являются ли беседа или разговорная практика возникающим нарративом? Опять же, можем это исследовать через критерии сложности. Рассмотрим характеристики беседы. Автономия собеседников сводится к тому, что каждая сторона имеет некоторую свободу выбора в беседе. Нелинейность – беседа не всегда развивается устойчиво. Самоорганизация – беседа самоорганизуется в рамках грамматической структуры. Коэволюция – сама беседа и участники развиваются совместно по мере продвижения разговора. Разговор и дискурс, за исключением нескольких исключительных случаев, таких как ритуал, безусловно, возникают так, что одно высказывание является ответом на совокупность предыдущих высказываний, а не управляется какой-то всеобъемлющей структурой. Рассмотрим простой разговор между двумя собеседниками:

Реплика 1: «Привет!» (имеет множество возможных грамматических ответов, из которых другой участник выбирает один);

Реплика 2: «Привет, как дела?» (который имеет множество возможных ответов, из которых первый участник выбирает один);

Реплика 3: «Отлично, спасибо. Ты видел преподавателя Х. в последнее время?» (который имеет много возможных ответов и т.д. и т.п.).

Обратите внимание, что каждая реплика опирается на контекст предыдущих реплик, поэтому на каждом шаге присутствует целый набор возможных развитий, некоторые из которых отсекаются выбором следующего хода. Однако, на каждом шагу появляются и новые возможности. Разговор включает в себя все невербальные жесты, кивки и т.д. Беседы, которые порождают новый смысл, безусловно, возникают. Это могут быть повседневные разговоры, и действительно, потенциал для появления нового всегда присутствует, даже если он не реализован. «Тематический паттерн разговора интегрируется с течением времени как повторение и потенциальная трансформация одновременно. Однако этот потенциал не всегда должен быть реализован. Изменения могут проявиться только в гибких формах разговора. Однако важно понимать, что разговор не является какой-то чистой формой полярной оппозиции повторению», считает Р. Стейси [14]. В этом случае нет необходимости использовать такие специальные методы, как открытое пространство, «глубокая» дискуссия и т.д., хотя такие методы могут быть полезны – наличие многих диалогов, идущих одновременно в группе, может обеспечить полезную синергию.

Фраза «появление нарратива» была введена впервые Г. Миллером и М. Маккергоу [15] как способ обобщить вышесказанное. Мы используем этот термин, чтобы привлечь внимание к нескольким взаимосвязанным аспектам *принципа, ориентированного на решение,* как отличительной формы дискурсивной терапии и сложных систем. Несмотря на то, что будущее непознаваемо, оно всегда существует в настоящем. Мы постоянно создаем и открываем будущее во время социальных взаимодействий, которые, по крайней мере, частично являются импровизированными и потенциально преобразующими. Обоснуем три аспекта языка сложных систем в реальном мире, которые могут быть актуальны для концепции развития гибких компетенций будущих лингвистов:

1. Разница между языком, ориентированным на стабильность (объяснения, причины) и ориентированным на прогресс (признаки изменений как в будущем, так и в прошлом). Исследования в этой области показывают, что сосредоточение внимания на последнем кажется хорошим способом уйти от причинно-следственного мышления и перейти к чему-то более полезному.

2. Различие между внутренним ментальным языком (убеждения, мысли, чувства) и интерактивным языком (описания текущей повседневной жизни с различных точек зрения). Первые перекликаются с идеями З. Фрейда [16], вторые касаются появления изменений в нашем повседневном жизненном опыте.

3. Разница между целями (будущими задачами) и стратегией поведения (действиями, которые нужно предпринять, чтобы двигаться в желаемом и определенном направлении). Это необходимо для эффективности поведения в сложном мире.

Таким образом, нарративы, возникающие в нашей повседневной жизни, всегда находятся в стадии разработки. Некоторые первоначальные рекомендации могут включать:

– принимайте все, что говорит собеседник очень серьезно;
– не прислушивайтесь к причинам, мотивациям и внутренним факторам, а сосредоточьтесь на том, чтобы реагировать на то, что говорят, чтобы усилить взаимодействие;
– расспросите детали;
– поощряйте вдумчивые размышления.

Таким образом, появляются повествования, которые связывают возможное будущее с доказательствами из прошлого (истории, опыт, наблюдения других и т.д.).

Принцип диалогизации речевого поведения имеет важные параллели с работой Л. Витгенштейна [17], первого лингвиста, который изучал один из способов мышления и участия в дискуссии, ведущего к положительным и устойчивым изменениям.

Таким образом, изменения происходят постоянно, простой способ измениться – найти полезные изменения и усилить их. Взгляд Л. Витгенштейна на значение языка в употреблении, когда значение постоянно определяется и переопределяется, отвлекает внимание от фиксированных понятий значения. Л. Витгенштейн является создателем смысла как бесконечно возникающей местной собственности, намного опередившей свое время, а также более поздних социальных конструкционистов и постмодернистов. С. де Шазер [18] опирается на идеи Л. Витгенштейна в разработке интерпретационной основы для передачи языка на практике [17], то есть для того, чтобы видеть и говорить о незамеченных аспектах их взаимодействия с участниками.

Разработанная практика 1990-х годов Solutions Focus/ Фокус на решениях (далее – SF) – актуальный подход в мире коучинга [19]. В сфере образования аналогичным можно назвать *принцип фасилитации*. У. Джемс [20] представляет модель, ориентированную на результат, он предлагает редкий прямой пример сложности в действии. В книге «The Solutions Focus/ Фокус на решениях» М. Маккергоу и Пол З. Джексон [10] определили эту практику простой в использовании. По мнению авторов, пять человек с одной и той же проблемой или ситуацией опишут ее в разных вариациях. В то же время существует (иногда тонкое и игнорируемое) повествование о вариантах решения, которое встречалось в прошлом опыте и вполне может происходить в настоящем. Практики SF соединяют эти элементы и применяют в беседе то, что развивает дискуссию. По мнению Д. Куперриде и Д. Уитни [21] сегодняшняя цель может иметь другой смысл завтра. Ключевым элементом практики SF является интерактивный взгляд, первоначально вытекающий из исследовательского коммуникативного проекта. С. де Шазер [18] установил связи с философией Л. Витгенштейна, чьи более поздние работы составляют основу постструктурной лингвистики. Общепринятое мнение гласит, что индивидуальное поведение определяется изнутри ценностями, убеждениями, мотивациями и многим другим. На практике люди развивают коммуникативные способности, взаимодействуя с другими, и поэтому учатся говорить и действовать во время диалога. Даже когда они думают «в одиночку», они делают это в контексте своего предыдущего опыта речевого взаимодействия. Идеи вышеназванных ученых – это возможное решение процесса развития гибких компетенций будущих лингвистов, включая личные сильные качества обучаемых, навыки сотрудничества, а также примеры личного опыта и найденных прежде решений в сложных ситуациях. Прошлое является полезным источником историй успеха, примеров действия, включая рассказы о преодолении невзгод. Ключ к переносу этих историй в настоящее заключается в выявлении этих связей с новой ситуацией.

Еще одним из важных элементов работы SF является идея о том, что языковое и речевое выражение должно быть понятным. Это помогает избежать сомнительных объяснений и обобщений. Каждая ситуация индивидуальна. Р. Стейси считает важным преднамеренное использование повседневного языка участников, ориентированного на решение [14]. А разговорная сосредоточенность на мелких деталях показывает, как появляются новые знания. Не менее важным является исследовательский принцип. Тематические связи, сопоставительный и контрастный анализ языковых систем приблизят изучаемую информацию к реальности, помогут студентам увидеть, что обучение не происходит изолированно. А *принцип развития критического и творческого мышления* требует большой практики, студенты должны иметь возможность наблюдения, анализа и оценки содержания учебных материалов, различных контекстов и точек зрения. Наконец, они интерпретируют информацию, делают выводы, а затем разрабатывают суждение. Практика наблюдения, анализа, интерпретации, заключения и размышления по любой теме улучшает навыки рассуждения и критического мышления студентов, которые им понадобятся не только в личной, социальной, но и в будущей профессиональной сфере.

Уточнение принципов развития гибких компетенций будущих лингвистов – потенциальный элемент теоретико-методологической основы концепции развития гибких навыков будущих лингвистов, что, несомненно, требует подтверждения в процессе реализации концепции развития гибких навыков бакалавров-лингвистов в процессе обучения в вузе.

Библиографический список

1. Bertalanffy L. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York, 1968.
2. Valsiner J., Rosa A. *Contemporary socio-cultural research: uniting culture, society, and psychology.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
3. Gibson J.J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. New Jersey: Erlbaum, 1986.
4. Stevenson J., Brown I. Australian TAFE Assessment Practices: Confusing Relevance and Responsiveness. *Australian Journal of Education*. 1994; № 38 (2): 118–138.
5. Brown R. *Politeness theory: Exemplar and exemplary. The Legacy of Solomon Asch: Essays in Cognition and Social Psychology.* New Jersey: Erlbaum, 1990.
6. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Moore K.A. *Key "Soft Skills" that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus Across Fields.* Washington, DC: USAID, 2015.
7. Барышников Н.В. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию. *Иностранные языки в школе*. 2007; № 5: 29–33.
8. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1974.
9. Melissa K. *How to Facilitate Learning and Critical Thinking*. ThoughtCo, 2021. Available at: https://www.thoughtco.com/how-to-facilitate-learning-8390
10. Jackson P.Z., McKergow M. *The Solutions Focus: Making Coaching and Change SIMPLE*. Nicholas Brealey, 2006.
11. Cilliers P. *Complexity and Postmodernism: Understanding Complex Systems*. London: Routledge, 1998.
12. Думов А.В., Кудашов В.И. Идея сложности и современная метафизика образования. *Профессиональное образование в современном мире*. 2021; Т. 11, № 2: 24–32.
13. Richardson K.A., Cilliers P., Lissack M. Complexity Science: A "Gray" Science for the "Stuff in Between". *Emergence*, 2001; № 3: 6–18.
14. Stacey R. *Strategic Management and Organisational Dynamics: The Challenge of Complexity*. London: Prentice-Hall, 2007.
15. Miller G., McKergow M. From Wittgenstein, Complexity, and Narrative Emergence. *Discourse and Solution-Focused Brief Therapy.* 2010. Available at: https://uhra.herts.ac.uk/handle/2299/17073
16. Freud S. Volesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. I. Band. Zweite Auflage. *Психологическая и психоаналитическая библиотека под редакцией профессора И.Д. Ермакова.* Москва – Петроград. 1923; Выпуск I.

17. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1958. Available at: https://sfwork.com/language-complexity-and-narrative-emergence
18. de Shazer S. *Putting Difference to Work*. New York: W.W. Norton & Company, 1991.
19. Bernien M. *Anforderungen an eine qualitative and quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann, 1997: 32–35.
20. Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления. Перевод с англ. П. Юшкевича. Москва: ЛКИ, 2011.
21. Cooperrider D., Whitney D. *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. San Francisco: Berrett-Koehler, 2005.

References

1. Bertalanffy L. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York, 1968.
2. Valsiner J., Rosa A. *Contemporary socio-cultural research: uniting culture, society, and psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
3. Gibson J.J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. New Jersey: Erlbaum, 1986.
4. Stevenson J., Brown I. Australian TAFE Assessment Practices: Confusing Relevance and Responsiveness. *Australian Journal of Education*. 1994; № 38 (2): 118-138.
5. Brown R. *Politeness theory: Exemplar and exemplary. The Legacy of Solomon Asch: Essays in Cognition and Social Psychology*. New Jersey: Erlbaum, 1990.
6. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Moore K.A. *Key "Soft Skills" that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus Across Fields*. Washington, DC: USAID, 2015.
7. Baryshnikov N.V. Anglijskij yazyk kak dominantnyj v obuchenii mnogoyazychiyu. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2007; № 5: 29-33.
8. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1974.
9. Melissa K. *How to Facilitate Learning and Critical Thinking*. ThoughtCo, 2021. Available at: https://www.thoughtco.com/how-to-facilitate-learning-8390
10. Jackson P.Z., McKergow M. *The Solutions Focus: Making Coaching and Change SIMPLE*. Nicholas Brealey, 2006.
11. Cilliers P. *Complexity and Postmodernism: Understanding Complex Systems*. London: Routledge, 1998.
12. Dumov A.V., Kudashov V.I. Ideya slozhnosti i sovremennaya metafizika obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2021; T. 11, № 2: 24-32.
13. Richardson K.A., Cilliers P., Lissack M. Complexity Science: A "Gray" Science for the "Stuff in Between". *Emergence*, 2001; № 3: 6-18.
14. Stacey R. *Strategic Management and Organisational Dynamics: The Challenge of Complexity*. London: Prentice-Hall, 2007.
15. Miller G., McKergow M. From Wittgenstein, Complexity, and Narrative Emergence. *Discourse and Solution-Focused Brief Therapy*. 2010. Available at: https://uhra.herts.ac.uk/handle/2299/17073
16. Freud S. Volesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. I. Band. Zweite Auflage. *Psihologicheskaya i psihoanaliticheskaya biblioteka pod redakciej professora I.D. Ermakova*. Moskva – Petrograd. 1923; Vypusk I.
17. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1958. Available at: https://sfwork.com/language-complexity-and-narrative-emergence
18. de Shazer S. *Putting Difference to Work*. New York: W.W. Norton & Company, 1991.
19. Bernien M. *Anforderungen an eine qualitative and quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann, 1997: 32-35.
20. Dzhems U. Pragmatizm: novoe nazvanie dlya nekotoryh staryh metodov myshleniya. Perevod s angl. P. Yushkevicha. Moskva: LKI, 2011.
21. Cooperrider D., Whitney D. *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. San Francisco: Berrett-Koehler, 2005.

Статья поступила в редакцию 22.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-144-148

Kondrakhina N.G., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
Yuzhakova N.E., *senior teacher, Department of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

ANALYSIS OF THE SPECIFICS OF MORAL AND AESTHETIC EDUCATION OF A FUTURE GRADUATE OF A NON-LIGUISTIC UNIVERSITY. Within the framework of the research, a set of features of moral and aesthetic education of a future graduate of a non-linguistic university is considered as a factor to make foreign language education more effective. In the changing conditions of reality, which is increasingly characterized by unjustifiability, instability, attention is drawn to the role of moral and aesthetic education of a future graduate of a non-linguistic university, its place in line with professionally significant qualities of students. It is noted that translation errors caused by the linguistic and cultural competence of the translator are extremely common and very noticeable, as they often lead to substitution or distortion of the objective situation. They largely depend on the development of moral and aesthetic qualities of students. In the conducted experimental research and statistical analysis of the data, it is concluded that the development of this parameter is a necessary condition for effectiveness of educational activities. The criteria, indicators and levels of moral and aesthetic education of students of a non-linguistic university in conditions of foreign language education, as well as the described requirements for educational material, help to monitor the value development of students both in the classroom and in a distance form.

Key words: **moral and aesthetic education, foreign language education, cultural competence, non-linguistic university**

Н.Г. Кондрахина*, канд. филол. наук, доц., проф. кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ruNKondrakhina@fa.ru*
Н.Е. Южакова*, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ВЫПУСКНИКА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В рамках данной статьи рассматривается совокупность особенностей нравственно-эстетического воспитания будущего выпускника неязыкового вуза как фактор эффективности иноязычного обучения. В изменяющихся условиях реальности, которая все больше характеризуется неоправданностью, неустойчивостью, обращается внимание на роль нравственно-эстетического воспитания будущего выпускника неязыкового вуза, его место в русле профессионально значимых качеств студентов. Отмечается, что переводческие ошибки, вызванные лингвокультурной компетентностью переводчика, крайне распространены и очень заметны, так как часто приводят к подмене или искажению объективной ситуации. Они во многом зависят от развития нравственных и эстетических качеств студентов. В ходе проведенного экспериментального исследования и статистического анализа данных делается вывод о том, что для эффективности учебной деятельности развитие данного параметра является необходимым условием.

Ключевые слова: **нравственно-эстетическое воспитание, иноязычное обучение, лингвокультурная компетентность**, **неязыковой вуз**

В условиях значительных трансформаций российского общества все более остро встают вопросы развития нравственных качеств, идеалов красоты и моральных эталонов в рамках традиционных для российского общества ценностей, что делает актуальной заявленную проблематику как для социальной, так и для образовательной сферы. Реализация контроля над выполнением задач нравственно-эстетического воспитания допускает и предусматривает использование средств электронных образовательных платформ [1–10]. Роль педагога высшей школы в условиях информатизации образования остаётся традиционно прежней. Реализуя задачи нравственно-эстетического воспитания обучающихся, он является хранителем, носителем, передатчиком культурных знаний и нравственных, духовных и эстетических качеств, организатором культурной и ценностной деятельности обучающихся, помощником, направляющим деятельность обучающихся в нравственное русло.

Целью статьи выступает комплексный анализ специфики нравственно-эстетического воспитания будущего выпускника неязыкового ВУЗа.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие:

– изучить проблематику содержания и значения нравственно-эстетического воспитания для обучающихся;

– выявить критерии и возможности нравственно-эстетического воспитания в рамках иноязычного образования;

– рассмотреть пути нравственно-эстетического воспитания будущего выпускника неязыкового вуза.

Научная новизна статьи определяется комплексным исследованием проблематики ключевых проблем и направлений нравственно-эстетического воспитания в рамках языкового образования.

Теоретическая значимость статьи состоит в актуализации проблематики нравственно-эстетического воспитания в рамках языкового образования.

Практическая значимость исследования обозначена в возможностях использования полученных результатов при разработке модели реализации нравственно-эстетического воспитания в рамках языкового образования

Отметим, что с точки зрения иноязычного обучения развитие заявленного параметра важно для развития переводческих навыков, возможности понимания иноязычной культуры и ценностей. Ряд исследователей отмечает, что данный параметр позволяет избежать переводческих ошибок. Тематика переводческих ошибок и их категоризация является одной из ключевых в современной лингвистике в силу того, что вопросы точного и адекватного перевода в информационном глобализованном обществе (в первую очередь в контексте передачи смысла) крайне значимы для эффективности его функционирования. Важно отметить то, что анализ конкретных ошибок перевода дает возможность не только восстановить семантическую систему исходного текста и предотвратить будущее повторение подобных ошибок, но и выявить так называемые «трудности перевода», группы языковых единиц, которые требуют особого внимания, лингвокультурной и языковой компетенции в ходе перевода [4; 9].

Проблематика анализа и категоризации переводческих ошибок является крайне важной в современной лингвистике прежде всего в силу того, что позволяет оптимизировать обучение переводчиков и повышение квалификации, предостерегая их от очевидных ошибок. Отметим, что под переводческой ошибкой мы понимаем неверную передачу семантики и стилистики текста в ходе перевода [7]. При таком определении существует целый ряд различных классификаций переводческих ошибок, основанных либо на отдельных языковых аспектах (грамматические, лексические ошибки), либо на ошибках при переводе различных языковых элементов (идиоматические, стилистико-троповые), либо на различных вариантах их сочетания [10]. По сути, можно выявить две группы переводческих ошибок: ошибки, связанные с языковой компетенцией переводчика; ошибки, связанные с лингвокультурной компетенцией переводчика. На практике наиболее значимыми являются ошибки, связанные с лингвокультурной компетенцией переводчика, которые во многом зависят от уровня нравственно-эстетической воспитанности, поскольку именно они приводят к изменению семантики и посыла текста таким образом, что его изначальный посыл утрачивается, при том что лексические ошибки и грамматические ошибки не так критичны для передачи смысла [6]. К тому же именно рассматриваемая категория ошибок является наиболее часто встречающейся на практике [4]. Рассмотрим типичные ошибки перевода на базе анализа материалов сайта http://www.inosmi.ru, который представляет собой ресурс, где расположено множество переводных публицистических текстов с английского языка на русский. Данные тексты, с одной стороны, достаточно просты с точки зрения построения, с другой стороны, в них представлен широкий спектр языковых единиц и особенностей, что делает их удобными в качестве примера для перевода.

Анализ переводов позволяет сделать вывод о том, что наиболее часто встречающимися ошибками выступает перевод конкретных языковых единиц, среди которых: 1) идиомы; 2) фразовые глаголы; 3) сложные производные неологизмы.

Тем самым наиболее распространенные ошибки – это ошибки, связанные с лингвокультурной компетенцией переводчика, в особенности это касается перевода идиоматических выражений, например, «move heaven and earth» часто переводят буквально, хотя на русском языке это выражение означает «сделать все возможное». Так же имеется множество ошибок при переводе средств воздействия (например, фразеологизмов и глаголов), которые связаны с языковой компетентностью, ошибки часто заключаются в искажении функции воздействия, что делает текст более пассивными [5].

Таким образом, в ходе анализа ошибок при переводе англоязычных публицистических текстов на русский язык выяснилось, что ошибки, связанные с языковой компетенцией переводчиков, отчетливо выявляют «трудности» в понимании и «воспроизведении» тех же языковых средств, содержащихся в тексте и реализующих функцию воздействия, например, фразеологизмов и глаголов. Ошибки, вызванные лингвокультурной компетентностью переводчика, крайне распространены и очень заметны, так как часто приводят к подмене или искажению объективной ситуации. Следует также отметить, что классификация ошибок на виды по двум компетенциям переводчика представляется весьма условной, поскольку в ряде случаев, например, при переводе фразеологизма «move heaven and earth» важны обе компетенции. Трудно однозначно связать ту или иную ошибку исключительно с неспособностью переводчика определить значение языковой единицы в английском языке, что не связано со знаниями автора и не побуждает его к работе со словарем [9]. Оценку нравственной направленности личности обучающихся можно выразить в виде схемы её развития в условиях иноязычного образования (см. рисунок 1). За основу схемы взята формула нравственной воспитанности, представленная Е.В Шаломовой [8].



Рис. 1. Схема развития нравственной направленности в условиях иноязычного образования

Оценка нравственной направленности производится по критериям: хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно. Ниже представлена таблица с описанием критериев нравственной оценки студентов основной ступени обучения в школе и ВУЗе в условиях иноязычного образования (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии нравственной оценки студентов основной ступени обучения в условиях иноязычного образования

Оценка	Содержание критериев
Хорошо	Прилежание во всех областях деятельности. Развитие волевых и творческих качеств. Увлеченность занимаемой деятельностью. Отсутствие неудовлетворительных оценок, отметок. Отсутствие правонарушений. Активное участие в общественной жизни. Стремление к изучению иностранного языка и культуры его страны. Проявление увлечённости в выполнении творческих заданий. Детальное заполнение языкового портфолио, выполнение всех заданий электронного языкового курса. Сформированность базовых иноязычных знаний и умений
Удовлетворительно	Стремление повысить низкую успеваемость. Прилежание в одном или двух ведущих видах деятельности. Отсутствие проявления старания и интереса в некоторых видах деятельности. Стремление исправить свои недостатки. Выполнение заданий по иностранному языку. Выполнение заданий языкового курса на удовлетворительном уровне. Сформированность базовых иноязычных знаний и умений
Неудовлетворительно	Низкая успеваемость в обучении, неучастие в общественной работе. Сознательное нарушение норм поведения. Отсутствие стремления исправления поведения и повышения успеваемости. Отсутствие продуктивной работы на уроках. Недостаточная сформированность базовых иноязычных знаний и умений

Заметим, что оценка «неудовлетворительно» может выноситься только в отсутствии у обучающихся стремления исправить сложившуюся ситуацию, после предварительной беседы и получения времени на работу над отрицательной тенденцией. В качестве средств для реализации этой цели служит разнообразный учебно-воспитательный материал. Учебные материалы, привлекаемые в качестве воспитывающих, выбираются с учётом общих и зависящих от цели обучения критериев. К числу общих, по нашему мнению, относятся критерии новизны, индивидуализации, возрастной категории и её возрастных особенностей, коммуникативной направленности. Учебный материал, выбираемый в целях нравственно-эстетического воспитания и направленный на формирование личности обучающегося, помимо общих критериев должен соответствовать и специфичным специальным, отвечающим этим целям критериям, к которым можно отнести следующие: нравственно-эстетическая направленность материала; мотивационный характер, побуждающий к созидательной и развивающей деятельности обучающихся; направленность на нравственно-эстетическое взаимодействие между обучающимися; созидательный, продуктивный характер учебного материала; интегрированность с духовным содержанием науки и искусства. При учете специфики иноязычного материала и его направленности на развитие духовных качеств обучающегося языковое образование может стать важным инструментом нравственно-эстетического воспитания. Для оценки уровня достаточности учебных материалов, заданных федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) для формирования качеств нравственной воспитанности и эстетического вкуса на уроках иностранного языка нами было проведено анкетирование преподавателей иностранного языка и студентов, изучающих иностранный язык [10]. Данное анкетирование показало недостаточность объема учебного материала, имеющего нравственно-эстетическую направленность, и отсутствие у обучающихся интереса и эмоционального отклика на данные темы. Это сви-

Таблица 2

Анализ тем в учебно-методических комплексах

Задачи нравственно-эстетического обучения	Учебно-методические комплексы (кол-во тем)			
	Английский язык, в двух частях, Вербицкая М. В., Оралова О.В., Эббс Б., Уорелл Э., Уорд Э., Вентана	Английский с удовольствием (EnjoyEnglish):Денисенко О.А., Трубанева Н.Н.	Английский язык. Афанасьева О.В., Михеева И.В.	Счастливый английский.ру (HappyEnglish.ru)
Формирование эстетических вкусов и идеалов	3	7	15	3
Формирование нравственного индивидуализма	9	20	5	5
Ознакомление с национально-специфическими компонентами иноязычной культуры	5	6	4	3
Развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного	5	8	6	2

детельствует о необходимости введения в образовательный процесс дополнительных материалов, способствующих духовно-нравственному обогащению студентов.

Для более тщательного изучения проблемы нами был проведен анализ тематического содержания современных учебно-методических комплекс (УМК) по английскому языку для школьников и студентов непрофильных ВУЗов, рекомендованных Министерством образования и науки РФ для работы в 2023-2024 учебном году, на наличие и достаточность тем с нравственно-эстетической направленностью и их соответствие задачам нравственно-эстетического воспитания в школе и ВУЗе (см. таблицу 2).

Из приведенных данных видно, что учебники содержат то или иное количество тем, удовлетворяющих задачам нравственно-эстетического обучения и воспитания в школе и вузе. Из них наиболее ориентирован на формирование эстетических вкусов и идеалов личности учебник для школ с углубленным изучением английского языка «Английский язык» автора О. В. Афанасьевой, представивший в своём содержании 15 тем эстетической направленности.

Формированию нравственных идеалов личности в учебниках отведены разделы, посвященные жизни и творчеству выдающихся людей, внесших вклад в мировую историю и культуру. Нравственный индивидуализм в материалах представленных учебников формируется у обучающихся посредством тем, посвященных дружбе, взаимопомощи, отношениям в семье, школе и ВУЗе, здоровому образу жизни. Сведения о национально-специфических компонентах иноязычной культуры даны учебными материалами, включающими информацию по истории, географии, культуре, национальным праздникам стран-носителей изучаемого языка. Развитию способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного посвящены темы об увлечениях искусством и хобби.

Характеризуя общее содержание представленных учебниками тем, можем сказать, что основными материалами эстетического содержания в них явились материалы о культуре, искусстве и великих исторических личностях. В целях представления более широкого спектра тем с нравственно-эстетической направленностью нам видится целесообразным расширение этой тематики и другими направлениями, например, темами взаимовыручки, выживания в экстремальных ситуациях, милосердия, и введение таких материалов в учебно-методические комплексы [6].

Критерий нравственно-эстетической направленности учебного материала является приоритетным среди других обозначенных критериев, предъявляемых к содержанию материала, при этом материал может быть и однокомпонентным, то есть эстетического или нравственного содержания.

На уроках иностранного языка эстетической наполняющей служит уже сама речь с её национально-специфическим ритмом, ударением, интонациями. Интерес обучающихся к языку и эффект от сопутствующего обучению нравственно-эстетического воспитания усиливаются, если в процессе подачи учебного материала педагог не только демонстрирует обучающимся репродукции художников, фотографии архитектуры городов стран изучаемого языка, знакомит их с образцами народных костюмов, литературным и музыкальным творчествами, но и предлагает самостоятельную работу в исследовании и оценке содержания представленного материала.

Материал, содержащий нравственную проблематику, вопросы морального выбора и примеры патриотизма и героических поступков, очень уместен в работе с подрастающим поколением. Включение в иноязычное образование нравственно-эстетического материла является базовым элементом для активизации созидательной деятельности обучающегося [5]. Слабой стороной УМК по иноязычному образованию, на взгляд авторов, является недостаточность заданий, направленных на развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного. Мотивационный критерий, предъявляемый к учебному материалу, возникает из необходимости вовлечения обучающихся в творческую работу и созидательно развивающую деятельность для формирования в них гармонично и разносторонне развитых личностей. Критерий мотивации возникает из принципа мотивации, служащего направляющей силой для успешного обучения. Источниками нравственно-эстетического воспитания, мотивирующими обучающихся, являются тексты, аудио и видеоматериалы, слово педагога, электронные ресурсы, содержательная часть которых вызывает у них интерес и одобрение. Это могут быть материалы для проведения ролевой игры или творческого мероприятия. Хорошо мотивируют обучающихся материалы игрового характера. Определяющее и даже главное место в вызове мотивационного отклика имеет слово педагога, которое должно быть не только направляющим к действию и одобряющим добросовестную работу, но и требовательным, заставляющим обучающихся относиться к поставленной им задаче ответственно и уважительно.

Критерием, предъявляемым к учебному материалу, является его направленность к созданию нравственно-эстетического взаимодействия между обучающимися и педагогом.

Коллективно-воспитательную направленность будут иметь задания на взаимодействие между группами обучающихся, введение системы тьюторства (помощи отстающим сверстникам), нравственно-эстетическое общение с приглашёнными гостями (творческими личностями, писателями, учеными и т. д.), проектная работа [7]. Необходимо прививать учащимся дружелюбность в общении и чувство взаимопомощи.

В рамках иноязычного образования нравственно-эстетическое взаимодействие будет являться частью коммуникативной деятельности. Становлению личности в нравственно-эстетическом плане будет способствовать коммуникация на иностранном языке на темы помощи и поддержки в них нуждающихся или выполнение заданий, в условие которых входит созидательное взаимодействие с окружающими людьми.

Такие задания, как объяснение правила или совместная работа над ошибками, допущенными обучающимися, соответствуют критерию нравственно-эстетического взаимодействия. Другим примером взаимодействия может быть задание по совместному составлению плакатов и презентаций на иностранном языке, при этом обучающиеся должны обозначить место каждого участника в проекте и его значимость в нём, иначе выполнение задания станет формальным.

Следующий критерий, предъявляемый к материалу, относится к его созидательному и продуктивному характеру. Задания, не выходящие за рамки репродуктивной деятельности, то есть направленные только на копирование и повторение чужих работ, не будут иметь влияние на развитие личных качеств. Нравственно-эстетическая деятельность обучающихся (интерес к изучению и занятию культурой и искусством, изучение истории, традиций, языка своего и других народов, стремление к взаимопомощи и поддержке нуждающихся в ней и др.), вызванная посылами правильно подобранных учебных материалов, раскроет и разовьёт их нравственные потенциалы и укажет пути реализации этих качеств в практической деятельности [8].

Процесс нравственно-эстетического воспитания не должен оставаться лишь в границах студенческих аудиторий, он может и обязан продолжаться и за их пределами, на природных и культурных пространствах, помогая студентам видеть и познавать уникальность, многообразие и красоту окружающего мира, знакомя с культурой и этносом народов прошлого и настоящего времён, прививая интерес и потребность в их изучении, обучая коллективному взаимодействию в разных условиях и средах.

Проведение тематических уроков о зарубежной культуре в специализированных культурно-зрелищных местах (библиотеках, музеях, галереях, театрах, концертных залах) раскроют культурный потенциал иноязычного образования и приобщат обучающихся к культурному наследию народа изучаемого языка.

Критерий продуктивности относится и к учебной деятельности обучающегося в процессе иноязычного обучения. Его задача состоит не только в изучении грамматических и лексических основ языка и восприятии отдельных элементов языка и культуры, но и в желании и умении их повторить и воспроизвести. Наибольшее обучающее и воспитывающее воздействия имеет для этого применение формата мастер-класса [5].

Интегрированность науки и искусства с нравственно-эстетическим аспектом происходит из естественной и неразрывной связи научно-технических и культурных достижений с творческой, созидательной, эстетической и художественной составляющими деятельности их творцов. Отсюда следует критерий интегрированности с духовным содержанием науки и искусства, предъявляемый к учебным материалам.

Буквально все образовательные дисциплины, включающие и точные науки, имеют в своем содержании творческие, эстетические и нравственные компоненты, и каждый из них, в разной степени, влияет на сознание и подсознание обучающихся.

В задачи преподавания различных дисциплин, наряду с предоставлением предметных знаний, входят развитие творческого и креативного мышлений, эмоционального восприятия мира и искусства, ознакомление с нравственными и правовыми аспектами, являющимися элементами моральной договоренности в обществе, привитие чувства патриотизма и выработка активной гражданской позиции [6].

При всей кажущейся отдаленности иностранного языка от многих учебных дисциплин, иноязычное образование в своем идеале является повторением модели обучения родному языку, включая в себя те же сферы знаний и деятельностей, но интернируясь с другим языком и культурой. Иноязычная языковая практика касается практически всех сфер человеческой жизнедеятельности, что делает иноязычное образование уникальным инструментом развития личности.

Так сегодняшние студенты, а завтра будущие работники профессиональной сферы деятельности могут столкнуться с необходимостью использования иностранных наработок, методик и технологий, необходимых для их успешной производственной или научной деятельности. Поэтому важность иноязычного образования и его связь с другими различными научно-практическими областями несомненны и неоспоримы.

Интеграция иноязычного образования и других образовательных наук, содержащая большой потенциал для расширения познавательных границ уроков иностранного языка и формирования нравственных качеств и эстетического вкуса обучающихся, сложный, кропотливый, но необходимый и обязательный, вызванный веяниями и требованиями времени образовательный процесс, накладывающий на преподавателя иностранного языка дополнительные квалификационные требования, требующие повышения его квалификации в своей области знаний и эрудированности в других.

В настоящее время перехода на электронные образовательные платформы внедряемая в школах и вузах электронная образовательно-воспитательная среда является для обучающихся новой [6].

Информационно-образовательная среда выполняет множество функций, среди которых, согласно ФГОС, становится необходимой организация обучения, в том числе в рамках дистанционного образования, взаимодействия всех участников образовательного процесса: обучающихся, педагогических работников, работников органов управления в сфере образования, представителей общественности. В связи с изложенным отметим, что создание образовательной аудиторной электронной информационно-образовательной сети стало необходимым условием работы всей системы школьного и высшего образования. Реализация онлайн-поддержки обучения и введение электронных курсов требует предоставления педагогам и обучающимся доступа к информационно-образовательной сети. Создание новых современных специальных методик обучения на базе информационных технологий, способствующих воспитанию нравственно-эстетической культуры обучающихся, выдвигает свои специальные требования к содержанию включаемого материала и созданию критериев в его отборе.

К критериям отбора информационного материала мы относим нравственно-эстетическую направленность материала, его мотивационный и созидательной характер, активирующий ценностную направленность деятельности обучающихся, направленность на создание атмосферы, благоприятной для активного межличностного и группового взаимодействие между обучающимися, продуктивный характер учебного материала, интегрированность с духовным содержанием науки и искусства.

Преемственность учебного процесса подразумевает непрерывность и связность учебно-воспитательного процесса в связи с его переносом в дистанционный формат. Важным условием преемственности является непрерывность реализации всех компонентов обучения и воспитания: от формирования языковых навыков до формирования моральных качеств и эстетических вкусов [2].

Этап работы (аудиторный, внеаудиторный, дистанционный) определяет способ, при помощи которого будет достигаться преемственность. Первоначальное формирование навыков начинается на занятии в классе или аудитории, потом оно приходит в электронную среду, объединяясь с другими навыками. Полностью осуществить преемственность в реализации целей и задач учебно-воспитательного процесса в условиях дистанционного обучения возможно в рамках обучения на первом курсе.

Электронный курс должен строиться исходя из целей и задач обучения и воспитания, учебной программы, интересов обучающихся, их психологических и возрастных особенностей, уровня подготовки для каждого года обучения в средней школе и ВУЗе [9]. Успешность курса определяется разнообразием форм презентации материала и учебных заданий. Например, в системе дистанционного обучения MOODLE для проведения занятия и разработки заданий существуют следующие модули: «Анкета», «База данных», «Видеоконференция», «Внешний инструмент», «Глоссарий», «Задание», «Лекция», «Обратная связь», «Опрос», «Семинар», «Тест», «Форум», «Чат». Разные форматы заданий и их визуальное отличие помогают поддержать интерес обучающегося во время работы в системе. Создать атмосферу, благоприятную для активного межличностного и группового взаимодействие между обучающимися, можно при помощи включения в содержание заданий на тематику, вызывающую интерес у данной возрастной категории студентов. В настоящее время среди тем, обсуждаемых подростками, наиболее популярны темы об известных музыкальных исполнителях, фильмы, видеоигры, каналы YouTube и Спорт [3] (см. рис. 2).

Применяемые в качестве учебных аудио и видеоматериалы должны быть приемлемого тематического содержания и требуемой направленности. Подача материала может быть полностью заменена электронной презентацией, но частое использование данной формы подачи не рекомендуется, необходимо контролировать работу обучающихся при помощи проверочных заданий. Например, Make a plan of a video lesson, Write down new words and words combinations mentioned in the presentation. Учебно-воспитательный курс, построенный с учетом возможностей систем дистанционного обучения (СДО), предполагает использование в процессе обучения ресурсов интернета. Использование СДО требует от педагога следующей подготовительной работы: выбор дополнительного материала из сайтов сети интернет, исходя из целей, задач, темы и содержания урока; выделение в заданиях информации, которую обучающиеся должны усвоить при работе с сайтом; формулирование заданий для работы с ресурсами интернет-сети; разработка способа записи результатов работы обучающихся; составление заданий для проверки самостоятельной работы. Содержание учебно-воспитательного курса в условиях применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в современном образовании должно соответствовать уровню сформированности у обучающихся тех или иных компетенций. Работа с иноязычными внешними ресурсами и источниками не осуществима без владения студентами минимальной иноязычной коммуникативной компетенции. Подводя итог, отметим, что выделенные критерии, показатели и уровни нравственно-эстетического воспитания обучающихся неязыкового ВУЗа в условиях иноязычного образования, а также описанные требования к учебно-воспитательному материалу помогают вести мониторинг ценностного развития воспитуемых как в условиях аудиторного занятия, так и в дистанционной форме. Целенаправленная работа по контролю за тенденцией нравственной и эстетической активностью обучающихся ведет к своевременной диагностике отклонений и их устранению.

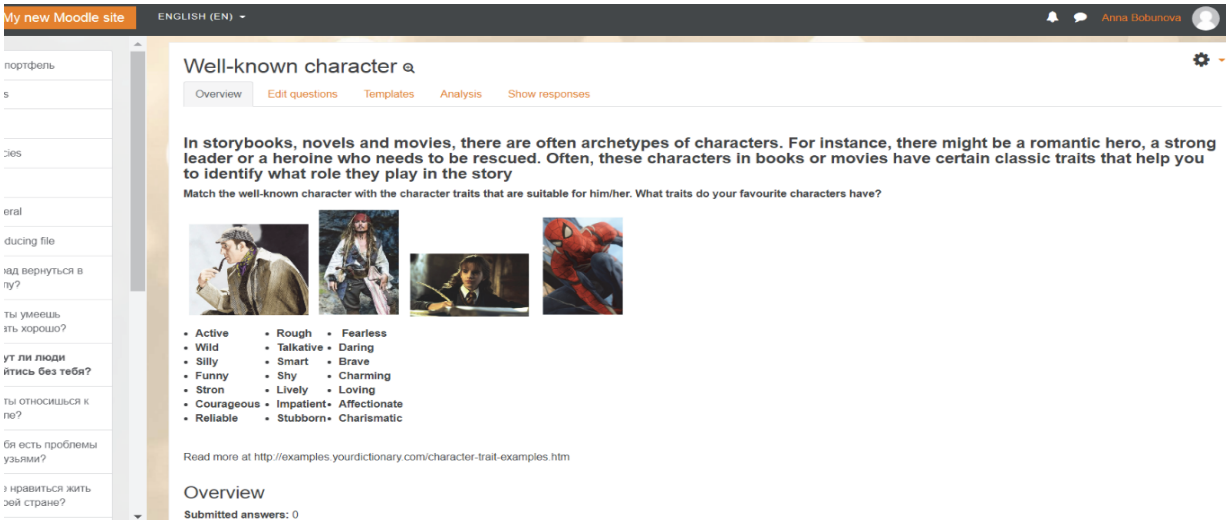


Рис. 2

Библиографический список

1. Афанасьев А.Н. Расширение интерактивных возможностей электронного об учения на основе СДО MOODLE: поиски и решения. *Дистанционное и виртуальное обучение*. Ульяновск, 2016; № 7 (109): 4–11.
2. Боллоева М.Р. Трудности перевода английского языка. *Вестник науки и образования.* 2019; № 14-1 (68). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-perevoda-angliyskogo-yazyka
3. Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурцев Д.В. *Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок*. Москва, 2012.
4. Зиновьева Т.А. Переводческая ошибка. Понятие, причины, классификация. *Материалы II Международной научной конференции*. Уфа: Лето, 2013: 107-109. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/78/3277/
5. Майборода С.В. Коммуникативно–когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов–медиков. *Педагогика высшей школы*. 2016; № 1: 66–68.
6. Минеева О.А. Организация и проведение текущего контроля при обучении иностранному языку с помощью LMS *MOODLE. Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; № 1-2(67): 210–212.
7. Мощинская Н.В. Методический аспект применения визуальных средств в системе формирования культурологической компетенции. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2016; № 5: 1925–1929.
8. Шаломова Е.В. Нравственное воспитание как важное условие превенции аддиктивного поведения подростков. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 154–158.
9. Щепилова А.В. Тактика реализации межкультурного подхода: цели, документы, практика. *Материалы I Международной конференции.* Москва: Языки народов мира, 2016: 604–611.
10. Щипицина Л.Ю. *Информационные технологии в лингвистике:* учебное пособие. Москва, 2013.

References

1. Afanas'ev A.N. Rasshirenie interaktivnyh vozmozhnostej `elektronnogo ob ucheniya na osnove SDO MOODLE: poiski i resheniya. *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie*. Ul'yanovsk, 2016; № 7 (109): 4-11.
2. Bolloeva M.R. Trudnosti perevoda anglijskogo yazyka. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2019; № 14-1 (68). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-perevoda-angliyskogo-yazyka
3. Buzadzhi D.M., Gusev V.V., Lanchikov V.K., Psurcev D.V. *Novyj vzglyad na klassifikaciyu perevodcheskih oshibok*. Moskva, 2012.
4. Zinov'eva T.A. Perevodcheskaya oshibka. Ponyatie, prichiny, klassifikaciya. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Ufa: Leto, 2013: 107-109. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/78/3277/
5. Majboroda S.V. Kommunikativno-kognitivnyj podhod v obuchenii svyaznoj rechi inostrannyh studentov-medikov. *Pedagogika vysshej shkoly*. 2016; № 1: 66-68.
6. Mineeva O.A. Organizaciya i provedenie tekuschego kontrolya pri obuchenii inostrannomu yazyku s pomosch'yu LMS *MOODLE. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017; № 1-2(67): 210-212.
7. Moschinskaya N.V. Metodicheskij aspekt primeneniya vizual'nyh sredstv v sisteme formirovaniya kul'turologicheskoj kompetencii. *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii*. 2016; № 5: 1925-1929.
8. Shalomova E.V. Nravstvennoe vospitanie kak vazhnoe uslovie prevencii addiktivnogo povedeniya podrostkov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 154-158.
9. Schepilova A.V. Taktika realizacii mezhkul'turnogo podhoda: celi, dokumenty, praktika. *Materialy I Mezhdunarodnoj konferencii.* Moskva: Yazyki narodov mira, 2016: 604-611.
10. Schipicina L.Yu. *Informacionnye tehnologii v lingvistike:* uchebnoe posobie. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 10.10.24

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-148-150

Kosenko O.V., *lecturer, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots n.a. Hero of the Soviet Union A.K. Serov of Ministry of Defense of the Russian Federation (Krasnodar, Russia), E-mail: letoon-2001@mail.ru*

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHERS OF MILITARY UNIVERSITIES. The article discusses three key areas of support for teachers and their support in the structure of professional development. The results of research on the pedagogical potential, including teachers of military universities, are summarized. The author identifies components of innovation that actualize qualitative changes in a military university against the background of professional implementation of teachers. All components of innovation are evaluated for comparability in the existing practice of the military university. Based on the results of the assessment, the author structures the identified components of innovation, taking into account peculiarities of training at a military university and actual possibilities of updating the potential of teachers, who may differ in views in the context of technological sovereignty of the state. The proposed component structure requires strengthening measures on the part of a military university without the need to form a specialized system for training military teachers of higher education.

Key words: **self-education, pedagogical support, military university, teacher, pedagogy of cooperation, innovative environment, technological sovereignty, activity approach**

О.В. Косенко, *преп., ФГКВОУ «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации, г. Краснодар, E-mail: letoon-2001@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В статье рассматриваются три ключевых направления поддержки преподавателей и их сопровождения в структуре повышения квалификации. Обобщены результаты исследований, посвященных педагогическому потенциалу, в том числе преподавателей военных вузов. Автором выявлены компоненты инновационности, актуализирующие качественные изменения в военном вузе на фоне профессиональной реализации преподавателей. Все компоненты инновационности были оценены на предмет сопоставимости в существующей практике военного вуза. По итогам оценки автору удалось структурировать выявленные компоненты инновационности, учитывающие особенности обучения в военном вузе и действительные возможности актуализации потенциала преподавателей, которые могут отличаться мировоззренческими взглядами в контексте технологического суверенитета государства. Предложенная структура компонентов требует усиливающих мер со стороны военного вуза без необходимости формирования специализированной системы подготовки военных преподавателей в системе высшей школы.

Ключевые слова: **самообразование, педагогическое сопровождение, военный вуз, преподаватель, педагогика сотрудничества, инновационная среда, технологический суверенитет, деятельностный подход**

Актуальность изучения проблем, связанных с педагогическим сопровождением преподавателей военных вузов, во многих случаях вызвана узкой направленностью военного образования. Существуют три основных направления для повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, задействованного в подготовке будущих военных специалистов.

Направление педагогики взрослых, подразумевающее различные формы самообразования преподавателями, затрагивает инновационный принцип лишь по соответствующей инициативе осуществляющего подобные обучающие действия преподавателя военного вуза. Направление педагогики сотрудничества в некоторых случаях рассматривается исследователями, но лишь в контексте педагогики взаимодействия. Второе упомянутое направление представлено в научной среде недостаточно широко, что особенно ощутимо при разработке инновационных подходов для обеспечения мероприятий повышения квалификации, в которых участвуют преподаватели военных вузов. Третье направление отчасти является классическим подходом к поддержке профессорско-преподавательского состава военных вузов, так как подразумевает получение преподавателями специализированного педагогического образования.

Проблема состоит в том, что в настоящее время почти отсутствует в педагогических вузах программа подготовки будущих преподавателей военных вузов. Идентичная ситуация наблюдается в рамках программ аспирантуры. Соответствен-

но, педагогическое сопровождение и инновационное обеспечение преподавателей военных вузов инструментарием как система в настоящее время отсутствует.

Целью настоящей статьи является разработка компонентов педагогической системы, отличающейся инновационностью в процессе совершенствования военного образования. Поставленная цель важна не только для развития военной педагогической науки, но также для совершенствования педагогической практики. В связи с этим необходимо решить следующие задачи:

– обобщить научный вклад в развитии педагогического потенциала преподавателей военных вузов;

– систематизировать существующие в педагогической науке предложения по реконструкции структуры подготовки преподавателей военных вузов;

– оценить выявленные компоненты педагогического сопровождения в контексте инновационности;

– сопоставить предложенные компоненты педагогического сопровождения и их инновационные предпосылки с практикой военного вуза;

– дополнить предложенную педагогической наукой структуру сопровождения преподавателей военных вузов вероятными уточняющими инновационными элементами.

Методами достижения поставленной цели и сформированных задач являются обобщение научного опыта по проблеме; синтез и анализ научных результатов педагогической науки для военного образования; сравнение с осуществляемой практикой педагогического сопровождения в военном вузе; моделирование вероятного научного результата по итогам осуществленного анализа и сравнение теоретико-прикладного материала.

Научная новизна состоит в инновационных компонентах структуры педагогического сопровождения преподавателей военных вузов.

Теоретическая значимость определена обобщением научного вклада в трех основных направлениях, связанных с поддержкой преподавателей вузов, в том числе военных.

Практическая значимость одновременно подразумевается в развитии дальнейшей педагогической науки и возможности внедрения выявленных инновационных компонентов в процесс сопровождения преподавателей военных вузов.

Развитие инновационной активности преподавателей военных вузов требует отдельного внимания со стороны исследователей и других участников образовательных отношений, которые связаны с повышением квалификации профессорско-преподавательского состава вузов. Военное направление подготовки законодательно и институционально отделено от общей системы высшего образования, хотя в то же время остается структурной частью российского образования в целом. Управленческие решения в сфере повышения квалификации педагогов в основном обобщают педагогический инструментарий без учета профиля преподавателя.

Военное направление обучения не всегда может обновляться инновациями, которыми преподаватель вуза обеспечивается в процессе повышения квалификации. В научной среде, а именно в рамках педагогики взрослых, за последние пять лет обнаруживается незначительное число научных работ, в которых предлагается формирование инновационного потенциала преподавателя вуза при помощи каких-либо решений. Такие авторы, как Н.Г. Витковская, С.Н. Богатырева, Н.И. Рец [1], Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова [2], О.А. Юртаева [3] и другие избрали в качестве решения для сопровождения преподавателя внедрение иных педагогических приемов.

При этом другая часть исследователей обнародовала компоненты внутреннего развития преподавателя, которые могут привести к инновационности в военной педагогике. Таким образом, компонентами инновационности при сопровождении преподавателей военного вуза с точки зрения Г.И. Данильченко являются способности самого педагога к реагированию на внешние факторы [4].

Компонентами инновационности для осуществления поддержки преподавателей, в том числе военного вуза, в работе Ю.О. Тигиной и О.А. Тигиной обозначена реализация технологии деятельностного метода обучения [5]. Указанное предложение совпадает с предметным содержанием педагогики взрослых относительно военного вуза, так как личная инициатива педагога усиливает вероятность внедрения в практику инновационных решений. Дополнительно следует упомянуть результаты исследования Л.В. Абдалиной и Н.И. Плаксиной, которые для военного вуза полезны компонентом развития корпоративной культуры, формирующей подход к самообразованию со стороны преподавателя военного вуза как к обязательному условию профессиональной самореализации [6].

В рамках педагогики сотрудничества как направления заслуживает внимания научная работа Е.А. Борисова и К.А. Саввинова, посвященная формированию специализированных курсов для преподавателей вузов, состоящих из обучения перечню педагогических навыков, а также навыков для актуализации преподавателями вузов системы сотрудничества [7]. В труде С.Ш. Шахло рассматривается стимулирование сотрудничества между преподавателями вуза при помощи создания инновационной среды [8]. Для военного вуза данное предложение может быть реализовано при условии планомерного повышения квалификации преподавателей с учетом особенностей современной педагогики.

Направление специализированного педагогического образования требует от военной системы поэтапной реализации многих сопутствующих узконаправленных сфер. Проблема обеспечения педагогического образования инновационными элементами в последние годы посвящено множество научных работ. Для педагогической действительности военного вуза инновационный компонент прослеживается в результатах исследования Х.-А.С. Халадова и И.Б. Головиной [9]. Сущность результатов состоит в формировании среди потенциальных преподавателей военных вузов мировоззрения с учетом возможностей технологического суверенитета государства. Важность и инновационность такого подхода состоит в том, что будущий преподаватель военного вуза изначально настраивается на отечественные ИТ-решения.

В целом инновационные компоненты сопровождения преподавателей военного вуза на основе результатов существующих в последние годы исследований состоят в следующем: развитие способности реагирования на внешние факторы; освоение деятельностного подхода обучения; внедрение самообразования как обязательного элемента корпоративной культуры; разработка курсов для преподавателей военного вуза с учетом навыков взаимного сотрудничества; создание инновационной среды в военном вузе; формирование мировоззрения с учетом технологического суверенитета.

Применительно к такому вузу, как ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. А.К.Серова», приведенные компоненты инновационности могут результативно сопровождать преподавателей военного вуза в процессе их профессионального становления при условии обеспечения конкретизации внедряемых мер. Необходимо распределить предложенные компоненты с учетом практического опыта обучения в военном вузе. Разработка курсов с учетом навыков взаимного сотрудничества должна быть предусмотрена для преподавателей начинающих, с ученой степенью кандидата наук, имеющих докторскую степень и обширный опыт педагогической активности в военном вузе.

Формирование мировоззрения с учетом технологического суверенитета достаточно в рамках программ повышения квалификации, инициируемых военными вузами по согласованию с Министерством обороны Российской Федерации и другими профильными ведомствами. Развитие способности реагирования на внешние факторы может стать частью разрабатываемого курса для преподавателей военного вуза вне зависимости от практического опыта. В рамках упомянутого курса также достаточно предусмотреть привитие навыка реализации технологий деятельностного метода обучения.

Становление инновационной среды и корпоративной культуры с обязательным элементом культивирования самообразования в условиях военного вуза могут быть обеспечены путем дополнения соответствующих положений в коллективном договоре и реформирования стимулирующей политики вознаграждения. Навык актуализации сотрудничества между преподавателями военного вуза также может стать частью специализированного курса с учетом опыта практической активности. Несмотря на то, что формирование мировоззрения среди потенциальных преподавателей военных вузов в контексте государственного технологического суверенитета остается в компетенции профильных учебных заведений, структура инновационной среды может быть дополнена конкретизированными рекомендациями в коллективном договоре по использованию ИТ-решений.

Таким образом, на данный момент времени структура сопровождения преподавателей военных вузов для актуализации инновационного потенциала наиболее реализуема за счет следующих компонентов: инновационной среды (дополнение положения коллективного договора), корпоративной культуры (материальное стимулирование самообразования), специализированного курса (распределение содержания с учетом практического опыта преподавателей, привитие навыка взаимного сотрудничества и реализация технологий деятельностного подхода, развитие способности реагирования на внешние факторы), программы повышения квалификации (формирование мировоззрения в контексте технологического суверенитета).

Внутренняя содержательная составляющая преподавателей представляет собой сложный механизм профессионального становления, характеризующегося его личной инициативой в образовательных инновациях. Структура военного образования такова, что компоненты инновационности должны одновременно согласовываться с профильными ведомствами и обеспечить качественное обучение будущих военнослужащих в соответствии с технологическими вызовами времени [10].

Автономный подход к компонентам инновационности в военной педагогике необходим, так как многие современные преподаватели военной направленности зачастую обладают педагогической подготовкой общего характера. Выявленные компоненты и их реализация в военных вузах в целом устраняют необходимость формирования системы высшей школы для подготовки военных преподавателей как отдельного направления российского образования.

Библиографический список

1. Витковская Н.Г., Богатырева С.Н., Рец Н.И. Организационно-педагогические условия формирования готовности преподавателей вуза к самообразовательной деятельности в условиях дистанционного образования. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 1: 8–13.
2. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Использование массовых открытых онлайн-курсов как способ повышения качества непрерывного самообразования. *КПЖ*. 2020; № 5 (142): 77–83.

3. Юртаева О.А. Роль самообразовательной деятельности в совершенствовании методической компетентности педагога. *Kant*. 2020; № 2 (35): 340–345.
4. Данильченко Г.И. Самообразование как один из путей повышения профессионального мастерства педагогов. *Педагогическая наука и практика*. 2019; № 3 (25): 7–9.
5. Тигина Ю.О., Тигина О.А. Повышение квалификации преподавателя вуза: развитие умений управлять собственным образовательным процессом. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 81-2: 577–579.
6. Абдалина Л.В., Плаксина Н.И. Когнитивный компонент в структуре корпоративной культуры преподавателя вуза. *Гаудеамус*. 2024; № 2: 9–15.
7. Борисов Е.А., Саввинов К.А. Профессиональное развитие преподавателя в контексте трансформации российского образования. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2022; № 11-1: 135–138.
8. Шахло С.Ш. Инновационная образовательная среда и психолого-педагогическое взаимодействие как факторы развития профессиональных компетенций преподавателя высшей школы. *Психология человека в образовании*. 2023; № 3: 452–457.
9. Халадов Х.-А.С., Головина И.В. Педагогическое образование: идеи развития. *Ученичество*. 2023; № 2: 5–11.
10. Алехин И.А., Авуза А.А., Богуславский В.В. и др. *Военная педагогика:* учебник. Москва, 2021.

References

1. Vitkovskaya N.G., Bogatyreva S.N., Rec N.I. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti prepodavatelej vuza k samoobrazovatel'noj deyatel'nosti v usloviyah distancionnogo obrazovaniya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 1: 8-13.
2. Goncharuk N.P., Hromova E.I. Ispol'zovanie massovyh otkrytyh onlajn-kursov kak sposob povysheniya kachestva nepreryvnogo samoobrazovaniya. *KPZh*. 2020; № 5 (142): 77-83.
3. Yurtaeva O.A. Rol' samoobrazovatel'noj deyatel'nosti v sovershenstvovanii metodicheskoj kompetentnosti pedagoga. *Kant*. 2020; № 2 (35): 340-345.
4. Danil'chenko G.I. Samoobrazovanie kak odin iz putej povysheniya professional'nogo masterstva pedagogov. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2019; № 3 (25): 7-9.
5. Tigina Yu.O., Tigina O.A. Povyshenie kvalifikacii prepodavatelya vuza: razvitie umenij upravlyat' sobstvennym obrazovatel'nym processom. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 81-2: 577-579.
6. Abdalina L.V., Plaksina N.I. Kognitivnyj komponent v strukture korporativnoj kul'tury prepodavatelya vuza. *Gaudeamus*. 2024; № 2: 9-15.
7. Borisov E.A., Savvinov K.A. Professional'noe razvitie prepodavatelya v kontekste transformacii rossijskogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2022; № 11-1: 135-138.
8. Shahlo S.Sh. Innovacionnaya obrazovatel'naya sreda i psihologo-pedagogicheskoe vzaimodejstvie kak faktory razvitiya professional'nyh kompetencij prepodavatelya vysshej shkoly. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii*. 2023; № 3: 452-457.
9. Haladov H.-A.S., Golovina I.V. Pedagogicheskoe obrazovanie: idei razvitiya. *Uchenichestvo*. 2023; № 2: 5-11.
10. Alehin I.A., Avuza A.A., Boguslavskij V.V. i dr. *Voennaya pedagogika:* uchebnik. Moskva, 2021.

Статья поступила в редакцию 12.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-150-153

Kulibekov N.A., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Department of Higher Mathematics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Esetov F.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Informatics and ICT, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Pashtaev B.D., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Deputy Dean of Faculty of Engineering, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) APPLICATION IN UNIVERSITY EDUCATION. The article discusses effective artificial intelligence application in a modern university education. The authors study specialised research and analyze their own data from professional and pedagogical activity to reveal the essence of the concept of "artificial intelligence". The paper provides advantages of using educational technologies, techniques and methods involving its wide application. The main contradictions with which it can be associated in conditions typical for the majority of higher education organizations operating on the Russian Federation territory are revealed. The research also shares exaples that would solve problems by some Russian and foreign universities. Based on the study of their experience, methodological approaches are identified, in line with which AI can be successfully used to improve the educational process course and results. The article also analyzes some progressive trends that the intelligent educational systems application brings with it in the using traditional approaches course.

Key words: **university education, methodology of university education, improvement of methodology of university education, artificial intelligence, artificial intelligence in higher education**

Н.А. Кулибеков, *канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Ф.Э. Эсетов, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. информатики и ИКТ ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Б.Д. Паштаев, *д-р пед. наук, проф., зам. декана инженерного факультета ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ИИ) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассматривается проблема эффективного применения искусственного интеллекта в образовательной практике современной высшей школы. Непосредственно перед её рассмотрением авторами на основании анализа специальной литературы, а также привлечения данных, полученных в ходе занятия профессионально-педагогической деятельностью, раскрывается суть понятия «искусственный интеллект». Далее определяются преимущества использования образовательных технологий, приёмов и методов, предполагающих его широкое применение. Выявляются основные противоречия, с которыми оно может быть сопряжено в условиях, характерных для большинства организаций высшего образования, действующих на территории Российской Федерации. Затем приводятся примеры решения такого рода проблем некоторыми отечественными и зарубежными вузами. На основе исследования их опыта выявляются методологические подходы, в русле которых искусственный интеллект может быть с успехом использован для улучшения хода и результатов образовательного процесса. Анализируются также некоторые прогрессивные тенденции, которые несёт с собой применение интеллектуальных образовательных систем в ходе использования традиционных подходов.

Ключевые слова: **вузовское образование, методология вузовского образования, совершенствование методологии вузовского образования, искусственный интеллект, искусственный интеллект в высшем образовании**

Актуальность темы нашего исследования связана с эскалацией темпов развития цифровых технологий и их интеграцией в различные сферы жизни общества, наблюдаемой в последние десятилетия (И.М. Ахтямова, А.А. Бельчусов, Т.А. Бороненко, В.С. Федотова). В свою очередь, столь широкое их распространение объясняет факт роста популярности среди учёных и практиков тем, так или иначе затрагивающих методику применения средств искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе, реализуемом на различных уровнях (Ж.А. Абалян, К.М. Куликова, С.В. Пивнева, Т.В. Салынская, М.С. Толкунова, С.П. Фурс, А.А. Широких).

В частности, на сегодняшний день представляется вполне доказанным тот факт, что в контексте глобализации и цифровизации вузовского образования инновационные методики, основанные на широкой реализации преимуществ ИИ, открывают новые перспективы для повышения качества и доступности обучения (О.Н. Долгая, Е.Ф. Мазанюк, С.В. Пивнева). В данном случае ключевую роль играет способность ИИ адаптироваться к индивидуальным образовательным потребностям, интересам и склонностям студентов, тем самым расширяя возможности для персонализации учебно-воспитательного процесса [1].

Разумеется, что при столь существенных изменениях в организации образовательной деятельности нельзя полностью избежать влияния ряда негативных факторов. Они связаны с этическими, психологическими и, что особенно важно с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи, методологическими аспектами его применения (Т.А. Бороненко, К.М. Куликова, Т.В. Салынская, М.С. Толкунова, В.С. Федотова, С.П. Фурс). Минимизации такого рода воздействий путём интеграции максимально эффективных приёмов и методов использования технологий ИИ в образовательную практику вуза посвящено исследование.

В виду вышеизложенного его цель состоит в рассмотрении методических аспектов применения искусственного интеллекта в образовательной практике современной высшей школы.

С поставленной целью коррелируют задачи:

– раскрыть суть понятия «искусственный интеллект»;

– определить основные преимущества использования образовательных технологий, приёмов и методов, предполагающих его широкое применение;

– выявить противоречия, с которыми оно может быть сопряжено в условиях, характерных для большинства организаций высшего образования, действующих на территории Российской Федерации;

– привести примеры решения такого рода проблем некоторыми отечественными и зарубежными вузами;

– на основе исследования их опыта выявить методологические подходы, в русле которых ИИ может быть с успехом использован для улучшения хода и результатов образовательного процесса;

– проанализировать прогрессивные тенденции, которые несёт с собой применение интеллектуальных образовательных систем в ходе использования традиционных подходов.

По ходу решения перечисленных выше задач применялись такие методы исследования, как изучение литературы, затрагивающей вопросы применения средств искусственного интеллекта в образовательной практике современных вузов, и анализ авторами собственного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Научная новизна статьи состоит в анализе основных преимуществ использования образовательных технологий, приёмов и методов, предполагающих широкое применение средств искусственного интеллекта вкупе с проблемами, которые несёт с собой их использование.

Теоретическая значимость сводится к выявлению подходов, в русле которых ИИ может быть с успехом использован для оптимизации хода и результатов образовательного процесса.

Практическая значимость – к анализу прогрессивных тенденций, связанных с их применением в условиях современного вуза.

Перед рассмотрением того воздействия, которое грамотное использование средств искусственного интеллекта может оказывать на методологию современного высшего образования, необходимо установить, что же следует понимать под соответствующим термином. Введение понятия ИИ, как и его трактовок, сходных с современными, относится к XX в. Его эволюцию в этот период мы рассмотрим позже. Здесь же отметим, что идея создания соответствующего конструкта занимала человечество в куда более ранние периоды развития.

Таблица 1

Наиболее распространённые в современной науке определения дефиниции «искусственный интеллект»

Искусственный интеллект	Совокупность интеллектуальных систем, основной задачей которых является моделирование психических, когнитивных и образовательных процессов [1]
	Средство совершенствования методов и способов обучения, правильное применение которого с высокой вероятностью будет способствовать ускорению и упрощению учебных, производственных и коммуникативных процессов [3]
	Процесс более или менее точной имитации человеческого мышления посредством компьютерных систем, интегрирующий три составляющих: обучение, рассуждение, самостоятельная коррекция
	Свойство интеллектуальных систем обеспечивать реализацию творческих функций (С.В. Пивнева, Т.В. Салынская, М.С. Толкунова, В.С. Федотова)
	Дополненные умственные возможности, применение которых предоставляет каждому из участников образовательного процесса более широкие возможности для получения и обработки дополнительной информации, необходимой по ходу подготовки и принятия «информированных» решений [4]
	Система программных продуктов и их алгоритмов, направленных на выполнение специфических функций интеллектуальной системы человека [5]
	Наука и технология создания интеллектуальных машин, а равно и программного обеспечения к ним

Одну из первых попыток такового исследователи связывают с именем мыслителя европейского Средневековья Раймунда Луллия (1235-1315). Этот деятель остался в истории прежде всего как миссионер, теолог, философ и поэт. Однако в его трудах мы находим и теоретические положения, касающиеся разработки механизма решения задач, опорой для вынесения которых могла бы служить «предустановленная» классификация понятий (И.М. Ахтямова, С.В. Пивнева, В.С. Федотова, С.П. Фурс, А.А. Широких). Конечно, при характерном для той эпохи уровне научно-технического прогресса идеи ИИ не могли получить развития. Но описанные выше события стали первым шагом на пути формирования целенаправленного интереса к рассматриваемому феномену.

В период создания первых электронно-вычислительных машин он получил мощнейший импульс в своём развитии. Именно тогда исследования в области ИИ оформились в самостоятельное направление. Одним из его основоположников, а также автором термина, вынесенного в заглавие нашей статьи, является американский учёный Джон Маккарти (1927–2011). Он отстаивал идею использования математической логики как основы для создания интеллектуальных систем. На проводившемся в 1956 г. Дартмутском семинаре Дж. Маккарти представил миру интересующее нас понятие. Последнее понималось им как наука и технология создания интеллектуальных машин и интеллектуального программного обеспечения [2]. С другой стороны, этот деятель указывал на то, что даже самый успешный результат подобной деятельности не будет обладать интеллектом в полном смысле слова, так как не будет наделён специфическим качеством человеческой натуры – «здравым смыслом» [2].

Подобное противоречие как будто перекочевало в современный научный дискурс. До сих пор сложность исследуемой категории не позволяет учёным прийти к единому мнению относительно сущностной характеристики ИИ. При этом, конечно, можно выделить некоторые наиболее часто встречающиеся трактовки (Табл. 1).

Проанализировав приведённые выше определения, авторы склонны считать, что ИИ представляет собой обобщённое понятие. Оно описывает множество существующих методов и технологий, включая машинное обучение, нейронные сети, алгоритмы и др.

Дав сущностную характеристику рассматриваемого феномена, следует определить основные перспективы, связанные с его использованием современными российскими вузами. Различные авторы склонны говорить о следующих положительных сторонах реализации средств ИИ:

– расширение возможностей для сотрудничества между образовательными организациями (ОО), включая обмен знаниями, разработку и распространение инновационных практик в национальном и мировом масштабах [1];

– персонализация обучения, достигаемая за счёт существенного упрощения, а значит, и интенсификации процессов разработки и последующего применения адаптивных учебных систем;

– расширение инструментария для анализа необходимых данных (Т.А. Бороненко, М.С. Толкунова, В.С. Федотова);

– упрощение обратной связи между субъектами образовательных отношений [2];

– интенсификация включения учащихся младших курсов в жизнь вуза [1];

– повышение адекватности результатов текущей и промежуточной аттестации благодаря широкому применению автоматизированных систем оценивания и соответствующих методик;

– облегчение стратегического планирования дальнейшего функционирования и развития вузов [3].

Рассмотрение данных преимуществ позволяет заключить: активное внедрение средств ИИ в образовательную практику организаций высшего образования, действующих на территории современной России, будет способствовать серьёзным трансформациям в области методики. Подобные перемены не могут не сопровождаться появлением некоторых противоречий.

Использование приёмов, методов и технологий, предполагающих обращение к возможностям ИИ, для большинства современных вузов сопряжено с техническими и финансовыми вопросами, сопровождающими (особенно на начальных этапах) внедрение и поддержку соответствующих систем [5]. Важную роль также играет решение вопросов, связанных с конфиденциальностью и безопасностью данных. Отметим, что указанная проблематика занимала исследователей и практиков много раньше. Однако во время интенсивного внедрения интеллектуальных технологий в образовательный процесс она приобретает особую актуальность. Причиной тому резкое возрастание масштабов обработки соответствующей информации. Сохраняется и опасность усиления социального и цифрового разрыва в случае неравномерного доступа к передовым образовательным технологиям. Определённые опасения вызывает также квалификация профессорско-преподавательского состава. Обучение педагогических работников, в особенности представляющих старшие поколения, эффективному и безопасному использованию ИИ в образовательном процессе также является значимым аспектом, требующим существенных затрат [6].

Таким образом, эффективная интеграция искусственного интеллекта в деятельность современных российских вузов предполагает оптимизацию стратегического планирования, обновление инфраструктуры ОО, а также организацию мероприятий, направленных на непрерывное обучении педагогов. Важно учитывать, что спорадическая реализация такого рода действий должных результатов,

скорее всего, не принесёт. Интеграция в учебно-воспитательный процесс интеллектуальных систем требует комплексного подхода. В свою очередь, при его реализации необходимым является всесторонний учёт склонностей и потребностей всех категорий участников образовательной деятельности.

Соответственно, требуется разработка чёткой стратегии внедрения средств ИИ. Обязательными её элементами являются: анализ текущего состояния реализации учебного и воспитательного процессов; определение цели и задач активности, направленной на его модернизацию в том числе средствами ИИ; выбор подходящих технологий; их адаптация в соответствии с потребностями ОО [1].

Учебные программы, адаптированные к применению искусственного интеллекта, могут включать курсы по программированию, анализу данных и/или междисциплинарные проекты, которые, объединяя различные направления обучения, используют интересующую нас технологию для решения задач, максимально приближенных к реальности. Например, в образовательном пространстве Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева реализуется направление подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля Информационные технологии (бизнес-аналитика на базе систем ИИ). При этом в соответствующие программы входят такие дисциплины, как «Основы ИИ», «Анализ больших данных и машинное обучение». Общий объем соответствующего модуля составляет 396 академических часов. Из них 72 отводятся на выполнение лабораторных работ. Небезынтересен и реализуемый в данной ОО учебный план по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование профилей «Математика и информатика». Он также содержит дисциплину «Основы ИИ», а кроме неё – «Применение ИИ в образовании». В данном случае общий объём модуля составляет 108 академических часов. Из них 36 занимают лабораторные [4].

Интересен также опыт вузов, функционирующих в странах СНГ. Так, в Ошском государственном университете (Кыргызстан) учебные планы образовательной программы 710400 Программная инженерия (профиль подготовки Веб-технологии и программное обеспечение мобильных систем) включают следующие курсы: «Машинное обучение и анализ данных», «Цифровая обработка сигналов» [5].

Таким образом, становится очевидным: востребованность знаний основ ИИ способствует трансформации содержания учебных программ. Это, естественно, требует изменений в области методологических подходов.

Соответствующий термин мы будем трактовать как систему принципов, стратегий и методов, используемых в процессе обучения и воспитания (И.М. Ахтямова, О.Н. Долгая, С.В. Пивнева, Т.В. Салынская). Приведём примеры таких подходов, в русле которых средства ИИ могут быть наиболее эффективно применены в целях оптимизации хода и результатов образовательной деятельности.

В первую очередь скажем об автоматизированной оценке и обратной связи. Данный подход основан на анализе информации, касающейся выполнения заданий. Его использование позволяет автоматически генерировать оценки и предлагать конкретные советы по улучшению работы, что, в свою очередь, способствует более оперативной адаптации учебного процесса к индивидуальным потребностям и склонностям студентов. Таким образом, достигается повышение эффективности обучения за счёт придания обратной связи большей объективности.

Возможности этого подхода хорошо заметны на примере его реализации в пространстве Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. В указанном вузе широко применяются системы управления обучением (LMS). Их функционал позволяет производить автоматическую проверку знаний обучающихся. Это, в свою очередь, освобождает преподавателей от решения некоторых задач, позволяет более эффективно и оперативно интегрировать будущих профессионалов в жизнь образовательного учреждения. В данном отношении также показателен Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Его педагоги разработали и внедрили систему непрерывного обучения. Она интегрирует элементы ИИ, такие как чат-боты, для взаимодействия между субъектами образовательных отношений и решения иных задач. Это позволяет студентам (а отчасти и преподавателям) выйти на новый уровень профессионального и личностного развития за счёт использования технологий, подразумевающих широкую реализацию возможностей ИИ, в сочетании с традиционными методами обучения и воспитания [3].

Следующий подход – персонализированное и адаптивное обучение. Его реализация позволяет студентам осваивать курсы, подразумевающие выполнение различных заданий (включая тестовые), подстраивающихся под индивидуальный уровень сформированности компетенций каждого из них. Сложность материала автоматически определяется при максимальном учёте текущего состояния развития системы знаний, умений, навыков, способностей и склонностей обучающихся при помощи алгоритмов ИИ. Изменяется и деятельность преподавателя. В ходе реализации рассматриваемого подхода он получает информацию, необходимую для всестороннего объективного анализа прогресса студентов и определения их дальнейшего продвижения по индивидуальным образовательным маршрутам. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» и Московский физико-технический институт (МФТИ) уже сегодня достаточно широко применяют интеллектуальные системы, помогающие студентам выбирать наиболее интересные курсы и таким образом формировать учебные планы на основе академического профиля и карьерных целей каждого учащегося.

Далее, игровые и иммерсивные технологии также понимаются нами как инновационные педагогические подходы. Правильное применение таковых позволяет реализовывать в стенах современного вуза активное и практическое обучение, повышать учебную мотивацию студентов [6]. Происходит это благодаря генерации увлекательной образовательной среды, активизирующей участие будущих специалистов в процессе обучения [3]. В ходе реализации рассматриваемого подхода возможности ИИ позволяют эффективно моделировать сложные интерактивные сценарии, реагирующие на действия учащихся. Тем самым

Таблица 2

Особенности реализации преимуществ ИИ при использовании традиционных и инновационных подходов к организации образовательного процесса

Преимущества средств ИИ	Специфика реализации	
	При использовании традиционных подходов	При использовании инновационных подходов
Персонализация обучения	Может быть использована при организации деятельности студентов в составе микрогрупп	Широкие возможности для реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся
Обратная связь	Реализуется с естественными задержками, главным образом после завершения преподавателем процедур оценки	Практически мгновенная через посредство образовательных платформ
Автоматизация рутинных задач	Средства ИИ используются бессистемно, что, в свою очередь, ведёт к сравнительно большим затратам на выполнение соответствующих действий	Интеллектуальные технологии органично вписаны в процесс решения административных и иных проблем, это позволяет минимизировать человеческий фактор, а преподавателям – сосредоточить время и силы на выполнении своих основных функций [7]
Повышение учебной мотивации студентов	Зависит от преподавателя и используемых им методик. Использование средств ИИ не исключается, но и не имеет определяющего характера в соответствующей деятельности	Увеличивается, главным образом, за счёт персонализации и привнесения в образовательный процесс большого количества интерактивных элементов
Вовлечение учащихся в жизнь ОО	Находится в зависимости от подбора администрацией, педагогами и методистами приёмов, технологий (в т.ч. подразумевающих реализацию преимуществ ИИ) и особенностей их реализации	В значительной степени обеспечивается посредством выполнения интерактивных и адаптивных заданий
Адаптация материала к уровню развития знаний, умений и навыков будущих профессионалов	Искусственный интеллект служит реализации стандартного учебного плана. Его использование для приведения материалов в соответствие с уровнем компетентности учащихся носит спорадический характер [4]	Используются адаптивные учебные материалы, структура и содержание которых находятся в зависимости от прогресса каждого конкретного студента
Доступ к образовательным ресурсам	Зависит от особенностей информационной среды той или иной ОО, может быть ограниченным	Практически неограниченный, слабо зависящий от внешних факторов доступ субъектов образовательных отношений к онлайн-ресурсам и курсам
Анализ необходимых данных	Осуществляется ответственными лицами вручную, средства ИИ – лишь один из инструментов	Анализ информации, в том числе больших её объёмов практически полностью автоматизирован

обеспечивается динамичность и адаптивность процесса формирования у них необходимых компетенций.

Успешное завершение такового позволяет студентам ознакомиться с особенностями практического применения полученных знаний, умений и навыков. Кроме того, с большой вероятностью интенсифицируется развитие у них таких необходимых гражданину современного общества характеристик, как умения командной работы, творческое и критическое мышление, а равно способность к поиску эффективных, в том числе нестандартных путей выхода из различных ситуаций, возникающих во время осуществления профессиональной и иной деятельности [2]. Достижению подобных результатов, на наш взгляд, будет в немалой степени способствовать характерная для игровых технологий возможность адаптации под разные возрастные группы и уровни образованности, делающая их универсальным инструментом развития студентов. Повышение мотивации будущих специалистов при этом достигается за счёт наличия интерактивных элементов: достижений и наград. В пространстве уже упоминавшегося РГПУ им. А.И. Герцена функционирует система непрерывного обучения, в которую входят элементы игровых технологий. Будущие педагоги с интересом участвуют в иммерсивных играх, моделирующих реальные педагогические ситуации [1].

Ещё один подход – прогностический анализ. Он позволяет преподавателям и методистам принимать обоснованные решения, направленные на улучшение качества обучения и персонализацию программ. В данном случае средства ИИ служат в основном целям автоматизации, а значит улучшению точности и эффективности прогностических моделей распределения ресурсов, оптимизации учебных планов. Тем самым снижается вероятность возникновения учебных трудностей, что в свою очередь вносит значительный вклад в развитие адаптивных образовательных систем. Так, в НИУ ВШЭ и Тюменском государственном университете активно используют искусственный интеллект для разработки и адаптации учебных программ [4].

Следует отметить, что в виду описанных выше противоречий, не все отечественные вузы смогут оперативно и без проблем внедрить у себя рассмотренные подходы. Вероятно, ещё очень долго будет практиковаться использование традиционной методологии либо отдельных её элементов. Таким образом, особую актуальность приобретает исследование возможностей, присущих средствам ИИ в плане улучшения хода и результатов учебно-воспитательного процесса при реализации традиционных образовательных технологий.

На наш взгляд, традиционная организация обучения и воспитания будущих высококвалифицированных профессионалов также может способствовать реализации преимуществ интеллектуальных образовательных систем. Однако в данном случае ей будет присуща определённая специфика (табл. 2).

Таким образом, внедрение средств ИИ в образовательный процесс вуза на сегодняшний день является важным аспектом дальнейшего совершенствования его методологии. Опыт ряда организаций, осуществляющих деятельность по программам высшего образования, доказывает, что раскрытие всех потенций искусственного интеллекта возможно при условии обращения к рассмотренным в тексте статьи инновационным методологическим подходам. С другой стороны, хотя и ограниченно, подобные технологии могут применяться и в русле методологии традиционной, являясь одним из средств её оптимизации.

Библиографический список

1. Салынская Т.В., Толкунова М.С. Воздействие технологий искусственного интеллекта на формирование «гуманистической» модели образования. *Современное педагогическое образование.* 2022; № 4: 159–164.
2. Ахтямова И.М. Искусственный интеллект в образовании 21 века – пространство для новых возможностей преподавания. *Бюллетень науки и практики.* 2021; Т. 7, № 2: 330–338.
3. Бельчусов А.А. Методика преподавания темы «искусственный интеллект». *Сборник докладов и научных статей IV Всероссийской научно-практической конференции.* Чебоксары: Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, 2023: 33–40.
4. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Развитие персонализированного обучения будущих педагогов через генерацию курсов с использованием искусственного интеллекта. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 29–33.
5. Абалян Ж.А., Пивнева С.В. Потенциал и риски использования искусственного интеллекта в высшей школе при обучении иностранному языку в профессиональной сфере. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 5–7.
6. Фурс С.П. Искусственный интеллект в сфере образования – помощник педагога или «подрывная» технология? *Преподаватель XXI век.* 2023; № 1: 40–49.

References

1. Salynskaya T.V., Tolkunova M.S. Vozdejstvie tehnologij iskusstvennogo intellekta na formirovanie «gumanisticheskoj» modeli obrazovaniya. S*ovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 4: 159-164.
2. Ahtyamova I.M. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii 21 veka – prostranstvo dlya novyh vozmozhnostej prepodavaniya. *Byulleten' nauki i praktiki.* 2021; T. 7, № 2: 330-338.
3. Bel'chusov A.A. Metodika prepodavaniya temy «iskusstvennyj intellekt». *Sbornik dokladov i nauchnyh statej IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj universitet im. I.N. Ul'yanova, 2023: 33-40.
4. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Razvitie personalizirovannogo obucheniya buduschih pedagogov cherez generaciyu kursov s ispol'zovaniem iskusstvennogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 29-33.
5. Abalyan Zh.A., Pivneva S.V. Potencial i riski ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v vysshej shkole pri obuchenii inostrannomu yazyku v professional'noj sfere. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 5-7.
6. Furs S.P. Iskusstvennyj intellekt v sfere obrazovaniya – pomoschnik pedagoga ili «podryvnaya» tehnologiya? *Prepodavatel' XXI vek.* 2023; № 1: 40-49.

Статья поступила в редакцию 12.10.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-153-156

Manvelova I.A., *senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: iamanvelova@fa.ru*
Shirogalina V.I*., senior teacher, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: vishirogalina@fa.ru*

ACTUALISATION OF GRAMMAR SKILLS IN TEACHING BACHELORS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article describes problems associated with retrieving learnt grammatical structures from students' long-term or short-term memory for the purpose of their subsequent use or direct reproduction (on the basis of English language examples). The importance of using Bloom's taxonomy in the course of actualising undergraduate students' knowledge of grammar is emphasised. A description of the most effective tasks that help learners cope with errors, involving critical thinking and creativity, is given. All tasks described in the article have been tested in practice and proved their effectiveness. Recommendations for combining conventional and innovative forms of teaching grammar and updating previously acquired knowledge in this area are offered. The exchange of data that can take place during communication at conferences or at professional development courses can help teachers to make the most of both routine types of exercises for mastering grammar of a foreign language, and advanced knowledge of laws based on the principles of taxonomy, to create student-centered exercises in order to update their grammatical skills.

Key words: **foreign language training, undergraduate students, grammar, taxonomy, practice-oriented approach**

И.А. Манвелова, *доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: iamanvelova@fa.ru*
В.И. Широгалина, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: vishirogalina@fa.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ НАВЫКОВ В ОБЛАСТИ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматриваются проблемы, связанные с извлечением усвоенных грамматических структур из долговременной или кратковременной памяти студентов с целью их последующего использования или непосредственного воспроизведения (на примере английского языка). Подчеркивается важность использования таксономии Блума в ходе актуализации знаний студентов бакалавриата в области грамматики. Дано описание наиболее эффективных заданий, которые помогают обучаемым справиться с речевыми ошибками, подключая критическое мышление и творчество. Все описываемые в статье задания

прошли апробацию на практике и доказали свою эффективность. Предложены рекомендации по комбинированию традиционных и новаторских форм обучения грамматике и актуализации ранее полученных знаний в этой области. Авторы делают выводы, что обмен данными, который может иметь место во время общения на конференциях или на курсах повышения квалификации, может помочь педагогам использовать с максимальной пользой и рутинные виды упражнений для освоения грамматики иностранного языка, и передовые знания законов, основанных на использовании принципов таксономии, для создания студенто-центрированных упражнений с целью актуализации их грамматического багажа.

Ключевые слова: **иноязычная подготовка, студенты бакалавриата, грамматика, таксономия, практико-ориентированный подход**

Современный специалист вряд ли будет успешным в нынешних условиях развития науки, экономики, техники без знаний иностранного языка. Именно владение языком международного общения дает человеку доступ к поистине безграничному источнику информации, повышая его уровень общего развития, профессиональных навыков, возможности к социализации [1]. Подготовка бакалавров в неязыковом высшем учебном заведении должна строиться на принципах вовлечения всех речевых навыков (аудирование, чтение, говорение и письменная речь) и речевых аспектов [2]. В данной статье будет осуществлена попытка рассмотреть важность одного изх этих аспектов, а именно грамматики. Без знаний грамматического строя языка невозможно общаться так, чтобы слушатели тебя понимали [3]. Например, элементарное неумение владеть временными категориями будет тормозить коммуникацию, поскольку до собеседника нужно четко доносить, о чем идет речь: о настоящем, прошедшем или будущем. Кроме того, в английской грамматике помимо основных трех времен существует еще огромное количество видовременных форм глагола, которые влияют на смысл речевого высказывания: описываемое действие произошло в прошлом или только что закончилось, происходило в определенный отрезок времени или закончилось до того, как началось другое действие в прошлом. Различные способы передачи сослагательного наклонения в английском и русском языках (в части придаточного предложения) приводят к тому, что ошибки в построении подобных предложений сопровождают людей всю жизнь. Когда русскоговорящий студент использует переводной метод в использовании условных предложений, то он будет по аналогии с русским языком включать в обе части такого предложения будущее время (что совершенно исключается в английском языке и считается грубой ошибкой). Это всего-навсего пробел в изучении грамматических конструкций, но он приводит к искажению смыслов передачи нюансов речи и, в результате, к непониманию между собеседниками. Более того, в некоторых условиях речевого общения незнание грамматики может иметь жизненно большое значение, особенно во время какого-то происшествия, инструктажа или анализа прошлых событий. Так, например, использование модальных глаголов может очень сильно влиять на смысл во время проведения инструктажа на рабочем месте: какие-то действия запрещено делать, что-то не следует делать, а что-то нужно делать по предварительной договоренности. С одной стороны, педагоги высшей школы работают с тем запасом грамматических структур, которым студентов обучили в период их школьного образования. С другой стороны, во время учебы в вузе пробелы в знаниях грамматики иностранного языка обязательно следует устранять [4], ведь выпускнику, возможно, придется общаться с коллегами из-за границы, решать совместные производственные задачи, устранять проблемы как в момент их появления, так и в процессе или в конце работы (проводя анализ различного рода результатов деятельности, например). Есть ли способы развить навыки грамматически правильной речи (устной и письменной) за то короткое время, пока в высшем учебном заведении бакалавры изучают дисциплину «Иностранный язык»? Ведь во многих российских учебных заведениях высшего образования в рабочих планах на эту дисциплину отводится 2-4 семестра (от 65 до 140 часов в год), реже – 5-6 семестров.

Актуальность данной статьи заключается в необходимости поиска эффективных лексико-технологических решений при обучении грамматике для реализации практико-ориентированного подхода к обучению иностранному языку студентов бакалавриата неязыкового вуза.

Цель статьи отражается в разработке методов свободного использования грамматических структур иностранного языка через развитие у студентов критического мышления, а значит, одновременного с этим развития их гибких навыков.

Задачи, которые могли бы помочь в достижении поставленной цели, условно можно разделить на следующие:

– определить и описать виды учебной деятельности и заданий, через которые у студентов бакалавриата можно развивать навыки использования грамматических структур (на примере изучения английского языка);

– представить ряд развивающих упражнений на основе таксономии и критического мышления;

– предложить практические рекомендации, которые могли бы способствовать более продуктивному обучению грамматике иностранного языка.

Научная новизна данного исследования заключается в попытке определить имманентные современные тенденции и перспективы в области обучения грамматике иностранного языка.

Теоретическая значимость материла заключается в обосновании необходимости использования таксономии и теории Гарднера для актуализации навыков в области использования грамматических структур в обучении иностранному языку.

Практическая значимость отражается в студентоцентрированном обучении иностранному языку для профессиональных целей, когда обучаемым предлагается большой спектр практико-ориентированных заданий для вывода речи в формат свободной (неподготовленной).

Обучение иностранному языку на принципах таксономии Блума давно зарекомендовало себя как действенная система [5], которая помогает обучаемым двигаться от простого к сложному, отражая следующие этапы: знакомство и запоминание новой информации, понимание сути речевого паттерна, его использование на практике (через поддержку со стороны педагога), анализ (с привлечением как можно большего количества устойчивых конструктов), оценку речевой структуры, создание своего собственного речевого высказывания [6]. Эта схема как нельзя лучше отражает все этапы работы с грамматическими структурами на иностранном языке. На ее основе развиваются навыки критического мышления, которое базируется не на слепом заучивании готовых коллокаций, а на продуцировании нужного и наполненного смыслом речевого высказывания, что повышает ценность знаний и мотивирует студентов.

В работе над данным материалом был использован метод экспертной оценки, а именно опрос преподавателей кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. В беседах приняло участие 30 старших преподавателей и 18 доцентов. Большинство коллег в ходе опроса пришли к выводу, что при обучении языку специальности важно в первую очередь обращаться к прошлому опыту студентов. К сожалению, не у всех данный опыт положительный, поскольку во многих школах России наблюдается либо недостаток квалифицированных педагогов иностранного языка, либо система обучения неродному языку оставляет желать лучшего [7]. В этом случае следование принципам таксономии в определенной мере позволяет снизить уровень напряженности, ликвидировать белые пятна в грамматике иностранного языка, мотивировать в большей степени к продуктивным, а не рецептивным навыкам. Дидактические филлеры в определенной мере способны помочь в решении языковых проблем [8], но грамматику следует вводить в учебное поле изучаемой дисциплины не как мини-задания, на которые можно потратить оставшееся в конце занятия время, а как отдельный и грамотно спланированный блок учебного процесса. Рассмотрим некоторые элементы заданий на актуализацию знаний в области грамматики, которые дают хорошие результаты (данные техники были использованы при подготовке студентов отдельных факультетов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации).

С самого начала преподавателю нужно четко понимать, какой уровень языка у студентов его группы. Учащиеся с самым высоким уровнем могут стать опорой и поддержкой педагогу на занятиях, где часть учебного времени посвящена изучению (или повторению) грамматики. Через использование связки «Анализ – Объяснение» можно предложить сильным студентам выполнить задание по грамматике дома, а затем записать рекомендации для других студентов о том, каким образом можно легче его выполнить и о чем следует помнить при выполнении. Психологически более спокойно студенты реагируют на своего одногруппника, нежели на своего преподавателя. Нужно использовать данное знание из области психологии и активнее вовлекать отдельных (более сильных в языковом плане) студентов в группе, делая их соучастниками учебного процесса. Иногда академический формат объяснения, который выбирают преподаватели, не является самым эффективным. И, напротив, объяснение на личном примере простым языком встречает меньше когнитивного сопротивления. Данную стратегию можно применять и в ходе выполнения других заданий (например, в процессе написания служебной записки, отчета по проекту/проблеме или в ходе подготовки пересказа).

Через следующую связку «Анализ – Вопросы» легче осуществляется проверка правильности выполнения заданий на развитие навыков использования грамматических форм в речи. Примером может послужить такое упражнение: «Выполните задание самостоятельно, а затем сравните свои ответы в парах, задавая друг другу вопросы о том, почему вы использовали ту или иную грамматическую форму». Довольно часто на практике разгораются нешуточные дискуссии о правильности или неправильности ответа. В этом случае роль судьи берет на себя преподаватель, объясняя теоретические аспекты, отсылая к справочникам или источникам, которые сейчас в большом количестве можно обнаружить в Интернете. Поощрение подобных дискуссий не только ценно (в споре рождается истина!), но и запоминается студентами легче и быстрее, т.к. были использованы их личные ощущения, переживания, эмоции. Парной работе уделяется очень большое внимание при обучении иностранному языку среди европейских педагогов. К сожалению, не все русские преподаватели любят или умеют организовать данный вид учебного взаимодействия на своих занятиях. Думается, что этому не только нужно учиться, но и активнее внедрять в процесс практических занятий [9].

Еще один тандем, используемый в таксономии, способен разнообразить задания и привнести в их выполнение нотку интереса и полезности. Речь идет о союзе «Оценивание – Выявление». Студентам предлагается прослушать аудиофрагмент, наполненный лексическими единицами по изучаемой теме, и найти ошибки в тексте, который распечатан педагогом или выведен на экран. В

группах с более низким уровнем владения иностранным языком аудиофрагмент может быть заменен на текст песни или абзац из адаптированного текста статьи по специальности. Практика показывает, что подобные упражнения поднимают самооценку студентов, доказывая, что они способны обнаружить пусть зачастую не все ошибки, но хотя бы некоторые. Педагогам следует использовать позитивное подкрепление [10], подчеркивая во время осуществления обратной связи, что увиденная/найденная ошибка другого – высокая гарантия того, что именно она не встретится в собственной речи студента. Подобные задания полезно практиковать и во время прослушивания презентаций, ролевых игр, когда группа фиксирует ошибки оратора и затем просит повторить те предложения, где они были замечены. Данный вид учебной деятельности считается продуктивным и обучающим для всех студентов, что увеличивает его ценность в ходе иноязычной подготовки.

Четвертую связку можно представить как «Понимание – Перефразирование». Организовать ее довольно сложно в силу ограниченности времени на практическом занятии, но все же реально. Педагог просит студентов выполнить задание, а затем переписать каждое предложение, которое у них получилось, другими словами, но с тем же смыслом. В этом случае активизируются грамматические структуры (например, студенты легко учатся переделывать предложения из активного залога в пассивный), а также расширяется словарный запас. Если позволяет время на занятии, то можно устроить мини-турнир на лучшую работу по переделке предложений в данном упражнении. Умение выполнять работу в рамках заданного временного отрезка (а подобные задания лучше ограничивать по времени) – еще один навык, который пригодится выпускникам в их будущей профессиональной деятельности.

Более сложной считается пара «Создание – Сочинение», где педагог просит студентов выполнить задание, а затем на его основе придумать диалог или рассказ, используя всего лишь несколько (обычно 4-5) из этих предложений. Разрешается добавлять столько информации, сколько студенту необходимо. Развитие креативности вносит разнообразие, добавляет положительные эмоции и тем самым облегчает погружение в языковую среду, стимулирует вовлеченность через призму собственных переживаний, отраженных в рассказе. Иногда студенты с низким уровнем владения иностранным языком, но развитой креативностью, проявляются в ходе выполнения именно таких заданий наиболее ярко, у них появляется мотивация для дальнейшего изучения языка и устранения пробелов в знаниях. Такой элемент позитивного подкрепления со стороны преподавателя помогает обучаемым сосредоточиться на том, что у них получается лучше, подтягивая те виды речевой деятельности, которые проседают или даются хуже в силу личностного развития нейролингвистических связей.

Шестой вариант относится к блоку «Создание – Переделка», во время которого педагог предлагает задание на отработку грамматических структур, а затем просит переделать итоговый вариант в упражнение «Исправь 5 ошибок» или в задание «Множественный выбор». Студенты с радостью делают такие упражнения в качестве домашней работы, интересно оформляют их, если преподаватель сообщает, что лучшие работы войдут в его банк данных и будут предложены студентам следующего года обучения. Данная преемственность положительно сказывается на развитии психоэмоциональных навыков, повышает качество исполнения, добавляет креативных элементов в подобного рода студенческие мини-проекты и письменные работы.

Наблюдение за поведением студентов в группе во время занятий иностранным языком помогло частично подтвердить теорию Говарда Гарднера о разных видах интеллекта у обучаемых. Согласно его классификации, каждый человек имеет предрасположенность к тем или иным занятиям в зависимости от того, какой тип интеллекта превалирует в его психотипе. Так, например, человек с вербальным интеллектом будет с удовольствием читать, лучше разыгрывать сценарии и разгадывать кроссворды, чем его одногруппники. Студент с пространственным интеллектом будет лучше реагировать и выполнять видеоактивные формы заданий, а также быстрее запоминать информацию в презентациях с визуальным компонентом, создавать более интересную визуальную подачу материала. Кинестетический интеллект в большей степени проявляется в заданиях в виде ролевых игр, где нужно разыгрывать ситуации, активно участвовать в интеллектуальных разминках на основе изученного материала. Студент с музыкальным интеллектом лучше и быстрее будет выполнять однотипные задания, отслеживать интонационные рисунки в устных презентациях, представлять диалоги в лицах, исполняя (иногда в прямом смысле слова пропевая) по-разному роли в этих диалогах. Студент, у которого развит внутриличностный интеллект, чаще других будет ввести заметки и записи, предпочитать работать не в парах, а индивидуально, заучивать материал через визуализацию, персонализацию материала. Межличностный интеллект особенно проявляется у тех студентов, кто любит участвовать в командных играх, коллективной работе, мозговых штурмах, поиске решения проблем через анализ приемлемых вариантов. Человек с естественнонаучным интеллектом будет стремиться к категоризации и классификации информации, предсказывать результаты и проверять гипотезы, составлять лучше других интеллект карты. Практически в каждом высшем учебном заведении учебным планом предусмотрены консультации при обучении иностранному языку. Во время первой же консультации можно предложить психологический тест, который покажет, какой вид интеллекта развит у студента в большей степени. Предлагая работу в парах или мини-группах студентам с разным интеллектом, можно усилить их взаимодействие друг с другом и добиться усвоения знаний в любой области речевой активности (в том числе в области грамматики) быстрее и на более высоком уровне. Эмоции, которые обучаемые испытывают во время совместной работы, являются важным элементом канвы практического занятия, а креативный подход, который используется педагогом в планировании и проведении практических занятий, способен мотивировать не меньше, чем внедрение цифровых технологий и очков для погружения в виртуальную реальность. Кроме того, человек может развивать те виды интеллекта, которых у него нет, но он хотел бы ими обладать. Таким образом, обучение в высшем учебном заведении помогает не только получить знания, но и развивать будущих специалистов, воспитывать их на примере нестандартного отношения к поставленной задаче.

Делая вывод о необходимости и способах актуализации навыков в области использования грамматического материала при обучении бакалавров неязыкового вуза, следует отметить, что в современных условиях развития дидактической сферы преподавания не просто нужно, а очень важно уметь грамотно комбинировать самые разные виды заданий и продуктивных видов деятельности с использованием таксономии, классификации интеллектов, инноваций, которые доступны на современном этапе развития образовательной системы России. В качестве рекомендации можно предложить использование цифровых технологий для облегчения рутинной работы педагога, которая требует большого количества проверки. Так, например, обращение к сайтам https://www.gramaro.io/ru и https://usefulenglish.ru/grammar/the-participle поможет студентам разобраться с теорией, а сайты https://www.study.ru/test/grammaticheskie-testy или https://learnenglish.britishcouncil.org/english-levels/online-english-level-test позволят обучаемым автоматически пройти проверку изученных грамматических правил; обучающая платформа Rosetta Stone, установленная во многих российских вузах, расскажет и поможет на практике использовать полученные знания в области грамматики, лексики, страноведения (включая данные о культурных диверсификациях), познакомит с основами профессиональной деятельности на иностранном языке (большой выбор опций). Безусловно, у каждого преподавателя есть свой банк ссылок на цифровые обучающие продукты. Обмен данными, который может иметь место во время общения на конференциях или на курсах повышения квалификации, может помочь педагогам использовать с максимальной пользой и рутинные виды упражнений для освоения грамматики иностранного языка, и передовые знания законов, основанных на использовании принципов таксономии, для создания студенто-центрированных упражнений с целью актуализации их грамматического багажа.

Библиографический список

1. Бурдина Е.С. Таксономия Блума как модель развития критического мышления при обучении иностранному языку. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2024; № 1 (89): 484–488.
2. Gruzdeva M.V. The need to use different types of tasks in foreign language classes at a non-linguistic higher education institution. *Service Plus*. 2022; Vol. 16, № 4: 41–50.
3. Seit-Asan F.E., Umirboyeva Sh.F.Q. The impact of effective teaching Grammar in communicative language teaching (CLT). *Студенческий*. 2020; № 3-3 (89): 105–106.
4. Kuryaeva R.I. The optimum way for teaching English grammar. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2018; № 6: 238–243.
5. Итинсон К.С., Чиркова В.М. Применение таксономии образовательных целей Блума в процессе обучения иностранному языку. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; Т. 10, № 4 (37): 106–109.
6. Chen J., Zhang Yu., Zhong W. Application of Bloom's Taxonomy to Teaching Design of English for Specific Purpose. *BCP Education & Psychology*. 2022; Vol. 7: 11–16.
7. Pavlovych A.V. Modern Strategies in Grammar Teaching. *Уральский научный вестник*. 2017; Vol. 2, № 5: 092–094.
8. Епишева О.С., Звягинцева Е.П. Использование дидактических филлеров при обучении студентов языку специальности (на примере делового английского языка). *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 238–240.
9. Цифровизация высшего образования в России: перспективы и проблемы. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Москва: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2022: 177–182.
10. Майленова Ф.Г. Влияние эмоций на качество обучения. Принцип позитивного подкрепления. *Информационный гуманитарный портал Знание. Понимание. Умение*. 2010; № 2: 5.

References

1. Burdina E.S. Taksonomiya Bluma kak model' razvitiya kriticheskogo myshleniya pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki*. 2024; № 1 (89): 484-488.
2. Gruzdeva M.V. The need to use different types of tasks in foreign language classes at a non-linguistic higher education institution. *Service Plus*. 2022; Vol. 16, № 4: 41-50.
3. Seit-Asan F.E., Umirboyeva Sh.F.Q. The impact of effective teaching Grammar in communicative language teaching (CLT). *Studencheskij*. 2020; № 3-3 (89): 105-106.

4. Kuryaeva R.I. The optimum way for teaching English grammar. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2018; № 6: 238-243.
5. Itinson K.S., Chirkova V.M. Primenenie taksonomii obrazovatel'nyh celej Bluma v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 10, № 4 (37): 106-109.
6. Chen J., Zhang Yu., Zhong W. Application of Bloom's Taxonomy to Teaching Design of English for Specific Purpose. *BCP Education & Psychology*. 2022; Vol. 7: 11-16.
7. Pavlovych A.V. Modern Strategies in Grammar Teaching. *Ural'skij nauchnyj vestnik*. 2017; Vol. 2, № 5: 092-094.
8. Episheva O.S., Zvyaginceva E.P. Ispol'zovanie didakticheskih fillerov pri obuchenii studentov yazyku special'nosti (na primere delovogo anglijskogo yazyka). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 238-240.
9. Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya v Rossii: perspektivy i problemy. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Moskva: Moskovskij universitet im. S.Yu. Vitte, 2022: 177-182.
10. Majlenova F.G. Vliyanie `emocij na kachestvo obucheniya. Princip pozitivnogo podkrepleniya. *Informacionnyj gumanitarnyj portal Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2010; № 2: 5.

Статья поступила в редакцию 10.10.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-156-158

Gabysheva F.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Center for the Study, Preservation and Development of Native Languages of Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia, Russia), E-mail: fgabysheva@mail.ru*
Abramova T.S., *postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*

THE CONDITION AND PROBLEMS OF THE NATIVE LANGUAGES LEARNING IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). In the context of globalization, minority languages are in danger of extinction. The article examines the role of the education system in preservation and development of native languages of the indigenous peoples of the Republic of Sakha (Yakutia) in the situation of linguistic shift. Based on statistical data, the level of native language proficiency in the Republic of Sakha (Yakutia) and the dynamics of learning native languages in educational institutions of the republic are analyzed. The problems of preservation and development of native minority languages are being updated. The authors pay special attention to the issues of learning native languages in an urban environment, including the problem of increasing the motivation of students to learn native languages. The authors note the positive experience of holding interregional and international Olympiads in native languages. The necessity of developing modern textbooks and teaching aids in native languages, taking into account the language situation; improving distance learning in native languages; developing forms of control and final diagnostic test in native languages is substantiated.

Key words: **native languages, language situation, language shift, textbooks, distance learning, final diagnostic test**

Ф.В. Габышева, *д-р пед. наук, проф., рук. Центра изучения, сохранения и развития родных языков Академии Наук Республики Саха (Якутия), г. Якутск, E-mail: fgabysheva@mail.ru*
Т.С. Абрамова, *аспирант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*

СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

В условиях глобализации миноритарные языки находятся под угрозой исчезновения. В статье рассматривается роль системы образования в сохранении и развитии родных языков коренных народов Республики Саха (Якутия) в ситуации языкового сдвига. На основе статистических данных анализируется уровень владения родными языками в Республике Саха (Якутия) и динамика изучения родных языков в образовательных учреждениях республики. Актуализируется проблематика сохранения и развития родных миноритарных языков. Авторы уделяют особое внимание вопросам изучения родных языков в городской среде, в том числе проблеме повышения мотивации обучающихся к изучению родных языков. Авторы отмечают положительный опыт проведения межрегиональных и международных олимпиад по родным языкам. Обосновывается необходимость разработки современных учебников и учебных пособий по родным языкам с учетом языковой ситуации; совершенствования дистанционного обучения родным языкам; развития форм контроля и итоговой диагностики по родным языкам.

Ключевые слова: **родные языки, языковая ситуация, языковой сдвиг, учебники, дистанционное обучение, итоговая диагностика**

Актуальность исследования обусловлена тем, что процессы глобализации и интеграции, происходящие в современном мире, неизбежно влияют на состояние и развитие миноритарных языков. По данным ЮНЕСКО, около 6 тыс. языков, т.е. почти половина из существующих сегодня языков народов мира, находятся в зоне риска. Директор Института языкознания РАН РФ Андрей Кибрик приводит тревожную статистику, согласно которой в нашей стране вполне благополучными можно считать лишь 7% языков, относительно благополучными – 27%, а находящимися на грани исчезновения – около 10% родных языков. Ученый приходит к неутешительному выводу, что исчезновение языков коренных малочисленных народов является глобальным мировым трендом [1].

Цель исследования: проанализировать состояние системы преподавания и изучения родных языков народов Республики Саха (Якутия) на современном этапе.

Задачи:

– изучить статистические данные по владению родными языками в Республике Саха (Якутия);

– выявить основные проблемы системы преподавания и изучения родных языков народов Республики Саха (Якутия);

– разработать меры для совершенствования системы преподавания и изучения родных языков народов Республики Саха (Якутия).

Научная новизна исследования заключается в описании комплекса условий, способствующих развитию и совершенствованию системы преподавания и изучения родных языков в полилингвальной среде.

Теоретическая значимость исследования состоит в изучении и обобщении условий, способствующих развитию и совершенствованию системы преподавания и изучения родных языков в полилингвальной среде.

Практическая значимость заключается в возможности использования выводов исследования педагогами, социологами, методистами при разработке методических рекомендаций, программ и проектов, направленных на совершенствование и развитие системы преподавания и изучения родных языков.

В Республике Саха (Якутия), где установлены 2 государственных и 5 официальных языков, сохранение и развитие родных языков и культуры является одной из важнейших государственных задач. Конституция (Основной закон) Республики Саха (Якутия) гарантирует «сохранение и развитие родного языка, национальных культур и самобытности», «сохранение и возрождение коренных народов Республики Саха (Якутия), а также русских и других старожилов» [2]. Право граждан получать образование на родном языке и изучать родные языки, литературу и культуру обеспечивается республиканскими законами «О языках в Республике Саха (Якутия)», «Об образовании в Республике Саха (Якутия)», «О статусе коренных малочисленных народов Республики Саха (Якутия)».

При этом изучение данных Всероссийской переписи населения показывает, что численность населения коренных народов республики, владеющих родным языком, имеет тенденцию к снижению [3; 4].

Таблица 1

Национальный состав РС (Я) (по данным ВПН 2010 и 2020 гг.)

	русские	якуты	эвены	эвенки	чукчи	долганы	юкагиры
2010	353 649	466 492	15 071	21 008	670	1 906	1 281
2020	276 986	469 348	13 233	24 334	709	2 147	1 510

Таблица 2

Владение государственными и официальными языками РС (Я) (по данным ВПН 2010 и 2020 гг.)

	якутский	эвенский	эвенкийский	чукотский	долганский	юкагирский
2010	44 3312	3 755	1 341	334	104	344
2020	372 688	3 368	1 329	251	453	313

Особенно тревожная ситуация складывается с якутским языком, так как данные Всероссийских переписей населения показывают, что за 10 лет численность владеющих якутским языком снизилась на 70 624 человека, при том что

Таблица 3

Изучение родных языков

	якутский	эвенский	эвенкийский	чукотский	долганский	юкагирский	русский как родной
2014 г.	76 011	945	364	33	0	59	–
2024 г.	86 621	509	794	45	5	57	1 420

Примечание: в 2014 г. изучение долганского языка проводилось только факультативно

за этот период численность якутов увеличилась на 2 856 человек. Количество граждан, владеющих языками коренных малочисленных народов Севера, также снизилось по сравнению с 2010 годом. Исключение составляет долганский язык, который лингвистически близок к якутскому языку.

Для республики, как и для других многонациональных полиязычных регионов, характерна ситуация языкового сдвига, когда происходит постепенный переход на другой родной язык. Согласно Всероссийской переписи населения 2010 г., 94% долган, 81% эвенков, 65,3% эвенов, 31,2% юкагиров считали родным якутский язык, а не язык своей национальности. Русский язык считали родным 49,7% чукчей, 43,9% юкагиров. По данным Всероссийской переписи 2020 года, 13,9% долган, 15,3% эвенков, 29% эвенов, 29,8% юкагиров, 54,8% чукчей считают родным язык своей национальности [4].

Данные опросов показывают, что мотивация обучающихся школ республики к изучению родных языков остается стабильно высокой. Одними из широко применяющихся форм повышения учебной мотивации являются предметные олимпиады, которые стимулируют обучающихся изучать материалы, выходящие за рамки учебной программы, и развивают метапредметные компетенции. С 2021 г. проводится федеральная олимпиада школьников по родным языкам, модератором которой является Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова. Подчеркивая значимость этой олимпиады, председатель Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре Л.С. Гумерова отметила, что «высокая социальная значимость олимпиады в деле сохранения и развития языков коренных народов, особенно среди молодого поколения, признается на самом высоком государственном уровне». Олимпиада по родным языкам вызвала большой интерес не только в субъектах Российской Федерации, но и в зарубежных странах среди детей соотечественников, проживающих за рубежом (табл. 6). Финалисты заключительного этапа олимпиады получают возможность поступить в учреждения высшего образования по соответствующему профилю с использованием результатов олимпиады [6].

Несмотря на преимущественно положительную динамику численности детей и подростков, изучающих родные языки, необходимо выделить ряд проблемных вопросов, влияющих на развитие системы изучения родных языков в республике.

Во-первых, это научно-методическое обеспечение изучения родных языков. Основываясь на выводах экспертного сообщества, Н.И. Иванова отмечает, что среди основных факторов, детерминирующих снижение якутской языковой

Таблица 4

Динамика изучения родного якутского языка в ДОУ г. Якутска

Годы	Количество групп в МДОУ	Кол-во групп с якутским языком	Всего воспитанников	Всего изучают родной (якутский) язык	Доля дошкольников, изучающих родной (якутский) язык %
2012	420	73	12 229	2 393	19,5
2021	593	183	19 167	5 937	31
2022	663	181	19 534	5 969	29,1
2023	669	195	19 679	6 332	32
2024	688	198	19 814	6 543	33

В условиях, когда не работают механизмы преемственности, особое место в сохранении и возрождении родных языков отводится системе образования.

По данным 2024 г., в 1 476 группах (27,5 тыс. детей) дошкольных образовательных учреждений языком обучения и воспитания является якутский язык. Таким образом, 45,4% воспитанников детских садов имеют возможность изучать родной язык с раннего возраста.

В республике реализуются различные модели обучения на родном языке:

– обучение на родном якутском языке в начальной школе с постепенным переходом на русский язык обучения;

– обучение на родном якутском языке в начальной и основной школе с постепенным переходом на русский язык обучения;

– обучение на русском языке с изучением якутского языка или языков коренных малочисленных народов как родных языков;

– обучение на русском языке с изучением якутского языка или языков коренных малочисленных народов как неродных языков;

– обучение на русском языке с изучением якутского языка или языков коренных малочисленных народов в рамках внеурочной деятельности [5].

По статистическим данным Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия), за 10 лет количество обучающихся, изучающих якутский, эвенкийский, чукотский языки, увеличилось, в то время как количество детей, изучающих эвенский язык, снизилось.

С учетом тенденции к увеличению доли городского населения (64% в 2010 г. и 66,8% в 2020 г.) необходимо обратить особое внимание на организацию обучения родных языков в городах республики. Показательным является тот факт, что по сравнению с 2010 г. численность якутского городского населения возросла на 8 227 человек. За 10 лет население города Якутска выросло с 295,6 тыс. до 372,9 тыс. человек. Реальная численность городского населения еще выше, так как некоторые жители городов имеют прописку в сельской местности.

Ежегодно возрастает потребность в создании групп с родным языком в дошкольных образовательных учреждениях столицы республики. За 12 лет доля дошкольников, изучающих родной якутский язык, увеличилась на 13,5%. (табл. 4). Примечательным является тот факт, что в 2024 г. в Международный день родного языка в городе открылся первый частный детский сад «Осикат» с изучением эвенского языка, в котором 11 дошкольников изучают родной эвенский язык. В г. Якутске также увеличивается доля школьников, изучающих родной якутский язык (табл. 5).

В двух образовательных учреждениях г. Якутска созданы классы с изучением родного эвенкийского языка (СОШ № 26 и СОШ № 38) с общим охватом 48 обучающихся (в том числе по программам начального общего образования – 32 обучающихся, основного общего образования – 14 обучающихся, среднего общего образования – 2 обучающихся).

Таблица 5

Динамика изучения родного якутского языка в ОУ г. Якутска

	Количество школьников, изучающих якутский язык как родной	Доля школьников, изучающих якутский язык как родной
2012	7 123	20,6
2017	10 622	25,2
2022	14 614	30,8
2024	16 995	31

Таблица 6

Динамика участия в олимпиаде

Годы	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Количество родных языков	9	28	42	47
Количество регионов РФ, участвующих в олимпиаде	44	57	66	70
Количество зарубежных стран, участвующих в олимпиаде	16	15	16	19
Количество участников олимпиады	6782	8 094	12 413	уточняется

компетенции у молодежи, является «недостаточно выверенная методология обучения родному языку в системе школьного образования», в том числе «сложность учебников на родном языке для восприятия современными детьми и их родителями» [7].

В настоящее время в Федеральный перечень учебников (ФПУ) включены линейки учебников «Саха тыла (Якутский язык)» (Алексеев И.Е., Винокуров И.П. и др.) для 5–9 классов, «Литературное чтение» (Захарова Л.В., Флегонтова У.М.) для 1–4 классов, «Родная литература» (Поликарпова Е.М., Флегонтова У.М., Филиппова Н.И.) для 5-9 классов, «Якутская литература» (Гоголева М.Т., Поликарпова Е.М., Молукова Л.Ф.) для 10 классов. Линейки учебников по якутскому языку для уровня начального общего и среднего общего образования не включены в ФПУ [8]. Отсутствуют современные учебники и учебные пособия, соответствующие федеральным государственным образовательным стандартам, по языкам и родной литературе коренных малочисленных народов Севера.

При этом с учетом языковой ситуации, сложившейся в республике, по якутскому языку необходимы отдельные учебники и учебные пособия для детей, владеющих, слабо владеющих и не владеющих родным языком, а также учебники для углубленного изучения родного языка. Учебники и учебные пособия по языкам коренных малочисленных народов Севера должны разрабатываться с учетом того, что большинство детей слабо или практически не владеют родным языком.

С развитием информационных технологий повысилась потребность в организации дистанционного, в том числе электронного, обучения родным языкам. Бесспорным преимуществом данной формы обучения является доступность обучения (возможность выбора уровня, материалов для изучения, заданий для

Таблица 7

Количество выпускников, сдавших
единый республиканский экзамен по родному языку

Год	Количество участников ЕРЭ	Якутский язык	
		Количество	Средний балл
2022	7	7	75,3
2023	13	13	52
2024	7	7	64,9

Таблица 8

Количество выпускников, сдавших
основной республиканский экзамен по родному языку

Год	Количество участников ОРЭ	Якутский язык		Эвенкийский язык		Эвенский язык		Юкагирский язык		Долганский язык	
		Количество	Средняя оценка	Количество	Средняя оценка	Количество	Средняя оценка	Количество	Средняя оценка	Количество	Средняя оценка
2022	309	291	3,9	14	4,1	4	4,3	–	–	–	–
2023	599	577	3,9	12	4,4	8	4,1	1	4	1	4
2024	711	678	3,7	24	4	9	3,7	–	–	–	–

контроля, независимость от местонахождения учителя и обучающегося). Для языков коренных малочисленных народов Севера дистанционное обучение нередко является единственным способом изучать родные языки из-за недостатка педагогических кадров, учебных пособий, дидактических материалов. Несмотря на то, что в последние годы появилось много сайтов, порталов, каналов, предлагающих изучение родных языков с помощью Интернета, необходима единая система, учитывающая требования федеральных государственных образовательных стандартов, разработанная с учетом передового методического опыта.

Также считаем целесообразным совершенствовать организацию контроля и итоговой диагностики по родным языкам. Законодательство предоставляет исполнительным органам субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, устанавливать порядок прохождения итоговой аттестации по родным языкам и литературе. В Республике Саха (Якутия) с 2013 г. проводится государственная итоговая аттестация по образовательным программам основного общего и среднего общего образования в форме основного республиканского экзамена (ОРЭ) и единого республиканского экзамена (ЕРЭ).

Если ежегодно школы Республики Саха (Якутия) заканчивают более 7 тысяч выпускников, то ЕРЭ выбирают только единицы из них. За последние 3 года выпускники 11 классов выбирали ЕРЭ только по якутскому языку. В то же время количество участников ОРЭ по родному языку и литературе, который школьники сдают после 9 класса, за последние 3 года увеличилось более чем в 2 раза. Это говорит о том, что интерес обучающихся к изучению родного языка и литературы повышается, и школьники уверены в качестве своих знаний по этим предметам. Также положительные результаты приносит практика учета результатов экзаменов по родным языкам при поступлении в организации профессионального образования. Данную практику необходимо поддерживать и расширять.

Таким образом, важными мерами совершенствования системы преподавания и изучения родных языков являются разработка современных учебников и учебных пособий с учетом существующей языковой ситуации; совершенствование организации дистанционного, в том числе электронного, обучения родным языкам; форм контроля и итоговой диагностики по родным языкам.

Библиографический список

1. Полынский А. За последние 35 лет в России исчезли 10 языков. *Российская газета*: электронная версия. Available at: https://rg.ru/2022/07/01/za-poslednie-35-let-v-rossii-ischezli-10-iazykov.html/
2. Конституция (Основной закон) Республики Саха (Якутия) [принята Верховным Советом Республики Саха (Якутия) 4 апреля 1992 года]. *Официальный интернет-портал правовой информации*. Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?doc_itself=&backlink=1&nd=178016476&page=1&rdk=22#l0/
3. Всероссийская перепись населения 2010 г. *Официальный интернет-портал статистической информации.* Available at: https://14.rosstat.gov.ru/folder/39644
4. Всероссийская перепись населения 2020 г. *Официальный интернет портал статистической информации*. Available at: https://14.rosstat.gov.ru/folder/179476
5. Габышева Ф.В., Семенова С.С. Развитие языковой личности в полилингвальной образовательной среде. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России.* 2016; № 5: 1151–1156.
6. *Федеральная олимпиада школьников по родным языкам и литературам народов России*. Доклад о реализации проекта, 2021–2024 гг. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2024.
7. Иванова Н.И. *Языковая ситуация в Республике Саха (Якутия): якутский язык в начале XXI в. (этносоциопсихолингвистический аспект)*. Новосибирск: Наука, 2022.
8. Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность и установления предельного срока использования исключенных учебников. Приказ Министерства просвещения РФ от 21 сентября 2022 г. № 858 (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 347 от 21.05.2024. *Официальный интернет-портал*. Available at: https://fpu.edu.ru/

References

1. Polynskij A. Za poslednie 35 let v Rossii ischezli 10 yazykov. *Rossijskaya gazeta*: `elektronnaya versiya. Available at: https://rg.ru/2022/07/01/za-poslednie-35-let-v-rossii-ischezli-10-iazykov.html/
2. Konstituciya (Osnovnoj zakon) Respubliki Saha (Yakutiya) [prinyata Verhovnym Sovetom Respubliki Saha (Yakutiya) 4 aprelya 1992 goda]. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?doc_itself=&backlink=1&nd=178016476&page=1&rdk=22#l0/
3. Vserossijskaya perepis' naseleniya 2010 g. *Oficial'nyj internet-portal statisticheskoj informacii.* Available at: https://14.rosstat.gov.ru/folder/39644
4. Vserossijskaya perepis' naseleniya 2020 g. *Oficial'nyj internet portal statisticheskoj informacii*. Available at: https://14.rosstat.gov.ru/folder/179476
5. Gabysheva F.V., Semenova S.S. Razvitie yazykovoj lichnosti v polilingval'noj obrazovatel'noj srede. *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii.* 2016; № 5: 1151-1156.
6. *Federal'naya olimpiada shkol'nikov po rodnym yazykam i literaturam narodov Rossii*. Doklad o realizacii proekta, 2021-2024 gg. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2024.
7. Ivanova N.I. *Yazykovaya situaciya v Respublike Saha (Yakutiya): yakutskij yazyk v nachale XXI v. (`etnosociopsiholingvisticheskij aspekt)*. Novosibirsk: Nauka, 2022.
8. Ob utverzhdenii federal'nogo perechnya uchebnikov, dopuschennyh k ispol'zovaniyu pri realizacii imeyuschih gosudarstvennuyu akkreditaciyu obrazovatel'nyh programm nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya organizaciyami, osuschestvlyayuschimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost' i ustanovleniya predel'nogo sroka ispol'zovaniya isklyuchennyh uchebnikov. Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 21 sentyabrya 2022 g. № 858 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Redakciya s izmeneniyami № 347 ot 21.05.2024. *Oficial'nyj internet-portal*. Available at: https://fpu.edu.ru/

Статья поступила в редакцию 01.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-159-162

Avdeeva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg Institute, Branch of the All-Russian State University of Justice (Saint Petersburg, Russia), E-mail: avdeeva_anv@mail.ru*

EXAMINATION OF WORKING PROGRAMS OF DISCIPLINES IN A UNIVERSITY AS ONE OF THE INDICATORS OF THE QUALITY OF EDUCATION. The article reveals a problem of examination of working programs of disciplines in a university as one of the indicators of quality of education. The role of quality of education and assessment of quality of a working program of a discipline is revealed. The existing approaches to the assessment of working programs of disciplines and their typical errors in their design are considered. The author formulates criteria that allow judging quality of development and implementation of working programs of academic disciplines: the quality of the content of the information presented in the working program of the discipline, the quality of results, the quality of conditions for implementing the discipline in the educational program. The expert sheet presented in the article reveals the step-by-step content of the assessment system of expert assessment of the quality of working programs. The form of the expert sheet proposed by the author is universal and can be used in the examination of working programs of disciplines in both the humanities and natural sciences and technical fields.

Key words: **quality of education, expert assessment of the quality of education, working program of discipline, examination of working program of discipline**

Н.В. Авдеева*, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Санкт-Петербург, E-mail: avdeeva_anv@mail.ru*

ЭКСПЕРТИЗА РАБОЧИХ ПРОГРАММ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема экспертизы рабочих программ дисциплин в вузе как один из показателей качества образования. Выявлена роль качества образования и оценки качества рабочей программы дисциплины. Рассматриваются существующие подходы к оценке рабочих программ дисциплин и их типовые ошибки при их проектировании. Автором предпринята попытка сформулировать критерии, позволяющие судить о качестве разработки и реализации рабочих программ учебных дисциплин: качество содержания информации представленной в рабочей программе дисциплины, качество результатов, условий реализации дисциплины в образовательной программе. Экспертный лист, представленный в статье, раскрывает поэтапное содержание оценочной системы экспертной оценки качества рабочих программ. Предложенный автором бланк экспертного листа является универсальным и может использоваться при проведении экспертизы рабочих программ дисциплин как гуманитарной, так естественно-научной и технической направленности.

Ключевые слова: **качество образования, экспертная оценка качества образования, рабочая программа дисциплины, экспертиза рабочей программы дисциплины**

В последние годы в высшем образовании наблюдаются тенденции, определяющие направления развития оценки качества подготовки выпускников как одного из главных показателей эффективной организации образовательной деятельности образовательного учреждения. В этой связи происходит пересмотр структуры основных профессиональных образовательных программ, повышения степени их вариативности как необходимого условия увеличения конкурентоспособности специалистов той или иной профессии.

В начале 2000-х г. начат процесс модернизации образования, который вызвал существенные изменения высшего образования: сформулирована новая образовательная парадигма – уровневое образование в рамках непрерывного, Россия вступает в Болонский процесс, начинается этап стандартизации образования на всех уровнях, проектируются основные образовательные программы. Во второй половине 2019 года осуществляется реализация федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (3++), которые конкретизированы нормативными документами, отражающими государственную политику в области образования. Приняты документы, регламентирующие организацию образовательной деятельности в части формирования комплекта документов по основным профессиональным образовательным программам высшего образования и сопряженными с профстандартами. Внедрению в образование оценки основных профессиональных образовательных программ дисциплин, взаимосвязи качества образования и качества рабочих программ дисциплин (РПД) посвящены публикации ученых-исследователей Виноградовой Б.А., Егорова И.А., Кукса И.Ю., Сенашенко В., Ткач Г. и др. ученых.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод об актуальности нашего исследования, которая заключается в поиске и научном обосновании средств и инструментов для проведения экспертизы рабочих программ учебных дисциплин в вузе как одного из показателей качества образования.

Целью исследования является выявление критериев оценки качества рабочей программы учебной дисциплины, необходимых для разработки и обоснования методики экспертизы рабочих программ дисциплин в вузе. В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи исследования:

– провести анализ теоретических подходов и определить нормативные основания процедуры оценки качества образовательной деятельности;

– рассмотреть процедуру экспертизы рабочих программ учебных дисциплины в опыте вузов;

– составить алгоритм оценки экспертизы РПД;

– определить критерии оценки качества рабочих программ учебных дисциплины в вузе;

– разработать экспертный лист по оценке качества рабочей программы учебной дисциплины в вузе.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ литературы по теме исследования; анализ нормативно-законодательной базы в области образовательной деятельности вуза); эмпирические (контент-анализ сайтов образовательных организаций, монографические исследования рабочих программ дисциплин вуза), а также собственный педагогический опыт.

Научная новизна заключается в том, что разработанные критерии оценки качества рабочих программ дисциплин, их показатели, отражающие специфику образовательной программы учебной дисциплины, в дальнейшем могут быть использованы в проведении независимой оценки РПД. Теоретическая значимость исследования состоит в теоретическом обосновании экспертизы рабочих программ дисциплин и подтверждении эффективности разработки инструментария эксперта по оценке качества рабочих программ учебных дисциплин.

Практическая значимость состоит в том, что все предложенные методические материалы могут быть использованы при проведении внутренней и внешней оценки качества образовательного продукта в работе экспертов-преподавателей, разрабатывающих рабочие программы дисциплины, сообщества – пул экспертов (преподавателей) по оценке качества рабочих программ дисциплин, образовательных организаций.

Значительный вклад в решении вопросов оценки качества рабочих программ внесли ученые Галкина Е.А., Дугарова Д.Ц., Марина А.В., Макарова О.Б., Мамешева И.А. В трудах Жуковой Н.М., Савиных В.В., Козловой В.В. описана структура рабочей программы дисциплины. В работах Аристова Е.П., Аристова В.М., Галич Ю.Г., Харитонова А.О., Шведа Е.А. отражено формирование достижений результатов обучения и РПД. В статьях Ю.М. Вишняковой, Гузаировой М.Б., Герасимовой И.Б., Родзиной С.И., Уразбахтиной Л.Р., Чернухиной Ю.В. проведены исследования, посвященные экспертизе качества образовательного продукта.

В системе высшего образования понятие «качество» трактуется неоднозначно, разные ученые-исследователи по-разному рассматривают характеристики, требования и технологии в обеспечении качества высшего образования.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государственных образовательных уровней (образовательных цензов).

Исследователи Сенашенко В. и Ткач Г. в своей работе «Болонский процесс и качество образования» качественное образование понимают как образование, которое каждому выпускнику поможет найти для себя оптимальную нишу трудовой деятельности. Также безболезненно менять ее в случае необходимости, самостоятельно выбирая и реализуя наиболее подходящую для этого форму непрерывного (дополнительного) образования [1].

Согласно статистическим данным, многие респонденты качественное образование в России характеризуют как:

– способность к профессиональному становлению личности (31%);

– добросовестное отношение к учебе (15%);

– гарантия трудоустройства (9%);

– максимально приближенное к практике, что позволяет молодому специалисту быстро включиться в производственный процесс (8%);

– сильный преподавательский состав, владеющий современными технологиями обучения (7%);

– несовместимость с коммерческими формами обучения (4%);

– учет мировых требований к подготовке специалистов (3%);

– развитие общей культуры, широкой эрудиции и высоких моральных качеств человека (3%).

Учитывая представленные данные, качество образовательного процесса выступает как целенаправленный процесс, максимально соответствующий текущим процессам и результатам с параметрами, определенными государственными образовательными стандартами по направлениям и специальностям подготовки специалистов. Качество – это не процесс. Основными принципами гарантии качества высшего образования, согласно стандарту гарантии качества высшего образования в европейском пространстве, выступают ответственность организаторов высшего образования за предоставляемое качество; учет и защита интересов общества в отношении качества и стандартов высшего образования; непрерывное совершенствование качества образовательных программ; использование прозрачной внешней экспертизы; поощрение развития культуры качества в вузах; демонстрация вузом качества как внутри страны, так и на международном уровне.

Рассматривая оценку качества образования, мы выделяем основным компонентом, определяющим качество подготовки специалиста в той или иной области, РПД как одно из условий эффективности реализации образователь-

Таблица 1

ЭКСПЕРТНЫЙ ЛИСТ
оценочной системы для экспертной оценки качества рабочих программ вуза

№	Критерии	Баллы **(от …** до …)	Баллы **/оценка эксперта**
1.	**НАИМЕНОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ**	**0–2**	
	– соответствие название дисциплины архитектуре учебного плана:	***0–2***	
	Соответствует полностью	2	
	Соответствует частично (есть изменения)	1	
	Не соответствует	0	
2.	**АКТУАЛЬНОСТЬ ДИСЦИПЛИНЫ**	**0–10**	
	– обоснование актуальности (целей) дисциплины в структуре учебного плана:	***0–2***	
	Полностью определена актуальность дисциплины в структуре учебного плана	2	
	Частично определена актуальность дисциплины (дисциплина не соответствует части учебного плана, не актуальна на рынке труда)	1	
	Не определена актуальность дисциплины (дисциплина не соответствует части учебного плана, не актуальна на рынке труда)	0	
	– определение задач, их соответствие названию дисциплины:	***0–2***	
	Поставленные задачи, решаемые при изучении дисциплины, полностью соответствуют наименованию дисциплины и формируемым компетенциям	2	
	Поставленные задачи, решаемые при изучении дисциплины, частично соответствуют наименованию дисциплины и формируемым компетенциям	1	
	Поставленные задачи, решаемые при изучении дисциплины, не соответствуют наименованию дисциплины и формируемым компетенциям	0	
	– наличие перечня формируемых компетенций дисциплины:	***0–2***	
	Перечень полностью сопоставлен с набором компетенций дисциплины	2	
	Перечень частично сопоставлен с набором компетенций дисциплины	1	
	Перечень не сопоставлен с набором компетенций дисциплины	0	
	– соответствие компетенций содержанию дисциплины	***0–2***	
	Компетенции полностью раскрывают дидактические единицы дисциплины	2	
	Компетенции частично раскрывают дидактические единицы дисциплины	1	
	Компетенции не раскрывают дидактические единицы дисциплины	0	
	– определен конкретный вклад дисциплины в развитие компетенций (знает, умеет, способен)	***0–2***	
	Определена взаимосвязь формируемой компетенции и изучаемой дисциплины	2	
	Частично определена взаимосвязь формируемой компетенции и изучаемой дисциплины	1	
	Не определена взаимосвязь формируемой компетенции и изучаемой дисциплины	0	
3.	**СООТВЕТСТВИЕ ДИСЦИПЛИНЫ**	**0-8**	
	– соответствие объема, места дисциплины структуре учебного плана:	***0–2***	
	Полностью соответствие объема, места дисциплины структуре учебного плана	2	
	Частичное соответствие объема, места дисциплины структуре учебного плана (арифметические ошибки или неправильно указано место дисциплины в структуре учебного плана)	1	
	Несоответствие объема, места дисциплины структуре учебного плана (арифметические ошибки, не правильно указано место дисциплины в структуре учебного плана)	0	
	– соответствие тематического содержания названию дисциплины:	***0–2***	
	Тематическое содержание полностью соответствует названию дисциплины	2	
	Тематическое содержание частично соответствует названию дисциплины	1	
	Тематическое содержание не соответствует названию дисциплины	0	
	– наличие методических указаний по реализации дисциплины в учебном процессе:	***0–2***	
	Полностью заполнен раздел, описывающий методические указания	2	
	Частично заполнен раздел, описывающий методические указания	1	
	Отсутствие раздела, описывающего методические указания	0	
	– наличие образовательных технологий и методических приемов в РПД:	***0–2***	
	Полностью отвечают требованиям реализации дисциплины	2	
	Частично отвечают требованиям реализации дисциплины	1	
	Не отвечают требованиям реализации дисциплины	0	

4.	**ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДИСЦИПЛИНЫ**	**0–6**	
	– наличие примерных вопросов к проведению промежуточной аттестации:	***0–2***	
	Предложенные вопросы полностью соответствуют содержанию дисциплины	2	
	Предложенные вопросы частично соответствуют содержанию дисциплины	2	
	Предложенные вопросы не соответствуют содержанию дисциплины	1	
	– содержание заданий обеспечивает возможность проверки сформированности компонентов компетенций, на которые «работает» дисциплина:	***0–2***	
	Предложенные задания полностью проверяют сформированность компонентов компетенций	2	
	Предложенные задания частично проверяют сформированность компонентов компетенций	1	
	Предложенные задания не проверяют сформированность компонентов компетенций	0	
	– предложенные варианты вопросов отвечают содержанию компетенции (например, компетенция содержит способность выполнения задания, а в предложенных вариантах только теоретические вопросы, отсутствует выполнение задания):	***0–2***	
	Предложенные варианты вопросов полностью проверяют сформированность компонентов компетенций	2	
	Предложенные варианты вопросов частично проверяют сформированность компонентов компетенций	1	
	Предложенные варианты вопросов не проверяют сформированность компонентов компетенций	0	
5.	**ЛИТЕРАТУРА**	**0–6**	
	– соответствие источников современному состоянию науки:	0–2	
	Соответствует полностью	2	
	Соответствует частично	1	
	Не соответствует	0	
	– наличие актуальных ссылок на интернет-ресурсы библиотек и т.п.	0–2	
	Присутствуют	2	
	Частично присутствуют	1	
	Отсутствуют	0	
	– соответствие литературы уровню подготовки обучающегося (например, РПД для бакалавриата, а в списке литературы перечислены учебники для магистратуры):	***0–2***	
	Соответствует	2	
	Частично соответствует	1	
	Не соответствует	0	
6.	**РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ**	**0–4**	
	– наличие перечня материально-технического оснащения дисциплины:	0–2	
	Присутствует	2	
	Частично присутствует	1	
	Отсутствует	0	
	– наличие перечня информационных баз данных дисциплины:	0–2	
	Присутствуют	2	
	Частично присутствуют	1	
	Отсутствуют	0	
7.	**КОНСТРУКТИВНОСТЬ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМФОРТ**	**0–4**	
	– соблюдение норм русского языка:	***0-2***	
	Соответствует полностью	2	
	Соответствует частично	1	
	Не соответствует	0	
	– проблемы, связанные с реализацией программ (доступна (понятна) узкому кругу слушателей):	0–2	
	Программа доступна широкому кругу слушателей	2	
	Программа доступна специальному кругу слушателей	1	
	Программа доступна узкому кругу слушателей	0	
	ИТОГО	**0–40**	

Заключение эксперта*: _____.

Оценка результатов*:
0–30 – «неудовлетворительная оценка качества РПД, программа не прошла экспертизу и отправлена на переработку»;
31–38 – «программа отправлена на доработку»;
3 –40 – «экспертиза РПД пройдена на «отлично», данная РПД может быть рекомендована к внесению в перечень изучаемых дисциплин».

ной программы. По мнению Ортинского В.Л., «основная причина, благодаря которой сохраняется интерес к проблеме оценки экспертизы рабочих программ дисциплин, – это ее практическая значимость». Автор отмечает, что программы учебной дисциплины, разрабатываемые во взаимосвязи и с целью обеспечить целостное овладения учебным материалом, необходимым для успешного использования профессиональной деятельности, предотвратить возможное дублирование, учесть межпредметные связи, определяя последовательность изучения учебных предметов, обеспечивают профессиональную подготовку специалистов [2].

Вместе с тем вопрос использования единой структуры РПД в вузе рассматривается преимущественно на уровне описания. Акцент делается главным образом на содержании перечня разделов и (или) тем, а также рассматриваемых в них вопросов с учетом их трудоемкости. Рабочие программы для каждой дисциплины разрабатываются образовательной организацией самостоятельно и с учетом актуальных положений законодательства об осуществлении кадастровой деятельности, государственного кадастрового учета и государственной регистрации прав на недвижимое имущество, землеустройства, геодезии, картографии и смежных областей знаний.

Рассматривая варианты решения проблемы оценки качества РПД, следует отметить отсутствие определенной единой методики их экспертизы [3; 4].

Анализ работ, посвященных проблеме исследования, свидетельствует, что высшее образование невозможно без оценки экспертизы рабочих программ дис-

циплин по промежуточным и конечным показателям эффективности подготовки обучающихся в части результатов образования. Так, в Международных стандартах качества серии ISO9001: 2008 на мезоуровне (уровень конкретного образовательного учреждения) одним из показателей качества образования «определен такой, как качество учебно-программной документации, учебных пособий, дидактических и методических материалов».

Изучая проблему экспертной оценки качества рабочей программы учебной дисциплины в вузе, нами отмечены следующие виды программ: типовые, вариативные, рабочие, школьные, авторские и индивидуальные. Выделяют два способа построения учебной программы дисциплины:

– концентрический (отдельные части учебного материала повторяются на постоянно расширяющемся углубленном уровне);

– линейный (отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, содержание знания передается один раз в определенной логике).

В своем исследовании мы рассмотрели позицию Жуковой Н.М., в основу которой положены следующие типичные недостатки, характерные для современных рабочих программ по учебным предметам:

– недостатки содержательного характера, связанные с неправильным или недостаточно полным раскрытием разделов программы, принятой в вузе;

– недостатки конструктивного характера, связанные с отсутствием определенных разделов в структуре рабочих программ [5].

Нами был проведен анализ авторских рабочих программ дисциплин, размещенных в печати, который подтверждает выявленные автором недостатки.

Педагог Андреев В.И. считает, что поиск резервных возможностей повышения качества подготовки специалистов находит решение в области диагностики образовательных систем и в проведении педагогического мониторинга [6].

По мнению Вишнякова Ю.М., Родзина С.И. и Чернухина Ю.В., «алгоритм проведения экспертизы качества образовательных программ – это:

– получение объективной информации о состоянии учебного процесса;

– установление соответствия фактического содержания качества подготовки требованиям стандартов, заказчиков, стоимости или некоторым потребностям в сфере образования;

– выявление положительных и отрицательных тенденций в деятельности структурных подразделений вуза;

– установление причин возникновения и путей решения проблем, выявленных в ходе самоаттестации» [7].

В экспертизе рабочих программ дисциплин, прежде всего, решается вопрос оценки качества рабочей программы учебной дисциплины в вузе, который включает в себя объективную оценка программного обеспечения РПД, установление соответствия нормативным требованиям, аккредитационным показателям и социальному заказу [8].

Экспертиза должна осуществляться по всем программам, разрабатываемым и реализуемым в образовательной организации. Неоднородность рабочих программ дисциплин, их проектировочный характер и разный уровень авторства обусловливают необходимость выделения различных механизмов, критериев и видов экспертиз. Анализ методик по оценке РПД (Г.А. Берулава, К.М. Гуревича, Ю.М. Вишнякова, С.А. Старченко, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой) позволил нам разработать алгоритм оценки экспертизы РПД.

Алгоритм экспертизы рабочих программ дисциплин может быть представлен во взаимосвязи со следующими предложенными критериями: качество содержания информации представленной в рабочей программе дисциплины (актуальность изучаемых тем, дидактические единицы, формируемые компетенции) ↔ качество результатов ↔ качество условий (табл. 1).

Первый критерий – *качество содержания (комплексная характеристика изучаемой дисциплины)* – позволяет судить о качестве содержания материала дисциплины, отражающего возможность формирования заданных компетенций. Критерий характеризуется системой показателей «наполненности» разделов рабочей программ дисциплины. Показателями результативности в нашем случае выступают сопоставление формируемых компетенций по дисциплине и знаниевого компонента изучаемой дисциплины (модуля).

Второй критерий – *качество результатов* – характеризует возможность проверки планируемых результатов текущей и промежуточной аттестаций обучающихся по дисциплине. При этом основными показателями выступает содержание в рабочей программе дисциплины и эффективное выполнение всех заданий по оценке знаний, умений и способностей обучающегося, достигнутых при ее изучении.

Третий критерий – *качество условий* – комплексная характеристика методического, информационного и материально-технического обеспечения дисциплины. С точки зрения проводимой экспертизы рабочей программы дисциплины – необходимость и достаточность обеспечения дисциплины методическими, информационными и материально-техническими ресурсами.

Таким образом, сложившаяся за многие годы экспертная оценка образовательных продуктов стала базой для разработки новых подходов к организации экспертизы в контексте экспертной оценки качества рабочей программы дисциплины. При изучении проблем экспертной оценки качества рабочей программы учебной дисциплины автором выделена неоднородность РПД, что обостряет вопросы организации экспертизы, которая должна осуществляться по всем программам, разрабатываемым и реализуемым в образовательных организациях. Их разноплановость и проектировочный характер, а также разный уровень подготовки авторов обусловливают необходимость выделения различных механизмов, критериев и видов экспертизы рабочих программ дисциплин в вузах. Выявленные недостатки рабочих программ дисциплин послужили базой для разработки автором инструментария эксперта в виде бланка экспертного листа по оценке качества рабочих программ дисциплин для учреждений высшего образования. Представленный экспертный лист может быть использован для проведения как внешней, так и внутренней экспертизы РПД.

Библиографический список

1. Сенашенко В. Болонский процесс и качество образования. *ALMA MATER Вестник высшей школы*. 2003; № 8.
2. Ортинский В.Л. *Педагогика высшей школы:* учебное пособие. ЦУЛ, 2009.
3. Аристахов А.Е., Сухорукова Н.Ф. Экспертиза как вид профессиональной деятельности. *Дискурс.* Научный журнал. 2018; № 2 (16): 111–118.
4. Гузаиров М.Б., Герасимова И.Б., Уразбахтина Л.Р. Оценка качества диссертационных работ на основе экспертных оценок. *Вестник Уфимского государственного технического университета*. 2009; Т. 13, № 2 (35): 96–101.
5. Жукова Н.М. Качество рабочих программ в контексте совершенствования профессионального образования в вузе. *Образование и наука.* 2004; № 4 (28): 69–78.
6. Андреев В.И. *Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеоквалитология образования).* Казань: Центр инновационных технологий, 2013.
7. Вишняков Ю.М., Родзин С.И., Чернухин Ю.В. Экспертиза качества образовательных программ. *Известия ТРТУ*. 2003; № 2 (31): 260–265.
8. Колчина А.А., Авдеева Н.В. Организация внутренней экспертизы рабочих программ учебных дисциплин. *Человек и образование*. 2020; № 1 (62): 39–43.

References

1. Senashenko V. Bolonskij process i kachestvo obrazovaniya. *ALMA MATER Vestnik vysshej shkoly*. 2003; № 8.
2. Ortinskij V.L. *Pedagogika vysshej shkoly:* uchebnoe posobie. CUL, 2009.
3. Aristahov A.E., Suhorukova N.F. `Ekspertiza kak vid professional'noj deyatel'nosti. *Diskurs.* Nauchnyj zhurnal. 2018; № 2 (16): 111-118.
4. Guzairov M.B., Gerasimova I.B., Urazbahtina L.R. Ocenka kachestva dissertacionnyh rabot na osnove `ekspertnyh ocenok. *Vestnik Ufimskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2009; T. 13, № 2 (35): 96-101.
5. Zhukova N.M. Kachestvo rabochih programm v kontekste sovershenstvovaniya professional'nogo obrazovaniya v vuze. *Obrazovanie i nauka.* 2004; № 4 (28): 69-78.
6. Andreev V.I. *Koncepciya, zakony i ideologiya garantirovannogo kachestva obrazovaniya na osnove tvorcheskogo samorazvitiya cheloveka (akmeokvalitologiya obrazovaniya).* Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2013.
7. Vishnyakov Yu.M., Rodzin S.I., Chernuhin Yu.V. `Ekspertiza kachestva obrazovatel'nyh programm. *Izvestiya TRTU*. 2003; № 2 (31): 260-265.
8. Kolchina A.A., Avdeeva N.V. Organizaciya vnutrennej `ekspertizy rabochih programm uchebnyh disciplin. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 1 (62): 39-43.

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-162-165

Akopyan V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Minister of Education and Science of Samara Oblast (Samara, Russia), E-mail: pr0fi-07@yandex.ru*

FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS: THE ROLE OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article highlights a problem of forming functional literacy in students in modern conditions of development of general education. The objective of the study is to determine the role of the modern educational environment in formation of functional literacy of students of general education organizations. The author

substantiates the relevance of the changing and developing phenomenon of “functional literacy” in the field of scientific research. The article presents components of the educational environment identified by the author that influence the formation of functional literacy of students of general education organizations (“Educational”, “Functionality and effectiveness of the educational environment of a general education organization”, “Socio-cultural”, “Ensuring the safety of the educational environment of a general education organization”). The results of the study will be useful for teachers when designing the educational process in the focus of forming functional literacy of students.

Key words: **functional literacy, educational environment, educational organization**

В.А. Акопьян, *канд. пед. наук, доц., министр образования и науки Самарской области, г. Самара, E-mail: pr0fi-07@yandex*

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена проблеме формирования функциональной грамотности обучающихся в современных условиях развития общего образования. Цель данного исследования – определение роли современной образовательной среды в формировании функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций. Автор обосновывает актуальность меняющегося и развивающегося феномена «функциональная грамотность» в поле научных изысканий. В статье представлены выявленные автором компоненты образовательной среды, оказывающие влияние на формирование функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций («Учебный», «Функциональность и эффективность образовательной среды общеобразовательной организации», «Социокультурный», «Обеспечение безопасности образовательной среды общеобразовательной организации»). Результаты исследования будут полезны педагогам при проектировании образовательного процесса в фокусе формирования функциональной грамотности обучающихся.

Ключевые слова: **функциональная грамотность, образовательная среда, общеобразовательная организация**

Обращение к исследованию формирования функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций обусловлено современными условиями социально-экономического развития общества, что определяет новое видение образования, воспитания, развития личности обучающегося, подготовки к профессиональной деятельности и социализации и, как следствие, определяет новые требования к знаниям и навыкам (компетенциям) обучающегося, формируемым как на уровне общего, так и профессионального образования. Перманентно и быстро меняющийся мир как отражение ускоряющегося технологического развития, последствия эпохи цифровизации и интеграции искусственного интеллекта в различные сектора деятельности человека вкупе с социокультурными трансформациями определяют новый уровень универсальных и профессиональных знаний, личностных качеств и групп компетенций, необходимых человеку для его жизнедеятельности в будущем. Современные условия, характеризуемые как условия неопределенности, обусловили выявление и формирование особых навыков у обучающихся, необходимых для успешной социализации и профессионализации. Одним из ключевых навыков XXI века в ситуации неопределенности выступает «функциональная грамотность» как базовое качество личности обучающегося и основа его конкурентоспособности [1, с. 6].

Присутствие феномена «функциональная грамотность» в актуальном поле научных изысканий обусловлено следующими позициями:

– изменение дефиниции «функциональная грамотность», а именно – расширение и углубление понятия как ответ на новые требования к результатам образования, что продиктовано современными условиями социально-экономического развития и трендами развития образования (рост сложности и неопределенности, ускоряющееся технологическое развитие, цифровизация и др. [2, с. 119]); при этом, как отмечает А. Борщевская, развитие понятия «функциональная грамотность» прошло четыре стадии («исходная позиция – международные исследования – разграничение понятий «грамотность» и «функциональная грамотность» – слияние функциональной грамотности и компетентностного подхода» [3, с. 203]);

– изменение содержания компонентов функциональной грамотности обучающихся и расширение их линейки. Мы разделяем точку зрения профессора В.В. Николиной в том, что рамки функциональной грамотности открыты, и компоненты функциональной грамотности, согласно модели исследования PISA (математическая, естественнонаучная, читательская, финансовая, глобальная грамотности, креативное мышление), формируемые и развиваемые в их единстве, меняют свое наполнение и фокус [4, с. 7];

– успешность формирования и развития функциональной грамотности определяет межпредметная основа; обучение и воспитание обучающегося, способного анализировать, синтезировать знания, переносить в другие области предполагают различные круги знаний и междисциплинарность [5, с. 267] при особой роли коллектива педагогов образовательной организации, осуществляющих профессиональную деятельность во взаимосвязи и взаимообусловленности;

– функциональная грамотность обучающихся выступает некой основой для формирования и развития компетенций в период профессиональной подготовки, представляющих собой развивающуюся модель навыков нового тысячелетия, включающую в себя «экзистенциальные навыки, контекстные/специализированные навыки и кросс-контекстные навыки (большинство «жестких» навыков)» [6].

Таким образом, функциональная грамотность представляет собой меняющийся и развивающийся феномен, определенный А.А. Леонтьевым как «способность использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах общения и человеческой деятельности, социальных отношений» [7, с. 35].

Успешное формирование функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций определяет системный подход в деятельности всех акторов образования, при этом особую позицию занимают учитель и обучающийся как активные субъекты образовательного процесса. Уровень результатов образовательного процесса в общеобразовательной школе, включающих в себя наряду со знаниями и способностью их воспроизводство (а далее – «непрерывное продуктивное познание и генерацию знаний» [8, с. 26]), навыки сотрудничества, самостоятельной учебной деятельности, исследования, проектной деятельности, умения работать в виртуальном пространстве, в больших и малых командах и сообществах, детерминирует обращение к окружению обучающегося общеобразовательной организации – образовательной среде, исследованию ее (среды) влияния на формирование функциональной грамотности.

Таким образом, цель данного исследования заключается в определении роли современной образовательной среды в формировании функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций.

Задачи исследования:

– актуализация проблемы формирования функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций;

– выявление компонентов современной образовательной среды общеобразовательной организации и определение их роли в формировании функциональной грамотности обучающихся.

Научная новизна заключается в том, что на основе изучения функциональной грамотности и ее формирования в современных условиях развития общего образования выявлены компоненты современной образовательной среды, оказывающие влияние на формирование функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций.

Теоретическая и практическая значимости состоят в том, что результаты исследования роли современной образовательной среды могут входить в базис проектирования образовательного процесса в фокусе формирования функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций.

Основой исследования явилось теоретическое изучение формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях современной образовательной среды. В процессе исследования использовались теоретические методы: анализ научных трудов, обобщение, систематизация полученных результатов.

Успешность формирования функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций определяется кругом акторов образования:

– учитель как ключевой субъект образовательного процесса, профессиональный уровень которого позволяет осуществлять педагогическую деятельность в заданных условиях функционирования образовательной организации, согласно задачам формирования функциональной грамотности, и определять «правильные» педагогические технологии и методы, используя цифровые возможности образовательного пространства;

– родители, обеспечивающие условия для личностного развития и самообразования обучающихся;

– стейкхолдеры, совместная деятельность которых обеспечивает выбор эффективных стратегий развития общеобразовательных организаций и, как следствие, высокий уровень результатов образовательного процесса, в том числе в формировании функциональной грамотности обучающихся.

Образовательная среда, являясь, как утверждал итальянский педагог Л. Малагуцци, «третьим учителем», объединяет субъектов образования через

пространственно-предметное содержание, социальные отношения и (что особо важно) связи между пространственно-предметным и социальным компонентами данной среды и тем самым способствует личностному развитию [9, с. 42]. В.А. Ясвин под образовательной средой понимает «...систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [10, с. 14]. С.В. Тарасов акцентирует внимание на гуманитарной составляющей образовательной среды, характеризуя образовательную среду «... как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности» [11, с. 134].

Анализ образовательной среды с позиции формирования функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций дал возможность выявить следующие компоненты образовательный среды, оказывающие влияние на данный процесс.

Первый компонент – *учебный* – предполагает направленность организации образовательной среды в фокус формирования функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций на:

– характер образовательного процесса (выбор педагогических технологий и методов, адекватных задачам формирования функциональной грамотности, развитие инструментов познания обучающихся, ориентация на индивидуальные способности обучающихся);

– использование цифрового потенциала образовательной среды общеобразовательной организации в процессе обучения и формирования функциональной грамотности, при этом эффективность цифровой образовательной среды определяют, как отмечают исследователи С.В. Данилов и И.Н. Тимошина, такие параметры, как «... насыщенность, структурированность, оснащенность и востребованность» [12, с. 12];

– уровень профессионализма учителей общеобразовательной организации, ориентированных на педагогическую деятельность в рамках заданных целей поля формирования функциональной грамотности обучающихся;

– возможностей как для командной (группой) деятельности в проектах, так и для самостоятельной работы обучающихся, предполагающих наличие и пространств, и методик.

Второй компонент – *функциональность и эффективность образовательной среды общеобразовательной организации*, рассматривающий влияние на качество образовательных результатов физического пространства учебного заведения, оказывает положительное влияние на формирование функциональной грамотности обучающихся при условии:

– адаптивности пространств общеобразовательной организации, динамичности и адаптируемости к изменяющимся условиям развития общего образования и потребностям школьников;

– применение современных цифровых технологий в образовательном процессе;

– доступность возможностей образовательной среды общеобразовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Функциональная грамотность обучающихся представляет собой не только группу сформированных навыков, но и, что особо важно, «... способность действовать в рамках социальной практики, сформированной контекстом» [13, с. 67]. Это обусловливает приоритетность социокультурного компонента образовательной среды общеобразовательной организации в формировании функциональной грамотности, предполагающего:

– обеспечение условий для социальной активности обучающихся, организацию внеучебной деятельности, предоставляющей возможности участия в проектах различного уровня и направленности, расширения социально-образовательной коммуникации, членства в сообществах, творческих и исследовательских кружках и т.п.;

– плотную сеть коммуникаций между субъектами образовательного процесса;

– ориентацию на психолого-педагогическое сопровождение обучающихся;

– ранние этапы формирования профессиональной идентичности (через формы профессиональной ориентации, участие в кластерах);

– проявления традиций и особенностей образовательной среды общеобразовательной организации, ориентация на российские духовно-нравственные ценности [14].

Особую позицию занимает такой компонент, как *обеспечение безопасности образовательной среды общеобразовательной организации*, который в образовательном процессе, равно как и в формировании функциональной грамотности, несет ответственность за физическую и психологическую безопасность обучающихся:

– воздействие на здоровье и самочувствие обучающихся оказывает структурированность и удобная навигации учебного расписания, дополнительных/факультативных занятий, мероприятий, ясность и практичность регламентов работы общеобразовательной организации;

– комфортность психологического климата, представляющего собой качественную сторону межличностных отношений между активными субъектами образовательного процесса, которые (отношения) способствуют или препятствуют обучению, воспитанию и развитию обучающихся [15];

– наличие/адекватность психолого-педагогического сопровождения, уровень эмоциональной поддержки как составляющей социальной поддержки [16, с.102];

– проявления толерантности и уважения к различиям.

Исследование поля образовательной среды общеобразовательной организации в фокусе формирования функциональной грамотности обучающихся позволило сделать следующие заключения:

– актуальность проблемы формирования функциональной грамотности обусловлена трендами развития общего и профессионального образования, отражающие современные векторы социально-экономического развития общества и детерминирующие необходимость формирования и развития у обучающихся новых навыков, умений, личностных характеристик, необходимых для жизнедеятельности в стремительно меняющихся условиях;

– вопросы формирования функциональной грамотности остаются в повестке дня научных изысканий, ибо функциональная грамотность обучающихся как приоритетная цель общего образования вкупе с созданием благоприятной образовательной среды общеобразовательной организации выступает в качестве механизмов повышения качества общего образования [17];

– выявленные компоненты современной образовательной среды общеобразовательной организации оказывают влияние на успешное формирование функциональной грамотности обучающихся в своем сегменте функционирования при условии их комплементарности, ибо каждый компонент образовательной среды обеспечивает целостный образовательный процесс и многовекторное формирование функциональной грамотности обучающихся: *учебный компонент* предполагает направленность организации образовательной среды в фокус формирования функциональной грамотности; компонент *функциональность и эффективность образовательной среды общеобразовательной организации* включает физическое пространство учебного заведения, его влияние на качество оказания образовательных услуг и формирование функциональной грамотности обучающихся. *Социокультурный компонент* направлен на обеспечение условий для социальной активности обучающихся, необходимой для формирования функциональной грамотности; компонент *обеспечение безопасности образовательной среды общеобразовательной организации* несет ответственность за физическую и психологическую безопасность обучающихся.

Библиографический список

1. Акопян В.А. Функциональная грамотность обучающихся как ключевой навык в условиях неопределенности. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2023; Т. 12, № 4 (45): 5–6.
2. Левина Е.Ю. Эволюция трендов образования и новые шаги развития российских университетов. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.* 2023; № 2 (119): 117–126.
3. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования. *Наука и школа. Science and School*. 2021; № 1: 199–208.
4. Николина В.В. Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе. *Нижегородское образование*. 2021; № 1: 4–13.
5. Сумьянова Е.В., Бекянов Д.М., Тихонов А.В., Оразимбетов В. Межпредметные связи как метод достижения функциональной грамотности школьника. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2022; Vol. 6-1 (69): 266–269.
6. *Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире*. Available at: https:// futuref.org/futureskills_ru
7. *Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла*. Москва: Баласс, 2003.
8. Левина Е.Ю., Гильмеева Р.Х., Камалеева А.Р., Кац А.С. и др. *Научные основы когнитивной педагогики*: монография. Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2023.
9. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2010; № 128: 40–54.
10. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
11. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник Ленинградского государственного университета им А.С. Пушкина.* 2011; № 3: 133–138.
12. Данилов С.В., Тимошина И.Н. Модель формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы. *Ярославский педагогический вестник*. 2023; № 4 (133): 8–20.
13. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Из доклада: универсальные компетентности и новая грамотность. *Образовательная политика.* 2019; № 3 (79): 63–72.
14. *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: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/

15. Родионова О.П. Психологическая комфортность организации: критерии и методы оценки. *Научный лидер.* 2023; № 3 (101). Available at: https://scilead.ru/article/3864-psikhologicheskaya-komfortnost-organizatsii-k
16. Арипова А.О., Крюкова Т.Л. Эмоциональная поддержка: о понятии и формах. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019; № 2: 102–107.
17. *Об утверждении перечня мероприятий по оценке качества образования и Правил проведения мероприятий по оценке качества образования*. Постановление Правительства Российской Федерации от 30.04.2024 № 556. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405150037?index=7

References

1. Akopyan V.A. Funkcional'naya gramotnost' obuchayuschihsya kak klyuchevoj navyk v usloviyah neopredelennosti. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2023; T. 12, № 4 (45): 5-6.
2. Levina E.Yu. `Evolyuciya trendov obrazovaniya i novye shagi razvitiya rossijskih universitetov. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2023; № 2 (119): 117-126.
3. Borschevskaya A. Funkcional'naya gramotnost' v kontekste sovremennogo `etapa razvitiya obrazovaniya. *Nauka i shkola. Science and School*. 2021; № 1: 199-208.
4. Nikolina V.V. Razvitie funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya v obrazovatel'nom processe. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2021; № 1: 4-13.
5. Sum'yanova E.V., Bekyanov D.M., Tihonov A.V., Orazimbetov V. Mezhpredmetnye svyazi kak metod dostizheniya funkcional'noj gramotnosti shkol'nika. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2022; Vol. 6-1 (69): 266-269.
6. *Navyki buduschego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire*. Available at: https:// futuref.org/futureskills_ru
7. *Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla*. Moskva: Balass, 2003.
8. Levina E.Yu., Gil'meeva R.H., Kamaleeva A.R., Kac A.S. i dr. *Nauchnye osnovy kognitivnoj pedagogiki*: monografiya. Kazan': Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem, 2023.
9. Laktionova E.B. Obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya lichnosti i ee sub`ektov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2010; № 128: 40-54.
10. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
11. Tarasov S.V. Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im A.S. Pushkina*. 2011; № 3: 133-138.
12. Danilov S.V., Timoshina I.N. Model' formirovaniya funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy shkoly. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2023; № 4 (133): 8-20.
13. Frumin I.D., Dobryakova M.S. Iz doklada: universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost'. *Obrazovatel'naya politika.* 2019; № 3 (79): 63-72.
14. *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: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/
15. Rodionova O.P. Psihologicheskaya komfortnost' organizacii: kriterii i metody ocenki. *Nauchnyj lider.* 2023; № 3 (101). Available at: https://scilead.ru/article/3864-psikhologicheskaya-komfortnost-organizatsii-k
16. Aripova A.O., Kryukova T.L. `Emocional'naya podderzhka: o ponyatii i formah. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2019; № 2: 102-107.
17. *Ob utverzhdenii perechnya meropriyatij po ocenke kachestva obrazovaniya i Pravil provedeniya meropriyatij po ocenke kachestva obrazovaniya*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30.04.2024 № 556. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405150037?index=7

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-165-167

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

CURRENT FORMS OF WORK WITH STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY IN ENGLISH CLASSES. The article examines effective forms of teaching at the English language seminar for students of a non-linguistic university. The practical goals of the lessons are to develop students' ability and readiness for communication, which primarily involves the development of direct oral speaking skills. However, in the era of digitalization and a huge number of materials and resources for learning a language, the practice of speaking itself fades into the background in the classroom. Undoubtedly, in today's modern and professional lesson at a university, all innovative technologies should be used, but without compromising the practice of speaking itself. The article discusses the importance of creating an atmosphere of cooperation and group interaction. The principle of collective interaction contributes to motivation of students to exchange information, work on assignments and increase the time for speaking and communicative practice. The implementation of the principle of collective interaction places special demands on the teacher, because the success of this work depends on his/her ability to manage the group format and establish a special friendly style of communication. The article suggests stages of group work that ensure an increase in the level of students' activity in speaking practice. Practical recommendations are given for professional implementation of training in cooperation for the most effective practice of speaking in English classes at a university.

Key words: **interaction, cooperation, atmosphere of cooperation, speaking, interactivity, communication**

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

ВОСТРЕБОВАННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению эффективных форм работы на семинаре по английскому языку для студентов неязыкового вуза. Практические цели занятия состоят в развитии у студента желания и готовности к общению на английском языке, что в первую очередь требует формирования умений и навыков устного говорения. Тем не менее в эпоху цифровизации и огромного количества материалов и ресурсов для изучения языка сама практика говорения уходит на занятиях на второй план. Несомненно, что на сегодняшнем современном и профессиональном занятии в вузе должны быть задействованы все инновационные технологии, однако без ущерба практики самого говорения. В статье рассматривается важность создания атмосферы сотрудничества и группового взаимодействия. Принцип коллективного взаимодействия способствует мотивации учащихся к обмену информацией, работе над заданиями и увеличению времени говорения и коммуникативной практики. К воплощению принципа коллективного взаимодействия большая ответственность лежит на преподавателе, ведь от его умения работать и иметь навыки мониторинга группы, а также умения создавать дружественную атмосферу зависит результат успех данной работы. В статье предлагаются этапы проведения работы в группе, обеспечивающие повышение уровня активности студентов в практике говорения. Даны практические рекомендации для профессионального проведения обучения в сотрудничестве с целью максимально эффективной практики говорения на занятии по английскому языку в вузе.

Ключевые слова: **взаимодействие, сотрудничество, атмосфера сотрудничества, говорение, интерактивность, общение**

Сегодня студенты и преподаватели имеют огромные возможности в использовании разнообразных отечественных и англоязычных ресурсов, которые помогают, стимулируют интерес к английскому языку, а также предоставляют материал для отличной практики языка. Развитие информационных технологий действительно расширило образовательные границы, к учебным пособиям добавился пул онлайн-платформ, приложений и учебников веб-сайтов, библиотек и видеоматериалов. Все это, несомненно, способствует развитию потенциала и профессионального роста и преподавателей, и студентов.

Отдавая должное информационным технологиям, которые представляют новые возможности в обучении английскому языку, в данной статье автор сосредотачивается на самом практическом (семинарском) занятии, которое на сегодняшний день в вузе является основным компонентом процесса в преподавании английского языка студентам. Именно на нем закладываются базовые умения и навыки владения языком. В первую очередь студенты хотят говорить на языке, а для этого необходимо сформировать и научить их поддерживать коммуникативные навыки, навыки говорения. В данной статье предлагается, как это сделать эффективно.

Актуальность рассматриваемого вопроса в том, что в современном быстром мире интеграция компьютерных технологий и IT-методов зачастую становится трендом на занятиях по английскому языку в вузе, и часто время для прак-

тики речевых навыков и общения заметно сокращается. Важно более вдумчиво выбирать техники, формы, методы обучения и выделять значительное время на интерактивные методы обучения.

Цель статьи: предложить актуальные формы и практики развития умений и навыков говорения и общения на занятии по английскому языку у студентов неязыкового вуза.

Из цели вытекают соответствующие задачи исследования:

1. Рассмотреть цели преподавания английского языка.
2. Выявить наиболее важные и рабочие методы формирования навыков говорения на практическом занятии.
3. Предложить практический пример занятия для студентов неязыкового профиля, который явно демонстрирует увеличение времени на разговорную практику на семинаре.

Научная новизна состоит в применении метода коллективного обучения в формировании у студентов неязыкового вуза умений и навыков построения монологических высказываний и профессионального общения.

Практическая значимость статьи состоит в описании актуальной и востребованной формы работы на занятии для развития коммуникативных навыков у студентов, их желании говорить.

С.Г. Терминасова и Е.Н. Соловова главную цель дисциплины« Иностранный язык» в вузе определяют как «повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной научной деятельности» [1].

Коммуникативное обучение языку акцентирует внимание на необходимости развития способностей студентов именно общаться, то есть использовать изучаемый язык для общения, и, будучи вовлеченными в решение круга задач, уметь передать их смысл, найти решение, поделиться с партнером. Согласимся с Е.И. Пассовым, который пишет, что «цель обучать общению является общепризнанной. Именно это считается социальным заказом общества» [2, с. 19].

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам предполагает овладение языком как средством общения. И.Л. Колесникова и О.А. Долгина под общением обычно понимают «процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов, в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками» [3]. Терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков дает следующее определение общению: «передача и сообщение информации познавательного или аффективного характера, обмен знаниями, умениями и навыками в процессе речевого взаимодействия (interaction) двух или более людей» [4, с. 29]. Хотелось бы привести понимание процесса общения А.А. Леонтьевым, который указывает, что «это система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей и коллективной трудовой деятельности, реализующих общественные и индивидуально-психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего языковые» [5, с. 87]. А.А. Леонтьев делает акцент в данной статье на важности добавления общения на занятиях в школе и в вузе, благодаря которому оптимизируются все необходимые процессы познания и становления навыков овладения иностранным языком.

Интерактивность, в свою очередь, или взаимодействие дает возможность на занятии решать множество практических задач. Термин «взаимодействие» означает «типы вербальных и невербальных контактов, в которые вступают учащиеся с учителем и между собой. Педагогическое взаимодействие представляет собой совместное выполнение учебных действий учащимися (индивидуально, в парах, в группах)» [3, с. 30]. Именно взаимодействие является основой процесса общения, стимулирует учащихся обмениваться информацией, находить ответы на вопросы и практиковать иностранный язык. Взаимодействие на занятии студентов в парах, в группах ускоряет овладение иностранным языком и позволяет использовать его в общении. Очевидно, что говорение и есть, по сути, форма устного общения, посредством которого люди обмениваются информацией, всем необходимым с помощью языка. В этот момент происходит контакт и знакомство согласно замыслу говорящего. Следует напомнить, что коммуникативность подразумевает речевую направленность преподавания, заключающуюся в том, что, несомненно, существует практическая речевая задача, и при этом существенно, что путь к решению этой задачи и есть тренировка, использование языка. «Речевая направленность учебного процесса оказывается возможной при наличии речемыслительной активности учащихся, которая главным образом характеризует их деятельность» [6, с. 37]. Говорение как навык формируется с помощью говорения. Чем больше учащийся использует язык, тем лучше формируется навык говорения.

Задача преподавателя состоит в умении создать условия для активного говорения, чтобы студенты хотели искать ответы на поставленную задачу или кейс, слушая друг друга и высказываясь лично. Преподаватель может адаптировать те стратегии интерактивности, которые, с его точки зрения, подходят к группе.

В нашем преподавании студентам финансового университета регулярно используются методы интерактивного взаимодействия, принцип коллективной работы, работы в группы и парах. Одновременно, хотелось бы подчеркнуть, что эта форма работы сопровождается созданием доброжелательной атмосферы, хорошей рабочей обстановки, где всегда учитываются пожелания студентов по выбору темы, под темы или составу группы.

Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков дает следующее определение коллективному обучению: «Cooperative learning – коллективная учебная деятельность – коллективная учебная деятельность – организация обучения, предполагающая кооперацию, распределение обязанностей, деловое общение в процессе урока; включающая самоконтроль и ответственность» [3, с. 158]. В 80-е годы с возросшей необходимостью овладения иностранным языком в сжатые сроки популярны стали интенсивные методы обучения языку (Г.А. Китайгородская, И.А. Шехтер и др.), где использовался принцип коллективного взаимодействия или применялась форма работы в группах. При организации занятия, где студенты объединялись в группы при определенном задании, результаты включенности в практику языка были лучше, так как у учащихся появлялось больше времени на говорение. Несомненно, важно и сегодня всегда заботиться о такой организации работы на занятии, которая позволит увеличить время на тренировку языка каждому учащемуся.

Можно сказать, что обучение в сотрудничестве (более известное в российском образовании как обучение в группах) – модель использования малых групп на занятии, где задача учащегося состоит не в том, чтобы выполнить свое какое-то задание, а обменяться информацией, добавить свое видение в результат группы.

Согласимся с Якимович, который пишет, что «групповое участие способствует расширению информационного поля отдельно взятого обучающегося и всей группы в целом. Они учатся работать вместе, обсуждать проблемы, принимать коллективные решения и развивать свою речемыслительную деятельность» [6].

Очевидно, что для продуктивной практики в группе нельзя только создать группы и предложить общаться. Не могу не согласиться с А.Н. Щукиным, который подчеркивает, что «к реализации принципа коллективного взаимодействия предъявляются особые требования, ведь от умения преподавателя управлять групповыми формами взаимодействия и устанавливать определенный стиль общения с группой во многом зависит успех учебного взаимодействия» [7, с. 210].

Практика показывает, что для эффективного результата и для интенсивной практики необходимо выполнять определенные шаги:

1. Создание группы.
2. Определение задания для группы. Объяснение задания.
3. Уточнение задания для каждого члена группы. (У каждого студента должно быть понимание своей роли в выполнении общего задания).
4. Предъявление образца (насколько это возможно).
5. Обсуждение, что будет являться продуктом (или результатом) выполнения задания.
6. Задать временные рамки.
7. Мониторинг процесса преподавателем.
8. Предъявление результата.

Принципы, необходимые для эффективной работы на занятии, заложены еще А.А. Леонтьевым в статье «Педагогика здравого смысла» [8, с. 13]. Применяя их для работы со студентами, можно сформулировать их следующим образом.

1. Легкая, благоприятная атмосфера на занятии.
2. Понимание целей и задач работы.
3. Определение правильного количества времени на практику.
4. Уважение к личности студентов, их возрасту и индивидуальным особенностям.

Задачами нашего исследования было также увеличить количество времени на говорение студентов на занятии. При наличии 16–18 чел. в группе на занятии 1 ч. 30 мин. сложно тренировать навык говорения эффективно. Говорение тренируется говорением.

Групповая форма работы (cooperative learning) действительно подтвердила возможность довести время говорения каждого студента на паре до 30–40 мин.

Продемонстрируем подготовку монолога по финансово-экономической тематике у студентов финансового факультета 3 курса, учитывая стратегии организации взаимодействия на занятии и основ обучения в кооперации.

1. По поставленной проблеме студенты формулируют решение на поставленную проблему самостоятельно.
2. Обсуждают в группе понравившийся ответ.
3. Дорабатывают выбранный ответ, наполняя его пройденной лексикой и более сложными конструкциями.
4. Меняясь с представителями других групп, представляют свой вариант и анализируют ответы друзей.
5. Возобновляют общения в первичных группах, делятся тем, что услышали от сокурсников, что понравилось.
6. Публично презентуют финальную версию.

Важно отметить, что организованная тренировка материала позволяет каждому студенты говорить максимальное количество времени. Также материал для монолога готовится как индивидуально, так и совместно с участниками своей группы, поэтому можно сказать, что присутствует своего рода взаимоответственность у всех студентов за хороший ответ. Важно еще раз отметить, что такая работа возможна в доверительной обстановке и при условии профессионализма преподавателя давать точные инструкции и уметь мониторить работу.

Таким образом, подтверждена гипотеза, что обучение в сотрудничестве (обучение в группах) на занятии английского языка максимально повышает вре-

мя учащегося на практику говорения (до 30–40 мин.). Успешность данной технологии работы определяется:

А) желанием вступить в контакт, реализовать возможность тренировать речевые высказывания по теме, а также быть частью группы и внести вклад в общее выступление по теме;

Б) многократность повторения обеспечивает формирование более устойчивого навыка. Снимает напряженность и стресс при ответе;

В) количество отведенного времени на занятии является большим стимулирующим фактором в желании говорить больше и лучше;

Г) учет сфер профессиональных интересов и предпочтений студентов стимулирует их лучше готовиться к занятиям с использованием дополнительных материалов на английском языке;

Д) подобная работа расширяет студенческий творческий потенциал, уровень общей эрудиции, культуры и широкий кругозор.

Работа в сотрудничестве и дружественной обстановке усиливает мотивацию студентов неязыкового вуза к изучению английского языка. Желание посещать занятия с данными формами обучения демонстрируется повышением посещаемости и ответами учащихся при анкетировании.

Библиографический список

1. *«Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов* (программа). Министерство образования науки РФ. Москва, 2009. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf
2. Пассов Е.И. *Сорок лет спустя или сто одна методическая идея*. Москва: Издательство ГЛОССА-ПРЕСС, 2006.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков.* Санкт Петербург: CUP, 2001.
4. *Толковый словарь Ожегова онлайн.* Available at: https://slovarozhegova.ru
5. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим. *Школа 2000. Концепции. Программы. Технологии*. Москва, 1998.
6. Якимович И.Г. Возможности использования технологии обучения в сотрудничестве на практических занятиях в вузе. *Вестник Брянского госуниверситета.* 2015; № 2.
7. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам*. Москва: Филоматис, 2004.
8. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. *Школа 2000. Концепции. Программы. Технологии*. Москва, 1998.

References

1. *«Inostrannyj yazyk» dlya neyazykovyh vuzov i fakul'tetov* (programma). Ministerstvo obrazovaniya nauki RF. Moskva, 2009. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf
2. Passov E.I. *Sorok let spustya ili sto odna metodicheskaya ideya*. Moskva: Izdatel'stvo GLOSSA-PRESS, 2006.
3. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov.* Sankt Peterburg: CUP, 2001.
4. *Tolkovyj slovar' Ozhegova onlajn.* Available at: https://slovarozhegova.ru
5. Leont'ev A.A. Yazyk ne dolzhen byt' chuzhim. *Shkola 2000. Koncepcii. Programmy. Tehnologii*. Moskva, 1998.
6. Yakimovich I.G. Vozmozhnosti ispol'zovaniya tehnologii obucheniya v sotrudnichestve na prakticheskih zanyatiyah v vuze. *Vestnik Bryanskogo gosuniversiteta.* 2015; № 2.
7. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam*. Moskva: Filomatis, 2004.
8. Leont'ev A.A. Pedagogika zdravogo smysla. *Shkola 2000. Koncepcii. Programmy. Tehnologii*. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 11.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-167-170

Gao Huimin, *senior teacher, postgraduate, Institute of Foreign Languages, Northeast Forestry University (Harbin, China), E-mail: gaohuimin1980@163.com*

THE WAYS TO IMPROVE DIGITAL LITERACY FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN A UNIVERSITY. Improvement of teachers' digital literacy and skills is pivotal for the digital transformation of education. In the paper, the connotation of teachers' digital literacy is discussed at first. Thereafter, the practical difficulties for foreign language teachers in digital teaching, including concept transformation, lack of digital skills, weak digital teaching application and innovation ability are analyzed, respectively. Based on that, the effective pathways for improving the digital literacy of foreign language teachers are proposed, including stimulation of the self-driven development of teachers' digital literacy, conducting special training and seminars, determination of teachers' digital literacy based on classroom teaching, and digital ethical concerns. In addition, teachers should pay attention to moderation and differentiation in using new technologies, without ignoring the essential attributes of foreign language learning. The improvement of digital literacy should promote college foreign language teachers to adapt to the educational needs of the era of artificial intelligence, cultivating more high-level foreign language talents with innovative spirit and practical ability.

Key words: **foreign language teacher, digital literacy, execution pathway**

Гао Хуэйминь, *аспирант, ст. преп., Институт иностранных языков Северо-восточного университета лесного хозяйства, г. Харбин, E-mail: gaohuimin1980@163.com*

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗАХ

Повышение цифровой грамотности преподавателей является ключевым фактором цифровой трансформации образования. В данной статье рассматривается сущность понятия «цифровая грамотность учителей», анализируется реальное положение преподавателей иностранных языков, связанное с трудностями в изменении концепции цифрового обучения, отсутствием цифровой компетентности, слабым применением и инновациями в цифровом обучении. Автором предложены пути повышения цифровой грамотности преподавателей иностранных языков, такие как стимулирование самостоятельного развития цифровой грамотности преподавателей, проведение специализированных подготовок, проверка уровня цифровой грамотности преподавателей на основе занятий, внимание к цифровой этике. Кроме того, преподаватели должны уделять внимание умеренности при использовании новых технологий, а также не игнорировать основные принципы изучения иностранных языков. Повышение цифровой грамотности позволит преподавателям иностранных языков в вузах лучше адаптироваться к образовательным потребностям в эпоху искусственного интеллекта, а также воспитать высококлассных учащихся в области иностранных языков, обладающих инновацию и практическими способностями.

Ключевые слова: **преподаватели иностранных языков вуза, цифровая грамотность, пути действия**

Работа выполнена при поддержке проекта «Реформа образования провинции Хэйлунцзян Китая» (SJGZ20200014)

Актуальность исследования связана с тем, что 30 ноября 2022 года Министерство просвещения КНР разработало и выпустило стандарт «Цифровая грамотность учителей», призванный повысить осознание, компетентность и ответственность учителей в использовании цифровых технологий для оптимизации, инноваций и преобразования образовательной и преподавательской деятельности. 13 февраля 2023 года стандарт был публично опубликован на Всемирной конференции по цифровому образованию, что привлекло широкое внимание. В январе 2024 года в Шанхае прошла Всемирная конференция по цифровому образованию, на которой в качестве важной темы обсуждался вопрос повышения цифровой грамотности и компетентности учителей. 9 марта 2024 года министр просвещения КНР на пресс-конференции Всекитайского собрания народных представителей отметил, что необходимо внедрить технологию ИИ во все процессы преподавания и управления образованием и воспитать большое количество учителей, обладающих цифровой грамотностью. Проекты говорят о том, что в процессе повышения квалификации учителей больше внимания уделяется цифровой грамотности.

Цель исследования – выявить пути повышения цифровой грамотности преподавателей иностранных языков в вузах.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

– изучение сущности понятия «цифровая грамотность учителей»;

– анализ состояния цифровой грамотности преподавателей иностранных языков в вузах.

Методы исследования включают теоретические (анализ научной литературы, сравнение, обобщение теоретического и практического опыта учёных в данном направлении) и практические (посещение отличных занятий, на которых цифровая компетентность преподавателей интегрирована с дисциплинами).

Научная новизна исследования заключается в уточнении подходов к повышению цифровой грамотности преподавателей иностранных языков в вузах.

Теоретическая значимость исследования состоит в обогащении содержания понятия «цифровая грамотность учителей».

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты позволяют преподавателям иностранных языков повысить уровень цифровой грамотности и найти эффективное применение в цифровом обучении.

Сильное образование должно в первую очередь укреплять учителей, которые являются важной основой для продвижения цифрового образования, поэтому эффективное ускорение развития учителей в цифровую эпоху стало ключевой задачей в современном секторе образования. Высокий уровень цифровой грамотности преподавателей иностранных языков не только помогает преподавателям адаптироваться к развитию цифровой эпохи и инновационным изменениям в образовании, но и играет ключевую роль в развитии цифровой грамотности учащихся и воспитании высококлассных талантов.

Сущность понятия «цифровая грамотность учителей»

Цифровая грамотность учителей – это осознание, компетентность и ответственность учителей за надлежащее использование цифровых технологий для получения, обработки, использования, управления и оценки цифровой информации и ресурсов, выявления, анализа и решения образовательных и педагогических проблем, а также оптимизации, инновации и преобразования образовательной и педагогической деятельности [1].

1. Цифровое осознание

Цифровое осознание – это базовое осознание, которым должны обладать учителя для осуществления образовательной и преподавательской деятельности в цифровую эпоху:

– цифровое представление требует от учителей понимания влияния и проблем, связанных с быстрым развитием цифровых технологий на образование и преподавание;

– цифровое желание требует от учителей проявлять инициативу в проведении теоретических исследований и практических инноваций в области цифрового образования и преподавания;

– цифровая воля требует от учителей умения преодолевать трудности и проблемы, с которыми они сталкиваются при использовании ресурсов цифровых технологий и инноваций в методах обучения, и продолжать осуществлять практику цифрового образования и преподавания.

2. Знания и навыки в области цифровых технологий

Знания и навыки в области цифровых технологий – это прочный фундамент для глубокой интеграции цифровых технологий с образованием и преподаванием:

– знания в области цифровых технологий требуют от учителей понимания концепций и основных принципов некоторых распространенных цифровых технологий;

– навыки работы с цифровыми технологиями требуют от учителей умения выбирать соответствующее цифровое учебное оборудование, программное обеспечение или платформы в соответствии с потребностями образования и преподавания, а также уметь решать общие базовые технические проблемы.

3. Применение цифровых технологий

Цифровое применение воплощает в себе всестороннюю компетентность учителей осуществлять все виды цифрового преподавания и обучения, что является основным содержанием цифровой грамотности учителей:

– цифровое учебное проектирование, во-первых, требует от учителей умения разрабатывать цифровые учебные мероприятия на основе целей обучения; во-вторых, эффективного доступа, управления и производства цифровых образовательных ресурсов; в-третьих, умения создавать учебную среду, которая объединяет виртуальное учебное пространство и физическое;

– цифровое учебное внедрение требует от учителей умения использовать ресурсы цифровых технологий для упорядоченного проведения учебных занятий, повышения активности и интерактивной мотивации учащихся; умения использовать ресурсы цифровых технологий для регулирования и оптимизации учебного процесса в целом, а также для совершенствования учебного процесса на основе обратной связи с учащимися;

– цифровая оценка, во-первых, учителя должны уметь разумно выбирать и использовать цифровые инструменты для сбора данных об успеваемости учащихся; во-вторых, на основе сбора учителя должны уметь проводить анализ данных; наконец, уметь наглядно представлять и объяснять результаты анализа с помощью цифровых инструментов;

– цифровое совместное воспитание требует, чтобы учителя уделяли внимание развитию цифровой грамотности учащихся в педагогическом процессе, направляли учащихся на цифровое изучение и развивали у них цифровую социальную ответственность, чтобы учителя использовали ресурсы цифровых технологий для нравственного воспитания и расширяли пути воспитания людей.

4. Цифровая социальная ответственность

Цифровая социальная ответственность – это основное требование к моральным качествам учителей в цифровом обществе и необходимое условие для устойчивого развития цифрового образования:

– этические нормы закона требуют, чтобы учителя регулировали свое поведение в сети, разумно использовали цифровые продукты и услуги; в то же время учителя могут соблюдать порядок сетевого общения, поддерживать позитивную и здоровую сетевую среду, использовать сеть для распространения позитивной энергии и решительно противостоять ложной информации, нежелательной информации и вредным высказываниям;

– защита цифровой безопасности требует, чтобы учителя знали о цифровой безопасности, могли управлять и защищать личную и чужую информацию, чтобы избежать утечки данных, с другой стороны, могли защитить свои рабочие данные.

5. Профессиональное развитие

Под профессиональным развитием понимается компетенция учителей использовать цифровые технологии и ресурсы для непрерывного личностного развития и общего роста группы:

– цифровая подготовка требуют от учителей умения использовать ресурсы цифровых технологий для непрерывного обучения в соответствии с их личными потребностями, овладения предметными, методическими, технологическими и педагогическими знаниями; умения анализировать, осмысливать и совершенствовать собственную учебную практику; умения активно участвовать в веб-обучении, показательных занятиях, обмене опытом;

– цифровые педагогические исследования и инновации требуют от учителей умения активно проводить исследования для решения ключевых вопросов цифрового обучения.

Пять аспектов цифровой грамотности учителей представляют собой органичное целое, взаимосвязанное и взаимодополняющее. Цифровое осознание учителей – это основа для повышения цифровой грамотности, определяющая степень восприятия и отношение учителей к цифровому образованию, а также необходимое условие для того, чтобы учителя могли осуществлять образование и преподавание в цифровую эпоху. Знания и навыки в области цифровых технологий напрямую влияют на то, как учителя интегрируют информационные технологии с учебными курсами и поддерживают реформу образования. Применение цифровых технологий подразумевает, что учителя используют цифровые технологии для оптимизации, инновации и преобразования педагогической деятельности, и является основным элементом реализации цифрового образования, а также наглядным представлением их цифровой грамотности. Цифровая социальная ответственность подчеркивает обязанности, которые учителя должны взять на себя в цифровую эпоху, такие как защита частной жизни учащихся и поддержание безопасности сети, что является фундаментальной гарантией для учителей в проведении цифрового образования, которое является справедливым и инклюзивным, открытым и совместным. Профессиональное развитие способствует тому, чтобы учителя лучше адаптировались к потребностям высококачественного развития образования в цифровую эпоху посредством непрерывного обучения и практики.

Состояния цифровой грамотности преподавателей иностранных языков вуза

В настоящее время китайское образование в области иностранных языков находится в критическом периоде коннотативного и качественного развития, а цифровая грамотность преподавателей иностранных языков должна справиться с проблемами отставания в концепции, недостаточной компетентности и отсутствия методов.

1. Отставание в концепции

Некоторые преподаватели иностранных языков в вузах не обладают достаточными знаниями и осознанием о цифровой грамотности, что приводит к значительным ограничениям в применении цифровых технологий в образовательной и преподавательской практике. Некоторые преподаватели придерживаются традиционных концепций и не имеют правильного понимания о преимуществе и эффекте цифрового обучения, что приводит к более эксклюзивному применению цифровых средств. Некоторые преподаватели переоценивают соотношение «затраты – выпуск», считая, что продвижение цифровой трансформации образования требует от преподавателей много времени и сил на обучение и практику, но при этом трудно добиться более заметных результатов в краткосрочной перспективе, что накладывает дополнительную нагрузку на работу преподавателей. Особенно когда речь идёт о преподавателей иностранных языков, на которых возложена большая ответственность по преподаванию и исследовательской работе. Это увеличивает нагрузку по подготовке учебных ресурсов и проектированию учебных деятельностей перед занятиями. Хотя некоторые преподаватели объективно видят ценность повышения своей цифровой грамотности, но не готовы проявить инициативу и попытаться изменить собственные методы обучения и участвовать в подготовке цифровой грамотности, что приводит к непринятию инноваций цифрового обучения. Концепция – это предвестник реформы, и отставание в концепции о готовности цифровой грамотности сильно влияет на эффективность повышения цифровой грамотности преподавателей иностранных языков.

2. Недостаток компетентности

Первая проблема заключается в срочной необходимости улучшения способности применять информационные технологии. Судя по нынешней ситуации

с обучением иностранных языков, многие преподаватели не могут гибко и умело использовать цифровые инструменты для поддержки своей педагогической деятельности, не продемонстрирован расширяющий эффект технологий на способ и метод преподавания, а средства обучения не интегрированы должным образом с лингвистическим интеллектом. Хотя большинство преподавателей иностранных языков в вузах овладели базовыми умениями работы с компьютером, еще есть возможности для совершенствования навыков применения информационных технологий на более высоком уровне, например, анализ данных с помощью новых технологий. Некоторые преподаватели ограничены своими навыками применения цифровых технологий и с трудом адаптируются к технологической среде цифрового обучения, что приводит к большему сопротивлению изучению цифрового обучения. Во-вторых, существуют также недостатки в разработке цифровых учебных программ. В цифровой среде нужны такие курсовые проекты, которые бы в большей степени соответствовали цифровым возможностям. Однако в настоящее время компетентности большинства преподавателей иностранных языков к разработке цифровых курсов относительно слабы: с одной стороны, механизм развития цифровой грамотности преподавателей иностранных языков еще не отлажен, и преподаватели в основном получают соответствующую подготовку через спорадические онлайн-подготовки, лекции экспертов, а трансформация теоретических знаний в навыки преподавания неэффективна; с другой стороны, недостаточность качественных учебных ресурсов, особенно специализированных языковых курсов, в определенной степени влияет на мотивацию преподавателей к совершенствованию своих цифровых навыков. Преподавателям иностранных языков необходимо срочно повышать свою цифровую грамотность, чтобы способствовать цифровой трансформации образования и глубокой интеграции цифровых средств с обучением иностранным языкам.

3. Отсутствие методов

Методов цифрового обучения также недостаточно. Хотя некоторые преподаватели иностранных языков вуза уже начали использовать цифровые технологии для преподавания, но большинство из них по-прежнему используют только информационный метод, который ограничивается слайд-шоу. Более инновационные и интерактивные методы, такие как виртуальные ситуации и онлайн-сотрудничество, все еще не получили широкого распространения. В ходе обучения иностранным языкам большинство цифрового учебного оборудования не используется в полной мере. Аудитория с проектором по-прежнему является обычной картиной преподавания иностранных языков, а новое оборудование и инструменты не используются. Более того, цифровое учебное оборудование применяется просто ради использования, а преподаватели игнорируют динамическую настройку и согласование методов и средств обучения с учебным оборудованием, в результате чего процесс обучения становится механическим, при котором не придается нужного значения учебе.

Таким образом, интерес представляют указанные выше ключевые факторы, которые могут определять уровень цифровой компетентности. Именно эти факторы должны учитываться при повышении квалификации преподавателей в области цифровых технологий [2].

Пути действия

Именно цифровая грамотность является необходимым условием профессионального совершенствования в области внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Чтобы облегчить реальное затруднительное положение, в котором нередко оказываются преподаватели иностранных языков вуза при повышении своей цифровой грамотности, рассмотрим основные пути действий.

1. Стимулирование самостоятельного развития цифровой грамотности преподавателей

Продвижение цифровой грамотности среди преподавателей иностранных языков требует пробуждения их профессионального самосознания. Преподаватели должны понимать, что развитие цифровой компетентности – это пожизненный, динамичный и гибкий процесс, и преподаватели должны сами управлять своим развитием в цифровой среде. Отношение к поиску новых знаний и навыков имеет первостепенное значение для обучения, и педагоги обязаны осознать возможность и необходимость своей работы с цифровыми технологиями. Цифровые технологии внедряются в образовательную сферу для развития и прогресса учащихся, в связи с чем преподаватели должны быть открыты для использования технологий, рационально и всесторонне оценивать их условия и ограничения для расширения возможностей образования и воспитания.

Надо разрушить дилемму «поклонения технологиям» и «страха перед технологиями». Восприятие людей влияет на их поведение, преподаватели не только избегают слепоты «поклонения технологиям», но и преодолевают оковы «страха перед технологиями», а также устанавливают правильную концепцию использования технологий в качестве инструмента для воспитания учащихся. Прежде всего, преподаватели должны отказаться от концепции «поклонения технологиям». Студенты – личности с жизненным самосознанием, и заботиться о них может только носитель жизни, а не холодная машина. Концепции преподавателей будут незаметно влиять на студентов, то, как они относятся к технологиям, как их используют, будет отражаться на студентах соответствующим образом. Во-вторых, преподаватели должны избавиться от концепции технофобии, цифровые технологии могут способствовать их освобождению, чтобы они были свободны от повторяющейся механической работы, избавились от тяжелого бремени и могли выполнять учебную работу более эффективно.

Преподаватели должны нести ответственность и миссию цифровой трансформации образования, осознать, что цифровая грамотность связана не только с их собственным профессиональным развитием, но и с развитием вуза и всего педагогического коллектива.

2. Проведение специализированных подготовок

Готовность цифровой грамотности преподавателей должна сочетать в себе онлайн и офлайн, физические и виртуальные ситуации, преподавание и практику, технологии и этику, чтобы помочь преподавателям обновить свои представления о цифровом образовании, реализовать интеграцию и инновации информационных технологий с обучением на практике и в исследованиях, а также внести вклад в продвижение цифровой трансформации образования. Вузы должны опираться на цифровую среду для создания цифрового учебного сообщества, которое преодолевает ограничения времени и пространства, и проводить регулярные мероприятия по общению, обмену и сотрудничеству между преподавателями, чтобы постепенно сформировать интерактивную и симбиотическую обучающую экологию. Преподавание рассматривается как командная деятельность, и преподаватели больше не ограничиваются сотрудничеством с преподавателями в своем вузе, а осуществляют межрегиональные обмены и совместную работу и даже формируют непрерывное и совместное онлайн-сообщество профессионального обучения с педагогами по всему миру; содействуют обменам и семинарам по цифровым технологиям и квалификациями преподавателей, сочетают развитие цифровой грамотности преподавателей с их профессиональной компетентностью в своих дисциплинах и способностью преподавать. Это позволит оптимизировать пути профессионального роста преподавателей, тем самым обеспечив поддержку персонализированного, разнообразного и высококачественного цифрового обучения в цифровом контексте, а также способствуя сбалансированному развитию образования.

В то же время повышение цифровой грамотности преподавателей должно быть ориентировано на «людей». С одной стороны, преподаватели должны стоять на высоте воспитания людей, чтобы концепция цифрового образования стала движущей силой для продвижения инноваций в учебной программе, реформы занятий и трансформации режима воспитания на практике образования и обучения, чтобы достичь одновременного развития с цифровыми технологиями, которые служили бы воспитанию людей. В процессе изучения интеграции цифровых технологий с образованием и обучением, нужно следовать основным законам образования и обучения в соответствии с потребностями учащихся в физическом и психическом развитии, чтобы избегать неправильного использования технологий.

Кроме того, развитие цифровой грамотности должно стимулировать инициативу преподавателей по осмыслению применения технологий и проводить углубленное осмысление применения технологий в течение всего процесса обучения, чтобы учителям стало ясно, как эффективно использовать технологии в преподавании и обучении, как обновленные и новые технологии могут расширить возможности преподавания, как изучить способы интеграции и инновации технологий и преподавания, чтобы повысить степень самонаблюдения и восприятия преподавателей и регулярно повышать уровень цифровой грамотности.

3. Проверка уровня цифровой грамотности преподавателей на основе занятий

Занятия всегда проверяют уровень обучения преподавателей. Их настоящий уровень преподавания неизбежно проявляется на занятиях. Перед беспрецедентными вызовами преподавателям иностранных языков необходимо превратиться из традиционных преподавателей, опирающихся на знания, во всесторонне развитых преподавателей-новаторов, сочетающих в себе предметную грамотность, цифровую грамотность и грамотность в области образовательных технологий. Во-первых, преподаватели должны обладать хорошими навыками поиска и обработки информации, уметь быстро и точно собирать научно-исследовательские достижения и учебные ресурсы, связанные с иностранными языками. С одной стороны, преподаватели должны создавать учебные и прикладные ситуации, разрабатывать персонализированные цифровые учебные мероприятия, отбирать, организовывать и интегрировать соответствующие цифровые ресурсы, принимая во внимание собственные концепции преподавания и индивидуальные потребности учащихся. По возможности преподаватели могут создавать собственные цифровые ресурсы и включать их в хранилища данных для совместного использования. С другой стороны, преподаватели должны в полной мере использовать педагогический интеллект и уметь применять образовательное программное обеспечение и онлайновые учебные платформы для разработки и проведения виртуальных занятий иностранных языков, а также для расширения сферы и форм культурного опыта учащихся с целью улучшения их общения и взаимодействия. Использование цифровых технологий в профессиональных курсах иностранных языков позволяет преобразовать учебное содержание в коммуникативные сценарии, которые можно потрогать, пройти и интегрировать, обеспечить более разнообразные виды обучения, повысить ситуативность и реальность интерактивного опыта, углубить понимание знаний, улучшить способность переноса и применения знаний, содействовать конструированию знаний и повышению активности учащихся к учебной деятельности. Например, в преподавание внедряются технологии виртуальной реальности для создания

яркой и реалистичной иммерсивной учебной среды, чтобы студенты могли улучшить свою память и углубить лингвистическое и культурное понимание стран и регионов изучаемых языков.

Гуманитарные предметы по специальности иностранных языков должны использоваться в качестве краеугольного камня для укрепления системы гуманитарных знаний студентов и в то же время пересекать соответствующие теоретические знания с цифровыми технологиями, уделяя особое внимание систематическому характеру структуры знаний, а также открытости цифрового обучения и исследований [3, с. 15], чтобы студенты могли полностью понять литературу, лингвистику, историю и культуру, страноведение и регионоведение в цифровой среде, а также овладеть методами объединения своих дисциплин с компьютерными знаниями, расширить свой научный кругозор и стимулировать учебную инициативу и творческий потенциал.

Преподаватели также должны обладать способностью оценивать цифровое образование. При поддержке цифровых технологий система анализа и оценки образования станет более интеллектуальной, быстрой и всеобъемлющей. Во-первых, на основе цифровых технологий расширяется содержание оценки, применение интеллектуальной системы тестирования, контрольных работ и экзаменов для анализа готовности учащихся к знаниям, способности к учебе, стиля обучения; оценить навыки мышления более высокого порядка, такие как творчество, сотрудничество и критическое мышление; во-вторых, на основе интеллектуальных технологий достигаются персонализированная, комплексная и процессуальная оценка, чтобы направлять учащихся на эффективное и индивидуальное обучение. Наконец, на основе системы сбора и анализа больших данных можно получить точные результаты оценки, извлечь общие и индивидуальные характеристики, сделать количественный и качественный контроль и оценку системы учебных планов и качества преподавания более систематическими, научными и точными, а также качественные показатели оценки будут постоянно оптимизироваться и совершенствоваться. Динамический мониторинг и сопутствующая оценка качества преподавания на основе мультимодальных данных способствуют своевременной корректировке стратегий преподавания, совершенствованию методов преподавания, осуществлению индивидуального воспитания и образования, а также постоянному повышению качества преподавания и эффективности воспитания.

4. Внимание к цифровой этике

Чтобы обеспечить здоровую цифровую экосистему и безопасность цифровых технологий, преподаватели иностранных языков также несут ответственность за обеспечение информационной безопасности. Что касается университетских секретов и личной жизни учащихся, преподаватели должны следить за тем, чтобы они не разглашались и не становились достоянием общественности. В исследовательской деятельности преподавателям необходимо повышать свое осознание о цифровой ответственности, в процессе сбора данных и отбора материалов необходимо соблюдать права интеллектуальной собственности и обеспечивать безопасность информационных материалов. Преподаватели также должны быть проводниками для студентов и укреплять их социальную ответственность. Студенты переживают критический период в формировании своего мировоззрения, взглядов на жизнь и ценностей и им не хватает знаний о негативном влиянии сети и мерах предосторожности. Преподаватели должны усилить ценностную ориентацию студентов, особенно соблюдать баланс между использованием технологий и гуманистической заботой, чтобы технологии действительно служили развитию студентов.

Кроме того, преподаватели должны уделять внимание умеренности при использовании новых технологий, а также не игнорировать основные принципы изучения иностранных языков [4, с. 727]. Изучение иностранного языка – это спиральный процесс непрерывной тренировки и применения. Учащиеся должны сначала понять смысл входного материала, затем обратить внимание на его форму, преобразовать входной материал в усвоенное содержание и далее осмыслить его как часть собственной языковой системы, в конечном итоге сформировав выходной материал. Преподаватели используют эвристические методы обучения, чтобы полностью мобилизовать когнитивную глубину учащихся, поощряют групповое взаимодействие, способствуют взаимному обучению, помещают повторяющиеся упражнения в контекстуальное обучение благодаря всестороннему участию глаз, ушей, рук и мозга, создают подходящую основу, позволяющую учащимся овладеть языком в надлежащей и постепенной манере. Не все технологии подходят для всех ситуаций обучения и групп учащихся. В основе цифровой дидактики находятся традиционные принципы обучения, но благодаря современным технологиям они дополняются [5, с. 104]. Преподавателям необходимо выбирать подходящие технологические инструменты в соответствии со своими учебными потребностями и особенностями учащихся, а также разумно контролировать частоту и степень использования. Чрезмерное использование технологий может увеличить учебную нагрузку на студентов и повлиять на формирование их понимания и навыков мышления.

Учителя – это «мягкая сила» развития цифрового образования, а цифровая грамотность – важный способ содействия профессиональному росту преподавателей иностранных языков в вузах. Если преподаватели иностранных языков будут равнодушны к ИИ и придерживаться старых методов, это, скорее всего, приведет к профессиональной изоляции преподавателей. Новой эпохе нужны умные учителя и учителя-новаторы, идущие в ногу со временем. Преподаватели должны с энтузиазмом воспринять новую технологию ИИ, активно применять ее на практике, понимать ее преимущества и недостатки, глубоко размышлять о ней, внедрять новую технологию в систему обучения иностранным языкам и добиваться высококачественных результатов в области обучения иностранным языкам с помощью ИИ, чтобы вывести развитие образования в области иностранных языков на новый уровень реформ, способствовать цифровой трансформации образования и высококачественному развитию образования.

Библиографический список

1. *Проект Министерства просвещения «Цифровая грамотность учителей»* Available at: https:// www. gov. cn/zhengce/zhengceku/2023-02/21/con- tent_5742422. Htm
2. Ковчур С.А. *Формирование цифровых компетенций преподавателей в условиях реализации программы повышения квалификации.* Available at: https://clck.ru/3AWPV5
3. Нин Ц. Размышления и исследования в области иностранных языков при помощи цифровых гуманитарных наук. *Сообщество иностранных языков.* 2023; № 1: 12–17.
4. Вэнь Ц. Произведет ли обучение иностранным языкам в эпоху искусственного интеллекта разрушительную революцию? *Современный иностранный язык.* 2024; № 5 (47): 722–731.
5. Бурина Е.В. Принципы обучения иностранному языку в процессе применения технологий искусственного интеллекта. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 5 (108): 104–106.

References

1. *Proekt Ministerstva prosvescheniya «Cifrovaya gramotnost' uchitelej»* Available at: https:// www. gov. cn/zhengce/zhengceku/2023-02/21/con- tent_5742422. Htm
2. Kovchur S.A. *Formirovanie cifrovyh kompetencij prepodavatelej v usloviyah realizacii programmy povysheniya kvalifikacii.* Available at: https://clck.ru/3AWPV5
3. Nin C. Razmyshleniya i issledovaniya v oblasti inostrannyh yazykov pri pomoschi cifrovyh gumanitarnyh nauk. *Soobschestvo inostrannyh yazykov*. 2023; № 1: 12-17.
4. V`en' C. Proizvedet li obuchenie inostrannym yazykam v `epohu iskusstvennogo intellekta razrushitel'nuyu revolyuciyu? *Sovremennyj inostrannyj yazyk*. 2024; № 5 (47): 722-731.
5. Burina E.V. Principy obucheniya inostrannomu yazyku v processe primeneniya tehnologij iskusstvennogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 5 (108): 104-106.

Статья поступила в редакцию 14.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-170-173

Guz N.A., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NAGuz@fa.ru*
Vlasenko V.D., *student, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: victivlasenko2900@gmail.com*

STATE SUPPORT OF EDUCATION, SCIENCE, CULTURE AND SOCIAL SPHERE. The realization of tasks to develop human capital is largely determined by the sufficiency of state support. State expenditures of "social orientation" contribute to the solution of national goals. The article analyzes the parameters of financial support of national projects of social orientation: "Education", "Demography", "Health Care", "Culture", "Science and Universities". The analysis of federal budget expenditures for social purposes is carried out both by functional sections and by program classification. The information base of the work is made up of normative-legal acts, information and analytical materials of the Ministry of Finance of Russia. The objective of the article is to determine the degree of influence of budgetary instruments on the preservation and development of human potential in Russia. The obtained results can be used not only by federal, but also by the authorities of the subjects of the Russian Federation, international organizations, groups of researchers specializing in the choice of instruments for regulating social processes, in particular, education, science, culture.

Key words: **National Project "Education", National Project "Demography", National Project "Health Care", National Project "Culture", National Project "Science and Universities"**

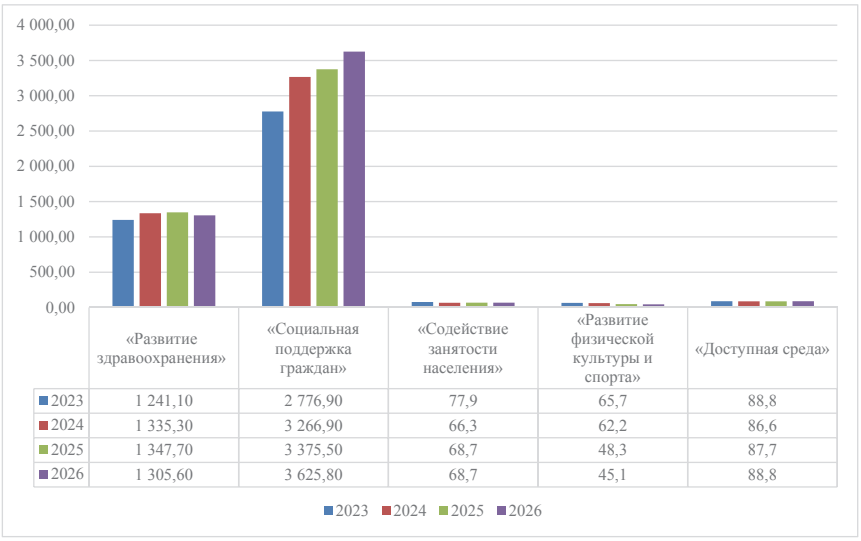
***Н.А. Гузь**, канд. экон. наук, доц,. ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: NAGuz@fa.ru*
***В.Д. Власенко**, студент, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва,*
E-mail: victivlasenko2900@gmail.com

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ, КУЛЬТУРЫ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Реализация задач по развитию человеческого капитала во многом определяется достаточной государственной поддержкой. Государственные расходы «социальной направленности» способствуют решению национальных целей. В статье анализируются параметры финансового обеспечения национальных проектов социальной направленности: «Образование», «Демография», «Здравоохранение», «Культура», «Наука и университеты». Анализ расходов федерального бюджета на социальные цели осуществлен как по функциональным разделам, так и по программной классификации. Информационную базу работы составили нормативно-правовые акты, информационно-аналитические материалы Минфина России. Цель статьи – определить степень влияния бюджетных инструментов на сохранение и развитие человеческого потенциала в России. Полученные результаты могут быть использованы не только федеральными, но и органами власти субъектов Российской Федерации, международными организациями, группами исследователей, специализирующихся на вопросах выбора инструментов регулирования социальных процессов, в частности, образования, науки, культуры.

Ключевые слова: **национальный проект «Образование», национальный проект «Демография», национальный проект «Здравоохранение», национальный проект «Культура», национальный проект «Наука и университеты»**

Указом Президента Российской Федерации № 309 от мая 2024 предусмотрены стратегические приоритеты социальной политики государства до 2036 года. Для достижения национальной цели «Сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержка семьи» Указом предусмотрены ряд задач. Значительное внимание уделяется решению демографических проблем и укреплению систем социальной защиты, материнства и детства. Финансовая поддержка включает выплату семейных пособий по единому стандарту, которыми смогут воспользоваться более 10 млн граждан, и материнский (семейный) капитал, на который в ближайшие годы будет выделено около 1,6 трлн рублей для 4,1 млн семей (рис. 1). В 2023 году были отмечены улучшения в доступности дошкольного образования, было создано более 256 тыс. новых мест для детей в возрасте до трех лет [1]. Увеличилась доступность спортивных сооружений, доступ к которым получили 63,3% граждан, а также увеличилась доля граждан, регулярно занимающихся физической активностью. Инициатива также обеспечила получение адресной социальной поддержки всеми имеющими на это право семьями с детьми.



	«Развитие здравоохранения»	«Социальная поддержка граждан»	«Содействие занятости населения»	«Развитие физической культуры и спорта»	«Доступная среда»
2023	1 241,10	2 776,90	77,9	65,7	88,8
2024	1 335,30	3 266,90	66,3	62,2	86,6
2025	1 347,70	3 375,50	68,7	48,3	87,7
2026	1 305,60	3 625,80	68,7	45,1	88,8

Рис. 1. Расходы на реализацию государственных программ по направлению «Сохранение населения, здоровье и благополучие людей» в 2023–2026 гг., млрд рублей
Источник: составлено авторами по материалам Минфина России



Рис. 2. Расходы федерального бюджета в 2021–2024 гг. на реализацию национального проекта «Демография», млрд рублей
Источник: составлено авторами по материалам Минфина России

Национальный проект «Демография» [2] добился значительного прогресса в совершенствовании систем социальной поддержки, укреплении здоровья, расширении образовательных и спортивных возможностей, что отражает его приверженность повышению качества жизни различных групп населения (рис. 2). Данная инициатива, которая действует с 1 января 2019 года по 31 декабря 2024 года, охватывает пять федеральных проектов, направленных на решение важнейших социальных проблем. К этим проектам относятся следующие: «Финансовая поддержка семей с детьми», «Поддержка занятости», «Пожилое население», «Укрепление общественного здоровья» и «Спорт как норма жизни». Для достижения своих целей проект определяет несколько задач. Задачи включают внедрение механизма финансовой поддержки семей с новорожденными к 2024 году, создание благоприятных условий для семейной жизни и минимизацию экономических последствий, связанных с деторождением.

Еще одной ключевой целью является расширение возможностей трудоустройства для сокращения продолжительности безработицы и повышения качества рабочих мест. Проект также направлен на содействие активному долголетию и качественным условиям жизни для пожилых людей, мотивацию выбора здорового образа жизни и улучшение доступа к физкультурно-спортивным сооружениям.

Национальный проект «Здравоохранение» [3], реализуемый с 1 октября 2018 года по 31 декабря 2024 года, направлен на существенное улучшение здоровья населения посредством ряда стратегических мер. Прогресс проекта измеряется различными показателями. Например, в 2024 году прогнозируется, что 95% детских клиник и их отделений будут иметь современную инфраструктуру, при этом значительная часть посещений будет проходить в модернизированных учреждениях. Повышение доступности отмечается также в сельской местности, где доля населенных пунктов с населением менее 2 000 жителей, получающих первичную медицинскую помощь через различные медицинские учреждения, приближается к 99,2%. Усилия по повышению доступности здравоохранения включают увеличение посещений сельских медицинских организаций и внедрение «Новой модели оказа-

ния медицинской помощи», в которой, как ожидается, будут участвовать 77,6% таких организаций.

Национальный проект «Культура» [4], рассчитанный на период с 1 января 2019 года по 31 декабря 2024 года, соответствует главной цели национального развития – расширению возможностей для личностного роста и развития талантов. Проект охватывает три федеральные инициативы: «Культурная среда», «Творческие люди» и «Цифровая культура», каждая из которых решает конкретные задачи. Первая – направлена на модернизацию учреждений художественного образования, а также укрепление муниципальных библиотек и детских театров. Вторая инициатива нацелена на поддержку творческих начинаний, способствующих самореализации, особенно талантливой молодежи, и на обеспечение равного доступа к высококачественному художественному опыту в регионах. Третья инициатива обращена к интеграции цифровых технологий в сферу культуры. Федеральное финансирование, выделенное на проект с 2021 по 2024 год, является значительным, и на каждый компонент федерального проекта запланированы значительные инвестиции.

В 2023 году заметным достижением стало оснащение 310 учреждений культуры музыкальными инструментами и материалами, что превзошло первоначальную цель. Современное оборудование было предоставлено 102 кинотеатрам в городах с населением менее 500 000 человек, что превысило запланированное количество. Муниципальные библиотеки в 239 населенных пунктах были модернизированы до образцовых стандартов, что соответствует целевому показателю. Также были завершены реновация и капитальный ремонт региональных учреждений культуры, включая 194 детские школы искусств и 34 музея, что часто превзошло поставленные цели. Проект привел к созданию и реконструкции многочисленных объектов культуры, значительно повысив доступность современного оборудования и активизировав взаимодействие с цифровыми культурными ресурсами. В 2024 году проект ожидает дальнейшего развития культурной инфраструктуры и цифровой интеграции, подчеркивая свою приверженность повышению культурной доступности и поддержке творческих талантов по всей России.

Национальный проект «Образование» [5], реализуемый с 1 ноября 2018 года по 31 декабря 2024 года, предусматривает выделение федеральных средств из бюджета в размере от 131,5 млрд рублей в 2021 году до 208 млрд рублей в 2024 году. Данная инициатива направлена на достижение национальных целей развития в сфере самореализации, эффективной занятости и благополучия населения. Проект включает восемь федеральных программ, в том числе такие как «Современная школа», «Успех каждого ребенка» и «Цифровая образовательная среда», каждая из которых решает определенные задачи. К ним относятся создание современной образовательной инфраструктуры, расширение центров дополнительного образования и внедрение цифровых технологий в образовательную систему. Ключевые цели – создание безбарьерной образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также цифровизация образования. Проект также направлен на улучшение профессиональной подготовки, поддержку волонтерства через различные центры и содействие профессиональным конкурсам для содействия карьерному росту.

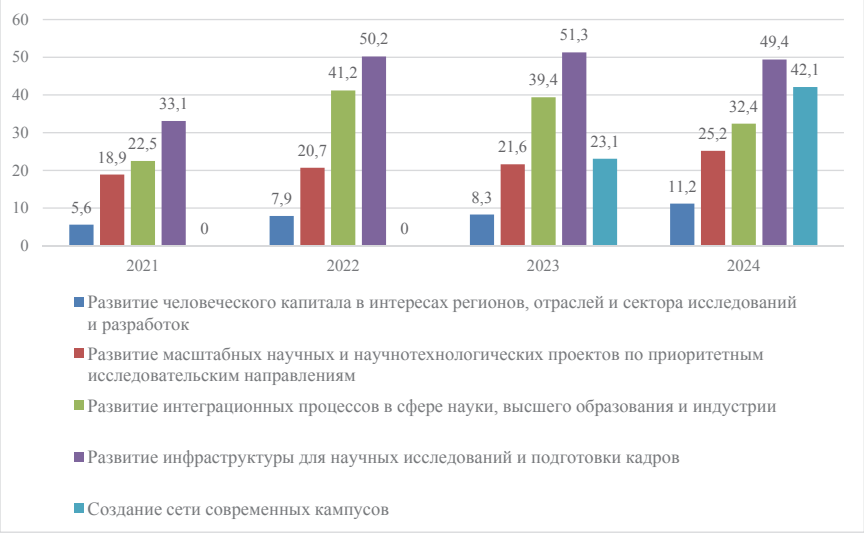


Рис. 3. Расходы федерального бюджета в 2021–2024 годах на реализацию национального проекта «Наука и университеты», млрд рублей
Источник: составлено авторами по материалам Минфина России

К 2024 году достигнуты значительные результаты, включая создание 195 106 новых образовательных пространств и создание 4 500 центров STEM-образования в сельских и городских школах. Было предоставлено более 3,2 млн психолого-педагогических консультаций, что превзошло запланированные показатели. Расширение фонда «Талант и успех» привело к обучению 7 116 исключительных детей и молодежи, а запуск 15 центров повышения квалификации соответствовал поставленным целям. Следует отметить развитие волонтерских центров, профессиональных конкурсов и проектов по вовлечению молодежи. Проект также обеспечил успешную организацию многочисленных конкурсов и фестивалей, что внесло значительный вклад в культурный и образовательный сектор страны. Финансирование образования включает 113 млрд рублей в 2024 году на расширение школьной вместимости и 60 млрд рублей ежегодно на капитальный ремонт. В 2024–2026 гг. более 100 млрд рублей будет инвестировано в развитие кампусных комплексов мирового уровня в разных городах. Средства предусмотрены на завершение строительства не менее 1 500 новых школ, поддержку высших учебных заведений, модернизацию объектов культуры и отдыха в сельской местности, реализацию программы «Регион – молодежи», поддержку проектов Президентского фонда культурных инициатив.

Национальный проект «Наука и университеты» [6], запущенный после реструктуризации предыдущих проектов «Наука» и «Образование» в 2020 году, направлен на то, чтобы Российская Федерация вошла в пятерку мировых лидеров в области передовых исследований. Инициатива, охватывающая период с 1 октября 2018 года по 31 декабря 2024 года, фокусируется на нескольких ключевых целях. К ним относятся содействие интеграции науки, высшего образования и промышленности, развитие инфраструктуры для исследований и обучения, а также поддержка масштабных научных и технологических проектов в приоритетных областях исследований. Проект одновременно развивает надежный резерв будущих исследователей и повышает квалификацию администраторов науки и высшего образования (рис. 3).

В 2023 году были зарегистрированы значительные достижения в рамках этого проекта. Поддержка была оказана 115 высшим учебным заведениям по программе «Приоритет–2030», что превышает целевое значение в 102, с целью формирования когорты ведущих университетов, которые будут способствовать научно-техническому прогрессу, повышению глобальной конкурентоспособности и региональному развитию. Было реализовано 52 комплексных проекта по созданию высокотехнологичных производственных объектов в сотрудничестве с университетами, научно-исследовательскими институтами и промышленными предприятиями, что превышает целевое значение в 10 проектов. В рамках проекта также была завершена 41 морская экспедиция с участием более 900 человек, что превышает запланированные 36 экспедиций. В области генетических технологий было реализовано 37 государственных инициатив, что превышает запланированные 25. Важным событием стало завершение строительства уникального объекта «мегасайенс» – Центра коллективного пользования (ЦКП) «СКИФ», включающего шесть экспериментальных станций. Кроме того, был достигнут существенный прогресс в строительстве и реконструкциях образовательных и исследовательских объектов, при этом было создано 192 691,7 квадратных метров инфраструктуры, что превышает запланированные 190 879 квадратных метров. Создание 35 лабораторий мирового класса под руководством выдающихся ученых, включая иностранных специалистов, превысило цель в 30, в то время как было создано 240 новых лабораторий, в том числе под руководством перспективных молодых исследователей, что превышает цель в 150. Наконец, гранты были предоставлены 6 507 аспирантам на 1 845 научных и технологических проектов, что превышает цель в 5 000.

Можно сделать вывод о том, что федеральный бюджет России за 2021–2024 гг. отражает значительный акцент на социальной политике. Значительные инвестиции были вложены в социальную поддержку, науку и образование, здравоохранение, продолжаются усилия по улучшению демографической ситуации и повышению уровня жизни. Стратегические приоритеты включают поддержку исследований и разработок, усиление цифровой трансформации и расширение инфраструктурных проектов. Ассигнования подчеркивают приверженность государства решению социально-экономических проблем, улучшению государственных услуг и продвижению технологического прогресса с упором на устойчивое развитие и повышение конкурентоспособности в различных сектора

Библиографический список

1. Sedova M., Guz N., Dorofeev M. Family benefits public spending: Centralization or decentralization? *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. 2024; Т. 8, № 10. Available at: https://systems.enpress-publisher.com/index.php/jipd/article/view/7881

2. *Национальный проект «Демография»* (утверждён Указом Президента РФ от 7 мая 2018, № 204). Available at: https:// национальныепроекты.рф/projects/demografiya?region=77
3. *Национальный проект «Здравоохранение»* (утверждён Указом Президента РФ от 7 мая 2018, № 204). Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/zdravookhranenie/
4. *Национальный проект «Культура»* (утверждён Указом Президента РФ от 7 мая 2018, № 204). Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/kultura/
5. *Национальный проект «Образование»* (утверждён Указом Президента РФ от 7 мая 2018, № 204). Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovanie/
6. *Национальный проект «Наука и университеты»* (утверждён Указом Президента РФ от 7 мая 2018, № 204). Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/nauka-i-universitety/

References

1. Sedova M., Guz N., Dorofeev M. Family benefits public spending: Centralization or decentralization? *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. 2024; T. 8, № 10. Available at: https://systems.enpress-publisher.com/index.php/jipd/article/view/7881
2. *Nacional'nyj proekt «Demografiya»* (utverzhden Ukazom Prezidenta RF ot 7 maya 2018, № 204). Available at: https:// nacional'nyeproekty.rf/projects/demografiya?region=77
3. *Nacional'nyj proekt «Zdravoohranenie»* (utverzhden Ukazom Prezidenta RF ot 7 maya 2018, № 204). Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/zdravookhranenie/
4. *Nacional'nyj proekt «Kul'tura»* (utverzhden Ukazom Prezidenta RF ot 7 maya 2018, № 204). Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/kultura/
5. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»* (utverzhden Ukazom Prezidenta RF ot 7 maya 2018, № 204). Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovanie/
6. *Nacional'nyj proekt «Nauka i universitety»* (utverzhden Ukazom Prezidenta RF ot 7 maya 2018, № 204). Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/nauka-i-universitety/

Статья поступила в редакцию 06.11.24

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-173-175

Deliy P.U., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department Orchestral Performance and Conducting, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: mgikduh@yandex.ru*

THE SYSTEM-COMPETENCE APPROACH AS AN INNOVATIVE CONCEPT FOR BUILDING PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS FOR SPECIALISTS. The integration of domestic higher professional education into a new competence-oriented reality has not yet brought the dividends that are expected from this. In some areas, the transition to competence-based education has only worsened the situation and causes rejection by the professional pedagogical community. Periodically, there are calls to return to the previous, albeit outdated, but more understandable ZUN paradigm. Comparing the definition of the concept of "competence" in the works of Russian ideologists of competence-oriented education, the author comes to the conclusion that professional competence, in addition to their proposed definitions, can be considered as (1) a phenomenon that can be observed in the conditions of performing tasks of professional activity; and (2) an emergent property of the system formed by a complex of professional competencies formed in the process of professional training. Moving along this logical trajectory, the author formulates a question that he had not previously found in research in this field: "What are the professional competencies of a competent specialist?"; "Is it possible to form a set of didactic guidelines for a specialist's competence outside of a systematic study of the specifics of his professional activity?".

In modern realities, the competence models of a specialist, embedded as didactic guidelines in existing educational programs, are far from always provided with appropriate studies of the predicted professional activity of graduates, which gives rise to unsystematic complexes of professional competencies that are unable to ensure the stable emergence of the phenomenon of competence after graduation. The inconsistency of the competence-based approach in domestic vocational education in its current interpretation is obvious. This leads the author to the conclusion that it is necessary to develop an innovative system-competence approach as a methodological basis for vocational education, based on the synthesis of the competence concept and the fundamental provisions of the general theory of systems.

Key words: **competence-based approach in vocational education, professional competence, professional competencies, competence model of a specialist, modernization of domestic vocational education, professional training of specialists**

П.Ю. Делий, *канд. пед. наук, проф., зав. каф. духовых и ударных инструментов Московского государственного института культуры, г. Москва, E-mail: mgikduh@yandex.ru*

СИСТЕМНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – ИННОВАЦИОННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Сопоставляя определение понятий «компетентность» и «компетенция» в трудах отечественных идеологов компетентностно-ориентированного образования, автор приходит к выводу о том, что профессиональная компетентность, помимо предложенных ими определений, может рассматриваться как: 1) феномен, доступный наблюдению в условиях выполнения задач профессиональной деятельности; 2) эмерджентное свойство системы, обусловленное комплексом компетенций, сформированных в процессе профессиональной подготовки. Двигаясь по этой логической траектории, автор формулирует проблему, ранее не решающуюся в исследованиях данной сферы, которая касается профессиональных компетенций квалифицированного специалиста. В рамках представленной статьи автор предпринимает попытку ответить на вопрос о том, можно ли сформировать комплекс дидактических ориентиров образовательной программы, направленной на достижение выпускниками профессиональной компетентности вне системного исследования специфики той деятельности, к которой они готовятся.

Ключевые слова: **компетентностный подход в профессиональном образовании, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, компетентностная модель специалиста, модернизация отечественного профессионального образования, профессиональная подготовка специалистов**

Поводом для написания данной статьи явилась недостаточная разработанность теории и методологии компетентностно-ориентированного подхода, обнаруженная автором при исследовании технологии формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, что существенно затрудняет перестройку их профессионального образования. В большинстве случаев модернизация профессионального образования в этой сфере ограничилась исключительно переименованием старых понятий на компетентностно-ориентированные без каких-либо существенных изменений в содержании и структуре образовательных программ. Актуальность данного исследования обусловлена явными лакунами в теоретико-методологической базе проводимых компетентностно-ориентированных образовательных реформ.

Объектом выступает отечественное профессиональное образование;

Предметом – методология компетентностного подхода в профессиональной подготовке оркестрантов-духовиков;

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование системно-компетентностного подхода как инновационного в проектировании программ подготовки специалистов;

Задачи:

1. Определить термины «компетентность» и «компетенция» как основные в понятийно-категориальном аппарате компетентностного подхода.

2. Обосновать системную природу феномена «профессиональная компетентность», эмерджентность которой обеспечивается достаточной сформированностью и объединением в единую структуру предельно конкретного комплекса компетенций, соответствующих функциональным задачам профессиональной деятельности.

3. Обосновать необходимость исследования профессиональной деятельности для выявления полного перечня его функциональных задач как неотъемлемую часть проектирования программ профессионального образования,

предусматривающих формулировку дидактических ориентиров в терминологии системно-компетентностного подхода.

Методы исследования: анализ и синтез теоретических источников, обобщение педагогического опыта, теоретическое моделирование.

Научная новизна: впервые предложен системно-компетентностный подход как актуальная и инновационная методологическая база профессиональной подготовки специалистов.

Практическая новизна: разрабатываемый автором инновационный системно-компетентностный подход обеспечивает формирование системно полного комплекса дидактических ориентиров для программ профессиональной подготовки на языке актуальной парадигмы образования – компетентностного подхода.

При обсуждении проблем модернизации высшего образования и определения требований к выпускникам вузов широко применяются термины «профессиональная компетентность» и «профессиональные компетенции». Анализ опубликованных работ показывает, что многие авторы не считают необходимым разграничивать понятия «компетентность» и «компетенция», употребляя в одном и том же тексте оба варианта как взаимозаменяемые. Возникает закономерный вопрос: **компетентностный подход в профессиональном образовании – это про что, про компетентность или про компетенции?**

И.А. Зимняя, говоря о работе своей исследовательской группы, замечает: «…прежде всего, были разделены понятия «компетенция» и «компетентность». Это было важно! <…>. Наши авторы, как правило, либо применяют только термин «компетенция», считая, что термин «компетентность» используется в этих же значениях, либо употребляют оба термина, практически синонимизируя их, либо разделяют эти понятия, придавая каждому из них разные смыслы» [1, с. 20–26].

Идею разграничения этих понятий поддерживает А.В. Хуторской, который рассматривает пару «компетенция/компетентность» как соотношение внешнее/внутреннее. По его мнению, «компетенция» – это внешне заданное нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определённой сфере». Он считает, что данное требование изначально отчуждено от ученика, наперёд задано ему и педагогу, это заказ общества к подготовке его граждан. В отличие от этого, «компетентность» – совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определённому объекту [2, с. 87]. Зимняя предлагает иной способ демаркации данных понятий, который, по её мнению, позволяет «более четко и сущностно разграничить эти два понятия по критерию потенциальное – актуальное <…> компетенция – внутренний образ, программа того, что будет реализовано во внешней форме, в деятельности <…> под компетентностью мною понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, проявляющаяся в деятельности и поведении в процессе решения им социальных и профессиональных задач» [3, с. 49–50]. В сущности, оба автора говорят о принципиальном различии этих двух терминов, но при этом А.В. Хуторской анализирует их с дидактических позиций, а И.А. Зимняя предпочитает психологический подход.

Следовательно, в концепциях исследователей, стоявших у истоков отечественного компетентностно-ориентированного образования, компетентность и компетенции не могут использоваться как взаимозаменяемые понятия и обозначают принципиально разные явления. Но, разводя понятия «компетентность» и «компетенция», авторы не уточнили, какой из этих двух терминов является базовым понятием компетентностно-ориентированной парадигмы образования.

Итак, в чём суть компетентностного подхода в профессиональном образовании? Ориентация на достижение компетентности как личностного качества профессионала или на формирование компетенций как нормативных требований к образованию, задаваемых извне? Если за основу взять понятие «компетентность», возникает закономерный вопрос – в чем новизна компетентностно-ориентированной парадигмы? Очевидно, что все предыдущие концепции профессионального образования так или иначе всегда были ориентированы на подготовку специалиста компетентного, т. е. готового к полноценному выполнению определенного вида профессиональной деятельности. Сам термин «компетентность» в отечественной педагогике профессионального образования существует и активно используется уже достаточно давно для обозначения степени обученности, подготовленности и пригодности специалиста к решению каких-либо профессиональных задач.

Под таким углом зрения компетентностный подход вообще не является новым для российского образования. «История образования советской России показывает, что идеи компетентностно-ориентированного образования – это наши забытые педагогические теории и экспериментальные практики» [4, с. 291]. «Наше неумение внедрить их в практику обучения, а также непонимание их ценности для отечественного образования приводят к тому, что мы заимствуем «передовой западный опыт», который фактически является вторичным продуктом переработки наших собственных идей» [5, с. 48–57].

Ряд авторов, изучающих зарубежный и российский опыт становления и реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, высказывает мнение о том, что «из англосаксонской традиции образования в Россию пришло только само понятие «компетенция», тогда как его суть и содержание активно изучались отечественными учеными. <…> Ещё в работах прошлого века советские учёные описывали ту же реальность и направления реформирования отечественного высшего образования, которые в настоящее время ассоциируются с компетентностной парадигмой» [6, с. 158–163].

Профессиональная компетентность (впрочем, как и некомпетентность) – это феномен, доступный наблюдению и восприятию только в условиях выполнения профессиональной деятельности, когда становится очевидным, насколько индивид компетентен, т. е. готов решать возникающие профессиональные задачи стабильно, эффективно и качественно. Неважно, какого рода задачи решает специалист – абстрактно-логические или практические, его компетентность видна по самому процессу решения задач и результатам деятельности.

Следовательно, можно утверждать, что **профессиональная** компетентность как личностное качество, формируемое в условиях **профессионального** образования и проявляющееся в **профессиональной** деятельности, не является новым объектом в науке и педагогической практике. По сути, она – компетентность – никогда и не покидала эпицентр целеполагания профессионального образования. Именно своей ориентированностью на достижение профессиональной компетентности будущих специалистов профессиональное образование отличается от общего, не связанного с подготовкой человека к интеграции в какую-то конкретную сферу профессиональной деятельности. Центральным, системообразующим элементом такого образования всегда остается процесс формирования профессиональной компетентности. До недавнего времени этот процесс имел в отечественной педагогической науке и системе нормативно-правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность, самостоятельный термин – «профессиональная подготовка», которым емко и предельно конкретно фиксировалась привязка образовательной программы к будущей профессиональной деятельности выпускника [7]. Ему на смену пришел новый, на наш взгляд, менее релевантный термин «профессиональное обучение», крайне невнятно разграниченный с понятием «профессиональное образование» [8]. Однако не единожды в публикациях исследователей, педагогов, представителей работодателей высказывалось мнение о том, что выпускник «обученный» и «профессионально подготовленный» суть не одно и то же. По окончании вуза, интегрируясь в профессиональную деятельность, «обученный» выпускник еще 2–3 года должен адаптироваться к ней, прежде чем стать действительно профессионально подготовленным, т. е. компетентным в полной мере работником. Еще во времена СССР это рассматривалось как явный недостаток образовательной практики.

В последних версиях Федерального закона «Об образовании» термин «профессиональная подготовка» уже не используется. Нет его и в других нормативных документах, регламентирующих образовательную деятельность. Однако в паспорте научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования», утвержденном ВАК РФ, один из подпунктов сформулирован следующим образом: «Компетентностный подход в **профессиональной подготовке специалиста**». Этот казус провоцирует парадоксальную ситуацию: сегмент образовательной программы, ориентированный на подготовку выпускника к интеграции в профессиональную деятельность, безусловно, есть. Научные исследования данного явления проводились и отражены в ряде научных работ, в том числе и диссертационных исследований, а термина, обозначающего этот сегмент и область педагогических исследований, в указанном выше федеральном законе теперь нет. Сегодня термин «профессиональная подготовка» хоть и присутствует в научных исследованиях профессионального образования, но они, эти исследования, по факту утратили под собой почву, поскольку и сам термин, и обозначаемое им явление исключены из основного нормативного документа, регламентирующего отечественное профессиональное образование.

На свой страх и риск мы оставим за собой право обозначать процесс подготовки выпускника образовательного учреждения к выполнению задач его предстоящей профессиональной деятельности именно как «профессиональную подготовку», в которую входит комплекс специальных **профессиональных дисциплин**, формирующих спектр необходимых ЗУН, и **практики**, направленные на «ферментацию» ЗУН в профессиональные компетенции, на этапе прохождения программ профессионального образования, т. е. до момента интеграции выпускника в профессиональную деятельность.

Вопросы формирования и развития профессиональной компетентности в различных видах деятельности рассматривались в трудах В.А. Адольфа, В.И. Байденко, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, А.М. Новикова, Г.С. Трофимовой и др. Исходя из определений, данных этому феномену большинством авторов, можно выделить его обобщённые признаки, к которым относятся:

1. Система знаний, умений, навыков и жизненного опыта, необходимая и достаточная для выполнения определённой профессиональной деятельности.

2. Интегративное индивидуально-психологическое новообразование в структуре личности, включающее готовность осуществлять определённую профессиональную деятельность.

3. Соответствие личностных качеств работника требованиям выполняемой профессиональной деятельности.

4. Результат профессионального образования.

Таким образом, понятие **«профессиональная компетентность»** можно определить как интегративную системную характеристику личности, включаю-

щую сформированные в результате профессиональной подготовки знания, умения, навыки, способности и мотивационно-ценностное отношение к содержанию и результатам деятельности и проявляющуюся в успешном решении производственных задач.

Итак, компетентностный подход в профессиональном образовании это, безусловно, про компетентность. Впрочем, как и любой другой подход в профессиональном образовании. Иначе и не может быть. Компетентный специалист всегда был и, очевидно, будет тем «продуктом», на воспроизводство которого направлена деятельность образовательных учреждений, реализующих соответствующие программы. В этом аспекте смена образовательной парадигмы не принесла ничего нового.

По нашему мнению, новизна компетентностного подхода не столько в определении конечной цели образовательного процесса, сколько в стратегии и тактике достижения этой цели. Рассматривая феномен компетентности с позиций общей теории систем, можно определить его как эмерджентное свойство, возникающее при условии объединения в единую структуру определенного комплекса функциональных элементов, между которыми установлены взаимосвязи и взаимозависимости. В периоды доминирования других концепций профессионального образования структура этой системы и ее элементы рассматривались по-разному. В качестве элементов, образующих компетентность, выступали ЗУН, ПВК, ПЗК и др. Теперь на смену им пришли компетенции. Плюрализм подходов в рассмотрении структуры исследуемого нами феномена соответствует одному из признаков системы – ее множественности, что позволяет делить систему по-разному, исходя из актуальных задач исследования. Безусловно, знания, умения и навыки, как и профессионально важные (значимые) качества личности, входят в структуру профессиональной компетентности специалиста. Однако этими элементами компетентность не ограничивается, что и лежит в основе различий между «человеком обученным» и «человеком профессионально подготовленным». Пониманием этого обусловлена смена предыдущих концепций профессионального образования новым подходом, в котором в качестве структурного элемента профессиональной компетентности рассматриваются компетенции, на формирование которых и должен быть ориентирован образовательный процесс, преследующий цель подготовки специалиста в конкретной сфере профессиональной деятельности.

Компетентностный подход рассматривает компетентность как интегративное новообразование в структуре личности специалиста, формируемое при условии достаточной сформированности и объединения в единую структуру предельно конкретного комплекса компетенций. Возникают закономерные вопросы: каковы компетенции компетентного специалиста в конкретной сфере профессиональной деятельности? Какой комплекс компетенций должен быть заложен в качестве дидактических ориентиров программы профессионального образования, чтобы по ее окончании можно было бы с достаточной степенью вероятности гарантировать возникновение компетентности как личностного качества будущего специалиста и феномена, доступного для наблюдения и регистрации членами аттестационной комиссии?

Двигаясь по такой логической траектории, мы неизбежно приходим к выводу о том, что сам по себе компетентностный подход, выражающийся только в формулировании задач образования на языке компетенций, не обладает достаточным потенциалом для существенного реформирования отечественного профессионального образования. Набор компетенций, сформулированный на основе абстрактно-логических рассуждений разработчиков ФГОС ВО, никак не приближает нас к искомой цели – эффективному и гарантированному достижению выпускниками вузов компетентности в конкретной профессии. Очевидно, понимая это, разработчики последней версии ФГОС ВО 3++ передали полномочия по формированию комплекса формируемых у обучающихся профессиональных компетенций вузам – реализаторам образовательных программ, которые теперь вольны сами определять тот комплекс профессиональных компетенций, который необходим профессионально подготовленному специалисту. Эффективность такого подхода к организации отечественного профессионального образования пока не внушает доверия.

На что должны ориентироваться вузы, при определении комплекса компетенций будущего профессионала? Набор компетенций профессионально подготовленного специалиста должен быть системно полным, иначе речь не может идти о компетентности. Выпускник, обладающий только частью необходимых компетенций, неизбежно будет проявлять «пробелы» в профессиональной подготовленности при решении необходимых задач в своей профессиональной деятельности. Из этого вытекает вывод о том, что модель специалиста в форме комплекса профессиональных компетенций не может быть разработана вне исследования его профессиональной деятельности, выявляющей системно полный комплекс его профессиональных трудовых функций, выполнение которых требует обладания соответствующими профессиональными компетенциями.

Таким образом, эффективная модернизация отечественного профессионального образования настоятельно требует инновационной концепции, основанной на синтезе позиций системного и компетентностного подходов, которую можно обозначить как **системно-компетентностный подход**. Центральным элементом данной концепции становится модель специалиста в конкретной области профессиональной деятельности, сформированная на основе анализа его профессиональной деятельности, позволяющего определить системно полный перечень трудовых функций и соответствующих этим функциям профессиональных компетенций. С позиций системно-компетентностного подхода **профессиональные компетенции** являются структурными компонентами **профессиональной компетентности**, необходимыми для решения конкретных задач **профессиональной деятельности**. В понятиях «компетентность» и «компетенция» зафиксированы новые образовательные результаты, являющиеся предметом целенаправленного формирования. Эти понятия имеют различное содержательное наполнение:

Профессиональная компетентность – это:

1. Отдельное системное новообразование в структуре личности.
2. Эмерджентное свойство, возникшее в результате объединения конкретных профессиональных компетенций в единую систему.
3. Интегративный результат профессиональной подготовки.

Профессиональная компетенция – это:

1. Структурный компонент профессиональной компетентности.
2. Внешне заданное нормативное требование к результатам образования.
3. Готовность к решению конкретной задачи в рамках определённой деятельности на основе приобретенных ЗУН и опыта их применения на практике.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект. *Высшее образование сегодня*. 2006; № 8: 20–26.
2. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования. *Высшее образование в России*. 2017; № 12 (218): 87.
3. Зимняя И.А Компетенция – компетентность: субъектная трансформация. *Акмеология*. 2010; № 2 (34): 47–51.
4. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности.* Москва: Издание «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»», 2020.
5. Иванова М.А. Болонский процесс и самостоятельность студентов: российская специфика. *Высшее образование в России.* 2018; Т. 27, № 3: 48–57.
6. Быкова Р.А. Развитие компетентностного подхода в процесс профессиональной подготовки в высшей школе. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2016; № 4 (72): 158–163.
7. *Об образовании*. Федеральный закон от 10 июля 1992 г. N 3266-1. Статья 21 с изменениями от 25 июня 2002 г. № 71-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
8. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «» с изм. и доп., вступ. в силу с 01.05.2024. Статья 2. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

References

1. Zimnyaya I.A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskij aspekt. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2006; № 8: 20-26.
2. Hutorskoj A.V. Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniyu obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; № 12 (218): 87.
3. Zimnyaya I.A Kompetenciya – kompetentnost': sub`ektnaya transformaciya. *Akmeologiya*. 2010; № 2 (34): 47-51.
4. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti.* Moskva: Izdanie «Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki»», 2020.
5. Ivanova M.A. Bolonskij process i samostoyatel'nost' studentov: rossijskaya specifika. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27, № 3: 48-57.
6. Bykova R.A. Razvitie kompetentnostnogo podhoda v process professional'noj podgotovki v vysshej shkole. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2016; № 4 (72): 158-163.
7. *Ob obrazovanii*. Federal'nyj zakon ot 10 iyulya 1992 g. N 3266-1. Stat'ya 21 s izmeneniyami ot 25 iyunya 2002 g. № 71-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
8. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ "" s izm. i dop., vstup. v silu s 01.05.2024. Stat'ya 2. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Статья поступила в редакцию 06.11.24

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-176-179

Kabkova E.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Musical Arts, Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: borisr@comtv.ru*
Arkhipenko S.V., *postgraduate, Department of Musical Arts, Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: arkhipenkosv@mgpu.ru*
Wang Yilin *(China), postgraduate, Department of Musical Arts, Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: wyl970826@gmail.com*

A STUDY OF THE INFLUENCE OF VOCAL ART ON THE DEVELOPMENT OF PERSONAL QALITIES OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF PATRIOTIC EDUCATION. The article examines the ways of vocal art to influence the development of a number of personal qualities of students, among which the most important in the context of the development of patriotism are impartiality and honesty, respectful attitude towards others, kindness and willingness to help, determination, initiative, courage, devotion and love for the Motherland. Vocal art is positioned as an important source of developing a sense of patriotism, since singing, as the most ancient form of music, is a genetically rooted ability. This determines its strongest influence on a person, and the addition of his personal qualities, character traits and directions of manifestation of his abilities. The authors study the genesis of the concept of "patriotism", which goes through various stages of development and deformation (distortion of the essential content, the main purpose). Attention is drawn to the educational significance of the patriotic principle in the musical and educational, vocal and creative activities of pedagogical universities. Contradictions are revealed between how such an important human quality as patriotism is declared and the direction in which changes in its interpretation and understanding are taking place.

Key words: **education of patriotism, personal qualities of students of pedagogical university, vocal art, developmental factors, creative thinking, folk art, ability for logic and analysis, purposefulness, creativity, emotional responsiveness and activity, responsibility, ability for daily work and need for it, persistence and determination**

Е.П. Кабкова*, д-р пед. наук, проф., Департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: borisr@comtv.ru*
С.В. Архипенко*, аспирант, Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: arkhipenkosv@mgpu.ru*
Ван Илинь, *аспирант, Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: wyl970826@gmail.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

В статье рассматриваются возможности вокального искусства в плане его влияния на развитие ряда личностных качеств студентов, среди которых особенно важными в контексте формирования патриотизма назовем непредвзятость и честность, уважительное отношение к другим, доброту и готовность помогать, решительность, инициативность, смелость, преданность и любовь к Родине. Вокальное искусство, пение позиционируется как важный источник развития чувства патриотизма, так как пение, как наиболее древняя форма музыки, является генетически укорененной способностью человека. Это обусловливает сильнейшее её влияние на человека: сложение его личностных свойств, черт характера и направления в проявлении его способностей. Авторы изучают генезис понятия «патриотизм», которое проходит различные стадии развития и деформации (искажение сущностного содержания, основного предназначения). Обращается внимание на воспитательную значимость патриотического начала в музыкально-образовательной, вокально-творческой деятельности педагогических вузов. Выявляются противоречия между тем, как декларируется такое важнейшее качество человека, как патриотизм, и тем, в каком направлении происходят изменения в его трактовке и понимании.

Ключевые слова: **воспитание патриотизма, личностные качества обучающихся педагогического вуза, вокальное искусство, развивающие факторы, творческое мышление, народное искусство, способность к логике и анализу, целенаправленность, креативность, эмоциональная отзывчивость и активность, ответственность, способность к ежедневному труду и потребность в нем, настойчивость и целеустремленность**

Сегодня уже не возникает возражений против утверждения о том, что музыкальное искусство – это древнейшая область приложения творческих способностей человека. По мнению Д.К. Кирнарской, «Homo Musicus, Человек Музыкальный, слушающий музыку, сочиняющий и исполняющий ее, старше, чем Homo Sapiens. Человек музицировал еще тогда, когда он не умел измерять и вычислять … Музыка уже в глубочайшей древности была средоточием чувств и мыслей человека… Умственные навыки человека на протяжении тысячелетий складывались в рамках искусства Музыки с тем, чтобы потом отделиться от нее» [1, с. 435–436].

То, что музыка, в особенности искусство пения как наиболее древняя её форма, является генетически укорененной способностью, обусловливает сильнейшее её влияние на человека: сложение его личностных свойств, черт характера и направления в проявлении его способностей.

Личностные качества студентов-музыкантов педагогических вузов имеют свою специфику, которую мы постараемся представить в данной статье. Среди личностных качеств музыканта особого внимания заслуживает способность к ежедневному труду и потребность в нем. Почему именно у музыкантов вырабатывается эта важнейшая способность, существенно активизирующая другие продуктивные способности человека, в том числе и творческие? Причина здесь кроется в том, что для того, чтобы достичь успехов в этой области деятельности, нужно начинать занятия как можно раньше и продолжать в течение жизни без перерывов. Для занятий музыкой нет выходных и отпусков – в случае перерыва в занятиях происходит не только остановка в развитии музыканта. Он теряет свои уже приобретенные исполнительские навыки, которые восстанавливаются с большим трудом.

Другое дело, что при постоянных интенсивных занятиях музыкой ребенок погружается в особую среду, способствующую его гармоничному развитию, и ежедневный труд становится ему необходимым, как воздух. Освоение технических и художественных сторон музыкального искусства дает человеку настоящую свободу высказывания, самовыражения, творчества – и эти качества не вырабатываются в такой степени никаким другим видом деятельности.

Мы характеризуем патриотизм как комплексное проявление личностных качеств человека, которые не появляются одномоментно, а складываются и развиваются на протяжении некоторого времени, продолжительность которого зависит от индивидуальных черт характера, обстоятельств и условий жизни. Вместе с тем вопросы остаются, и их решение может способствовать совершенствованию процесса воспитания достойных членов общества.

Чем является патриотизм? Это по преимуществу чувства или некий осознанный политический принцип? Что обозначает этот термин?

Сам термин происходит от греческого слова πατρίς, что означает «родина», «отечество». Безусловно, патриотизм всегда связан с чувствами человека – его любовью к своей семье, своим близким, месту, где он родился и вырос. Но сила и укорененность этого качества проявляются по-разному, в зависимости от того, насколько глубоко и гармонично чувство патриотизма сочетается с другими личностными качествами, и насколько уверенно это чувство проявляется в различных жизненных ситуациях.

К сожалению, здесь не все обстоит так гладко, как нередко пытаются представить авторы публикаций на тему патриотизма, и для достижения значимых результатов требуются глубокое изучение и осмысленная оценка проявлений чувства патриотизма в среде молодежи и студентов. В данном возрасте происходит кристаллизация многих качеств и способностей личности, укрепление и развитие проявленных и воспринятых в детстве впечатлений.

Генезис понятия «патриотизм», безусловно, восходит к самым ранним воздействиям окружающей действительности. И происходящие изменения данного качества в человеке по мере его взросления, имеющие различные, обусловленные индивидуальными особенностями и особой в каждом конкретном случае траекторией развития, проходят различные стадии формирования и деформации (искажение сущностного содержания, основного предназначения).

Данные изменения находят адекватное отражение в особенностях языкового развития, поведения, в культуре в целом. Развитие языка сообщает новые черты многим принятым понятиям, в том числе и патриотизму, который во всех культурах занимает важное место в области выражения чувства любви к отечеству, связи этого чувства с осознанной готовностью служения ему. Так, приписываемый Дж. Гордону Байрону (1788–1824) афоризм *He who does not love his country cannot love anything* («Тот, кто не любит свою страну, ничего любить не может») [2] с исчерпывающей точностью характеризует патриотизм как осознанную готовность служить отечеству. Для российской культуры одним из наиболее распространенных вариантов понятия «патриотизм» стало выражение «квасной патриотизм», впервые примененный с иронической окраской князем П.А. Вяземским в его «Письмах из Парижа», опубликованных в журнале «Московский телеграф» в 1827 году.

В 2023 году ВЦИОМ – Всероссийский центр изучения общественного мнения – провел масштабный мониторинг восприятия жителями нашей страны патриотизма, его оценки. Авторы статьи «Формирование личности современного студента как важнейшая задача российского образования», опираясь на данные этого опроса, отмечают, что «за последние два десятилетия российское высшее образование практически совсем отказалось от попыток формирования личности студента, ответственной перед обществом и ориентированной на интересы этого общества. В результате возникла система образования, воспитывающая узких специалистов, не дающая обучаемым ни целостной картины мира, ни привычки мыслить критически, лишенная важнейших моральных постулатов» [3].

А вместе с тем патриотизм как важнейшее качество гражданина постоянно декларируется в СМИ, воспитательных и социальных программах, методиках воспитания, предназначенных для работы со школьниками и молодежью. По-видимому, этому направлению недостает искреннего чувства, увлеченности процессом воспитания, а отношение к нему во многом можно охарактеризовать как формальное. Подобное формальное отношение к данной тематике в сфере образования может привести к тому, что необязательность глубокого погружения в пространство патриотического воспитания будет вырабатывать все более индифферентное к нему отношение.

Обратим внимание на воспитательную значимость патриотического начала в музыкально-образовательной, вокально-творческой деятельности педагогических вузов.

Целью исследования стало выявление взаимосвязи вокального искусства и чувства патриотизма, трактуемого как важнейшее качество человека, определяющее не только развитие лучших сторон его личности, но и способствующее созданию позитивной атмосферы общества в целом.

Задачи исследования:

– подтвердить системное воздействие музыкального развития в условиях педагогического вуза на формирование личностных качеств студентов, что способствует широкому применению индивидуально-личностного подхода в образовании;

– обосновать утверждение, что именно музыка может быть названа в ряду наиболее сильно влияющих и развивающих факторов на студентов-вокалистов в условиях педагогического вуза;

– адекватно представить и интерпретировать чувство патриотизма, которое может получить развитие в процессе совершенствования индивидуально-личностной сферы обучающихся, их личностных качеств – таких, как отзывчивость и активность, чувство ответственности, чувство причастности к событиям, происходящим в стране, и в том числе ряда важнейших способностей – способности к ежедневному труду и потребности в нем, настойчивости и целеустремленности;

– соотнести освоение студентами-вокалистами педагогических вузов классического оперного репертуара с развитием чувства патриотизма.

Актуальность исследования обусловлена неоднозначной ролью патриотизма в современном мире, наличием формализма в методах и приемах его развития и в то же время явной потребностью общества в единой продуктивной идее, имеющей своей основой благородные гуманистические ценности. Указанные качества присущи музыкальному искусству и в наибольшей мере – искусству вокала, являющемуся древнейшей, генетически укорененной формой музыкального искусства разных народов.

По свидетельству М.А. Акоповой и Т.А. Барановой, «Крис Хеджес, лауреат Пулитцеровской премии, в своей книге «Empire of Illusion»… отмечает: идея о том, что образование связано с тренировкой навыков и финансовым успехом, а не с обучением критически мыслить и решать нестандартные задачи, глубоко порочна, поскольку упускает такой важный аспект, как обязательства и ответственность перед обществом» [3].

Остановимся на сущности и содержании личностных качеств студентов-музыкантов педагогического вуза. В чем заключается специфика их проявления, и с чем она связана?

Опрос, проведенный среди преподавателей и студентов департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», показал, что лучшими качествами человека признаются непредвзятость и честность, уважительное отношение к другим, доброта и готовность помогать, решительность, инициативность, смелость, преданность и любовь к Родине.

Личностные качества рассматриваемой группы студентов-вокалистов как таковые практически ничем не отличаются от личностных качеств студентов других специальностей (это комплекс интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств) и получают свою специфику в связи с тем, что именно музыка может быть названа в ряду наиболее сильно влияющих и развивающих факторов.

Такая сильная влиятельность музыки объясняется, во-первых, волновой природой звука, что связано с ни с чем не сравнимой проницаемостью звуковых колебаний. Даже в том случае, когда человек не хочет слышать музыку и буквально «затыкает уши», чтобы ни один звук не проникал в его сознание, он все равно подвергается воздействию звуковых колебаний, так как все клетки его организма вступают во взаимодействие с направленным на него звучанием и либо попадают в резонанс звуковых колебаний, либо подвергаются воздействию интерференции (процесс взаимодействия звуковых волн, сопровождающийся подавлением одних волн другими).

Во-вторых, сильнейшее влияние музыки на человека А.Ф. Лосев в своей статье «Основной вопрос философии музыки» объясняет тем, что «…то внутреннее волнение, которое доставляется нам музыкальным феноменом, … совершенно несравнимо с тем эстетическим впечатлением, которое мы получаем от внемузыкальных предметов. Такого рода внутреннее волнение человек переживает потому, что музыка дает ему не какой-нибудь устойчивый и неподвижный, хотя и самый прекрасный образ, но рисует ему само происхождение этого образа, его возникновение, хотя тут же и его исчезновение. Ведь жизнь есть прежде всего некоего рода сплошная текучесть…» [4, с. 334]. Действительно, мало кому удалось увидеть на художественной выставке человека, стоящего перед картиной и плачущего от нахлынувших на него чувств. А в концертном зале или в музыкальном театре такая реакция публики никого не удивляет. Эта процессуальность музыки, её сходство с жизнью (особенно в аспекте безвозвратного исчезновения) во многом определяют сильнейшее влияние музыки на человека.

Взаимодействуя с педагогическим образованием, формированием основ педагогики и психологии, исполнительских, коммуникативных и организационных профессиональных компетенций, музыкальное развитие в условиях педагогического вуза системно воздействует на развитие личностных качеств студентов, способствует широкому применению индивидуально-личностного подхода в образовании. В связи с этим определяющее значение приобретают труды исследователей, обратившихся к сфере личностно ориентированного профессионального обучения и развития (Ш.А. Амонашвили, А.А. Бодалев, И. А. Зимняя, С.А. Изюмова, А.Г. Казакова, В.Д. Шадриков, А.М. Столяренко, И.С. Якиманская и др.), исследования музыкальной деятельности специалистами в области вокального искусства в аспекте личностных характеристик обучающихся (О.В. Далецкий, Л.Б. Дмитриев, Дж. Лаури-Вольпи, В.П. Морозов, В.И. Юшманов), а также изучение глубокого взаимодействия музыкальных способностей и творческих проявлений с индивидуальными характеристиками обучающихся (С.Н. Беляева-Экземплярская, Э.А. Голубева, А.Л. Готсдинер, Д.К. Кирнарская, В.П. Морозов, В.И. Петрушин, М.С. Старчеус, Б.М. Теплов, В.Г. Ражников, Ю.А. Цагарелли и др.).

Научная новизна исследования заключается в обращении к взаимодействию и взаимовлиянию таких, казалось бы, далеких друг от друга понятий и областей их действия, как вокальное развитие и чувство патриотизма, связанных тем не менее между собой личностными качествами человека.

В результате творческой деятельности значительного круга исследователей было выявлено, что личностные качества не существуют сами по себе, а представляют собой многосоставный комплекс, в котором взаимодействуют способность к логике и анализу, целенаправленность, креативность, эмоциональная отзывчивость и активность, а также такие стороны характера, как ответственность, способность к ежедневному труду и потребность в нем, настойчивость и целеустремленность.

Так, способность к логике и анализу с необходимостью развивается в процессе занятий музыкой – восприятие, изучение и анализ нотного текста способствуют развитию логики в самом широком смысле этого слова, а также способности и привычки к осуществлению анализа поступающей информации.

Продвижение по пути освоения музыкального произведения от первоначального разбора до отработки нюансов исполнения тренируют целенаправленность деятельности, а большие возможности, скрытые в процессе интерпретации, предоставляют обучающимся условия проявления креативности – собственных вариантов творческого решения поступающих задач.

Все перечисленное рождает определенную творческую активность и ответственность за достижение качественного результата. Большое значение имеет и общая эмоциональная наполненность вокального исполнения, базирующаяся на том, что пение «включает» в активную деятельность все сферы личности человека – интеллектуальную, эмоциональную, физическую, коммуникационную, а также эмоциональную отзывчивость, свойственную музыкантам.

Теоретическая значимость исследования обусловлена выявлением путей взаимодействия совершенствующихся личностных качеств обучающихся в процессе вокальной деятельности и развитием таких чувств, как отзывчивость и активность, чувство ответственности, чувство причастности к событиям, происходящим в стране, и, в том числе, ряда важнейших способностей – способности к ежедневному труду и потребности в нем, настойчивости и целеустремленности.

Определяющим здесь становится последовательное, адекватно представленное и интерпретированное чувство патриотизма, которое может получить

развитие в процессе совершенствования индивидуально-личностной сферы обучающихся.

Высокий уровень взаимодействия образовательных систем России и Китая обусловил не только наличие общих образовательных программ, но и общее направление развития области образования и, в частности, образования вокального. Это касается также и области патриотического воспитания. Так, исследуя особенности патриотического воспитания молодежи средствами вокального искусства в современном Китае, И.С. Бессарабова и Лю Дзэ отмечают, что «патриотизм называется «лучшей традицией и наивысшим нравственным качеством китайской нации» [5, с. 36].

Внимательное отношение к воспитанию нравственных и патриотических качеств растущего гражданина обусловливает все возрастающее значение вокального искусства как в общем, так и в профессиональном образовании. «Большой потенциал в процессе воспитания активной гражданской позиции учащихся несет в себе грамотно организованная работа преподавателя по классу вокала, поскольку вокальное искусство оказывает сильное эмоциональное, эстетическое и нравственное влияние на человека. Вокальное искусство неотделимо от духовно-нравственного развития личности, т. к. эмоционально воздействует на духовный мир человека, вызывает внутренние переживания и способствует воспитанию нравственных и патриотических качеств через понимание содержания музыкального произведения» [5, с. 36].

Приведем также пример того, что, например, как уже было указано выше, способность к ежедневному труду и потребность в нем – качества личности, которые отличают именно музыкантов, формируются с детства и становятся важнейшими чертами их натуры. Занятия музыкой (в том числе вокалом) предполагают обязательные ежедневные занятия на протяжении всей жизни без перерывов на выходные, отпуск, временную смену деятельности.

Как только музыкант прекращает эти ежедневные занятия, он сразу же теряет квалификацию, восстанавливать которую очень сложно, а порой и невозможно. Зато в случае утраты трудоспособности в своей основной сфере деятельности – исполнитель-инструменталист «переиграл» руки, вокалист по каким-то причинам потерял голос и т.ип. – именно музыканты быстрее и успешнее других специалистов могут поменять сферу своей деятельности, освоить любую другую профессию, даже далекую от искусства вообще. Это происходит потому, что именно профессия музыканта воспитывает в человеке не только способность к ежедневному труду, но и потребность в нем.

Данные проявления характера обучающихся коррелируют с компонентами музыкальной и вокальной способностей и, как показывают исследования, способны определять дальнейшую траекторию реализации личности в процессе самостоятельной творческой деятельности.

Нельзя игнорировать и влияние репертуара классической вокальной музыки, а это в значительной степени оперные произведения (назовем такие русские оперы, как «Князь Игорь» А.П. Бородина, «Иван Сусанин», М.И. Глинки, «Борис Годунов» М.П. Мусоргского, «Царская невеста» Н.А. Римского-Корсакова и др.). Так, «главное в «Царской невесте» – не любовные безумства и даже не исторические коллизии, а «трагически окрашенный гимн этической красоте русской женской души», – как сказал о ней композитор Борис Асафьев» [6].

Романсы, песни, написанные композиторами и народное песенное наследие – фольклор, глубоко и нередко без нашего видимого участия проникающие во внутренний мир человека, становящиеся неотъемлемой частью его душевной организации, оказывают глубокое влияние на формирование личности человека.

Содержание данного репертуара наполнено чувствами, связанными не только с личными переживаниями (любовь, верность, разлука), но и с размышлениями о родном крае, его судьбе, о своей готовности к его защите. Обратим внимание и на то, что образы природы, представленные в этих произведениях, находятся в глубоком взаимодействии с переживаниями и настроением лирического героя.

Этот круг музыкальных образов всегда отражает душевное, глубоко искреннее отношение героев к своему родному краю, к своим близким в полном соответствии с образной «архитектурой» народных песен, поэтическое содержание которых, как правило, начинается с обращения к явлениям природы, к «ясному солнцу», к «цветикам луговым», к «утице», «лебедушке» и, по мере развертывания сюжета песни, обнаруживает истинных адресатов – «красну девицу», «добра молодца», «матушку», «родную сторонку» и т. п. Погружение в сферу данных музыкально-психологических картин с неизбежностью находит отражение во всем психологическом складе, в характере исполнителя.

Близкую картину обнаруживаем в современной китайской культуре – внимательное и бережное отношение к народной музыке, внедрение занятий пением на всех ступенях общего образования, просветительские программы крупнейших оркестров страны, таких, например, как Гонконгский национальный оркестр, основавший академию исполнительских искусств и учредивший ряд известных фестивалей: Хуцинь, Дицзи, Сяо, Чжэн, Янцинь, фестиваль композиторов и дирижеров.

Практическая значимость исследования заключается в первую очередь в самом целенаправленном обращении к этой важнейшей, но все еще недостаточно сегодня представленной на практике теме. Действительно, повсеместно в ряде теоретических работ в области образования мы видим декларацию важности и необходимости развития чувства патриотизма у обучающихся.

Вместе с тем практическое воплощение проектов, связанных с этим комплексным, эмоционально наполненным проявлением индивидуально-личностной сферы молодежи, встречается нечасто.

В данной работе предлагается в процессе практической деятельности в классе вокала развить и усилить такие качества обучающихся, как интерес и искренняя увлеченность исполняемым репертуаром, поиск и нахождение в пространстве вокального искусства образца, идеала реального действия, соотнесение воспринимаемого художественного образа вокального произведения с наблюдаемыми явлениями окружающего мира.

В трудах современных исследователей были сформулированы цели, задачи и направления вокального развития. Как подчеркивает в своем исследовании Цинь Цинь, обращаясь к роли вокального искусства в воспитании молодежи, «на уроках вокала педагог должен в комплексе решать следующие задачи через грамотный подбор репертуара: развивать эстетические чувства учащихся; мотивировать к участию в творческой жизни родного города или поселка; воспитывать чувство любви и уважения к малой родине и к стране, что в итоге будет способствовать формированию патриотических чувств и качеств у учащихся... лучшей средой для патриотического воспитания школьников является творческая атмосфера, которую создает вокальный коллектив. Такая среда включает людей, объединенных общим любимым делом, помогает создавать атмосферу дружбы и взаимоподдержки, вызывает стремление совместно добиваться поставленных целей, что в итоге помогает ребенку социализироваться в коллективе» [7].

Это внимание к хоровому пению в образовательной системе Китайской Народной Республики сегодня подчеркивает значение русской хоровой культуры для музыкального образования в Китае. Ведь данный вид музыкальной деятельности не является характерным для древних пластов китайской музыки, и его значение было осознано только начиная с середины XIX века.

Степень достижения цели в данном исследовании может быть охарактеризована как теоретическое обоснование необходимости научно фундированной работы по осуществлению взаимосвязи вокального искусства и чувства патриотизма, трактуемое как важнейшее качество человека, определяющее не только развитие лучших сторон его личности, но и способствующее созданию позитивной атмосферы общества в целом.

Отмечаем, что процесс взаимодействия систем музыкального образования России и Китая год от года активизируется, подтверждает и развивает многие продуктивные идеи современных исследователей.

Среди этих идей изучение взаимовлияния и развития личностных качеств обучающихся в процессе вокальной деятельности и чувства патриотизма признается современными исследователями актуальным направлением современного воспитания и образования, год от года увеличивающим свое общественное и педагогическое значение.

В процессе опроса студентов-музыкантов и преподавателей педагогического вуза было выявлено, какие именно качества человека, среди которых интеллектуальные, эмоциональные и волевые, признаются наиболее ценными. Показательно, что выявленные качества с необходимостью проявляются и развиваются во время ансамблевых и вокально-хоровых занятий, когда участники всем своим существом прислушиваются к каждому звучащему голосу, выстраивая единую систему звучания. Для этого необходимы и уважение к другим, и решительность, и готовность помогать. Именно на этом базируется и такое всеобъемлющее чувство, как патриотизм, сообщающий разрозненным группам людей сплоченность, единство и значительное увеличение энергии.

Перспектива дальнейших исследований в данном направлении видится в выявлении практических шагов по формированию и проверке методик вокальной подготовки, наиболее эффективно влияющих на развитие названных ценных черт личности человека.

Библиографический список

1. Кирнарская Д.К. *Психология специальных способностей. Музыкальные способности*. Москва: Таланты-XXI век, 2004.
2. *Байрон: мысли, идеи, взгляды*. Available at: https://weekend.rambler.ru/read/38907964-bayron-mysli-idei-vzglyady
3. Акопова М.А., Баранова Т.А. Формирование личности современного студента как важнейшая задача российского образования. *Terra Linguistica*. 2013; № 2: 95–100.
4. Лосев А.Ф. *Основной вопрос философии музыки. Философия. Мифология. Культура*. Москва: Политиздат, 1991: 315–336.
5. Бессарабова И.С., Лю Д. *Патриотическое воспитание средствами вокального искусства в КНР. Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 1(134): 34–40.
6. Бояринцева А. *Богатая почва для драмы и оперы*. Available at: https://www.culture.ru/materials/169887/bogataya-pochva-dlya-dramy-i-opery
7. Цинь Ц. *Лю Ш., Чжоу Г., У Цзуцзян: три лика современного музыкального искусства Китая*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург, 2013. Available at: https://cheloveknauka.com/lyu-shikun-chzhou-guanzhen-i-u-tszutszyan-tri-lika-sovremennogo-muzykalnogo-iskusstva-kitaya

References

1. Kirnarskaya D.K. *Psihologiya special'nyh sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti.* Moskva: Talanty-XXI vek, 2004.
2. *Bajron: mysli, idei, vzglyady*. Available at: https://weekend.rambler.ru/read/38907964-bayron-mysli-idei-vzglyady
3. Akopova M.A., Baranova T.A. Formirovanie lichnosti sovremennogo studenta kak vazhnejshaya zadacha rossijskogo obrazovaniya. *Terra Linguistica.* 2013; № 2: 95-100.
4. Losev A.F. *Osnovnoj vopros filosofii muzyki. Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura.* Moskva: Politizdat, 1991: 315-336.
5. Bessarabova I.S., Lyu D. *Patrioticheskoe vospitanie sredstvami vokal'nogo iskusstva v KNR.* Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019; № 1(134): 34-40.
6. Boyarinceva A. *Bogataya pochva dlya dramy i opery.* Available at: https://www.culture.ru/materials/169887/bogataya-pochva-dlya-dramy-i-opery
7. Cin' C. *Lyu Sh., Chzhou G., U Czuczyan: tri lika sovremennogo muzykal'nogo iskusstva Kitaya.* Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2013. Available at: https://cheloveknauka.com/lyu-shikun-chzhou-guanzhen-i-u-tszutszyan-tri-lika-sovremennogo-muzykalnogo-iskusstva-kitaya

Статья поступила в редакцию 13.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-179-181

Kagakina E.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: shkola3a@yandex.ru*
Lesnikova S.L., *Cand. of Scitnces (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Acmeology and Developmental Psychology, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: lesnikova_cl@mail.ru*

METHODOLOGICAL AND METHODICAL ASPECTS OF TRAINING OF STUDENTS IN THE MASTER'S PROGRAMS TO CONDUCT MANAGEMENT OF MENTORING IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article discusses issues of improving the training of future managers for organizing mentoring and its implementation in educational organizations. Mentoring in modern educational theory and practice is considered as a technology, the implementation of which is aimed at ensuring the effectiveness of specialists and the quality of processes in the organization. In order to train students for the master's degree 44.04.01 Pedagogical education "Management of an educational organization" for mentoring management, two aspects of mentoring are analyzed: methodological and methodical. The approach proposed in the work is determined by the fact that in pedagogical theory and practice there is insufficient theoretical and methodological justification of mentoring, while the experience and practices of mentoring in various organizations of the economy and socio-cultural sphere are presented in the scientific literature sufficiently complete. Prerequisites for identifying the theory and methodology of mentoring are subjected to scientific study and analysis, in particular, similarities and differences between mentoring as a management technology and mentoring as a pedagogical technology are revealed. It is shown that the effectiveness of mentoring in the real conditions of an educational organization is achieved on the basis of its theoretical and methodological justification. The results of the study are used as the basis for the development of methodological support for the discipline "Mentoring Technologies" for the master's program 44.04.01 Pedagogical education "Management of an educational organization". The paper proposes an approach to structuring the methodology of mentoring by students themselves in the process of search cognitive activity.

Key words: **mentoring methodology, mentoring technology, mentoring management in educational organization**

Е.А. Кагакина*, д-р пед. наук, доц., проф. Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: shkola3a@yandex.ru*
С.Л. Лесникова, *канд. пед. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: lesnikova_cl@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАГИСТРАТУРЕ К УПРАВЛЕНИЮ НАСТАВНИЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы совершенствования подготовки будущих руководителей к проектированию и реализации наставничества в образовательных организациях. Наставничество в современной теории и практике образования рассматривается как технология, реализация которой направлена на обеспечение результативности деятельности специалистов и качества процессов в организации. В целях осуществления подготовки обучающихся в магистратуре 44.04.01 Педагогическое образование «Управление образовательной организацией» к управлению наставничеством были проанализированы два аспекта наставничества: методологический и методический. Предлагаемый в работе подход обусловлен тем, что в педагогической теории и практике отмечается недостаточное теоретико-методологическое обоснование наставничества, в то время как опыт и практики наставничества в различных организациях экономики и социально-культурной сферы представлены в научной литературе достаточно полно. Научному изучению и анализу были подвергнуты предпосылки выявления теории и методологии наставничества, в частности, выявлены сходства и различия наставничества как управленческой технологии и наставничества как педагогической технологии. Было показано, что результативность реализации наставничества в реальных условиях образовательной организации достигается на базе его теоретико-методологического обоснования. Результаты исследования были положены в основу разработки методического обеспечения дисциплины «Технологии наставничества» для магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование «Управление образовательной организацией». В работе предложен подход к структурированию методологии наставничества самими обучающимися в процессе поисковой познавательной деятельности.

Ключевые слова: **методология наставничества, технология наставничества, управление наставничеством в образовательной организации**

Анализ современной ситуации развития отечественного общего, среднего профессионального и высшего образования свидетельствует в пользу того, что в этой сфере актуальными являются управленческие аспекты, способствующие оптимальности и результативности образовательного процесса. Одним из таких аспектов является наставничество, первоначально зародившееся как ответ на практические потребности в адаптации молодых педагогов на рабочем месте. За десятилетия применения в реальных условиях наставничество стало вариативным, в настоящее время оно представлено в практиках педагогической и другой профессиональной деятельности в различных формах, в том числе – как управленческая технология.

27 июня 2022 года был принят Указ Президента РФ № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника», в соответствии с которым 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника. 9 ноября 2024 вышел Федеральный закон «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации», 351 статья которого раскрывает «особенности регулирования труда работников, выполняющих работу по наставничеству в сфере труда» [1]. В данном законе определены основания для реализации различных программ наставничества в организациях и на предприятиях. Руководители должны быть готовы с 1 марта 2025 года включать в коллективные договоры и дополнительные соглашения положения, реализация которых обеспечивает качество организационных процессов за счет направлений, методов и средств наставничества, а также решать вопросы оплаты труда наставников.

Таким образом, будущие руководители образовательных организаций должны быть готовы к проектированию технологии/системы наставничества и управлению ее реализацией. В соответствии с этим актуальным является решение вопроса о методическом обеспечении соответствующей подготовки обучающихся.

Цель работы: обосновать методологию и методику формирования готовности обучающихся к управлению наставничеством в образовательной организации.

Задачи:

– вывить теоретико-методологические основания наставничества как управленческой технологии;

– разработать методическое обеспечение подготовки обучающихся в магистратуре к управлению наставничеством в образовательной организации.

Научная новизна заключается в обосновании методологии и методов наставничества в образовательной организации в процессе подготовки обучающихся в магистратуре.

Практическая значимость состоит в методическом обеспечении подготовки обучающихся в магистратуре к управлению наставничеством в образовательной организации.

Исследование может быть охарактеризовано как теоретическое и методическое. Оно проходило в два этапа в соответствии с поставленными задачами. На первом – теоретическом – этапе были выявлены теоретико-методологические основания наставничества как управленческой технологии. В Кемеровском государственном университете осуществляется реализация магистерской программы по направлению 44.04.01 Педагогическое образование «Управление образовательной организацией». Результатом теоретического этапа явился дизайн образовательной программы подготовки, в которой систематизация и обобщение психологических, педагогических и управленческих подходов предусмотрено содержанием и технологиями освоения дисциплины «Технологии наставничества». На втором – методическом – этапе разрабатывалось содержание и технологии обучения по данной дисциплине.

Содержание научных публикаций [2–7 и др.] по проблеме показывает, что внимание со стороны государства к вопросам наставничества актуализировало изучение его различных аспектов. Анализ психолого-педагогической и управленческой литературы по проблематике наставничества показал, что преимущественно в научных статьях рассматриваются практические аспекты, в то время как методология и теория вопроса представлены недостаточно. Как результат, отсутствует общепринятое понимание сущности наставничества, нет законодательного определения того, кто такой наставник, не разработаны подходы к обоснованию целей, содержания, оценки результативности его деятельности. Можно полагать, что без теоретической разработки и решения указанных проблем деятельность руководителя образовательной организации по управлению наставничеством не в полной мере является системной, целенаправленной и по своей сути представляет заимствование описанных практик и опыта наставничества.

В процессе освоения дисциплины «Технологии наставничества» познавательная деятельность магистрантов направлена на получение ими теоретико-методологического обоснования наставничества и в связи с указанными выше причинами является поисковой, так как это обоснование они осуществляют в большой мере самостоятельно по причине его недостаточности в научном педагогическом дискурсе. В процессе обоснования целесообразно получение обучающимися ответов на следующие вопросы:

– в чем сходство и различие наставничества как педагогической технологии и как управленческой технологии?

– в чем состоит специфика деятельности наставника, отличающая её от других сотрудников образовательной организации (методистов, заместителей руководителя по учебно-воспитательной работе, руководителей методических объединений учителей по предметам и/или циклам и др.)?

– в чем выражается специфика теории и практик наставничества в образовательной организации (общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования)?

– каковы критерии и показатели оценки результативности деятельности наставника?

– каковы критерии и показатели организационной эффективности наставничества?

Как было показано выше, современное состояние изученности теории и практик наставничества не позволяет получить полные ответы на данные вопросы. Вместе с этим можно выявить в научных работах совокупность предпосылок для теоретико-методологического обоснования ответов на эти вопросы. Охарактеризуем последовательно содержание ответов на поставленные вопросы, которые должны быть получены в процессе обучения.

Во-первых, для будущего руководителя образовательной организации необходимо определить, в чем сущность наставничества как управленческой технологии. Можно выявить ряд подходов к определению ее сущности и целей. Обобщение этих подходов представлено в работе М.В. Кларина [2]. Автором были выявлены следующие ключевые характеристики наставничества как управленческой технологии: в различных организациях наставничество используется с различными целями; помимо знаний и компетенций в деятельности наставника наставляемому транслируются элементы корпоративной культуры; производственный характер решаемых в деятельности наставника задач (перевод рабочих задач в образовательные и развивающие); адаптация сотрудников и совершенствование их профессиональных качеств; является инструментом кадровой работы; требует разработки управленческого распорядительного и прочего документационного обеспечения, включая положения, требования к наставникам и оценке их деятельности; внедрение и поддержание культуры наставничества в организации; реализация специальной работы по подготовке наставников и др. [там же].

В процессе изучения и анализа указанных характеристик обучающиеся моделируют систему наставничества в определенной организации, исходя из специфики ее корпоративной культуры и понимания качества ее процессов и места наставничества в его обеспечении.

Во-вторых, выявленные характеристики наставничества как управленческой технологии позволяют обучающимся приступить к определению характеристики наставничества как в широком смысле педагогической технологии. В работе Е.А. Дудиной наставничество обосновано как вид педагогической деятельности, в которой выделены такие компоненты, как ее субъекты; характеристики их целей, мотивов; методы и формы; планируемые результаты наставнической деятельности; двусторонность [3]. Как следует из приведенных подходов, наставничество как педагогическая технология имеет схожие с процессами обучения и воспитания характеристики: субъект-субъектный характер, двусторонность, взаимодействие, развивающий характер и др. Таким образом, обучающиеся усваивают сходства и различия наставничества как управленческой технологии и наставничества как педагогической технологии, особенности реализации наставничества в образовательной организации, основным процессом в которой является образовательный (педагогический). Это является основой для разработки алгоритма анализа различных практик наставничества с точки зрения оценки целесообразности их применения в конкретной образовательной организации для исследования сущности наставничества в этой организации.

Следующим выделяемым в данном исследовании теоретико-методологическим компонентом является определение характеристик наставничества в образовательной организации. Специфика деятельности таких организаций состоит, в том числе, в том, что в них наставничество может быть представлено в нескольких вариантах: как управленческая технология, как педагогическая технология работы с сотрудниками (педагогами) и как наставническая деятельность самих обучающихся. Учет специфики указанных видов наставничества требует от руководителя проектирования и реализации достаточного разветвленной системы наставничества, что, в свою очередь, актуализирует совершенствование его управленческих компетенций.

Далее теоретико-методологический компонент изучения дисциплины «Технологии наставничества» продолжается разработкой алгоритма анализа технологий наставничества по целям, назначению, содержанию, методам и формам, этапам, результатам, условиям реализации. На этой основе возможен логический и последовательный переход к исследованию критериев и показателей оценки результативности применения этой технологии в организации. Ранее в исследовании были обоснованы два вида критериев и показателей: относительно результативности деятельности наставников (аспекты педагогической и управленческой технологии наставничества) и относительно организационной эффективности наставничества (управленческая технология наставничества).

В работе А.О. Теплова предложен общий подход к оценке результативности наставничества как отношение полученных результатов к средствам, затраченным на реализацию программы наставничества [4]. Анализ ряда публикаций по данной проблеме позволяет заключить, что на этой базовой основе предлагаются практически все методики расчетов, при этом учитываются такие показатели, как общая численность работающих; доля/количество сотрудников, вовлеченных в наставничество; количество наставников; сроки наставничества; затраты на реализацию наставничества и другие управленческие показатели. Что касается оценки результативности наставничества как педагогической технологии, то здесь применимы общие педагогические походы, предполагающие сравнение полученных результатов с запланированными целями. Руководителю организации необходимо анализировать обе группы результатов, проводить их измерения и оценку и принимать соответствующие управленческие решения.

Представленная выше методика изучения студентами теоретико-методологических основ способствует не только последовательности теоретического и практико-ориентированного освоения обучающимися дисциплины «Технологии наставничества», но и реализации в их будущей профессиональной деятельности таких принципов управления, как научная обоснованность управленческих действий, системность, оптимальность.

По завершении изучения теоретико-методологических основ обучающиеся могут приступать к проектированию технологии наставничества в конкретной образовательной организации. Здесь речь идет о систематизации вариантов организации наставничества, которые представлены в теории и практике управления и образования, а также управления в образовании следующими формами: тьюторство, тренинг, консалтинг, менторинг, мониторинг, коучинг, баддинг и др. В литературе и различных управленческих и образовательных практиках эти формы представлены достаточно полно, но качество проектирования и реализации технологии наставничества в образовательной организации обучающимися достигается за счет сформированных у них теоретико-методологических оснований.

Описанный в данной работе подход к разработке и использованию методологических и методических аспектов подготовки обучающихся в магистратуре к управлению наставничеством в образовательной организации может рассматриваться как методическое обеспечение дисциплины «Технологии наставничества», которая осваивается в качестве составной части образовательной программы 44.04.01 Педагогическое образование «Управление образовательной организацией».

Проведенное исследование показало, что, несмотря на наличие большого числа публикаций, особенно по результатам прошедшего в Российской Федерации в 2023 году Года педагога и наставника, теоретико-методологическое обоснование сущности наставничества и его технологий представлено недостаточно. Это соответствует положениям методологии педагогического исследования, разработанной В.В. Краевским. Согласно этому научно-педагогическому подходу, педагогика как наука может разрабатывать дидактические системы, а может изучать складывающиеся методические системы и образовательные практики.

В связи с выявленным несоответствием было проведено исследование: на первом этапе систематизированы и уточнены теоретико-методологические подходы, на втором – в соответствии с этим были рассмотрены практико-ориентированные подходы, связанные с проектированием технологий наставничества в конкретных образовательных организациях.

С точки зрения праксеологии педагогического исследования первый этап представляет собой моделирование наставничества, а второй – проектирование. Данное исследование легло в основу методического обеспечения дисциплины «Технологии наставничества», в которой были выделены компоненты, соответствующие этапам исследования. Так как теоретические и методологические основания наставничества представлены в литературе недостаточно, методическое обеспечение дисциплины предполагает поисковую деятельность обучающихся, структурируемую выделенными вопросами, на которые обучающиеся должны ответить в своей поисковой деятельности.

Методическое обеспечение подготовки обучающихся в магистратуре к управлению наставничеством в образовательной организации, содержание и логика изучения дисциплины «Технологии наставничества» предполагают последовательное освоение обучающимися двух компонентов: теоретико-методологического и методического. Результатами освоения первого компонента являются:

– наличие у обучающихся информационной основы и алгоритма анализа наставничества как управленческой технологии, наставничества как педагогической технологии и выделение особенностей технологий наставничества в образовательной организации;

– знание и понимание условий применения методов измерения и оценки результативности и/или эффективности технологий наставничества в образовательной организации.

Результатами освоения второго компонента являются:

– знание форм реализации технологий наставничества в организациях;

– умение проектировать наставничество в образовательной организации на основе теоретической модели и алгоритмов, полученных в процессе освоения теоретико-методологического компонента дисциплины.

Библиографический список

1. *О внесении изменения в Трудовой кодекс Российской Федерации*. Федеральный закон от 09.11.2024 № 381-ФЗ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411090013?index=1
2. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века. *ЭТАП*. 2016; № 5.
3. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура. *Вестник НГПУ*. 2017; № 5.
4. Теплов А.О. Методы оценки эффективности наставничества // Государственное управление. *Государственное управление. Электронный вестник*. 2011; № 28.
5. Васильева К.А., Држевецкая В.О., Камнева Е.В. Обучение персонала методом «баддинг». *Социально-гуманитарные знания*. 2020; № 5.
6. Фролова С.В., Базарнова Н.Д. Наставничество и менторинг: анализ понятий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 61-2.
7. Пельменев В.К., Лукашеня З.В. Методика определения успешности реализации консалтинговых процедур. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* Серия: Филология, педагогика, психология. 2014; № 11.

References

1. *O vnesenii izmeneniya v Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 09.11.2024 № 381-FZ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411090013?index=1
2. Klarin M.V. Sovremennoe nastavnichestvo: novye cherty tradicionnoj praktiki v organizaciyah XXI veka. *`ETAP*. 2016; № 5.
3. Dudina E.A. Nastavnichestvo kak osobyj vid pedagogicheskoj deyatel'nosti: suschnostnye harakteristiki i struktura. *Vestnik NGPU*. 2017; № 5.
4. Teplov A.O. Metody ocenki `effektivnosti nastavnichestva // Gosudarstvennoe upravlenie. *Gosudarstvennoe upravlenie. `Elektronnyj vestnik*. 2011; № 28.
5. Vasil'eva K.A., Drzheveckaya V.O., Kamneva E.V. Obuchenie personala metodom «badding». *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2020; № 5.
6. Frolova S.V., Bazarnova N.D. Nastavnichestvo i mentoring: analiz ponyatij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 61-2.
7. Pel'menev V.K., Lukashenya Z.V. Metodika opredeleniya uspeshnosti realizacii konsaltingovyh procedur. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta.* Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2014; № 11.

Статья поступила в редакцию 17.11.24

УДК 372.862 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-181-184

***Lagokha A.S.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ldakas@mail.ru*

DEVELOPMENT OF ELEMENTS OF A METHODOLOGICAL CONCEPT FOR MASTERING DISCIPLINES RELATED TO THE STUDY OF DATABASES. The article discusses issues of substantiating the relevance and development of the central element of the methodological concept aimed at studying a number of fundamental disciplines of the curriculum in the educational direction 09.03.03 "Applied Informatics". A consistent description of the state of the national IT market is given, a problem of shortage of professional personnel in the field of database design is identified, and taking into account the import substitution program, the most promising software for implementing the preparation process is identified. The main professional educational program in the relevant area of training has been analyzed, a list of competencies has been determined, the development of which is aimed at studying databases, and the relationship, continuity and integration of academic disciplines of the educational program, within which elements of the concept are applied, have been determined. A unified plan for conducting laboratory and practical work is proposed as a central element of the concept. Variations of the plan for various disciplines are considered.

Key words: **database design, study of database design methodology, design life cycle**

***А.С. Лагоха,** кан. пед. наук, доц., ФГБО ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: ldakas@mail.ru*

РАЗРАБОТКА ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИН, СВЯЗАННЫХ С ИЗУЧЕНИЕМ БАЗ ДАННЫХ

В статье рассматриваются вопросы обоснования актуальности и разработки центрального элемента методической концепции, направленной на изучение целого ряда фундаментальных дисциплин учебного плана по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика. Дана характеристика состояния отечественного IT-рынка, выявлена проблема нехватки профессиональных кадров в области проектирования баз данных, с учётом программы импортозамещения определено наиболее перспективное программное обеспечение для реализации процесса подготовки. Проанализирована основная профессиональная образовательная программа по соответствующему направлению подготовки, определен перечень компетенций, освоение которых направлено на изучение баз данных, выявлена взаимосвязь, преемственность и интеграция учебных дисциплин образовательной программы, в рамках которых применяются элементы концепции. Предложен унифицированный план проведения лабораторных и практических работ как центральный элемент концепции. Рассмотрены вариации плана для различных дисциплин.

Ключевые слова: **проектирование баз данных, изучение методики проектирования баз данных, жизненный цикл проектирования**

В настоящее время актуальность подготовки в вузе специалистов в области проектирования баз данных определяется с учётом сложности социально-экономических процессов (для автоматизированного учёта которых разрабатываются и внедряются базы данных), их масштаба и специфики. В литературе, посвященной фундаментальным исследованиям в области баз данных [1; 2; 3], описаны основные функции/преимущества, которые позволяют позиционировать использование баз данных как базисную часть автоматизации практически любой сферы деятельности: централизованное хранение большого объема данных в определенной структурированной форме, обеспечение доступа пользователей к этим данных из различных приложений; поддержка механизмов защиты данных, их конфиденциальности и целостности; эргономичная возможность манипулирования данными; поддержка механизмов отказоустойчивости, резервного копирования, масштабируемости, оптимизации выполнения запросов к базам данных.

Целью исследования является разработка методической концепции (точнее её базового центрального элемента) освоения дисциплин, связанных с изучением баз данных. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Анализ состояния (ёмкости, потребностей и особенностей) отечественного IT-рынка, подтверждающего актуальность вузовской подготовки специалистов в области проектирования баз данных.

2. Выявление списка компетенций, на освоение и развитие которых направлен процесс изучения баз данных (на основе основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика).

3. Определение перечня учебных дисциплин (связанных с изучением баз данных), их последовательности, возможности интеграции (на основе учебного плана).

4. Разработка элементов концепции освоения дисциплин, внедрение которых имеет непосредственное практическое значение для подготовки будущих специалистов в вузе.

Научная новизна исследования определяется подходом к разработке концепции, основанном на инженерной методологии проектирования баз данных, её адаптации, во-первых, к процессу обучения в вузе студентов направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, во-вторых, результатов анализа IT-рынка с целью определения основных требований в течение последних двух лет (в частности, перечня программного обеспечения в рамках программы импортозамещения).

Теоретическая значимость исследования заключается в детальном анализе компетенций, связанных с разработкой баз данных учебного плана по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, определении перечня и взаимосвязи дисциплин, направленных на изучение баз данных, их интеграцию с результатами производственных практик, выпускной квалификационной работой, в определении базовых элементов методологии проектирования баз данных и способов её интеграции в процесс обучения.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования элементов методической концепции в процессе обучения.

В мае 2024 года Центр стратегических разработок (ЦСР, учрежден в 1999 году как разработчик стратегий долгосрочного развития экономики РФ) опубликовал исследование российского рынка систем управления и обработки данных [4]. Этот сегмент рынка в 2023 года превысил показатели 2022 г. на 20% (в предыдущем году было падение на 22%) и составил 67 млрд рублей. Связана такая тенденция с тем, что в 2022 году в iT-области начался новый этап развития, связанный с уходом лидирующих западных компаний. В соответствии с программой импортозамещения необходим «рост» доли отечественных продуктов, а также проектов категории Open Source. Тезисно определим несколько факторов, способствующих укреплению позиций отечественных производителей: устойчивый спрос на импортозамещение западного программного обеспечения (особенно с учётом требований государственного сектора и мер поддержки); разработка программного обеспечения на основе открытого исходного кода.

На диаграмме на рис. 1 представлена структура рынка СУБД и инструментов разработки данных по зарубежным и российским продуктам (доля рынка в процентном соотношении).

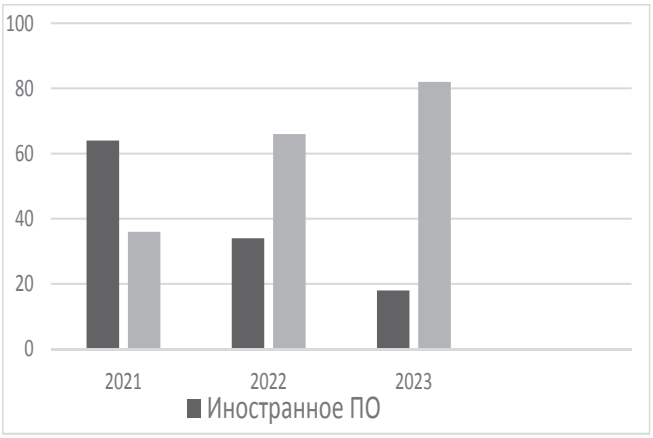


Рис. 1. Структура рынка СУБД и инструментов разработки данных по зарубежным и российским продуктам

Анализ динамики и причин роста показателей рынка СУБД последних двух лет выявил ряд сложностей. Первая касается проблемы выбора. В реестре российского ПО более 21 тыс. продуктов, в частности 118 СУБД. Вторая связана с нехваткой квалифицированных кадров, которая не дает рынку расти еще интенсивнее и обрести технологическую независимость, возможно, и выйти на рынки дружественных стран.

Относительно первого пункта кратко резюмируем данные отчёта ЦСР, где впервые приводятся доли крупнейших компаний, работающих на рынке СУБД в 2023 году: 23% у Postgres Professional, 9% – у группы Arenadata, 4% – у Yandex. Cloud, по 2% – у VK.Tech и «Ростелекома». На диаграмме на рис. 2 представлены доли «ключевых» игроков на рынке СУБД.



Рис. 2. Доли «ключевых» игроков на рынке СУБД

Таблица 1

Дисциплины, связанные с проектированием баз данных

Дисциплины	*Семестр*	*Общее количество часов*	*Лекции (час.)*	*Практ. работы (час.)*	*Лабор. работы (час.)*	*Контроль (форма)*
1. Базы данных	2	144 (4 зачетные единицы)	24	-	40	Зачет
2. Базы данных	3	180 (5 зачетных единиц)	14	-	40	Экзамен
3. Производ. практика: эксплуатационная	4	216 (6 зачетных единиц)	24	-	-	Зачет
4. Проектирование информационных систем	4	108 (3 зачетные единицы)	24	-	24	Зачет
5. Проектирование информационных систем	5	216 (6 зачетных единиц)	24	-	48	Экзамен
6. Проектный практикум	6	144 (4 зачетные единицы)	-	38	14	Зачет
7. Производ. практика: практика по технологии организации проектов	6	324 (9 зачетных единиц)	-	-	-	Зачет
8. Проектный практикум	7	144 (4 зачетные единицы)	-	36	12	Экзамен
9. Производ. практика: преддипломная	8	216 (6 зачетных единиц)	-	-	-	Зачет
10. ВКР	8	324 (9 зачетных единиц)	-	-	-	-

Таблица 2

План лабораторных (практических) работ

№	*Тема работы*	*Цель*	*Задачи*
1.	Описание предметной области	Исследовать предметную (проблемную) область, определив все процессы, участников, регламенты, информационные потоки и т. д.	– подготовить описание предметной (проблемной) области; – подготовить характеристику проблем предметной области; – подготовить модель процессов предметной области; – подготовить описание ограничений, ресурсов и т. д.
2.	Концептуальное моделирование	Разработать концептуальную модель базы данных. Освоить методологию	— сформулировать требования к данным, транзакциям; – определить сущности; – выделить типы атрибутов, их домены – определить первичные и внешние ключи; – разработать ERD
3.	Логическое моделирование	Разработать логическую модель базы данных. Освоить методологию	– освоить интерфейс соответствующего ПО; – реализовать модель
4.	Физическое проектирование	Разработать физическую модель базы данных	– создать необходимые таблицы; – определить поля каждой таблицы (наименование поля, тип данных); – определить первичные ключи для каждой таблицы; – определить свойства полей для каждой таблицы; – определить связи между таблицами; – заполнить каждую таблицу соответствующими данными
5.	Организация запросов	Освоение методов и приемов построения запросов	– изучить типы возможных запросов на фильтрацию данных; – разработать запросы на выборку, – разработать запросы с параметрами, – разработать перекрестные запросы; – научиться использовать условия и выражения для загрузки данных; – освоить выполнение вычислений в запросе

Некоторые пояснения относительно второй проблемы, выявленной по результатам анализа рынка СУБД, – нехватки кадров. Отметим, что этот дефицит связан, прежде всего, с переносом фокуса на новые подходы проектирования на базе российского программного обеспечения.

Таким образом, выявив потребность рынка в специалистах в области проектирования баз данных, перейдем к анализу основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, которая, в частности, ориентирована на следующие объекты профессиональной деятельности выпускников: прикладные и информационные процессы; информационные технологии; информационные системы. Среди компетенций, на освоение которых направлен учебный процесс, следует выделить способность понимать принципы работы современных информационных технологий и программных средств, в том числе отечественного производства, и использовать их при решении задач профессиональной деятельности; способность осуществлять ведение базы данных и поддержку информационного обеспечения решения прикладных задач. Характеристика дисциплин в соответствии с учебными планами, ориентированными на проектирование баз данных, приведена в табл. 1.

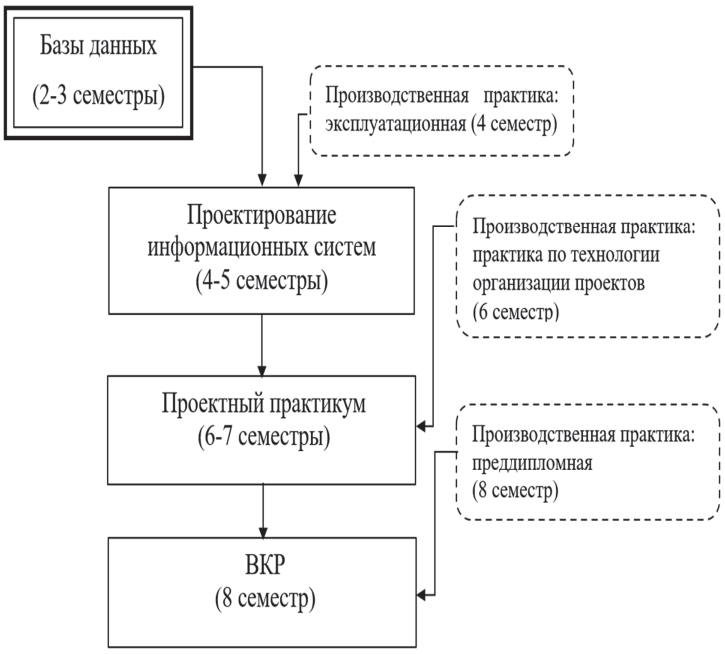


Рис. 3. Схема взаимосвязи дисциплин

На рис. 3 представлена схема, иллюстрирующая взаимосвязь, преемственность и интеграцию дисциплин в соответствии с учебным планом. Уникальность представленной схемы требует новых подходов к разработке методической концепции освоения дисциплин, связанных с изучением баз данных. Однако в основе этой концепции должна быть традиционная схема, основанная на реализации жизненного цикла разработки баз данных в рамках курса лабораторных и/или практических работ.

Жизненный цикл практически любого программного обеспечения предполагает несколько базовых этапов – определение требований заказчика, разработка проекта информационной системы, кодирование, тестирование, последующая за ней отладка, эксплуатация программного обеспечения и дальнейшее сопровождение [5]. Суть методики заключается в реализации цикла проектирования в рамках каждой из перечисленных выше дисциплин – базы данных, проектирование информационных систем, проектный практикум и т. д. Модификация курса лабораторных работ происходит за счет их укрупнения, повышения уровня сложности, увеличения масштаба, специфики исследуемой предметной области, изменения роли преподавателя в рамках реализации цикла (уменьшение контролирующей функции с постепенным переходом на роль консультанта). В табл. 2 представлена базовая часть плана лабораторных (практических) работ как элементов методической концепции с указанием целей и задач. Количество часов, форма занятия, форма контроля, используемые технические средства, программное обеспечение, и т. д. определяются в рамках каждой из перечисленных дисциплин, и для понимания концепции не являются принципиально важными.

Таким образом, в качестве заключения сделаем следующий общий вывод. Последовательное решение поставленных задач, а именно – анализ IT-рынка, определение перечня компетенций, дисциплин, связанных с изучением баз данных, позволили полностью достичь цель исследования и сформировать центральный элемент методической концепции изучения целого ряда фундаментальных дисциплин учебного плана по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика. С точки зрения теоретической значимости результат исследования подкреплен, с одной стороны, положениями «классической» методологии проектирования баз данных, с другой – требованиями современного IT-рынка, который претерпел значительные изменения в течение последних двух лет. Отметим, что описанный выше цикл проектирования баз данных успешно внедрен в практику преподавания на кафедре информационных технологий института информационных технологий и физико-математического образования ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», что свидетельствует о несомненной практической значимости результатов исследования.

Как перспективу дальнейших исследований определим разработку элементов методической концепции преподавания на направлениях подготовки «Прикладная математика», «Технология и информатика», «Физика и информатика», «Бизнес-информатика».

Библиографический список

1. Крёнке Д. *Теория и практика построения баз данных*. 8Санкт-Петербург: Питер. 2006.
2. Когаловский М.Р. *Энциклопедия технологий баз данных*. Мосва: Финансы и статистика, 2002.
3. Дейт К.Дж. *Введение в системы баз данных*. Москва: Издательский дом «Вильямс», 2001.
4. *Рынок систем управления и обработки данных в Российской Федерации: текущее состояние и перспективы развития*. Available at: https://www.csr.ru/upload/iblock/26a/swogkcus54ne2jaqcn5r98cq8hiu4d3p.pdf
5. Одинцов И.О. *Профессиональное программирование. Системный подход*. Санкт-Петербург: БХВ – Петербург, 2002.

References

1. Krenke D. *Teoriya i praktika postroeniya baz dannyh*. 8Sankt-Peterburg: Piter. 2006.
2. Kogalovskij M.R. *`Enciklopediya tehnologij baz dannyh*. Mosva: Finansy i statistika, 2002.
3. Dejt K.Dzh. *Vvedenie v sistemy baz dannyh*. Moskva: Izdatel'skij dom «Vil'yams», 2001.
4. *Rynok sistem upravleniya i obrabotki dannyh v Rossijskoj Federacii: tekuschee sostoyanie i perspektivy razvitiya*. Available at: https://www.csr.ru/upload/iblock/26a/swogkcus54ne2jaqcn5r98cq8hiu4d3p.pdf
5. Odincov I.O. *Professional'noe programmirovanie. Sistemnyj podhod*. Sankt-Peterburg: BHV – Peterburg, 2002.

Статья поступила в редакцию 11.11.24

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-184-188

Lizunova G.Yu., *Cand. of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: ufkz2008@mail.ru*
Taskina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: taskina-i@mail.ru*
Guselnikova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: rector@gasu.ru*

THE STUDY OF THE TIME PERSPECTIVE OF THE PERSONALITY OF A UNIVERSITY STUDENT. The article examines a problem of the time perspective of modern university students. The authors present views of representatives of scientific knowledge on this issue, present results of a study of psychological predictors of the time perspective of the personality of students, focusing on the formative stage of the study, during which the "Program for the development of the time perspective of university students during their studies" is tested. This program is implemented with second-year students of the Gorno-Altai State University. It is with the help of this program that changes occurred in students' perceptions when realizing and building their own time perspective on psychological predictors: self-control, confidence in the future, motivation, stress tolerance, social support. The authors consider the proven program to be effective and recommend it to specialists working with students at universities.

Key words: **students, university, time perspective, life path, education, program psychological predictors**

Г.Ю. Лизунова, *канд. филос. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: ufkz2008@mail.ru*
И.А. Таскина, *канд. психол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: taskina-i@mail.ru*
Н.В. Гусельникова, *канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: rector@gasu.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В данной статье рассматривается проблема временной перспективы современных студентов вуза. Авторы приводят взгляды на эту проблематику представителей научного знания, представляют результаты исследования психологических предикторов временной перспективы личности студентов, акцентируя внимание на формирующем этапе исследования, в ходе которого была апробирована «Программа развития временной перспективы студентов вуза в период обучения». Эта программа была реализована со студентами вторых курсов Горно-Алтайского государственного университета. Именно с помощью этой программы произошли изменения в представлениях студентов при осознании и выстраивании собственной временной перспективы на психологических предикторах: самоконтроль, уверенность в будущем, мотивация, стрессоустойчивость, социальная поддержка. Авторы считают апробированную программу эффективной и рекомендуют специалистам, работающим со студентами в вузах.

Ключевые слова: **студенты, вуз, временная перспектива, жизненный путь, обучение, программа, психологические предикторы**

Актуальность данной работы объясняется тем, что сегодня представители разных направлений научного знания все чаще обращаются к вопросу временной перспективы, осознанию ее современным молодым человеком. Это связано с ускорением процессов общественной жизни, в которые погружены молодые люди, с огромным потоком информации, который необходимо им переработать как можно быстрее. Часто наблюдается у молодых людей проблема с пониманием временной перспективы как понятия, связанного с жизненным путем человека, преемственности его временных отрезков. Проблемы с выстраиванием временной перспективы оказывают влияние и на адаптационные процессы человека, на его саморазвитие и самореализацию. В связи с тем, что современным студентам приходится практически одновременно решать несколько задач, связанных с учебным процессом, повышением профессиональных компетенций, самореализацией во внеучебной и общественной жизни, выработкой умения распределять решение этих задач во времени, нами были сформулированы тема, цель, объект, предмет, задачи, подобраны методы исследования.

Цель нашего исследования состояла в исследовании временной перспективы студентов вуза в период обучения, психологических предикторов, таких как самоконтроль, уверенность в будущем, мотивация, стрессоустойчивость, социальная поддержка. Объектом исследования явилась временная перспектива студентов вуза. Предметом исследования определены психологические предикторы временной перспективы студентов вуза в период обучения.

Для достижения цели исследования сформулированы и решены следующие задачи: проанализированы проблемы исследования временной перспективы личности в научной литературе; составлена психолого-педагогическая характеристика студентов вуза в период обучения; проанализирован и обобщен имеющийся опыт исследование психологических предикторов временной перспективы студентов вуза в период обучения; составлена и апробирована Программа развития временной перспективы студентов вуза в период обучения. Для некоторых студентов предложены индивидуальные маршруты развития, кроме того, составлены методические рекомендации педагогам для работы со студентами по развитию их временной перспективы.

Научная новизна работы прослеживается в том, что она направлена на выявление психологических предикторов временной перспективы студентов в период обучения. Ранее проводились исследования, которые изучали временную перспективу в целом или ее связь с различными факторами, но работ, которые были бы основаны на выявлении психологических предикторах, мало.

Кроме того, исследование имеет большую теоретическую значимость, так как позволило выявить влияние психологических предикторов на формирование представления временной перспективы у студентов, а также факторы, влияющие на этот процесс.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов практическими психологами, педагогами-психологами в организации взаимодействия со студентами, ориентируясь на такие понятия, как временная перспектива каждого и развитие психологических предикторов, влияющих на формирование представления себя во времени.

Для выполнения поставленных задач использованы методы: теоретические (анализ научной литературы по теме исследования и обобщение информации), эмпирические (тестирование), статистические (оценка достоверности полученных результатов).

Исследование состояло из **трех этапов**. На первом этапе проведена диагностика доминирующего состояния по методике Л.В. Куликова [1]; временной перспективы по методике Ф. Зимбардо [2], копинг-стратегий по методике Д. Амирхана [3], смысложизненных ориентаций по методике Д.А. Леонтьева [4]. Испытуемыми были выбраны студенты 2 курса Горно-Алтайского государственного университета. Опираясь на результаты первого этапа исследования, составлена и апробирована программа развития временной перспективы студентов вуза в период обучения. Третий этап сопровождался оценкой проведенной программы развития временной перспективы студентов вуза в период обучения, обобще-

нием результатов исследования, составлением рекомендаций специалистам, работающим со студентами.

Рассуждая о восприятии времени молодыми людьми, выстраивании собственной временной перспективы, Волынская Л.Б. отметила, что «…это связано с проблемой молодежи рационально распоряжаться своим временем, целесообразно выстраивать временную перспективу, создавать, наполненные личностным смыслом цели в ближайшем и далеком будущем. Индивидуальностью психологического изучения времени является его разноаспектность…» [5, с. 11].

Временная перспектива представляет собой некоторое мысленное видение себя во времени, «дорожную карту» человека, которая помогает увидеть ему свое прошлое, настоящее и будущее. Это прогноз, план своей жизни, состоящий из анализируемых событий в прошлом, явно осознаваемых событий в настоящем, предполагаемых ситуаций будущего в виде целей и задач.

Эталон времени, интервалы времени – одно из труднейших понятий, которое усваивается человеком в процессе его жизни [6]. Наиболее интересный подход к пониманию временной перспективы и связанного с ней жизненного пути рассматривают такие ученые, как С.А. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др. Согласно их точке зрения, это процесс «... структурирования жизненного пути с помощью планирования и сценарного воплощения», личность в этом случае сама, «...осознанно выбирает и регулирует процесс жизни» [7].

Понятию временной перспективы и рассмотрению его в психологическом смысле посвящены работы зарубежных ученых: А. Адлера, К. Юнга, Ш. Бюлера, А. Маслоу, В. Франкла, Р. Мэя, С. Мадди, К. Левина, Ж. Нюттена, Ф. Зимбардо и др. Вопросы выстраивания жизненного пути и временной перспективы затрагивали в своих работах отечественные ученые: А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Н.А. Логинова, В.И. Ковалев, А.А. Кроник и многие другие [8].

Современные психологи, например, А.Л. Журбин, Л.Г. Дорфман, Н.А. Кузьмина, Г.В. Солодникова, И.В. Петрова, рассматривая временную перспективу как важный аспект развития человека, говорят о влиянии ее на эмоциональную сферу, поведенческие реакции и эффективность выполнения деятельности. Березовская А.С. отмечает, что «…студенты, обучаясь в вузе, испытывают разные чувства и временные периоды и по-разному влияют на них. Они более активны, любознательны, отличаются мобильностью, легко воспринимают все новое, у них происходит расширение круга взаимоотношений с обществом, с окружением, перестройка внутреннего «Я». Студент социализируется с социально-психологической и профессиональной точек зрения. Вхождение студента в образовательный процесс не всегда происходит легко, и это объясняется тем, что он испытывает трудности в овладении учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельностью. В связи с этим ему со стороны разных структур вуза (воспитательного отдела, центра социально-психологической помощи и др.) оказывается психолого-педагогическая поддержка. Для студента период обучения в вузе является основным в развитии временной перспективы и ценностно-смысловой сферы личности и обусловливает возрастные особенности, специфику образовательно-воспитательного процесса, социальный контекст и ведущую деятельность» [9, с. 309].

На констатирующем этапе исследования, анализируя данные доминирующего состояния по методике Л.В. Куликова студентов вуза (рис. 1), можем отмечать, что у большинства студентов (59%) присутствует пассивное отношение к жизненным ситуациям, 51% студентов готовы к выполнению различного рода работ, но могут испытывать вялость и инертность. 53% испытуемых продемонстрировали чувство беспокойства на среднем уровне, эмоциональная устойчивость у 22% находится на высоком уровне, недовольны самореализацией 52% опрошенных, на высоком уровне понимают и принимают себя 11% испытуемых, они находятся, как правило, в хорошем настроении, демонстрируют отзывчивое, участное поведение.

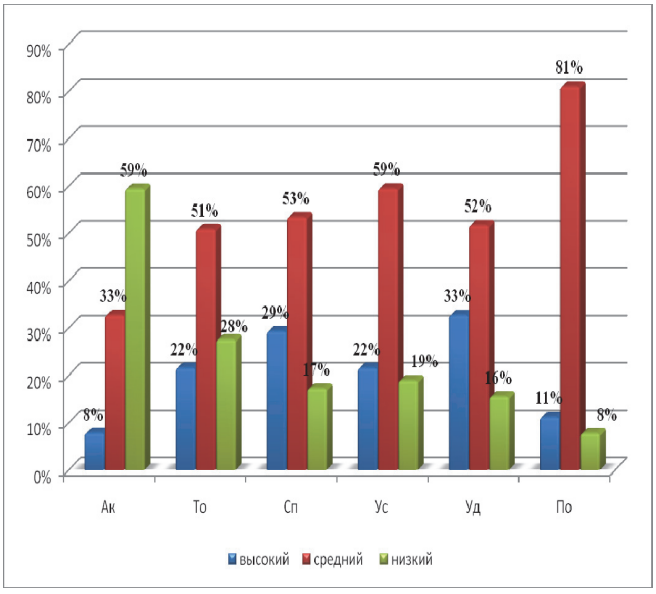


Рис. 1. Данные диагностики доминирующего психического состояния испытуемых по методике (автор – Л.В. Куликов) на констатирующем этапе исследования

Применение методики диагностики временной перспективы Ф. Зимбардо (рис. 2) выявило у 28% студентов негативное отношение к своему прошлому, которое они часто не желают даже его вспоминать. Они считают, что только в настоящем они довольны собой, а будущее будет еще лучше.

Гедонистическое отношение к настоящему проявлено у 47% студентов. Они ориентированы на сиюминутное получение удовольствия, быстрое и, возможно, рискованное достижение желаемого. 64% интересуются своим будущим, стараются распределять время, ставить перед собой цели и достигать их обдуманно.

59% положительно отзываются о своем прошлом. Это дает возможность применять полученный опыт, пользоваться усвоенными инструментами при столкновении с трудными жизненными ситуациями, находить силы превозмогать трудности настоящего и оптимистично смотреть в будущее.

39% испытуемых показали фаталистическое отношение к своему настоящему. Они считают, что все в жизни предначертано, невозможно повлиять на события, а тем более запланировать что-то. Все, что происходит с человеком, с их точки зрения, предначертано судьбой, «сценарий» уже написан, ничто не повлияет на его изменение, от самого человека ничего не зависит.

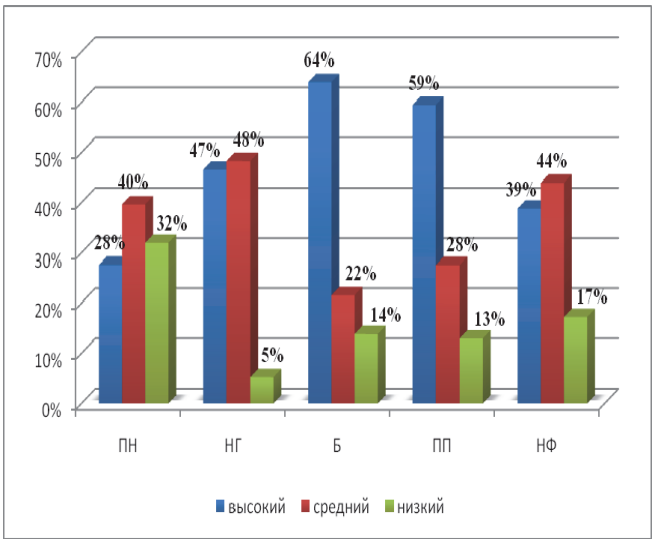


Рис. 2. Данные диагностики временной перспективы (автор – Ф. Зимбардо) на констатирующем этапе исследования

Согласно полученным результатам применения методики Д. Амирхана (рис. 3), 43% испытуемых при столкновении с трудной жизненной ситуацией прибегают к копинг-стратегии «разрешение проблем», они ориентированы на собственные силы, опыт решения схожих ситуаций, стараются найти продуктивный, эффективный способ их урегулирования. «Избегают» проблемы 12% испытуемых, считая, что необязательно конфликтовать с окружающими, они боятся открытого диалога, не умеют отстаивать собственную точку зрения. «Помощь и поддержку окружающих» при решении сложных ситуаций выбирают 17% испытуемых; опираются на личностные ресурсы 3% респондентов; 2% склонны обратиться за поддержкой, но сами не готовы решать сложившиеся трудные ситуации.

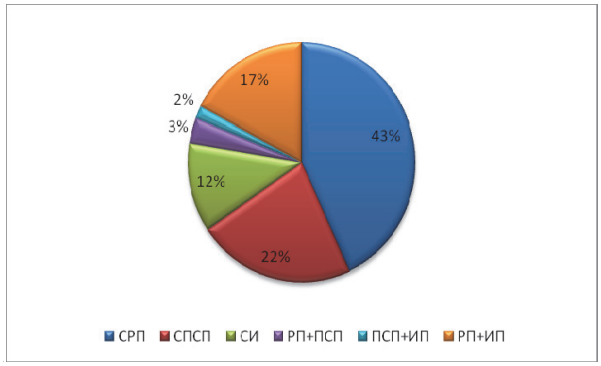


Рис. 3. Результаты диагностики по методике «Индикатор копинг-стратегий» (автор – Д. Амирхан) на констатирующем этапе исследования

Полученные результаты применения методики «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева (рис. 4) по шкале «Цели в жизни» продемонстрировали высокий уровень развития целеустремленности, готовности к планированию своей будущей жизни у 29% испытуемых. Низкие показатели у 17% испытуемых. Они не строят целей на будущее, живут «здесь и сейчас».

По шкале «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» только у 30% испытуемых отмечен высокий уровень. Этих ребят интересует процесс их жизни, ее яркость, насыщенность, есть желание быть активным ее «участником», наполнителем смыслов. 12% испытуемых показали низкий уровень результатов по данной шкале. Они неудовлетворены своей жизнью в целом, происходящим в настоящее время. Можно предположить, что они слишком нацелены на будущее и ждут от него эмоционального удовлетворения.

Однако многих интересует и удовлетворяет пройденный отрезок жизни (43%). 40% испытуемых в среднем довольны своими достижениями, отмечая, что они были бы лучше, если бы сами воспользовались всеми предложенными шансами. 17% недовольны результатами пройденного пути, готовы внести коррективы. Это результаты шкалы «Результативность в жизни или удовлетворенность самореализацией».

Себя как самостоятельную, сильную, самодостаточную личность оценивают 20% опрошенных. У них высокий уровень локуса контроля. Они способны оценить свою жизнь, ставить цели и принимать решения по выстраиванию своего будущего. 62% испытуемых имеют средний уровень локуса контроля. 18% пассивно относятся к своей жизни, ее контролю и оценке, внесению изменений.

На низком уровне показатели по шкале «Локус контроля – жизнь или управляемость жизнью» у 25% респондентов. Они считают, что не могут управлять своей жизнью, бессмысленно даже пытаться управлять ей, за них все уже решено. Только 18% считают себя «творцами» своей жизни и показывают высокий уровень результата по данной шкале.

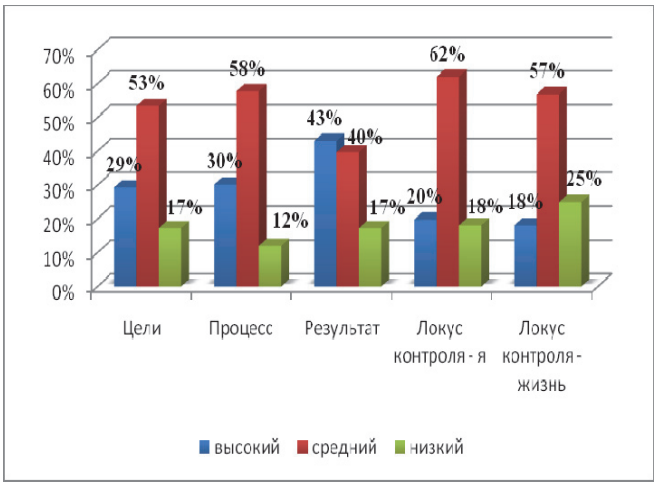


Рис. 4. Результаты диагностики по методике «Смысложизненные ориентации» (автор – Д.А. Леонтьев) на констатирующем этапе исследования

Анализ полученных результатов диагностики позволил выделить группу студентов для дальнейшей работы с ними по программе развития временной перспективы студентов вуза в период обучения. Группа студентов составила 20 человек, которые имеют низкий уровень показателей временной перспективы. Прежде чем составить собственную программу, проанализировали и обобщили имеющиеся программы по развитию временной перспективы у молодежи. Наша программа направлена на развитие умения осознавать свою идентичность, формулировать свои жизненные планы, прогнозировать свое будущее и выделять шаги по его достижению, включает упражнения и мероприятия по выработке навыков планирования своего времени, личностного развития, самореализации.

Занятия проводились в групповой форме, по полтора часа один раз в неделю в течение года. Каждое из занятий было четко структурировано. Состояло из вступительной части, направленной на создание положительной атмосферы в группе, основной части, в ходе которой решались поставленные задачи, заключительной части для подведения итогов занятия, рефлексии. Тематика занятий была разной, например, «Кто я такой?». На этом занятии студенты познакомились друг с другом, приняли правила работы в группе, а также проговорили главную цель – ориентир на проработку прогнозирования своего будущего. Тема другого занятия «Мой жизненный ритм». На этом занятии студенты обсудили такие понятия, как время, жизнь, жизненный путь, жизненный цикл и др. Затронули тему опыта, его пользы для человека и его развития, важности составления режима дня, планировании ближайшей, средней и далекой перспектив. На занятиях темы «Необходимость в жизненной цели» его участники постигали разные приемы выражения своих мыслей и желаний, различения реальных и фантазийных планов, рассматривали важность постановки цели даже на ближнюю перспективу своей жизни, а также последствия отсутствия цели. Занятие «Единство моего прошлого, настоящего и будущего» позволило интегрироваться во времени, увидеть и проанализировать взаимосвязь и взаимовлияние прошлого, настоящего и будущего, осознать процесс своего личностного.

В ходе занятий использовались разные приемы и формы взаимодействия со студентами. Это, например, арт-приемы (рисование, пластилинография, куклотерапия, элементы песочной терапии и др.), метафоричные и ассоциативные приемы работы с представлениями и образами (например, метафорические ассоциативные карты, когнитивные приемы и др.), тренинговые занятия по выработке умения устанавливать конструктивные отношения с окружающими, справляться эффективно с трудными ситуациями, повышать стрессоустойчиаость и др.

На первой встрече с выделенной группой студентов были оговорены цель, задачи и условия реализации занятий по программе. Большинство ребят заинтересовались содержанием программы, некоторые отнеслись к предложению скептически, сопровождая свое первое негативное отношение репликами «Я не псих... », «Мне это не нужно... », «Я нормальный... » и др. Мы все-таки предложили прийти таким студентам на первое занятие и присмотреться к происходящему. В результате – все из двадцати студентов прошли программу.

Чтобы проверить эффективность составленной программы, использовали на контрольном этапе исследования те же методики, что и на первом этапе исследования.

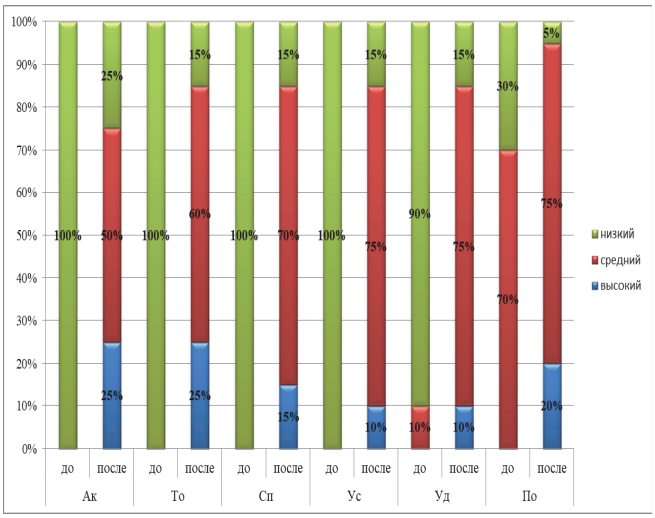


Рис. 5. Данные сравнения результатов методики «Доминирующее состояние» (автор – Л.В. Куликов) на констатирующем и контрольном этапах исследования

На рис. 5 представлены изменения характеристик настроений и личностного уровня психических состояний с помощью субъективных оценок обследуемого. Мы отметили повышенную оптимистичность по отношению к своей жизни (85%), уверенность в оценке своих сил, четкость при формулировании целей на будущее.

Данные методики «Индикатор копинг-стратегий» (автор Д. Амирхан) на контрольном этапе исследования представлены на рис. 6. При возникновении сложной жизненной ситуации скорее обратятся за помощью, примут социальную поддержку 50% испытуемых.

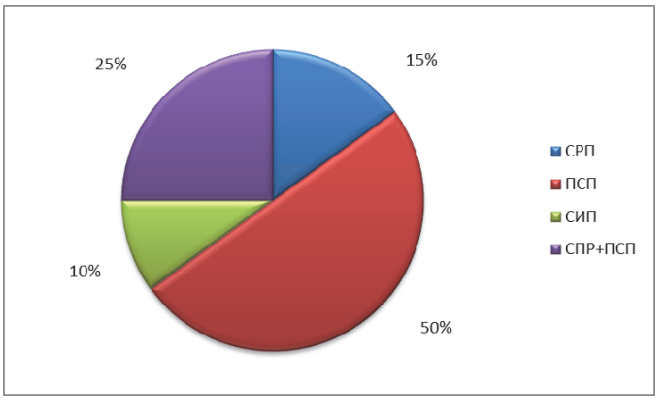


Рис. 6. Данные методики «Индикатор копинг-стратегий» (автор – Д. Амирхан) на контрольном этапе исследования

Положительно оценить собственные ресурсы и воспользоваться ими теперь могут 15% участников. 25% опрошенных активны в решении возникающих

трудных жизненных ситуаций, но могут обратиться за помощью к окружающим. Сторонятся принять личное участие в разрешении сложных, иногда и конфликтных ситуаций 10% испытуемых.

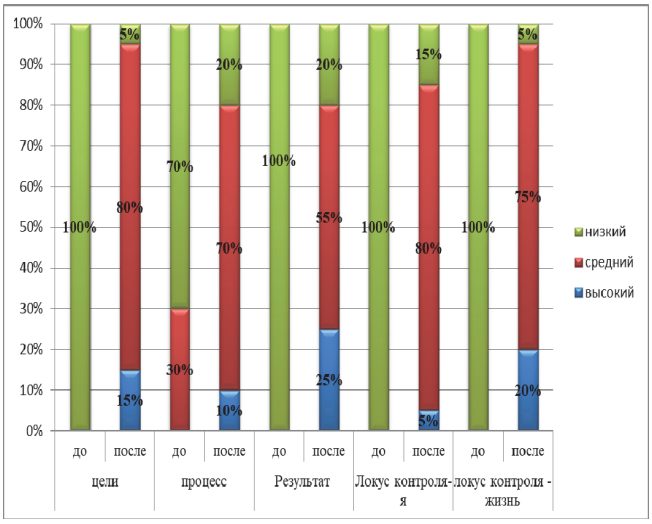


Рис. 7. Сравнительные данные методики «Смысложизненные ориентации» (автор – Д.А. Леонтьев) на констатирующем и контрольном этапах

На гистограмме рис. 7 представлены сравнительные данные по методике «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева на контрольном этапе исследования испытуемых. Они отмечают большую легкость в целеполагании, осмыслении жизни, прогнозировании ее развития.

Повысился интерес к «процессу жизни» у 80% студентов – участников исследования. 20% остаются по-прежнему неудовлетворенными своей жизнью, ее насыщенностью.

Оценивание результатов по шкале «Результативность в жизни» показало, что 85% студентов демонстрируют положительное отношение к результатам личностного развития, самореализации. Они отмечают, что участие в программе помогло им попробовать свои силы во многих направлениях студенческой жизни и остановиться там, где испытывают положительные эмоции от процесса деятельности и ее результата. 15% участников еще в поиске «своего» дела.

Результаты по шкале «Локус контроля – я» следующие. Большая часть участников исследования (80%) позитивно относятся к своей личности, оценивают себя как самостоятельных «строителей» своей жизни, готовы нести ответственность за себя и своих близких. 15% студентов не могут достоверно оценить свои возможности и способности, эффективно использовать в саморазвитии и развитии окружающих.

Данные шкалы «Локус контроля – жизнь» показывают, что около 90% всех участников исследования демонстрируют интерес к жизни, ее событиям, готовы использовать свои ресурсы для испытания себя, своих способностей и возможностей для дальнейшей своей самореализации. 5% студентов все-таки уверены в бесполезности «борьбы» в своей жизни, считают, что все решено за нас, нужно смиренно принимать все жизненные ситуации.

Согласно результатам, полученных в ходе применения методики З. Зимбардо, на контрольном этапе исследования (рис. 8) 85% респондентов продемонстрировали интерес к своему прошлому, желание строить будущее самостоятельно, прогнозировать и планировать его, используя имеющиеся ресурсы, нести

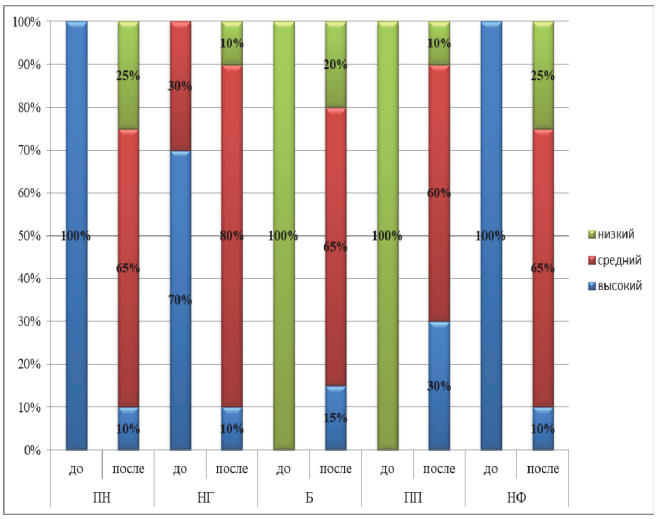


Рис. 8. Обобщенные данные показателей временной перспективы на констатирующем и контрольном этапах исследования по методике З. Зимбардо

ответственность за бережное использование времени. 15% ребят не изменили своего мнения, прошлое их не интересует по-прежнему.

Подводя итоги проделанной работе, можем констатировать ее важность, актуальность и своевременность. В ходе исследования выделены следующие психологические предикторы временной перспективы: самоконтроль необходим для тех, кто планирует свое будущее, имеет долгосрочные планы и поступательно решает задачи по их реализации; уверенность в будущем – вера в свои возможности, в то, что будущее будет благоприятным. Уверенные в себе склонны к долгосрочному планированию. Мотивация позволяет ставить цели на перспективу и получать положительный результат. Стрессоустойчивость позволяет справляться со сложными ситуациями, находить пути их решения, планировать свое будущее. Социальная поддержка важна для человека, его развития и реализации целей и планов. Образование позволяет шире и внимательнее смотреть на свою деятельность, возможности и способности. Уверенность в своих знаниях и навыках позволяет самостоятельно решать возникающие ситуации без обращения за помощью.

Все эти предикторы могут влиять на развитие временной перспективы человека, но воздействие каждого из них может быть различным. Таким образом, психологические предикторы – это факторы, которые являются основой для прогнозирования поведения, мыслей и эмоций человека, формирования умения справляться с возникающими сложными жизненными событиями, придают уверенность в завтрашнем дне молодым людям.

Сравнивая показатели диагностики констатирующего и контрольного этапов исследования, наблюдения за участниками во время занятий, можем утверждать об эффективности составленной программы и рекомендовать ее для работы со студентами. Эффективность результатов контрольного этапа подтверждена использованием t-критерия Вилкоксана. И все же 15% студентов показали пессимистичное, пассивное отношение с своей жизни, будущему, не проявили желания активного влияния на ход собственной жизни. Можем предположить, что такое отношение к собственной жизни связано с пропусками занятий. Результаты исследования были зарегистрированы как база данных «Результаты исследования временной перспективы молодежи Республики Алтай», получено свидетельство государственной регистрации [10].

Библиографический список

1. Куликов Л.В. *Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики.* Санкт-Петербург: Питер, 2004.
2. Зимбардо Ф. *Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь.* Санкт-Петербург: Речь, 2010.
3. Ильин Е.П. *Психология индивидуальных различий.* Санкт-Петербург: Питер, 2004.
4. Леонтьев Д.А. *Тест смысложизненных ориентаций.* Москва: Смысл, 2000.
5. Волынская Л.Б. *Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла.* Москва: Издательство Флинта, НОУ ВПО «МПСИ», 2012.
6. Сапогова Е.Е. *Психология развития человека.* Москва: Аспект Пресс, 2005.
7. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. Москва, 1991.
8. Карпинский К.В. *Психология жизненного пути личности.* Гродно: ГрГУ, 2002.
9. Березовская А.С., Лизунова Г.Ю. Опыт формирования временной перспективы у современных студентов. *Молодой ученый.* 2021; № 52 (394): 307–310. Available at: https://moluch.ru/archive/394/87158/
10. *Государственная регистрация базы данных «Результаты исследования временной перспективы молодежи Республики Алтай»*. Available at: https://www.fips.ru/iiss/document.xhtml?faces-redirect=true&id=7a6a5321cb6740b2fbd8b011152230e2

References

1. Kulikov L.V. *Psihogigiena lichnosti. Voprosy psihologicheskoj ustojchivosti i psihoprofilaktiki.* Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
2. Zimbardo F. *Paradoks vremeni. Novaya psihologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn'*. Sankt-Peterburg: Rech', 2010.
3. Il'in E.P. *Psihologiya individual'nyh razlichij.* Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
4. Leont'ev D.A. *Test smyslozhiznennyh orientacij.* Moskva: Smysl, 2000.

5. Volynskaya L.B. *Sociokul'turnaya i lichnostnaya adaptaciya cheloveka na razlichnyh stadiyah zhiznennogo cikla.* Moskva: Izdatel'stvo Flinta, NOU VPO «MPSI», 2012.
6. Sapogova E.E. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Aspekt Press, 2005.
7. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva, 1991.
8. Karpinskij K.V. *Psihologiya zhiznennogo puti lichnosti.* Grodno: GrGU, 2002.
9. Berezovskaya A.S., Lizunova G.Yu. Opyt formirovaniya vremennoj perspektivy u sovremennyh studentov. *Molodoj uchenyj.* 2021; № 52 (394): 307-310. Available at: https://moluch.ru/archive/394/87158/
10. *Gosudarstvennaya registraciya bazy dannyh «Rezul'taty issledovaniya vremennoj perspektivy molodezhi Respubliki Altaj»*. Available at: https://www.fips.ru/iiss/document.xhtml?faces-redirect=true&id=7a6a5321cb6740b2fbd8b011152230e2

Статья поступила в редакцию 06.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-188-191

Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru*
Kuznetsova Yu.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*

ON THE ISSUE OF THE METHODOLOGY OF TRAINING MARINE SPECIALISTS, RELATED TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION. The relevance of scientific research on a problem of organizing the safe movement of ships and providing assistance in navigation within the framework of foreign language communication is due to a number of contradictions. The use of the latest technologies for the interaction of VTS operators and their insufficient training in conducting radiotelephony in English. The availability of regulatory documents prescribing the organization of safe navigation of vessels, taking into account rational interaction with the bridge team and the lack of coordinated actions and mutual control in the performance of official duties. The article notes the achievement of the required professional level of personnel planned to occupy the position of a vessel operator on the organization of safe navigation of ships in foreign language communication as a result of advanced training courses based on technologies provided by the maritime university. Upon receipt of information on messages of urgency, safety, navigational, meteorological situation, their immediate acknowledgement. Particular attention is paid to methods of eliminating ambiguity and misinterpretation of messages within the framework of the recommended IMO standard phrases for communication at sea.

Key words: **modernization of seafarers' training methods, organization of safe ship movement, foreign language activities, coordinated actions, mutual control, regulatory documents, compliance with legislation, requirements of state educational standard, personnel professional level, monitoring**

Т.П. Аванесова*, д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*
Ю.С. Кузнецова, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru*

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ, СВЯЗАННЫХ С ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ

Актуальность научного исследования по проблеме организации безопасного движения судов и оказании помощи в судовождении в рамках иноязычной коммуникации обусловлена рядом противоречий между применением новейших технологий взаимодействия операторов СУДС и их недостаточной подготовкой при ведении радиотелефонии на английском языке; наличием нормативных документов, предписывающих организацию безопасной проводки судов с учетом рационального взаимодействия с командой мостика, и отсутствием согласованных действий и взаимного контроля при выполнении должностных обязанностей. В статье отмечается достижение требуемого профессионального уровня персонала, планируемого для занятия должности оператора СУДС по вопросам организации безопасной проводки судов в условиях иноязычной коммуникации в результате прохождения курсов повышения квалификации на базе технологий, предоставляемых морским вузом. При получении информации о срочности, безопасности, навигационной, метеорологической обстановке незамедлительно их подтверждение. Особое внимание уделяется способам устранения многозначности и неправильной интерпретации сообщений в рамках рекомендуемых стандартных фраз ИМО для связи на море.

Ключевые слова: **модернизация методики обучения моряков, организация безопасного движения судов, иноязычная деятельность, согласованные действия, взаимный контроль, нормативные документы, соблюдение законодательства, требования государственного образовательного стандарта, профессиональный уровень персонала, мониторинг**

Актуальность темы вызвана потребностью формирования необходимых профессиональных компетенций морских специалистов – операторов системы управления движением судов (СУДС) по вопросам организации безопасной проводки в условиях иноязычной коммуникации.

Цель исследования: повышение квалификации и достижение требуемого профессионального уровня персонала, планируемого для занятия должности оператора СУДС по вопросам организации безопасной проводки судов в условиях иноязычной коммуникации в соответствии с компетенциями, представленными в материалах Министерства образования.

Задачи исследования:

– организовать порядок передачи информации, рекомендаций, предупреждений и указаний при взаимодействии с судами в зоне действия СУДС;

– вести радиотелефонные переговоры с иностранными судами на английском языке с использованием «Стандартных фраз ИМО для связи на море»;

– выдавать судам информацию, рекомендации, предупреждения и указания, адекватные навигационной и судоходной остановке, а также правилам и ограничениям в зоне действия СУДС.

Научная новизна: выявление методических особенностей ведения радиотелефонных переговоров с иностранными судами на английском языке.

Практическая ценность: приобретение навыков профессиональной деятельности на базе учебно-тренировочных комплексов в рамках иноязычной коммуникации.

Выбор темы обусловлен необходимостью модернизации методики обучения и повышения квалификации и достижения требуемого профессионального уровня персонала, деятельность которого включает безопасность и эффективность судовождения, защиту морской окружающей среды прилегающих береговых районов, мест проведения работ и морских сооружений от возможного неблагоприятного воздействия судоходства, организацию безопасной проводки судов с учетом рационального взаимодействия с командой мостика, обеспечение их согласованных действий и взаимного контроля в соответствии с положениями, прописанными в ряде нормативных документов [1–5].

При проведении опроса операторов СУДС по курсам подготовки и повышения квалификации в «ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» выяснилось, что по качеству проведения занятий 98% слушателей не испытывают затруднений в выполняемых профессиональных действиях с технической точки зрения. При этом 81% респондентов желали бы увеличить количество часов для совершенствования навыков иноязычного общения в профессиональной сфере.

В программе учебной дисциплины «Английский язык» описаны организационно-педагогические условия ее реализации с целью обеспечения выполнения требований модельного курса для операторов СУДС, предусматривающего «достаточное знание английского языка, его строения и структуры в отношении морской терминологии, а также знание пособия ИМО «Стандартные фразы ИМО для связи на море» для выполнения своих обязанностей оператора СУДС с использованием английского языка». Рекомендуемый исходный уровень должен соответствовать Уровню 5 британской системы тестирования IELTC. Поскольку система тестирования по английскому языку в России не стала общепринятой, данная программа принимает за исходный уровень владение английским языком в пределах требования программы подготовки вахтенных помощников капитана, гармонизированную с требованиями ПДНВ-78, Разделы A-II/1, A-II/2. Уровень компетентности определяется с помощью тестирования.

Практика и результаты научных исследований свидетельствуют, что зачастую операторами СУДС становятся специалисты морских, военно-морских вузов, получившие «сертификаты компетентностей» и профессиональные знания инженеров, однако испытывающие затруднения при ведении радиотелефонии. Это говорит о недостаточной подготовке к виду деятельности, при котором владение английским языком должно быть на высочайшем уровне проявления комму-

никативных способностей, умений в вопросах организации безопасной проводки судов.

Для определения уровня владения английским языком морским специалистам предлагается выполнение теста Marlins, которым предусматривается проверка восприятия информационных лексических единиц в процессе прослушивания диалогов. Проверяется знание словарного запаса, понимание текста с предлагаемыми вариантами единственно правильного ответа и дистракторов. Предлагаются категории соотнесения лексических единиц с различными подходами их понимания. Грамматические задания определяют правильность построения и употребления временных форм и грамматических структур для использования в дальнейшей профессиональной деятельности. Однако при выполнении служебных обязанностей в ситуациях иноязычного общения прослеживается высокая степень неуверенности. В этой связи необходимы современные методики, средства и формы, способствующие профессионально-коммуникативной компетентности, сопряжённой с иноязычной компонентой. Актуально использовать компьютерные технологии, информационные модули, программные продукты, информационные ресурсы, в основе которых находится искусственный интеллект.

В настоящее время существует большое количество возможностей перевода отдельных лингвистических единиц и фразовых выражений с целью получения точного перевода для использования в радиотелефонии. Поскольку редактор MS Word все еще активно используется в работе, то целью ставятся многочисленные решения в сети Интернет, адаптированные под нужды пользователя, передающего информацию с одного языка на другой. Высокое качество текста достигается за счёт быстрых и точных расчётов информационных ресурсов [6]. Процедура радиотелефонных переговоров представляет собой систему методов для стандартизации и упрощения связи, уменьшения количества ошибок в сообщении. В связи с этим можно выделить ряд рекомендаций/принципов ведения радиотелефонии на английском языке для оператора СУДС с целью избегания эксплуатационных проблем, обеспечения эффективной и надежной радиосвязи (табл. 1).

Наблюдение за процессами обучения и оценка качества полученных результатов в контексте образования зависят от мониторинга как систематического и непрерывного процесса наблюдения, сбора и обработки информации, направленных на улучшение деятельности по принятию решения. Предполагается разработка эффективных программ обучения, способствующих повышению качества образовательной деятельности [7–11].

Таблица 1

Рекомендации проведения процедуры радиотелефонных переговоров оператора СУДС

№	*Структурные компоненты*	*Содержание компонента (английский)*	*Содержание компонента (русский)*	*Комментарии*
1	*2*	*3*	*4*	*5*
1.	Первоначальная связь	“Traffic Control” (2), this is m/v “Nord Star” (2). m/v “Nord Star” (2), this is “Traffic Control” (2)	“Управление движением судов” (2), это теплоход “Норд Стар” (2), Теплоход “Норд Стар” (2), это “СУДС” (2)	Обращение один раз произносится в последующих переговорах.
2.	Установка связи	– m/v “Nord Star” (2), this is “Traffic Control (2). How do you read me? – I read you loud / good / well / poor (Change to channel 16)	- теплоход “Норд Стар” (2), это “ Управление движением судов» (2). Как вы меня слышите? – Я слышу вас громко / хорошо / плохо (переключитесь на 16 канал)	
3.	Знание стандартной фразеологии	Standard Marine Communication Phrases (SMCP)	Стандартные фразы ИМО	
4.	Краткость информации	All information should be short	Вся информация должна быть краткой	
5.	Произношение цифр	Separately pronounced digits	Все цифры должны произноситься раздельно	
6.	Произношение валового регистрового тоннажа, дедвейта	Gross Register Tonnage, DWT should be pronounced the way: 300 000 mt – three hundred thousand metric tons /tonnes	Валовой регистровый тоннаж, дедвейт следует произносить следующим образом: 300 000 тонн – триста тысяч метрических тонн	
7.	Произношение десятичных дробей	Point – dot (in decimal fraction in speech) 5, 7 – five point seven. 0.9 – decimal nine; 0.09 – decimal zero nine. 5.8 –five decimal eight; 3.45 – three decimal four five ….	Point – точка (в десятичной дроби в разг. речи) 5, 7 – пять точка семь. 0,9 – десятичная девятка; 0,09 – десятичная ноль – девять. 5.8 – пять десятичная восьмерка; 3.45 – три десятичная четыре пять....	
8.	Подтверждения	Read back = Acknowledge	Read back = подтвердите	
9.	Произношение маркеров сообщений	Message Markers: information, question, answer, instruction, intention, request, advice, warning	Маркеры сообщений: информация, вопрос, ответ, инструкция, намерение, запрос, совет, предупреждение	
10.	Произношение процесса, результата, намерения	Process: (I am) proceeding to the anchorage; Result (Perfect): I have received information. Information (has been) received. *Information received /understood*. Future, Intention: I will proceed to the anchorage number 123 (one two three)	Процесс: (Я) следую к якорной стоянке; Результат (Perfect): Я получил информацию. Информация (была) получена. Информация получена. Информация понята. Будущее время, Намерение: Я пойду на якорную стоянку номер 123 (один, два, три)	Подача краткой формы. Полная форма the Future Simple
11.	Употребление модальных глаголов	– I ask you for the permission to proceed to the anchorage. - Permission granted must – to have to can – to be (am, is, are; was, were; will be) able to may – to be (am, is, are; was, were; will be) allowed to	– Прошу разрешения следовать на якорную стоянку. – Разрешение получено. Глагол Must (должен) – глагол to have to, глагол Can (мочь физически) – глагол to be (am, is, are; was, were; will be) able to, глагол May (мочь с разрешения) – глагол to be (am, is, are; was, were; will be) allowed to	Следует использовать эквиваленты модальных глаголов.
12.	Сигнал бедствия, срочности, безопасности	MAY DAY (3); PAN-PAN (3); SECURITE (3)	Бедствие – MAY DAY (3); срочно – PAN-PAN (3); безопасность – SECURITE (3)	Передача сообщений в соответствии с инструкцией.
13.	Произношение повтора	Repeat. Say again	Сам повторяю. Запрос информации еще раз для себя	

14.	Ошибочная информации и способ ее исправления	Mistake. Correction. The Correct variant.	Ошибка. Корректировка. Даётся правильный ответ	Одинаковое исполнение с обеих сторон.
15.	Запрос о местоположения	Position. Latitude: 01° 23.4' N Longitude:123° 45.6' E Position. Bearing 123° at a distance of 2.5 nm (nautical miles) from the Lighthouse "D" Position. Bearing (по пеленгу) 123°. Distance. 2.5 nm 34° – degrees; minutes	Местоположение. Широта: 01° 23.4' N; Долгота: 123° 45.6' E Местоположение. По пеленгу 123° на расстоянии 2,5 морских миль от маяка "Д". Местоположение По пеленгу 123°. Расстояние 2.5 морских миль. 34°	В зависимости от места положения суднаю
16.	Запрос о количестве груза	– What cargo do you carry? / How much cargo is there on board? – Cargo. Crude Oil. 150 000 metric tons	– Какой груз вы перевозите? / Сколько груза на борту? - Груз. Сырая нефть. 150 000 метрических тонн	Обязательное условие названия груза и количества
17.	Запрос о членах экипажа	– What is your crew number, nationality? – 35 persons Russians. – Mixed Crew. 35 persons. Russians -20, Polish – 10, Greeks – 5	– Сколько членов экипажа на борту? – Экипаж. Русские. 35 человек. – Смешанный экипаж. 35 человек. 20 человек – русские; 10 человек – поляки; 5 человек – греки	Тип экипажа и количество человек на борту
18.	Произношение времени	Time. 05:00 – zero five hundred hours UTC (Universal Coordinated Time) Time. 12:30 – twelve thirty Local Time	Время. 05:00 – ноль пятьсот по Гринвичу (Всемирное координированное время). Время. 12:30 – двенадцать тридцать по местному времени	
19.	Произношение названия судна	- Spell the name of the vessel. - Spell / Spelling. "Nord Star". First name N O R D. Second name S T A R	– Произнесите название судна по буквам. – Произношу по буквам. "Норд Стар". Имя – Н О Р Д. Второе – С Т А Р	Использование флаговых кодовых сигналов
20.	Подтверждение информации	(Acknowledgement of the information). Your present speed is 12 knots. Is it correct? Yes. Affirmative. / No. Negative	Ваша текущая скорость составляет 12 узлов. Это правильно? Да. Утвердительно. / Нет. Отрицательно. Полная форма правильного варианта ответа	Обязательное повторение полученной информации для уточнения правильности
21.	Завершение связи	Over. Over and out	На связи 23. Связь окончена	Пожелание хорошего пути следования

Рассматривая вуз как субъект оказания образовательных услуг, ряд исследователей выделяют два важных аспекта качества образования. Первый предполагает мониторинг результатов процесса образования, а именно –знаний, умений и навыков обучающихся в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта. Второй устанавливает взаимосвязь между качеством результатов и процессов обучения, что, в свою очередь, определяется ресурсами вуза [12; 13].

В Институте повышения квалификации, который является подразделением Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, осуществляется специальная подготовка судовых специалистов, портов и судоходных компаний в соответствии с национальными требованиями Российской Федерации и требованиями международных конвенций. Подготовка операторов СУДС реализовывается в рамках дополнительной профессиональной программы по дисциплине «Английский язык». Высокий уровень владения иностранным языком, который является важным инструментом для решения профессиональных задач, становится гарантией успешной трудовой деятельности вышеуказанного специалиста.

Согласно требованиям учебно-методического комплекса и рабочей программы дисциплины можно выделить организационно-педагогические условия реализации курса английского языка: достаточное знание языка, его строения и структуры в отношении морской терминологии, а также знание пособия ИМО «Стандартные фразы ИМО для связи на море» для выполнения своих обязанностей оператора СУДС с использованием английского языка. Рекомендуемый исходный уровень должен соответствовать Уровню 5 британской системы тестирования IELTC. Поскольку система тестирования по английскому языку в России не стала общепринятой, данная программа принимает за исходный уровень владение английским языком в пределах требования программы подготовки вахтенных помощников капитана, гармонизированной с требованиями ПДНВ-78, Разделы A-II/1, A-II/2 [14]. Уровень компетентности определяется с помощью тестирования.

К компьютерным системам обучения (КСО) морских специалистов профессиональной деятельности в условиях иноязычной коммуникации можно отнести:

- мультимедийные морские программы на английском языке Seagull Software Collection, предоставляемые тематические лекции для прослушивания и тесты для выполнения;
- Marlins Study Pack 1 без аудиосопровождения – применяется для самоконтроля учебного материала с помощью тестовых заданий;
- Marlins Progress Test и Marlins Online Test – используются для проверки уровня знаний с помощью грамматических тестовых заданий на понимание речи на слух и при чтении;
- компьютерная обучающая система STEP – двухуровневый модуль, позволяющий реализовать адаптивное программное управление обучением, являясь аналогом дидактической системы «Репетитор», – наиболее эффективной технологии взаимодействия обучающихся и обучающих. Решение типовой задачи труда при выполнении тестовых заданий обеспечивается пониманием и запоминанием информационных единиц осваиваемой области деятельности, сопряжённой с иноязычным общением;
- навигационный тренажёр Navy-Trainer Professional 5000 производства компании Транзас (TRANsport SAfety Systems) – обеспечивает полную имитацию реальных условий и формирование различных аспектов профессиональной иноязычной компетенции морских специалистов.

При проведении тестирования особое внимание уделяется цели выполнения типовой задачи труда. Освоение типовой задачи труда оператора СУДС заключается в выполнении макрозадачи (цели, заключающейся в освоении типовой задачи труда) и ряда микрозадач (использование различных методов решения заданий для достижения цели). Усвоение алгоритмов профессиональной деятельности зависит от заданных инструкций для их выполнения. Освоение типовой задачи труда предусматривает оперативную адаптацию, освоение невербальной коммуникации и национальных особенностей произношения информационных единиц. Следует использовать различные педагогические тестовые задания для решения открытых и закрытых форм тестирования: выбор одного или нескольких ответов, соответствие, набор с помощью клавиатуры, вставка пропущенной информационной единицы, дополнение информации и др.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что повышение квалификации и достижение требуемого профессионального уровня операторов СУДС возможно в условиях комплексного подхода. Тщательный подбор методики и приемов проведения занятий, включающих компьютерные технологии, информационные ресурсы и программные продукты на базе искусственного интеллекта, систематический мониторинг способствуют повышению качества образовательной деятельности. Выполнение этих условий может гарантировать положительную динамику и эффективность учебного процесса.

Библиографический список

1. *Резолюция ИМО А.857 (20). Руководство для Служб движения судов.* Available at: https://base.garant.ru/72959782/
2. *Модельный курс МАМС V-103*. Available at: https://www.rosmorport.ru/media/File/iala_v-103-1
3. *Руководство МАМС по СУДС (IALA VTS Manual)*. Available at: https://www.rosmorport.ru/media/File/mur/serv_nav/VTS_MANUAL
4. *Требования к радиолокационным системам управления движением судов, объектам инфраструктуры морского порта, необходимым для функционирования Глобальной морской системы связи при бедствии и службе контроля судоходства и управления судоходством*. Приказ № 226 Минтранса России от 23 июля 2015 г. Available at: https://base.garant.ru/71236210/

5. *Послание Президента РФ Федеральному собранию* от 29.02.2024. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_471111/
6. Gruzdev D.Yu., Dyomochkina V.V., Makarenko A.S. Leveraging VBA in translation. Research Result. *Theoretical and Applied Linguistics*. 2021; Vol. 7, № 4: 66–81.
7. Аванесова Т.П. *Методология педагогического проектирования технологий электронного обучения специалистов Военно-морского флота.* Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Новороссийск, 2021.
8. Аванесова Т.П., Попова А.В., Груздева Л.К., Груздев Д.Ю. и др. *Актуальные психолого-педагогические, методические и лингвистические подходы к изучению информационных обучающих единиц:* коллективная монография. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017: 5–16.
9. Тенищева В.Ф., Аванесова Т.П. Специфика применения программных продуктов при интегрированном обучении. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Технические науки.* Спецвыпуск. Проблемы водного транспорта. 2004: 95–98.
10. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Манецкая С.В., Аванесова Т.П., Попова А.В. *Реализация компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки. Инновационные направления профессиональной подготовки в России и за рубежом*: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2024.
11. Хекерт Е.В., Цыганко Е.Н., Кузнецова Ю.С., Нешкович А., Гордиенко И.В. Роль технологий интерактивного обучения в формировании профессиональной иноязычной компетенции морского специалиста. *Эксплуатация морского транспорта*. 2023; № 2 (107): 44–50.
12. Гринкруг Л.С., Фишман Б.Е., Мусовской И.В. *Проективная методика оценки качества образовательной деятельности вуза*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.
13. Рыбакова М.В. Цифровая образовательная среда как фактор развития иноязычных компетенций. *Перспективы науки и образования*. 2021; № 1 (49): 232–248.
14. *Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несения вахты 78/95*. Available at: http://seaman-sea.ru/stcw.html

References

1. *Rezolyuciya IMO A.857 (20). Rukovodstvo dlya Sluzhb dvizheniya sudov.* Available at: https://base.garant.ru/72959782/
2. *Model'nyj kurs MAMS V-103*. Available at: https://www.rosmorport.ru/media/File/iala_v-103-1
3. *Rukovodstvo MAMS po SUDS (IALA VTS Manual)*. Available at: https://www.rosmorport.ru/media/File/mur/serv_nav/VTS_MANUAL
4. *Trebovaniya k radiolokacionnym sistemam upravleniya dvizheniem sudov, ob`ektam infrastruktury morskogo porta, neobhodimym dlya funkcionirovaniya Global'noj morskoj sistemy svyazi pri bedstvii i sluzhbe kontrolya sudohodstva i upravleniya sudohodstvom*. Prikaz № 226 Mintransa Rossii ot 23 iyulya 2015 g. Available at: https://base.garant.ru/71236210/
5. *Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu sobraniyu* ot 29.02.2024. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_471111/
6. Gruzdev D.Yu., Dyomochkina V.V., Makarenko A.S. Leveraging VBA in translation. Research Result. *Theoretical and Applied Linguistics*. 2021; Vol. 7, № 4: 66-81.
7. Avanesova T.P. *Metodologiya pedagogicheskogo proektirovaniya tehnologij `elektronnogo obucheniya specialistov Voenno-morskogo flota.* Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Novorossijsk, 2021.
8. Avanesova T.P., Popova A.V., Gruzdeva L.K., Gruzdev D.Yu. i dr. *Aktual'nye psihologo-pedagogicheskie, metodicheskie i lingvisticheskie podhody k izucheniyu informacionnyh obuchayuschih edinic:* kollektivnaya monografiya. Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2017: 5-16.
9. Tenischeva V.F., Avanesova T.P. Specifika primeneniya programmnyh produktov pri integrirovannom obuchenii. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Tehnicheskie nauki.* Specvypusk. Problemy vodnogo transporta. 2004: 95-98.
10. Filonenko V.A., Tenischeva V.F., Maneckaya S.V., Avanesova T.P., Popova A.V. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v processe professional'noj podgotovki. Innovacionnye napravleniya professional'noj podgotovki v Rossii i za rubezhom*: kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk: Zebra, 2024.
11. Hekert E.V., Cyganko E.N., Kuznecova Yu.S., Neshkovich A., Gordienko I.V. Rol' tehnologij interaktivnogo obucheniya v formirovanii professional'noj inoyazychnoj kompetencii morskogo specialista. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2023; № 2 (107): 44-50.
12. Grinkrug L.S., Fishman B.E., Musovskoj I.V. *Proektivnaya metodika ocenki kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2007.
13. Rybakova M.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya inoyazychnyh kompetencij. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 1 (49): 232-248.
14. *Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i neseniya vahty 78/95*. Available at: http://seaman-sea.ru/stcw.html

Статья поступила в редакцию 18.11.24

УДК 37.01: 371 (075) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-191-193

Makashina I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: irmak@inbox.ru*

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENT LEARNING ABILITY IN ERGATIC EDUCATIONAL ENVIRONMENTS. The presented work shows that the use of modern information educational technologies introduced into the educational process ensures an increase in the level of cognitive activity of students. The specificity of the process of learning ability development in ergatic educational environments is submitted, which is determined by its infinite possibilities, namely the possibility of creating learning tasks at different levels of difficulty, monitoring the current state of formed personality traits, their change in the learning process, active feedback that allows to adjust the learning process and the formation of specific characteristics of the student. It is proved that the features of teacher–student–simulator interaction are manifested both in the design of educational activities and their content. Relying on a situational and functional approach in organizing the learning process allows to take into account current changes in the qualities of students and influence their further development.

Key words: **pedagogical support, learning ability, ergatic educational environment, situational and functional approach**

И.И. Макашина, *д-р пед. наук, проф. Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: irmak@inbox.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ В ЭРГАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

В представленной работе показано, что применение современных информационных образовательных технологий, внедряемых в образовательный процесс, обеспечивает повышение уровня познавательной активности обучающихся. Показана специфика процесса развития обучаемости в эргатических образовательных средах, которая определяется её бесконечными возможностями, а именно – вероятностью создания разноуровневых по трудности учебных задач, мониторинга текущего состояния сформированных свойств личности, их изменений в процессе обучения, активной обратной связи, позволяющей корректировать процесс обучения и формирования конкретных характеристик обучаемого. Доказано, что особенности взаимодействия педагог – обучающийся – тренажер проявляются и при конструировании учебных действий и их содержания. Опора на ситуационно-функциональный подход при организации процесса обучения позволяет учитывать текущие изменения качеств обучающихся и влиять на их дальнейшее развитие.

Ключевые слова: **педагогическое обеспечение, обучаемость, эргатическая образовательная среда, ситуационно-функциональный подход**

Внимание исследователей к эргатическим образовательным средам объясняется их большими возможностями в проектировании эффективных систем профессиональной подготовки и в первую очередь тем, что они представляют собой сложное явление, включающее совокупность условий, влияющих на функциональное объединение участников образовательного пространства с использованием тренажеров, которые могут воспроизвести любые профессиональные ситуации. Многоролевые взаимодействия в эргатических образовательных средах повышают степень соответствия реальным технологическим процессам.

Актуальность выбранной темы статьи определяется большими возможностями современных информационных образовательных технологий и необходимостью их внедрения в образовательный процесс.

Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости педагогического обеспечения развития обучаемости студентов в эргатических образовательных средах.

Задачи статьи включали изучение проблемы обучаемости студента и исследование вопросов эффективности её развития в эргатических образовательных средах.

Научная новизна заключается в раскрытии новых возможностей развития теории применения функциональной системы в педагогическом обеспечении развития обучаемости студентов, что позволяет ориентироваться и на изменение требований к уровню подготовки студента, и на темп усвоения предложенного ему материала.

Теоретическая значимость выражается в обосновании эргатической образовательной среды как динамической морфологической организации всех ее компонентов, избирательно объединенных для достижения заданного результата – формирования и развития обучаемости студента на первом этапе и сформированной профессиональной компетентности на выходе.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что предложенный вариант построения процесса формирования и развития обучаемости студента на основе ситуационно-функциональный подхода позволяет выбрать инструментарий, обеспечивающий формирование и развитие любого заданного педагогом качества.

Педагогическое обеспечение

Различные аспекты такого явления, как педагогическое обеспечение, нашло отражение в ряде педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, А.П. Беляева, Н.Г. Григорьева, И.И. Макашина, Э.Г. Малиночка, Н.Н. Романов, Г.А. Шабанов и др.) Авторы рассматривали сущность понятия «обеспечение», раскрывая его особенности в отношении разных уровней образования.

Рассматривая понятие «педагогическое обеспечение», Н.Н. Романов говорил о возможности учащихся преодолевать заранее заданные условия учебной работы, в процессе выполнения которой имело место приобретение знаний и их трансформация в его образовательную деятельность [1, с. 9].

По мнению Г.А. Шабанова, содержание педагогического обеспечения качества образования очень ёмкое и включает в себя цели образовательного процесса; разработку содержания образовательных программ; повышение педагогической культуры и мастерства организаторов образовательного процесса; развитие научно-исследовательских процессов, применение новых средств обучения и современных образовательных технологий; мониторинг, анализ и оценку результатов образования и др. [2, с. 20–21].

М.М. Тарасовым разработана концепция организационно-педагогического обеспечения деятельности военнослужащих внутренних войск, позволяющая объединить усилия всех субъектов деятельности военнослужащих и нацелить их на формирование и развитие у личного состава профессионально-личностных качеств, необходимых для результативного и своевременного выполнения задач в боевой обстановке [3, с. 19].

С.М. Маркова под «педагогическим обеспечением» понимает «финансово-экономические, научно-методические и организационно-педагогические условия жизнедеятельности учебного заведения» [4, с. 15].

В настоящее время существуют разные подходы к рассмотрению сущности «педагогического обеспечения», содержание которого определяет эффективность образования, в том числе профессионального. Указанные выше авторы, как и многие другие, в основном под понятием «педагогическое обеспечение» понимают специфический вид деятельности, предполагающий активизацию разных условий и ресурсов, необходимых для реализации эффективности того или иного образовательного процесса.

Изучение работ, посвященных педагогическому обеспечению, помогло нам сформулировать свое видение этого явления. Под системой педагогического обеспечения мы понимаем комплекс специальных условий, обеспечивающих оптимальную адекватность образовательных действий характеру его будущей производственной деятельности и способствующих реализации задачи подготовки специалиста, обладающего полипрофильными знаниями [5, с. 199–200]. К разработанной нами системе педагогического обеспечения относятся нормативный, научно-информационный, социально-психологический, научно-методический и технологический компоненты. Каждый из них имеет своё назначение и содержание.

Рассматривая педагогическое обеспечение развития обучаемости студентов в эргатических образовательных средах, можно сделать вывод о том, что предложенная нами в ранних работах модель может использоваться, но с учётом широкого внедрения новых технологий в процесс обучения будущих специалистов.

Таким образом, нормативный компонент предполагает разработку рабочих документов, основанных на федеральных и региональных указах, регламентирующих внедрение цифровых технологий в образовательный процесс.

Научно-информационный компонент педагогического обеспечения развития обучаемости студентов в эргатических образовательных средах предполагает сбор и подготовку к использованию информации о результатах исследований в конкретной области и включение студентов в творческую и научную деятельность в этой области.

Следующий компонент – социально-психологический – заключается в использовании мероприятий, связанных с условиями работы в отрасли. Все эти мероприятия направлены на усвоение будущими специалистами новых социальных ролей и идентификации себя с профессиональной группой.

Научно-методический компонент педагогического обеспечения обучаемости студентов в эргатических образовательных средах предполагает глубокий анализ профессионального поля деятельности будущих специалистов, разработку форм, методов их подготовки, обоснование принципов отбора содержания образования.

Технологический компонент предполагает организацию конкретного образовательного процесса. Другими словами, система педагогического обеспечения обучаемости студентов в эргатических образовательных средах нацелена на выстраивание педагогического процесса, обеспечивающего формирование и личностных, и профессиональных качеств, необходимых для работы в сложной технологичной отрасли. Технологический компонент также предполагает выделение особенностей современного тренажерного оборудования, среди которых наиболее часто выделяют высокую сложность; игнорирование психологических свойств обучающихся; небольшой набор сценариев и ограниченные дидактические возможности тренажеров как технических средств обучения. Учет вышеперечисленного при конструировании образовательной среды позволит сделать её более комфортной для всех участников образовательного процесса.

Развитие обучаемости в эргатических образовательных средах

Широкое внедрение информационных технологий для развития субъектов учебно-познавательной деятельности обостряет проблему обучаемости. Педагоги и психологи, занимающиеся вопросами обучаемости, сходятся во мнении, что основой этого явления выступает свойство личности и что обучаемость во многом определяет результат процесса обучения. Объясняется это тем фактом, что уровень её сформированности определяет качество и результат усвоения учебного материала.

Среди факторов, влияющих на формирование обучаемости, выделяют:

– индивидуальность, проявляющуюся в продуктивном мышлении и скорости овладения разными знаниями (З.И. Калмыкова);

– особенности психики, а именно – внимание, память, мотивация, познание нового (В.Н. Мясищев);

– необходимость в педагогической поддержке на разных этапах усвоения материала, коррекция действий и выбор средств обучения в зависимости от текущей образованности обучающегося (Э.Г. Малиночка);

– восприимчивость ученика к усвоению новых знаний (А.К. Маркова);

– зону ближайшего развития обучающегося, его потенциальные возможности к овладению новыми знаниями (Л.С. Выготский) и др.

Построение процесса формирования и развития обучаемости студента на основе ситуационно-функционального подхода предполагает следующее:

а) создание ориентации обучаемого на учебную цель и развитие его обучаемости;

б) составление педагогом программы предстоящей деятельности, позволяющей учитывать текущее состояние обучаемости студентов;

в) подготовку системы идеальных материальных средств обучения и выполнения обучаемым действий, создающих текущий компонент его обучаемости;

г) включение функциональной системы образовательной взаимодеятельности, создающей и/или развивающей обучаемость студента;

д) организацию субъект-объектных и субъект-субъектных отношений педагога и студентов и учебных действий в эргатических образовательных средах, направленных на отбор и преобразование информации, предлагаемой для изучения, в зависимости от текущего состояния обучаемости студентов;

е) учёт промежуточных результатов для мониторинга текущих действий всех участников образовательного процесса и их корректировки в случае необходимости.

Любые обучающие среды включают объекты, являющиеся условиями для существования образования. По мнению Маричева И.В., само образование – это взаимодеятельность, состоящая из действий, а действия различаются по множеству признаков, которые выступают в структуре их логических связей [6, с. 187–190]. Такой подход позволил выделить содержательные (предметные) и сущностно-организационные группы, основное назначение которых заключается в создании условий, определяющих результаты образования (знания и т. д.):

– выполнение действий педагога в образовательной ситуации взаимодеятельности с обоснованно выбранными методикой организации учебного процесса, средствами обучения при обязательном наличии возможностей оценивания результатов выполнения поставленной учебной задачи, нацеленной на формирование и развитие обученности студента;

– выполнение действий обучаемым, предполагающих взаимодействие с педагогом на основе предложенной информации и объектов изучения, а также наличие инструментария преобразования этих объектов и возможностей правильного оценивания результатов действий.

Главной идеей здесь выступает тот факт, что во взаимодеятельности в любой образовательной ситуации ведущим субъектом является педагог, использующий имеющиеся условия для выполнения определенных шагов, направленных на направленность решающего субъекта на такие его действия, которые обеспечивают появление и развитие у него необходимых, предусмотренных программой, поставленной целью и т. п. черт, качеств личности [5–8], в данном случае – обучаемости.

Так как речь в представленной работе идёт о педагогическом обеспечении развития обучаемости студентов в эргатических образовательных средах, необходимо остановиться и на специфике процесса обучения, присущей именно эргатическим образовательным средам.

Понимание эргатической образовательной среды как целенаправленно организованного участка образовательного пространства, в котором имеют место отношения, предполагающие активность обучаемого в образовательном процессе, с учётом психофизиологических и иных систем человека во взаимодействии с технической средой в эргатической системе, а также условий выполнения образовательных действий, обусловленных конкретными педагогическими целями,

позволяет максимально использовать преимущества этой среды для развития в ней заданных качеств обучающихся.

Обучаемость – это свойство человека не только замечать, принимать и понимать новые способы и методы познания, но и запоминать их, улучшая таким образом текущий уровень её сформированности. Чтобы достичь данного эффекта, педагог должен максимально полно использовать такие характеристики личности обучающего, как интеллект, самооценку, социальный статус в группе, эмоциональные предпочтения и др. не только для включения его (обучающегося) в эргатическую образовательную среду, но и дальнейшую педагогическую поддержку в процессе решения им поставленных учебных задач. Одной из задач педагога является разработка и внедрение в учебный процесс образовательных ситуаций с высокой точностью отражающих особенности производственной сферы. Выполняя учебные задачи на тренажерах, т. е. в эргатических образовательных средах, у будущих специалистов формируется набор когнитивных схем, включающих этапы идентификации проблемы, её анализ, речевые реакции и др., отражающих опыт решения квазипрофессиональных и профессиональных задач в стандартных и нестандартных ситуациях. Различные, в том числе программные, продукты могут иметь разные уровни адаптивности и типы персонализации, но основная идея состоит в том, чтобы помочь каждому обучающемуся достичь наилучших результатов. Внедрение современного тренажерного оборудования в учебный процесс и широкое их применение позволяет развивать у обучающегося память, мышление, рефлексию, аналитические способности, т. е. когнитивный текущий уровень.

Согласование информационного и технического обеспечения в эргатических образовательных средах с постоянным педагогическим обеспечением позволяет учитывать возможности обучающихся, их текущую обученность и мотивацию на дальнейшее саморазвитие.

Эргатические образовательные среды представляют собой педагогическую систему, опосредованную конкретными принципами и целями, включающую участвующих в них субъектов, содержание образования, условия организации этих сред (тренажерное оборудование и другие технические средства), а также совокупность методов, средств и форм обучения, приемлемых именно для данных сред. Правильно выстроенное педагогическое обеспечение эргатических образовательных сред позволяет максимально продуктивно реализовывать активные и современные интерактивные технологии обучения для создания ситуаций погружения в моделируемые профессиональные условия, что способствует улучшению текущего уровня обучаемости (происходит оптимизация познавательных процессов: восприятия, мышления, интуиции и др.) и наращиванию знаний, умений и навыков управления оборудованием, профессиональных действий и взаимодействий.

Библиографический список

1. Романов Н.Н. Педагогическое обеспечение интеграции содержания общего и профессионального образования: (на материале образовательных учреждений Республики Саха (Якутия). Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Якутск. ГУ им. М.К. Аннисимова. Якутск, 2004.
2. Шабанов Г.А. *Педагогическое обеспечение качества образования в вузе*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2006.
3. Тарасов М.М. Педагогическое обеспечение деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2006.
4. Маркова С.М. *Теоретические основы проектирования образовательных систем в условиях многоуровневого непрерывного профессионального образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2002.
5. Макашина И.И. *Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота*. Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2011.
6. Маричев И.В. *Системная организация образовательного пространства*. Новороссийск. РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2013.
7. Малиночка Э.Г., Макашина И.И. *Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота*. Новороссийск, РИО МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2005.
8. Makashina I. Conditions for designing training and professional environments in the ergatic system. *Freedom and responsibility inpivotal times*: International Forum. 2022.

References

1. Romanov N.N. Pedagogicheskoe obespechenie integracii soderzhaniya obschego i professional'nogo obrazovaniya: (na materiale obrazovatel'nyh uchrezhdenij Respubliki Saha (Yakutiya). Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk. GU im. M.K. Annisimova. Yakutsk, 2004.
2. Shabanov G.A. *Pedagogicheskoe obespechenie kachestva obrazovaniya v vuze*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
3. Tarasov M.M. Pedagogicheskoe obespechenie deyatel'nosti voennosluzhaschih vnutrennih vojsk MVD Rossii. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
4. Markova S.M. *Teoreticheskie osnovy proektirovaniya obrazovatel'nyh sistem v usloviyah mnogourovnevogo nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
5. Makashina I.I. *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota*. Novorossijsk: MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2011.
6. Marichev I.V. *Sistemnaya organizaciya obrazovatel'nogo prostranstva*. Novorossijsk. RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2013.
7. Malinochka `E.G., Makashina I.I. *Situacionno-funkcional'nyj podhod v podgotovke menedzherov morskogo torgovogo flota*. Novorossijsk, RIO MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2005.
8. Makashina I. Conditions for designing training and professional environments in the ergatic system. *Freedom and responsibility inpivotal times*: International Forum. 2022.

Статья поступила в редакцию 14.11.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-193-198

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

ON THE APPLICATION OF COGNITIVE INTEREST IN THE PRACTICE OF CONDUCTING CONVENTIONAL TRAINING OF CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY. The most important block of professional training for cadets of swimming specialties of a maritime university is the block of conventional training, which equips students with professional competencies for actions in difficult and extreme conditions of navigation. The specifics of new knowledge, the dynamics of the development of an emergency situation, the specifics of the actions of sailors to keep the ship afloat require thorough knowledge, developed skills and abilities. To do this, teachers of conventional disciplines are obliged to fully develop the cognitive interest of each cadet in mastering new knowledge and becoming a professionally competent and in-demand marine specialist. This publication has been prepared in order to familiarize teachers and instructors of conventional training at Russian maritime universities with the essential foundations of using the potential of cognitive interest to activate the attitude of cadets to conventional disciplines and their successful development of educational material needed for future naval service on ships of the Russian transport fleet. The methodology of this study contains a set of pedagogical methods (essential analysis; content analysis, deduction, survey; conversations; synthesis; systematization) used for the qualitative conduct of this theoretical research. The result of the research is the systematized essential foundations of the creative use of cognitive interest developed and proposed to teachers and practical instructors in order to better master the conventional disciplines by cadets. These recommendations make it possible to draw the attention of teachers and instructors of conventional training of marine educational organizations (universities, colleges, vocational schools, marine schools, various advanced training courses) to the potential of cognitive interest, and on this basis to ensure increased efficiency and effectiveness of teaching conventional disciplines for high-quality professional training of cadets for future professional activities.

Key words: **conventional disciplines, conventional training, maritime university, vocational education, vocational training, essential foundations, students**

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

О ПРИМЕНЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ПРАКТИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Важнейшим блоком профессионального обучения курсантов плавательных специальностей морского университета является блок конвенционной подготовки, вооружающий обучающихся профессиональными компетенциями для действий в сложных и экстремальных условиях мореплавания. Специфика новых знаний, динамика развития аварийной ситуации, особенности действий моряков для сохранения судна на плаву требуют наличия основательных знаний, развитых навыков и умений. Для этого преподаватели конвенционных дисциплин обязаны всемерно развивать познавательный интерес каждо-

го курсанта к овладению новыми знаниями и становлению профессионально грамотным и востребованным морским специалистом. Данная публикация подготовлена с целью ознакомить преподавателей и инструкторов конвенционной подготовки российских морских вузов с сущностными основами использования потенциала познавательного интереса для активизации отношения курсантов к конвенционным дисциплинам и успешное освоении ими учебного материала, потребного для будущей морской службы на судах транспортного флота России. Методология настоящего исследования содержит комплекс педагогических методов (сущностной анализ; контент-анализ, дедукция, опрос; беседы; синтез; систематизация), применённых для качественного проведения настоящего теоретического исследования. Результатом исследования стали разработанные и предложенные преподавателям и инструкторам-практикам систематизированные сущностные основы творческого использования познавательного интереса в целях более качественного освоения курсантами конвенционных дисциплин. Данные рекомендации позволяют привлечь внимание преподавателей и инструкторов конвенционной подготовки морских образовательных организаций (вузов, сузов, ПТУ, морских школ, разнообразных курсов повышения квалификации) к потенциалу познавательного интереса и на этой основе обеспечить повышение эффективности и результативности преподавания конвенционных дисциплин для качественной профессиональной подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **конвенционные дисциплины, конвенционная подготовка, морской университет, профессиональное воспитание, профессиональная подготовка, сущностные основы, учащаяся молодежь**

Процесс профессиональной подготовки в морском университете предполагает вооружение каждого курсанта комплексом компетенций, потребных для сложных ситуаций (аварийных, чрезвычайных, экстремальных) [1].

Актуальность темы подтверждается следующими обстоятельствами:

– изменением подходов Международной морской организации (IMO) к качеству подготовки дипломированных моряков, процессу проведения конвенционной подготовки;

– высокими запросами современного рынка труда к выпускникам морских вузов;

– сложностью и непредсказуемостью морской профессиональной деятельности, связанной со спецификой эксплуатации специальной техники и судовых комплексов, многочисленными рисками и угрозами морской среды (ураганы, шторма, стихии и др.);

– необходимостью формирования у курсантов навыков самостоятельного приобретения знаний и их самосовершенствования в сфере конвенционной подготовки;

– высокой долей негативного проявления «человеческого фактора» в авариях и чрезвычайных ситуациях на море, порой достигающих до 85–90% среди причин, приводящих к гибели судна, груза и членов экипажа [2].

Цель данного исследования: на основе подходов отечественных ученых-педагогов разработать сущностные основы творческого использования педагогического потенциала познавательного интереса для привлечения внимания курсантов к важности конвенционной подготовки и улучшения результативности овладения ими конвенционными дисциплинами.

Намеченная цель будет достигнута при решении вытекающих задач:

– уточнить понимание в современной педагогической науке сущности феномена «познавательный интерес»;

– определить особенности педагогического явления «познавательный интерес»;

– сформулировать авторское определение феномена «познавательный интерес»;

– разработать структуру сущностных основ применения педагогического потенциала познавательного интереса в целях повышения результативности конвенционной подготовки;

– систематизировать рекомендации преподавателям и инструкторам конвенционной подготовки по применению педагогического потенциала феномена «познавательный интерес» в практике проведения конвенционной подготовки.

Для уточнения действительного состояния применения преподавателями и инструкторами конвенционной подготовки педагогического потенциала познавательного интереса был применён метод опроса, итоги которого показали, что 98% опрошенных достаточно полно понимают сущность изучаемого феномена; 92% при разработке материалов лекций, лабораторных и практических занятий непременно ориентируются и учитывают потребность не только грамотного и компетентного их изложения, но и развития интереса у обучающихся; 83% убеждены, что все подготовленные ими презентации вызывают интерес и привлекают в должной степени внимание курсантов. В то же время 76% респондентов признались, что в процессе занятий (лекционных и практических) они настолько увлечены ходом учебного процесса, что не задумываются о степени формирования познавательного интереса; 58% участников эксперимента полагают, что значительные объемы учебного материала, с которым надо ознакомить учащуюся молодежь, и жесткие рамки учебного времени не позволяют сосредоточиться на потенциале познавательного интереса. В ходе индивидуальных бесед выяснилось, что 47% опрошенных полагают, что все лекции и практические занятия сами по себе должны представлять интерес у курсантов; 42% смогли пояснить суть того, каким образом надо развивать познавательный интерес курсантов; для 38% собеседников (в основном ассистенты и молодые преподаватели) затруднения вызвали вопросы о путях налаживания взаимоотношений между участниками образовательного процесса; 31% не смогли перечислить наиболее эффективные формы и методы формирования познавательного интереса.

Уточнение уровня знаний у респондентов показало, что наиболее слабые знания у большей части инструкторов, у 78% из которых среднее профессиональное образование, чем и объясняется недостаточные психолого-педагогические знания.

Расплывчаты знания курсантов о сути познавательного интереса (83%). Значительная часть курсантов (67%) признались, что стремление к знаниям обусловлены желанием получить потребные компетенции для будущей профессиональной деятельности. У 33% познавательный мотив стоит на третьем месте (после получение диплома и одобрение родителей).

Следовательно, важнейшей задачей преподавателей и инструкторов конвенционной подготовки является уяснение сути процесса формирования познавательного интереса, а также формирование познавательной потребности у курсантов, изучающих конвенционные дисциплины.

Сущность феноменов «интерес» и «познавательный интерес». Конвенционная подготовка, проводимая в морском университете, объединяет более 30 учебных дисциплин, в целом формирующих у курсантов плавательных специальностей готовность и способность грамотно эксплуатировать разнообразную морскую технику, судовые устройства и оборудование в интересах обеспечения безопасности мореплавания, а также умения оперативно действовать в любой аварийной и чрезвычайной ситуации (пожар, взрыв, затопление) и не допустить гибели судна, членов экипажа и пассажиров [3]. Такой широкий диапазон будущей профессиональной деятельности ориентирует преподавателей на развитие мотивации курсантов к профессиональной подготовке и будущей специальности, проведение постоянного поиска новых путей улучшения качества и результативности учебно-воспитательной деятельности.

Изучение научной литературы по исследуемой теме и обращение к опыту преподавателей-новаторов показывает, что колоссальным педагогическим потенциалом обладает познавательный интерес.

Для уяснения сущности понятия «познавательный интерес» необходимо уточнить смысл термина «интерес». Согласно справочной литературы, слово «интерес» происходит от латинского interest (в переводе – важно, имеет значение). Авторство первого определения понятия «интерес» в отечественной науке принадлежит А.И. Анастасиеву, который в 1903 году охарактеризовал интерес как великую возбуждающую силу, позволяющую развить внимание, усилить волю и умственные способности учащихся [4, с. 11].

Выполненный контент-анализ словарей русского языка показал, что их составители трактуют слово «интерес» как особенное внимание к чему-то важному, значительному, полезному, желание вникнуть в суть, узнать, понять, что-то новое (С.И. Ожегов, Д.Н. Ушаков).

Выдающийся российский педагог К.Д. Ушинский рассматривал интерес как педагогическое средство, как своеобразный внутренний механизм успешного обучения и воспитания учащихся [5].

Изучение научных трудов позволило выявить подходы известных отечественных ученых (психологов и педагогов) к трактовке термина «интерес». Во-первых, интерес определяется как потребность личности в необходимых новых знаниях, обеспечивающих ориентацию в действительности и видах деятельности (Л.И. Божович, В.М. Мясищев). Сторонники второго подхода (А.В. Петровский, Б.И. Додонов) растолковывают суть интереса как эмоциональное проявление направленности сознания и потребностей человека. Для представителей третьего подхода интерес есть устойчивое проявление направленности личности (Т.К. Панкратов, А.Н. Томилин). В-четвертых, интерес видится как мотив личности (С.Л. Рубинштейн).

Современные ученые характеризуют интерес как уникальную «форму проявления познавательной потребности» (А.Г. Маклаков [6], М.Ю. Корнилова [7]); как осознанный значимый мотив, располагающий эмоциональной привлекательностью, «устойчивое качество личности» (Г.И. Щукина [8], А.Н. Прядехо, А.А. Прядехо [9]).

Ученый-психолог, профессор Е.П. Ильин раскрыл стадии развития интереса (любопытство – произвольная познавательная активность – устойчивый познавательный интерес). По мнению ученого-педагога, профессора Г.И. Щукиной, развитие познавательного интереса проходит четыре этапа: *любопытство* (обеспечивает привлечение внимания обучающегося и может послужить неким начальным толчком стремления к познанию); *любознательность* (будучи ценностным качеством личности, обеспечивает стабильность стремлений и готовность обучающегося к овладению новой информацией); *познавательный интерес* (характеризуется качественным переходом от незнания к знанию, активным поискам ответов на проблемные вопросы); *устойчивый познавательный интерес* (характеризуется постоянством, неизменностью, стабильностью).

Следовательно, интерес следует понимать как некий двигатель поведения и действия личности, её стремления овладеть новыми знаниями, потребными для будущей жизни и профессиональной деятельности. Интерес всегда выступал и выступает как стержневой стимул обогащения личности новыми знаниями, расширения мировоззрения учащейся молодежи, он является неким «задающим генератором», «усилителем» и «ускорителем» конструктивно-творческого отношения к профессиональной учебе и профессиональной деятельности.

Опора на труды отечественных ученых позволяет перечислить характерные особенности феномена «интерес»:

– является важным мотивом личности;

– обладает внутренними мотивами и потребностями для осуществления познания;

– служит в качестве базы, на которой конструируется процесс обучения;

– характеризует направленность личности;

– является специфической формой проявления познавательной потребности;

– имеет в своей основе стремление к творческой деятельности, к получению новых знаний, новой информации, новых сведений об окружающем мире и происходящих процессах, т. е. обладает склонностью к познанию;

– способствует ориентировке личности в окружающей действительности;

– движет поиском, догадкой, активизирует сообразительность, смышлёность;

– является связующим звеном обучения, умственного развития и воспитания личности;

– при его удовлетворении не исчезает, а порождает новые, более высокие интересы;

– его важнейшей областью является познавательный интерес.

Важной составной частью интереса является познавательный интерес, понимаемый как «эмоционально окрашенное проявление познавательных, исследовательских и практических потребностей личности; форма выражения активности, которая обеспечивает направленность личности и помогает становлению ориентиров поведения» [10].

Авторитетные ученые уделили обстоятельное внимание познавательному интересу.

Так, Л.С. Выготский поясняет суть познавательного интереса через динамические тенденции, определяющие структуру направленности личности [11, с. 79]. А.Н. Леонтьев познавательный интерес представляет как форму проявления потребностей, выраженную в стремлении познавать мир [12]. С.Л. Рубинштейн позиционирует познавательный интерес как особую избирательную ориентацию личности [13].

В современных условиях познавательный интерес находится в центре внимания многих ученых, педагогов-практиков и молодых исследователей (А.Е. Красильникова, Н.А. Ларина, Г.А. Любимова, В.А. Марченко, А.Н. Предяхо, В.А. Сластенин, К.М. Трубинова, О.Н. Шевченко и др.).

Так, Г.А. Любимова излагает суть познавательного интереса как «интегративную характеристику личности, выражающую ее эмоционально-положительное отношение к знаниям, процессу познания, к своим интеллектуальным, эмоциональным и коммуникативно-волевым возможностям в познании» [14, с. 9]. С точки зрения В.А. Марченко, познавательный интерес есть «избирательная направленность личности, обращённая к области познания, её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [15, с. 226].

О.Н. Шевченко акцентирует внимание на такие характеристики познавательного интереса, как уникально-особенная ценность, значимость и полезность для образования (особенно профессионального), и определяет его как «сложное, динамично развивающееся качество личности, характеризующееся волевой активностью, осознанностью получения образования как условия профессиональной компетентности, стремлением к дальнейшему духовному обогащению, становлению эмоционально-смысловой сферы» [16, с. 209–210].

Н.А. Ларина подчеркивает, что студент только тогда будет добросовестно относиться к учебе, «когда это будет ему интересно, когда он будет испытывать в этом потребность» [17, с. 54]. О.С. Гребенюк утверждает, что процесс развития познавательного интереса к профессиональному обучению будет эффективен, когда, во-первых, студент научится «управлять своими мотивами, соотносить их с перспективными целями»; а, во-вторых, преподаватель будет держать под контролем ситуацию так, «как его воспитанник строит свою мотивацию» [18, с. 203].

Обобщая позицию современных авторов, можем выделить следующие характеристики познавательного интереса, его формирования и развития в ходе конвенционных занятий:

– ориентирует на качественную разработку содержания учебных предметов, оно должно стать объектом познавательных интересов курсантов, «овладение которыми составляет основное назначение учения» (В.А. Марченко, 2005);

– содействует присвоению новых знаний в сфере морской профессиональной деятельности, активизации для этого потенциала самообучения и самовоспитания;

– формирует умения курсантов ориентироваться в безграничном море знаний, способности настойчиво и деловито использовать средства их добывания;

– прививает личности самостоятельность в процессе обучения;

– вырабатывает стремление к знанию с удовлетворением познавательного интереса и приобретает новый стимул развития в виде успешного результата деятельности;

– обеспечивает наличие положительной мотивации;

– определяет курсанта в позицию успеха, удовлетворенности собственной учебной деятельностью, достигнутыми результатами.

К факторам, оказывающих существенное воздействие на познавательный интерес курсантов морского вуза, относятся продолжительность изучения конвенционной дисциплины; объем изучаемой конвенционной дисциплины; уровень распределения трудоемкости каждой конвенционной дисциплины по видам учебной работы; уровень понимания и уяснения курсантом нового учебного материала; сложность нового учебного материала; локальная устойчивость познавательного интереса и его иррадиация.

Современными авторами особо выделяется роль преподавателя в формировании и развитии познавательного интереса курсантов. *Преподаватель должен*:

– оптимизировать процесс совершенствования своего уровня педагогического мастерства и профессионально-педагогической культуры;

– проводить занятия увлекательно, занимательно, побуждая интерес у курсантов к изучаемому материалу;

– широко применять при проведении занятий фактор новизны знаний, элементы проблемности в обучении и т. п.;

– обеспечить в ходе занятий тесное взаимодействие, коллаборацию с курсантами;

– содействовать развитию у курсантов подвижности и гибкости мышления;

– конструктивно-творчески использовать в ходе проводимых занятий различные современные технологии, новые методы, разнообразные формы и средства, что даст возможность получить требуемые результаты: а) высокое качество и эффективность процесса профессионального обучения; б) должное освоение курсантами общекультурных и профессиональных компетенций;

– разрабатывать и внедрять потребные условия развития интереса у курсантов, превратить его в истинный познавательный интерес к новым знаниям;

– знать признаки и логику последовательности этапов формирования и развития познавательного интереса;

– всемерно стимулировать активность курсантов;

– создавать в ходе занятий результативные ситуации успеха и удовлетворенности, что даст возможность «закреплять положительные эмоции от процесса познания» (В.А. Марченко, 2005).

Применительно к практике конвенционной подготовки курсантов морского вуза следует перечислить *характерные особенности познавательного интереса*:

– это социально значимое качество личности;

– формируется и развивается в учебном заведении в процессе учебно-воспитательной деятельности, т. е. и в процессе конвенционной подготовки;

– зарождается под влиянием преподавателя и способствует росту потребности в новых знаниях конвенционного содержания;

– оказывает решающее влияние на процесс овладения конвенционными дисциплинами;

– служит важным фактором совершенствования процесса конвенционного и профессионального обучения;

– показывает направленность личности на будущую профессию морского специалиста;

– выражает стремление курсанта узнать новое в сфере конвенционной подготовки;

– происходит на положительном эмоциональном фоне;

– обеспечивает стремление совершенствовать свой уровень конвенционных знаний;

– способствует формированию нравственных убеждений и потребностей учащейся молодежи в морской профессиональной деятельности;

– стимулирует самостоятельность, познавательную активность, творческий подход к изучению материала, побуждает к самообразованию и самосовершенствованию;

– активизирует протекание психических процессов личности курсанта (внимание, восприятие, память, мышление, воображение), что определяет способы приобретения, хранения и применения новых конвенционных знаний;

– его развитие у курсантов происходит разнообразно и неодновременно;

– имеет деятельно-поисковый характер;

– положительно влияет на процесс и результат познавательной деятельности;

– является существенным показателем результативности и эффективности конвенционной подготовки и профессионального обучения в целом.

Под влиянием познавательного интереса учебная деятельность, конвенционная подготовка курсантов становится более продуктивной.

Творческое применение преподавателями и инструкторами потенциала познавательного интереса позволяет каждому курсанту активно и заинтересованно участвовать в учебном процессе; овладевать новыми способами учебной и морской деятельности; переживать радость и положительные эмоции; ощущать

чувство успеха от новых достижений в учебной и профессиональной сфере; гордость и чувство собственного достоинства за высокие результаты конвенционного обучения [19].

Следовательно, познавательный интерес курсантов морского вуза есть доминирующий мотив его учебной и профессиональной деятельности, причиной проявления которого является определенная познавательная задача, требующая заинтересованности, ответственности, творчества, поисковой деятельности.

Таким образом, формирование и развитие у курсантов плавательных специальностей познавательного интереса к конвенционным дисциплинам в ходе конвенционной подготовки является актуальной и очевидной задачей.

Стратегические положения исследования. Изучение трудов отечественных ученых показывает, что сущностные основы имеют свою определенную, традиционную структуру, к которой относятся конкретная цель, вытекающие задачи, направления деятельности, содержание, механизм реализации, формы, методы, результат. Этим компонентам мы будем придерживаться в своём исследовании.

1. *Цель* (осознается как планируемый в будущем результат использования потенциала познавательного интереса в ходе конвенционных занятий). Такой целью является научно-творческая разработка сущностных основ, позволяющих эффективно применить педагогический потенциал познавательного интереса для достижения: а) *первичной цели*: повышение эффективности и результативности конвенционной подготовки курсантов морского университета; б) *перспективной цели*: обеспечение будущему специалисту морского транспортного флота постоянного профессионального роста в течение всей его морской службы путем привития желания и стремления заниматься активно-деятельным созидательно-творческим трудом, обеспечивающим пополнение личного арсенала профессиональных знаний в течение всей профессиональной жизнедеятельности.

2. *Задачи* (понимаются как конкретные шаги достижения намеченной цели): а) ознакомить преподавательский состав с предназначением, сущностью, содержанием, структурой и этапами познавательного интереса; б) опора на системно-деятельностный и личностно ориентированный подходы, интеграция которых эффективно способствует развитию познавательного интереса курсантов; в) акцентирование внимания преподавателей и инструкторов конвенционных дисциплин к педагогическому потенциалу познавательного интереса; г) доведение преподавателям и инструкторам передового опыта применения в образовательной практике познавательного интереса; д) овладение преподавателями и инструкторами конвенционной подготовки системой применения педагогического потенциала познавательного интереса в процессе проведения конвенционных занятий (лекционных и практических).

3. *Принципы* (исходное положение педагогической теории и практики). Таковыми определены принципы:

– *научности* (требует соответствия объективным, непредвзятым научным теориям и законам, отражающим современное состояние науки);

– *связи с будущей профессиональной деятельностью* (призывает преподавателей с опорой на их личный опыт и знания разъяснять курсантам учебный материал, его практическую значимость в тесной связи с морской профессией, учить тому, что им понадобится в авариных, чрезвычайных и экстремальных ситуациях);

– *развития потребности к познавательной деятельности* (реализация принципа предусматривает: а) опровержение бытующего банального мнения, что новые знания не потребуются в будущей профессиональной деятельности: б) развитие мотивации к учебной деятельности и освоению конвенционных дисциплин; в) стимулирование курсантов);

– *познавательной активности* (выражает естественное стремление обучающегося к познанию);

– *конструктивного управления педагогическим процессом* (ориентирует преподавателя на постоянное и творческое управление педагогическим процессом таким образом, чтобы он непосредственно влиял на формирование и развитие познавательных интересов курсантов, оперативно учитывал позицию и потребности обучающихся);

– *самообучения* (требует: а) организовать индивидуальную учебно-познавательную деятельность каждого курсанта; б) сформировать у курсантов стремление к пополнению и совершенствованию собственных знаний, навыков и умений; в) прививать желание у курсантов постоянно самостоятельно изыскивать и изучать дополнительную литературу; г) научить курсантов практике самостоятельно добывать новые знания, умения применять их на практике; д) наладить механизм самоконтроля и саморегулирования своей познавательной деятельности; е) выработать у каждого обучающегося систему методов самостоятельного поиска знаний).

4. *Направления* (выражает конкретные линии, по которым реализуется конструктивное применение познавательного интереса в процессе конвенционной подготовки курсантов морского университета): а) создание развивающей предметной среды в процессе конвенционной подготовки, соответствующая следующим требованиям: обеспечение безопасности личности обучающихся; предоставление возможности курсантам вариативного изучения конвенционных дисциплин; гарантия доступности к требуемой учебной информации; насыщенность образовательными ресурсами; полифункциональности (предоставляет возможность осуществления изменений учебного процесса, т. е. разнообразно творчески комбинировать и использовать его многообразные составляющие); б) качественное улучшение психолого-педагогической и методической подготовки преподавателей и инструкторов конвенционных дисциплин; в) совершенствование индивидуального педагогического стиля деятельности преподавателя (инструктора) для проведения плановых занятий по конвенционной подготовке; г) выработка системы творческого применения потенциала познавательного интереса в конвенционной подготовке курсантов морского учебного заведения; д) ознакомление курсантов с потенциалом познавательного интереса и его ролью для результативного овладения морской профессией; е) вовлечение курсантов в исследовательскую деятельность; ж) развитие мотивации и стимулирования курсантов; з) обучение курсантов практики самообучения и самосовершенствования в сфере конвенционной подготовки.

5. *Основное содержание* (понимается как объем знаний, навыков, умений, отобранных для овладения потенциалом познавательного интереса в процессе конвенционной подготовки). Оно включает учебный модуль «Познавательный интерес и его значение для будущего специалиста морского транспорта». Модуль состоит из двух блоков. Первый блок предназначен для преподавателей и инструкторов. Второй блок – для курсантов (табл. 1).

Таблица 1

Структура модуля «Познавательный интерес и его значение для будущего специалиста морского транспорта»

№ п/п	Мероприятия	Форма	Часы
Блок №1 – Для преподавателей и инструкторов			
1.	Познавательный интерес и его роль в повышение эффективности конвенционной подготовки	Лекция	1
2.	Сущность и задачи творческого применения потенциала познавательного интереса в профессиональной подготовке курсантов	ИМЗ	1
3.	Практика использования потенциала познавательного интереса в процессе конвенционной подготовки	Обмен опытом	2
4.	Педагогическая помощь курсантам в овладении конвенционными дисциплинами	Дискуссия	2
5.	Формы и методы активизации использования потенциала познавательного интереса в ходе конвенционной подготовки	ИМЗ	1
6.	Сущностные основы применения педагогического потенциала познавательного интереса в процессе конвенционной подготовки	ИМЗ	1
7.	Педагогический потенциал познавательного интереса	Собеседование	2
Итого:			10
Блок №2 – Для курсантов			
1.	Познавательный интерес и его потенциал	Лекция-презентация	1
2.	Пути активизации познавательной деятельности курсантов	ИМЗ	1
3.	Самообучение и его значение для овладения конвенционными дисциплинами	Тренинг	1
4.	Диагностика	Анкетирование	1
Итого:			4

Примечание: ИМЗ – инструктивно-методическое занятие

Формирование познавательного интереса в ходе конвенционных занятий требует реализации следующих положений: а) учебный материал должен обладать новизной и профессиональной значимостью; б) применение преподавателями комплекса методов обучения (традиционных, инновационных, активных, эвристических, проблемных); в) логичное использование в ходе практических занятий игровых методик; д) применение интерактивных средств обучения; е) поддержание в процессе занятий комфортабельной эмоциональной атмосферы, способствующей реализации потребности к познавательной деятельности и познавательной активности.

6. *Механизм реализации* (совокупность мер и действий, которые необходимы для того, чтобы реализовать процесс конструктивного применения педагогического потенциала познавательного интереса) включает: а) согласование тематики модуля и потребного времени его изучения с руководством университета и учебным отделом вуза; б) определение руководителей групп изучения содержания модуля; в) проведение занятий в часы, отведенные на методическую подготовку преподавателей и внеаудиторные занятия с курсантами; г) проведение итоговых собеседований с преподавателями и инструкторами конвенционных дисциплин; д) диагностика уровня самооценки уровня сформированности познавательной самостоятельности курсантов по модифицированной методике А.Е. Богоявленской [20, с. 78].

7. *Формы* (способы организации взаимодействия преподавателя с курсантами и курсантами между собой в процессе занятий). Применяемые формы приведены в табл. 1.

8. *Методы* (способы целенаправленной деятельности преподавателя и курсантов, основанные на принципе конструктивного-творческого взаимодействия, обращенные на усвоение новых знаний, овладение комплексом навыков, умений и компетенций, а также на воспитание и развитие учащейся молодежи). Целесообразно творчески использовать педагогический потенциал совокупности традиционных и инновационных методов [21]. К традиционным методам относятся словесные, наглядные и практические, репродуктивные и поисковые методы, индуктивные и дедуктивные, методы самостоятельной работы обучающихся. В качестве инновационных методов будет полезным применить следующие [22]:

1. *«Аргументация»*. Алгоритм действий: а) определение преподавателем решаемой задачи и её доведение курсантам; б) применение учащейся молодежью ранее усвоенных знаний для решения поставленной задачи.

2. *«Решение ситуационных задач проблемного характера»*. Алгоритм реализации метода: а) постановка обучающимся конкретной задачи; б) обоснование решения и его аргументации с опорой на ранее усвоенные знания.

3. *«Интересный факт»*. Действия: а) преподаватель предлагает курсантам ознакомиться с определённым фактом из морской профессиональной деятельности; б) курсанты на основе изученного ранее материала и приобретенных знаний всесторонне анализируют его и докладывают своё решение и выводы.

4. *Веб-квест* (подразумевает выполнение курсантом исследовательской работы с применением значительной части информации из ресурсов Интернета).

5. «Деловая игра» (допускает моделирование разнообразного содержания профессиональной деятельности моряков в различных аварийных и чрезвычайных ситуациях).

Значение данных методов: а) они, прежде всего, имеют развивающую направленность и позволяют убедиться в некой результативности освоенного учебного материала; б) позволяют осуществить проверку уровня полученных знаний, их усвоения и умения, их применения на практике; в) позволяют курсантам получить навыки оперативного решения возникающих проблемных ситуаций; г) актуализируют новые знания курсантов.

Подобных методов много. Выбор за преподавателем. Их творческое применение преподавателем обеспечивает побуждение каждого курсанта быть не пассивным субъектом восприятия учебной информации, а именно активным участником учебного процесса, стремящимся к получению новой информации, новых знаний.

7. *Результат*: а) подготовленный преподаватель и инструктор конвенционной подготовки к системному и умелому применению педагогического потенциала познавательного интереса в процессе конвенционной подготовки с курсантами морского вуза; б) курсант, ориентированный на максимальное применение потенциала познавательного интереса в процессе изучения конвенционных дисциплин как в ходе обучения в морском университете, так и в будущей профессиональной деятельности на судах морского флота.

Разработанные сущностные положения обладают научной новизной, так как предложена новая научная идея – творческое применение потенциала конвенционной подготовки в целях повышения её качества и результативности.

Теоретическая значимость: предложены структурированные сущностные основы использования потенциала познавательного интереса для активизации отношения курсантов к конвенционным дисциплинам, что дополняют современную педагогическую теорию и практику профессиональной педагогики.

Практическая значимость: разработанные сущностные основы использования потенциала познавательного интереса для активизации отношения курсантов к конвенционным дисциплинам имеют существенный прикладной характер и будут активно применяться на практике не только преподавателями морских учебных заведений, но и иных образовательных организаций.

Необходимость качественной подготовки будущих специалистов для морского транспорта настоятельно требует активизации роли самой учащейся молодежи в получении новых знаний. Этому во многом может способствовать потенциал познавательной деятельности.

Познавательный интерес есть базис, фундамент организации и проведения образовательного процесса, в том числе и конвенционной подготовки, проводимой в морских образовательных организациях. Он уникальный феномен и непременное условие становления и развития полноценной личности профессионала морского транспорта, побудитель её активности и деловитости. Познавательный интерес есть проявление потребности личности в приобретении новых знаний. Его применение в учебной деятельности позволяет курсантам овладеть требуемыми компетенциями, навыками и умениями, содействует развитию эрудиции, смекалки и сообразительности, ответственности и самостоятельности, приобретению опыта в сфере конвенционной подготовки.

В деле формирования познавательного интереса у курсантов велика роль преподавателей и инструкторов конвенционной подготовки, которым следует не только основательно готовиться к каждому занятию, но и учитывать потребности курсантов, мотивы учебной деятельности, способность обучающихся к поисковой и творческой деятельности и на этой основе создавать необходимые педагогические условия для развития познавательной активности.

Результатом проведенного исследования стала разработка сущностных основ использования потенциала познавательного интереса в практике конвенционной подготовки, вооружение ими преподавательский состав морских вузов.

Проведенная диагностика результатов изучения учебного модуля «Познавательный интерес и его значение для будущего специалиста морского транспорта» показала, что 100% преподавателей конвенционных дисциплин понимают, знают и умеют использовать на практике возможности феномена «познавательный интерес». Довольно высоки и результаты анкетирования курсантов. 87% из них причисляют познавательный мотив к ведущим мотивам обучения в вузе; 92% заявили, что относят конвенционные дисциплины к предпочитаемым; 97% респондентов удовлетворены качеством занятий по конвенционным дисциплинам.

Таким образом, предложенные сущностные основы использования потенциала познавательного интереса при изучении конвенционных дисциплин обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью и будут востребованы в практике проведения конвенционной подготовки морских образовательных организаций. Они значимы для всех преподавателей и педагогов иных учебных заведений.

Библиографический список

1. Томилин А.Н., Томилина С.Н. Специфика конвенционной подготовки курсантов морского вуза. *Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании*: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: АМИ, 2021: 95–97.
2. Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Практика и пути совершенствования конвенционной подготовки курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1 (68): 190–191.
3. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Конвенционная подготовка курсантов морского университета: назначение, цели и задачи. *Эксплуатация морского транспорта*. 2022; № 1: 7–12.
4. Анастасиев А.И. *Очерки дидактики*. Москва: Издание А.Д. Ступина, 1903.
5. Ушинский К.Д. *Педагогическая антропология*. Москва: Педагогика, 2004.
6. Маклаков А.Г. *Общая психология*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2016.
7. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя*: монография. Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
8. Щукина Г.И. *Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся.* Москва: Педагогика, 1988.
9. Предяхо А.Н., Предяхо А.А. Интерес как качественное образование личности. *Вестник Брянского государственного университета.* 2012; № 1-1: 52–56.
10. *Социально-педагогический словарь*. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. *Вопросы детской психологии*. Санкт-Петербург: Союз, 1997.
12. Леонтьев А.Н. *Лекции по общей психологии*. Москва: Смысл, 2001.
13. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Издательство: «Питер», 2002.
14. Любимова Г.А. *Развитие познавательного интереса студентов в условиях опытно-поисковой деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2005.

15. *Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании*: сборник статей XXII Международной научно-методической конференции. Пенза: Приволжский дом знаний, 2005.
16. Шевченко О.Н. Развитие познавательного интереса будущего дизайнера в контексте аксиологизации университетского образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2007; № 76: 207–211.
17. Ларина Н.А. Развитие познавательного интереса студентов вуза. *Grand Altai Research & Education*. 2019; № 1: 53–60.
18. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. *Теория обучения*: учебник. Москва: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
19. Томилин А.Н., Дорофеев Е.М., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.
20. Богоявленская А.Е. *Развитие познавательной самостоятельности студентов:* монография. Тверь, 2004.
21. Томилин А.Н., Оборочан Т.П. Методы обучения, применяемые в профессиональной подготовке курсантов морского вуза. *Вестник ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 3 (44): 142–148.
22. Кабыткина И.Б. Познавательная активность студентов: проблемы и пути повышения. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; № 6 (108). Available at: //https://research-journal.org/archive/

References

1. Tomilin A.N., Tomilina S.N. Specifika konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo vuza. *Innovacionnye proekty i programmy v psihologii, pedagogike i obrazovanii*: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sterlitamak: AMI, 2021: 95-97.
2. Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Praktika i puti sovershenstvovaniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1 (68): 190-191.
3. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Konvencionnaya podgotovka kursantov morskogo universiteta: naznachenie, celi i zadachi. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 1: 7-12.
4. Anastasiev A.I. *Ocherki didaktiki*. Moskva: Izdanie A.D. Stupina, 1903.
5. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskaya antropologiya*. Moskva: Pedagogika, 2004.
6. Maklakov A.G. *Obschaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2016.
7. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya*: monografiya. Novorossijsk: GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
8. Schukina G.I. *Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nogo interesa uchaschihsya*. Moskva: Pedagogika, 1988.
9. Predyaho A.N., Predyaho A.A. Interes kak kachestvennoe obrazovanie lichnosti. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 1-1: 52-56.
10. *Social'no-pedagogicheskij slovar'*. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/
11. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psihologicheskij ocherk. *Voprosy detskoj psihologii*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 1997.
12. Leont'ev A.N. *Lekcii po obschej psihologii*. Moskva: Smysl, 2001.
13. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: «Piter», 2002.
14. Lyubimova G.A. *Razvitie poznavatel'nogo interesa studentov v usloviyah opytno-poiskovoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2005.
15. *Pedagogicheskij menedzhment i progressivnye tehnologii v obrazovanii*: sbornik statej XXII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Penza: Privolzhskij dom znanij, 2005.
16. Shevchenko O.N. Razvitie poznavatel'nogo interesa buduschego dizajnera v kontekste aksiologizacii universitetskogo obrazovaniya. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 76: 207-211.
17. Larina N.A. Razvitie poznavatel'nogo interesa studentov vuza. *Grand Altai Research & Education*. 2019; № 1: 53-60.
18. Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B. *Teoriya obucheniya*: uchebnik. Moskva: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS, 2003.
19. Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Somko M.L. Poznavatel'nyj interes kak vazhnejshee pedagogicheskoe uslovie formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 158-161.
20. Bogoyavlenskaya A.E. *Razvitie poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov:* monografiya. Tver', 2004.
21. Tomilin A.N., Oborochan T.P. Metody obucheniya, primenyaemye v professional'noj podgotovke kursantov morskogo vuza. *Vestnik GMU im. adm. F.F. Ushakova*. 2023; № 3 (44): 142-148.
22. Kabytkina I.B. Poznavatel'naya aktivnost' studentov: problemy i puti povysheniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021; № 6 (108). Available at: //https://research-journal.org/archive/

Статья поступила в редакцию 14.11.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-198-202

Tomilin A.N., *Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Dorofeev E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Mamedova L.F., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

A MUSEUM OF A MARITIME UNIVERSITY AS THE MOST IMPORTANT MEANS TO DEVELOP PROFESSIONAL PATRIOTISM AMONG THE CADETS OF A MARITIME UNIVERSIT. In recent years, professional patriotism has been gaining more and more authority and popularity. The relevance of this phenomenon is explained by negative trends in personnel work, high staff turnover and problems of filling vacant positions with competent specialists in all spheres of the domestic economy, culture, and education. For this reason, the formation of professional patriotism has become one of the most important areas of higher and secondary educational institutions. The authors of the articles propose to apply the educational potential of museums of educational institutions as one of the directions of the formation of professional patriotism. The objective of the publication is to familiarize the general pedagogical community with the scientific provisions of the formation of professional patriotism among cadets of a maritime university based on the use of the educational potential of the museum of the educational institution. A set of pedagogical methods has been applied: analysis of scientific literature; content analysis of scientific publications and pedagogical dictionaries; statement; generalization; concretization. The result of the research is that the essential provisions of the process of forming professional patriotism among cadets of the Maritime University by means of museum pedagogy are justified and developed. Recommendations have been developed for the teaching staff on the use of the potential of the museum of the educational institution in the interests of forming the professional patriotism of future graduates. The proposed essential provisions will be interesting and useful for both researchers and practical teachers as the basis for educational activities aimed at cultivating real patriot professionals for the Fatherland and the maritime industry.

Key words: **maritime university, museum, patriotism, patriotic education, problems, professional patriotism, student youth, trends, formation**

А.Н. Томилин*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
Е.М. Дорофеев, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
Л.Ф. Мамедова*, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

МУЗЕЙ МОРСКОГО ВУЗА КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В последние годы профессиональный патриотизм набирает все больший авторитет и популярность. Востребованность данного феномена объясняется негативными тенденциями кадровой работы, высокой текучестью кадров и проблемами комплектации вакантных должностей компетентными специалистами во всех сферах отечественной экономики, культуры, образовании. По этой причине формирование профессионального патриотизма стало одним из важнейших направлений высших и средних учебных заведений. Авторы статей предлагают в качестве одного из направлений формирования профессионального патриотизма применить воспитательный потенциал музеев учебных заведений. Цель публикации – ознакомить широкую педагогическую общественность с научными положениями формирования профессионального патриотизма у курсантов морского вуза на основе применения воспитательного потенциала музея учебного заведения. Применен комплекс педагогических методов: анализ научной литературы; контент-анализ научных публикаций и педагогических словарей; констатация; обобщение; конкретизация. Результат исследования – обоснованы и разработаны сущностные положения про-

цесса формирования профессионального патриотизма у курсантов морского университета средствами музейной педагогики. Разработаны рекомендации преподавательскому составу по применению потенциала музея учебного заведения в интересах формирования профессионального патриотизма будущих выпускников. Предлагаемые сущностные положения будут интересны и полезны как для исследователей, так и педагогов-практиков как основы учебно-воспитательной деятельности по взращиванию настоящих патриотов-профессионалов для Отечества и морской индустрии.

Ключевые слова: **морской вуз**, **музей**, **патриотизм, патриотическое воспитание, проблемы, профессиональный патриотизм, студенческая молодежь, тенденции, формирование**

Россия – наша Родина – нуждается не только в горячо любящих её сыновьях-патриотах, достойных гражданах, но и в компетентных профессионалах, отличающихся основательными профессиональными знаниями, профессиональным мастерством и авторитетом, качественном выполнении своих служебных обязанностей, высокими профессиональными достижениями. Именно такими показателями – результатами своего труда патриот и может веско и убедительно доказать свою любовь и верность родной стране. Данное утверждение полностью относится и к характеристике учащейся молодежи отечественных морских вузов.

Одним из новых направлений воспитания патриотизма у студенческой молодёжи является профессиональный патриотизм, предусматривающий привитие любви к избранной профессии и длительную профессиональную деятельность по избранной специальности на благо своего Отечества [1].

Актуальность темы подтверждается рядом факторов:

– активным развитием отечественного транспортного флота и тотальным дефицитом кадров для морской индустрии, острой потребностью комплектования вакантных мест в экипажах российских морских и речных судов высококвалифицированными кадрами;

– наличием на современном гражданском флоте России кадрового парадокса: при достаточно значительном количестве выпускников морских вузов страны, более 50% из них не желают связывать свою дальнейшую профессиональную жизнь с морской профессиональной деятельностью. Так, по оценке ректора ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова Сергея Барышникова, среди выпускников по специальности «Судовождение» доля занятых составляла 48% (2022 год) [2];

– фиксацией значительной текучести командных кадров и рядового состава в отечественной морской отрасли. Судовладельческие компании на деле испытывают кадровый голод. Причины этого – напряженный труд, низкие оклады, проблемы быта и питания;

– стремлением большинства выпускников морских вузов (до 98%) устроиться на службу на судах, плавающих под иностранным флагом, так как там условия и оплата труда существенно разнятся в сравнении с российскими судовладельческими компаниями;

– необходимостью модернизации отраслевой системы профессиональной подготовки;

– острой потребностью разработки и внедрения целевых программ прямого сотрудничества судовладельческих компаний с морскими вузами и колледжами, увеличением квот целевого обучения, организации прохождения плавательной практики курсантами на судах компаний;

– недостаточной ориентацией воспитательной работой в высшей морской школе на вопросы воспитания профессионалов-патриотов в процессе профессионального обучения.

Тестирование курсантов выпускного курса (сентябрь 2024 года) показало, что 93% из них желают после окончания вуза трудоустроиться на морских судах, которые курсируют под иностранными флагами; 82% заявили, что хотят стать капитанами судов; 56% признались, что с накоплением достаточного профессионального опыта хотели бы продолжить профессиональную деятельность в береговых структурах – управлениях морских портов, судовладельческих компаниях, иных государственных транспортных организациях. В то же время 98% участников опроса и индивидуальных бесед заявили, что они будут трудоустраиваться в иностранных компаниях, так как там должностные оклады значительно выше, а условия для работы более комфортны и не так напряжены, как на отечественных.

Согласно точке зрения 93% участников опроса, вуз целенаправленно и постоянно ведет работу по воспитанию гордости за принадлежность к когорте моряков-транспортников и обеспечивает должное формирование готовности к будущей профессиональной деятельности. 91% респондентов отметили, что в вузе они получили достаточные профессиональные знания, и они вполне конкурентоспособны на морском рынке труда. По мнению 63%, в вузе не уделяется достаточное внимание проблемам формирования профессионального патриотизма, выработке желания служить на отечественных морских судах. 85% полагают, что потенциал музея университета не используется в полную силу для формирования профессионального патриотизма.

Беседы с преподавателями университета показывают, что все они считают, что действительно настало время, когда следует более серьезно заниматься проблемой формирования профессионального патриотизма у обучающихся в период обучения в морском вузе. 43% собеседников утверждают, что такая конкретная задача не стоит перед ними. Она не прописана в руководящих документах по организации и проведению учебно-воспитательной работы, и её можно отнести к разряду частных, добровольных, инициативных. Более 50% преподавателей признались, что они не совсем представляют себе систему организации и проведения профессионального патриотизма, так как не видели концептуальных разработок такой деятельности. 82% респондентов согласны с позицией, что музей университета обладает колоссальным воспитательным потенциалом для формирования профессионального патриотизма, но отсутствие сущностных положений такой деятельности замедляет или осложняет учебно-воспитательную работу на базе музея морского вуза.

Полученные результаты констатирующего эксперимента настоятельно ориентируют на целесообразность разработки научных положений формирования профессионального патриотизма средствами музейной педагогики (ФПрПСМП).

Цель исследования: выявить воспитательный потенциал музея морского вуза и разработать сущностные положения его применения для привития профессионального патриотизма курсантам.

Задачи исследования:

1. Определить степень разработанности обозначенной темы.
1. Изучить практику профессионального воспитания студенческой молодежи на основе музея учебного заведения.
2. Разработать сущностные положения ФПрПСМП.
3. Продумать и предложить для преподавателей высшей школы рекомендации ФПрПСМП у обучающихся.

Методы исследования: анализ научной литературы; контент-анализ научных публикаций и педагогических словарей; констатация; обобщение; конкретизация.

Научная новизна: реализовано новое направление научной идеи о применении потенциала музея учебного заведения в интересах формирования профессионального патриотизма у курсантов морского вуза.

Теоретическая значимость: теория социальной и профессиональной педагогики обогащена сущностными положениями об использовании потенциала музея учебного заведения в целях воспитания у обучающихся профессионального патриотизма.

Практическая значимость: идея, сущностные положения и рекомендации использования потенциала музея учебного заведения могут быть творчески применены в практике профессионального воспитания всех образовательных организаций.

Отечественные ученые очень пристально изучают и разрабатывают различные аспекты воспитания гражданственности и патриотизма у российской молодежи. Одним из них является формирование граждан-патриотов, достойных профессионалов на основе потенциала музея учебного заведения.

Так, в проведенных диссертационных исследованиях М.В. Борисычева [3], Т.П. Мышева [4], Л.И. Ордуханян [5] и другие доказали, что все музеи обладают значительным образовательно-воспитательным потенциалом, чему способствует наличие и экспонирование подлинных исторических документов, разнообразных артефактов, уникальных интересных предметов и личных вещей известных личностей, героев войны и трудового фронта. Особое внимание этими авторами уделяется теме применения потенциала музеев для воспитания и развития патриотизма всех категорий граждан России. Они видят музей в качестве хранителя социального опыта и отечественных традиций, которые успешно передается россиянам.

В то же время поисковая работа авторов статьи в библиотеках страны и в Интернете показала, что проблематика формирования именно профессионального патриотизма у будущих специалистов средствами музейной педагогики пока не привлекла внимание ученых и молодых исследователей.

Несмотря на тот факт, что научная идея о профессиональном патриотизме является относительно «молодой» она заинтересовала российских ученых и исследователей. Данной теме посвящены научные работы С.В. Балыко, Н.В. Ипполитовой, Л.Ф. Мамедовой, Л.А. Мельниковой, Л.А. Саенко, П.Е. Суслонова, Ж.Г. Химич и др.

Установлено, что термин «профессиональный патриотизм» предложили наши российские ученые – Л.А. Мельникова и П.Е. Суслонов, видя в нем значимый потенциал тесной связи профессиональной подготовки и воспитательной деятельности, проводимой в вузе, и существенно влияющий на развитие мотивации к добросовестной деятельности профессионалов [6, с. 102]. Н.В. Ипполитова и соавторы на основе проведенного всестороннего анализа констатируют, что профессиональный патриотизм есть «разновидность патриотизма», который «формируется … только в рамках получения профессионального образования» [7, с. 211].

По мнению А.Н. Нюдюрмагомедова и М.А. Савзихановой, профессиональный патриотизм следует рассматривать как компетенцию профессионала, для которого характерны следующие критерии: глубокие профессиональные знания; осознание сути и значимости профессии; в обществе, ответственность за профессиональные результаты; способность достойно представлять свою профессию [8, с. 68]. Н.П. Устинова придерживается точки зрения, что в процессе обучения студентов в учебном заведении целесообразно прививать им «профес-

сионально ориентированный патриотизм» как интегративное качество личности, что требует создания для этого специальной системы обучения и воспитания, позволяющей осознать потребность избранной профессии для обеспечения безопасности страны [9, с. 37].

Л.Ф. Мамедова и А.Н. Томилин характеризуют профессиональный патриотизм как «фактор становления профессионала», его личностное качество, проявляемое не только в любви к избранному виду деятельности, но и как твердое желание длительно и качественно заниматься им, принося пользу Отечеству [10, с. 107]. Этому подходу будем следовать и мы, авторы статьи, в своем исследовании.

Все ученые стоят на позиции, что данный вид патриотизма следует воспитывать непосредственно в годы обучения юношей и девушек в стенах университетов и институтов. Для этого имеется все необходимое – соответствующая информационно-образовательная среда, необходимые ресурсы, подготовленные кадры, высокий уровень коммуникации между преподавателями и курсантами, заинтересованность и желание молодежи получить новые знания в сфере профессионального патриотизма и выработать у себя высокие патриотические качества, а главное – музей учебного заведения, созданный руками обучающихся и развивающийся с их активной помощью.

Следовательно, выбранная для исследования тема ФПрПСМП прежде не рассматривалась, что подтверждает её актуальность, новизну и востребованность.

Изучение практики профессионального воспитания студенческой молодежи на основе музея морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова показывает, что:

– настоящий музей был создан в 1978 году по инициативе выпускников и руководства университета;

– музей располагает своим экспозиционным залом (выставлены 28 стенда и 124 экспоната), четырьмя галереями (более 100 картин на морскую тематику и 38 моделей судов и 22 военных корабля), хранилищем (содержит более 2 000 артефактов морской направленности (документы, фотографии, личные вещи, модели судов и т. п.);

– ежегодно его посещают более 12 000 человек, в том числе более 3 000 курсантов морского вуза;

– основными формами работы музея являются проведение плановых занятий по истории, тематические экскурсии, викторины, дискуссии, диспуты, встречи с участниками Великой Отечественной войны и боевых действий на Украине в рамках СВО и др.;

– в плане формирования профессионального патриотизма практикуются встречи с ветеранами транспортного флота, капитанами судов, отличившимися в ходе рейса моряками; беседы с руководителями администраций портов и судовладельческих компаний; вечера вопросов и ответов; беседы у стендов профессионалов флота и др.

История транспортного флота, история университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова изобилует множеством фактов и примерами настоящего профессионального патриотизма, существенным вкладом вуза в развитие экономики государства.

Организатором и первым руководителем морского учебного заведения в Новороссийске (Новороссийское высшее инженерное морское училище) был Владимир Иванович Удалов. Под его руководством удалось в течение одного года построить необходимый кампус и сформировать коллектив учебного заведения, состоящий в те годы из одного доктора и 33 кандидатов наук.

За плечами В.И. Удалова активное участие в двух войнах (Финской и Великой Отечественной), участие в походах Северного конвоя. После призыва в действующую армию командовал танковым взводом. Награжден орденом Красной Звезды и медалями «За боевые заслуги», «За победу над Германией». После войны В.И. Удалов успешно трудился на различных должностях в составе экипажей морских судов. Его трудовые заслуги оценены медалями «За трудовое отличие» и «За доблестный труд». Он удостоен звания Почётного работника морского флота.

В музее регулярно проводятся экскурсии, в ходе которых повествуется о первом руководителе вуза, его трудовой биографии, заслугах перед Отечеством. Это позволяет молодежи не только узнать о лучших представителях флота, но и проникнуться «уникальной атмосферой и традициями, силой характера тех людей, которые стояли у его истоков» [11].

Примером подлинного профессионального патриотизма является жизнь и профессиональная деятельность таких сотрудников университета, как И.В. Маричев, В.П. Болгарский, Б.Г. Демидов, В.В. Демьянов, С.И. Губа, В.Н. Гуцуляк, В.П. Гусев, Ю.В. Канатов, В.М. Киселев, В.И. Королев, Ю.А. Песков, О.И. Меньшенин, Б.Н. Сверкунов, В.В. Тульчий, В.Ф. Чернышев, О.П. Хайдуков и многих других.

Значимы успехи морского университета в подготовке кадров для морской отрасли экономической мощи Российской Федерации. Созданный решением правительства страны от 30 апреля 1974 года морской вуз на юге страны уже в июле 1975 года провел первый набор курсантов. За свою 50-летнюю историю вуз успешно осуществил 42 выпуска. Самый молодой транспортный вуз страны в течение последних пяти лет уверено занимает лидирующие позиции в отрасли.

26 сентября 2024 года Указом Президента Российской Федерации Государственный морской университет им. адмирала Ф. Ф. Ушакова награжден орденом «За морские заслуги». Эта высокая награда хранится в музее учебного заведения. Значимость музея университета определяется следующими характеристиками:

– представляет собой центр хранения уникальной информации об истории морского транспорта и учебного заведения, представляющей интерес для курсантов как будущих сотрудников морской индустрии России;

– артефакты музея транслируют духовное богатство и наследие морского сообщества, морской отрасли, морского университета;

– музей способствует формированию у курсантов интереса и любви к истории транспортного флота и вуза, эмоциональное тяготение к морской профессиональной деятельности;

– музей вводит обучающихся в мир профессиональных ценностей, что способствует становлению профессионализма и профессиональной культуры у будущих специалистов морской индустрии;

– имеющийся культурно-исторический потенциал музея позволяет целенаправленно формировать профессиональный патриотизм у курсантов;

– музей обладает образовательной средой, позволяющей расширить кругозор курсантов, ориентирует их на самообучение и саморазвитие, укрепляет убеждения о необходимости морской профессии.

Следовательно, музей морского университета обладает значительным потенциалом для формирования у курсантов профессионального патриотизма в период обучения в вузе.

Мероприятия, предусматривающие профессиональное воспитание курсантов, развитие у них профессионального патриотизма проводятся в основном по инициативе преподавателей, иногда студенческого совета. Однако единой системы работы в этом направлении нет, что требует разработки сущностных положений реализации подобной деятельности.

Сущностные положения формирования профессионального патриотизма курсантов. Согласно мнению А.Н. Томилина [12], М.Ю. Корниловой [13], процесс воспитания профессионалов проходит эффективнее при опоре исследователя на конкретные сущностные положения. Изучение практики проведения педагогических исследований, выполненных В.И. Дробышевым [14], Г.В. Муравьевым [15] и другими. позволило определить составные элементы сущностных положений. Ориентируясь на опыт данных авторов, мы разработали сущностные положения ФПрПСМП у курсантов морского вуза.

Цель – воспитание оптимального уровня профессионального патриотизма у курсантов средствами музейной педагогики.

Реализация установленной цели возможна при успешном решении данных задач:

– привлечь внимание курсантов к воспитательному арсеналу музея вуза, воспеванию и прославлению выдающихся профессионалов, героев морского труда;

– улучшить методическую подготовку преподавателей и их готовность качественно совмещать изучаемый материал с воспитательным потенциалом музея;

– установить тесное взаимодействие преподавателей и сотрудников музея;

– разработать на базе музея тематические экспозиции, связанные с профессией моряка и результативной профессиональной деятельностью выпускников вуза;

– акцентировать внимание курсантов на теме профессионального роста и карьеры, развить стремление стать капитаном судна и эффективно трудиться в морской отрасли в течение всей профессиональной деятельности.

Отдельным блоком стоят задачи ФПрПСМП, объединенные в табл. 1.

Таблица 1

Задачи формирования профессионального патриотизма у курсантов морского вуза

№ п/п	Конкретные задачи
1.	– расширить и обогатить знания курсантов о профессиональных традициях и ритуалах работников отечественного морского транспорта
2.	– содействовать формированию профессиональных ценностных ориентаций курсантов
3.	– развить интерес курсантов к профессиональному патриотизму и морской профессиональной деятельности
4.	– сформировать у курсантов профессионально-патриотическую позицию
5.	– выработать у каждого курсанта стремление реализовать полученные профессиональные знания и компетенции в морской профессиональной деятельности на благо Отечества – Российской Федерации
6.	– воспитать у каждого курсанта ответственное отношение к Отечеству, морской индустрии, судовладельческой компании, трудовому коллективу
7.	– закрепить желание обучающихся к длительной службе в составе экипажей морских транспортных судов

Методологические подходы:

– *системный* (предполагает строить отношение к деятельности по ФПрПСМП как к системе, состоящей из множества составных и взаимосвязанных элементов, которые следует рассматривать в их тесной взаимосвязи, развитии и движении);

– *личностно-деятельностный* (ориентирует на необходимость обеспечения и поддержания процессов самопознания, самообучения, самовоспитания и самореализации личности курсанта, развития его неповторимой индивидуальности, овладения сутью информации, полученной в музее);

– *культурологический* (позволяет личности курсанта на основе экспозиции музея осмыслить понятие «профессиональный патриотизм» с позиции и через призму культуры, истории, профессиональной подготовки в вузе морских специалистов как носителей российской и профессиональной культуры);

– *аксиологический* (требует рассматривать личность курсанта как наивысшую ценность общества, которой следует оказывать содействие в овладение позитивными ценностями мира, своей страны и народа, в том числе и патриотико-профессиональными).

Принципы:

– научности (требует опоры при ФПрПСМП на достижения современной педагогической науки);

– интерактивности (позволяет интегрировать множество средств представления информации в единый комплекс);

– интеграции (творчески объединяет образовательный и музейный контекст);

– креативности (дает возможность превратить каждого курсанта в активного участника, сопричастного к проводимым мероприятиям, генерирующего новые идеи, мысли, предложения в сфере профессионального патриотизма);

– комплексности (призывает к повышенному вниманию и включенности восприятия обучающихся при проведении занятий в музее);

– индивидуализации (призывает к бережному отношению к интересам каждого курсанта, его потенциальным возможностям).

Направления деятельности:

– *историко-профессиональное* (направленно на: а) овладение курсантами знаниями об истории выбранной профессии, этапах её развития, важнейших тенденциях и имеющихся проблемах; б) расширение и укрепление профессионального мировоззрения учащейся молодежи; в) ориентацию новых знаний курсантов о своей профессии на успешную профессиональную деятельность на благо России и народа);

– *духовно-нравственное* (направлено на воспитание и развитие у курсантов высоких нравственных чувств и качеств, активно-деятельной жизненной позиции (основана на гражданственности, патриотизме и профессионализме, системе ценностей), проявляемой в повседневной и профессиональной деятельности, личном поведении);

– *гражданско-патриотическое* (привитие курсантам комплекса личностных качеств, обусловливающих не только социальную, гражданскую и профессиональную целостность личности, её ответственность за соблюдение законности, выполнение конституционного долга по защите Отечества и укреплению безопасности и экономической мощи страны);

– *профессионально-культурное* (направлено на становление социально-профессиональных качеств будущего морского специалиста с учётом специфики морской профессиональной деятельности, системы профессиональных ценностей, норм и правил, характеризующих отношение личности к самой профессии, осуществляемой деятельности и своим коллегам);

– *профессионально-деятельностное* (направлено на воспитание у будущих специалистов морского транспорта добросовестного отношения к морской профессии и специальности судоводителя, профессиональному росту, профессиональной карьере).

Методы: наиболее целесообразно применение методов формирования сознания (беседа, разъяснение, рассказ, диспут, лекция, пример) (Ю.К. Бабанский, 1985) [16]. Данная группа методов обеспечивает формирование у курсантов убеждений, взглядов, стремлений в области профессионального патриотизма.

Формы: лекции; тематические экскурсии; целевые выставки; тематические вечера с участием ветеранов транспортного флота; встречи с моряками участниками СВО; профессиональные конкурсы; викторины; встречи с руководителями морских администраций портов и судовладельческих компаний; галерея профессионалов флота; историко-профессиональные игры; тематический стенд и т. д.

Результат: выпускник морского вуза с высоким уровнем профессионального патриотизма, готовый к длительной службе в морской отрасли Отечества.

Рекомендации преподавательскому составу по применению потенциала музея учебного заведения для воспитания настоящих патриотов-профессионалов:

– изучить и творчески применить в образовательной и воспитательной деятельности сущностные положения ФПрПСМП;

– при организации профессионального воспитания, ФПрПСМП учащейся молодежи опираться на положения системного подхода;

– формировать уважение к славной истории российского морского транспорта, морским ритуалам и традициям;

– развивать у учащейся молодежи чувства социальной и профессиональной ответственности, стремления к самореализации в морской профессиональной деятельности как проявление чувства любви к Отечеству и российскому народу, избранной профессии и морской отрасли;

– конструировать условия для самовоспитания курсантов как патриотов морской индустрии и отечественного морского транспорта.

Современная обстановка требует от каждого гражданина нашего государства быть не только надежным патриотом, но и добросовестным профессионалом, подтверждающим свою любовь и верность Отечеству высокими результатами в труде и ответственным поведением в социуме. В этом суть профессионального патриотизма.

Богатым воспитательным потенциалом воспитания профессионального патриотизма обладает музей учебного заведения, сосредоточивший в своих экспозициях и хранилищах значимые артефакты (исторические документы, уникальные предметы (судовые устройства, механизмы, оборудование, фотографии и т. п.), личные вещи и письма прославленных моряков, ветеранов флота, литераторов и художников-маринистов.

Основой формирования профессионального патриотизма служит история отечественного флота, его легендарные ритуалы и славные традиции, боевая и трудовая деятельность моряков, их легендарные трудовые подвиги в разные исторические эпохи.

Для курсантов морского университета наличие профессионального патриотизма – это и свидетельство готовности посвятить себя трудовой деятельности в морской индустрии в составе экипажей российских морских судов.

Разработанные сущностные представления воспитания профессионального патриотизма курсантов морского вуза структурно включают цель, задачи, методологические подходы, принципы, направления, формы и методы реализации, результат и предусматривают организаторскую, методическую и учебно-воспитательную деятельность руководящего и преподавательского состава вуза. Они будут востребованы для целенаправленной и качественной учебно-воспитательной деятельности во всех учебных заведениях, готовящих профессионалов-патриотов для всех отраслей отечественной экономики, образовании, здравоохранении и обороны страны.

Библиографический список

1. Томилин А.Н., Мамедова Л.Ф. Педагогические условия формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 248–251.
2. *Кадровые парадоксы гражданского флота*. Available at: https://dzen.ru/a/ZSUrEe22iE5hldMx
3. Борисычева М.В. *Формирование гражданственности студентов средствами музея колледжа*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
4. Мышева Т.П. *Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2007.
5. Ордуханян Л.И. *Формирование патриотизма у студентов средствами музейной педагогики*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2004.
6. Мельникова Л.А., Суслонов П.Е. Профессиональный патриотизм как основа патриотического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России. *Перспективы науки и образования*. 2013; № 5: 101–103.
7. Ипполитова Н.В., Качалова Л.П., Перерва О.Ю. Профессиональный патриотизм в структуре общей его классификации. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 209–212.
8. Нюдюрмагомедов А.Н., Савзиханова М.А. Профессиональный патриотизм как компетенция педагога. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2014; № 2: 65–68.
9. Устинова Н.П. Формирование профессионально ориентированного патриотизма студентов оборонных специальностей. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2019; Т. 21, № 64: 36–42.
10. Мамедова Л.Ф., Томилин А.Н. Сущностные положения феномена «профессиональный патриотизм». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 105–107.
11. *Отец новороссийской мореходки: в Ушаковке открыли бюст Владимиру Ивановичу Удалову*. Available at: /https://bloknot-novorossiysk.ru/news/otets-novorossiyskoy-morekhodki-v-ushakovke-otkryl-1783148
12. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010.
13. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя:* монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.

14. Дробышев В.И., Томилин А.Н., Хекерт Е.В. *Педагогические аспекты развития военно-профессиональной направленности военнослужащих контрактной службы*: монография. Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2024.
15. Муравьев Г.В., Томилин А.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2020.
16. Бабанский Ю.К. *Методы обучения в современной общеобразовательной школе*. Москва: Просвещение, 1985.

References

1. Tomilin A.N., Mamedova L.F. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u buduschih specialistov morskogo transporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 248-251.
2. *Kadrovye paradoksy grazhdanskogo flota*. Available at: https://dzen.ru/a/ZSUrEe22iE5hIdMx
3. Borisycheva M.V. *Formirovanie grazhdanstvennosti studentov sredstvami muzeya kolledzha*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
4. Mysheva T.P. *Muzejnaya pedagogika v sovremennom sociokul'turnom obrazovatel'nom kontekste*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
5. Orduhanyan L.I. *Formirovanie patriotizma u studentov sredstvami muzejnoj pedagogiki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2004.
6. Mel'nikova L.A., Suslonov P.E. Professional'nyj patriotizm kak osnova patrioticheskogo vospitaniya kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 5: 101-103.
7. Ippolitova N.V., Kachalova L.P., Pererva O.Yu. Professional'nyj patriotizm v strukture obschej ego klassifikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 209-212.
8. Nyudyurmagomedov A.N., Savzihanova M.A. Professional'nyj patriotizm kak kompetenciya pedagoga. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2014; № 2: 65-68.
9. Ustinova N.P. Formirovanie professional'no orientirovannogo patriotizma studentov oboronnyh special'nostej. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2019; T. 21, № 64: 36-42.
10. Mamedova L.F., Tomilin A.N. Suschnostnye polozheniya fenomena «professional'nyj patriotizm». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 105-107.
11. *Otec novorossijskoj morehodki: v Ushakovke otkryli byust Vladimiru Ivanovichu Udalovu*. Available at: /https://bloknot-novorossiysk.ru/news/otets-novorossiyskoy-morekhodki-v-ushakovke-otkryl-1783148
12. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2010.
13. Komilova M.Yu., Tomilin A.N. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya:* monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
14. Drobyshev V.I., Tomilin A.N., Hekert E.V. *Pedagogicheskie aspekty razvitiya voenno-professional'noj napravlennosti voennosluzhaschih kontraktnoj sluzhby*: monografiya. Novorossijsk: GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2024.
15. Murav'ev G.V., Tomilin A.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa formirovaniya professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2020.
16. Babanskij Yu.K. *Metody obucheniya v sovremennoj obscheobrazovatel'noj shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1985.

Статья поступила в редакцию 14.11.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-202-206

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

CONCEPTUAL PROVISIONS OF SOFTWARE AND DIAGNOSTIC SUPPORT FOR THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY. The article presents the author's interpretation of the conceptual foundations of software and diagnostic support for the process of patriotic education of cadets of a maritime university. The purpose of the publication is to familiarize teachers, curators and educators of higher education with the author's approach to software and diagnostic support of the process of patriotic education of students in the interests of its widespread introduction into educational and patriotic practice. The research methodology provides for the study of modern practice of educational and patriotic work at a maritime university, the analysis of the results achieved and the proposal of conceptual provisions of software and diagnostic support for the process of patriotic education of cadets of a maritime university. The practice of research is characterized by the creative use of the following research methods: careful selection and study of the necessary scientific literature; performing theoretical analysis; conducting targeted thematic conversations, interviewing and testing respondents; synthesis of conceptual ideas and provisions; generalization of approaches of national scientists' and practitioners' experience; concretization of the author's position. The result of the research is the developed concept of software and diagnostic support for the process of patriotic education of cadets of a maritime university. The proposed concept has scientific novelty, theoretical and practical significance and will be in demand when organizing and conducting educational and patriotic activities in secondary and higher professional educational institutions.

Key words: **cadets, maritime university, patriotism, patriotic education, software and diagnostic support, process, students, education**

С.Н. Томилина*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОГРАММНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Предлагаемая статья посвящена изложению авторской трактовки концептуальных основ программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского университета. Цель публикации – ознакомить преподавателей, кураторов и воспитателей высшей школы с авторским подходом к программно-диагностическому сопровождению процесса патриотического воспитания учащейся молодежи в интересах повсеместного её внедрения в воспитательно-патриотическую практику. Методология исследования предусматривает изучение современной практики воспитательно-патриотической работы в морском вузе, выполнение анализа достигнутых результатов и предложение концептуальных положений программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского университета. Практика исследования характеризуется созидательным использованием таких исследовательских методов, как тщательный отбор и изучение необходимой научной литературы; выполнение теоретического анализа; проведение целевых тематических бесед, опроса и тестирования респондентов; синтез концептуальных идей и положений; обобщение подходов отечественных ученых и опыта практиков; конкретизация авторской позиции. Результатом исследования является разработанная концепция программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского университета. Предложенная концепция обладает научной новизной, теоретической и практической значимостью и будет востребована при организации и проведении воспитательно-патриотической деятельности в средних и высших профессиональных учебных заведениях.

Ключевые слова: **курсанты, морской университет, патриотизм, патриотическое воспитание, программно-диагностическое сопровождение, процесс, учащаяся молодежь, формирование**

Судьба феномена «патриотизм» в истории современной России характеризуется наличием двух противоположных этапов: а) первый (1986–2000 годы), для которого характерно отрицание патриотизма как отечественной ценности, придание ему коммунистического окраса, интерпретации, что якобы такое миропонимание обеспечивало объединение народа и его мобилизацию как на боевые, так и трудовые подвиги; б) второй (2000 годы по настоящее время) – возрождение и развитие патриотизма как многозначной и уникальной многовековой российской ценности, содействующей консолидации россиян в новых условиях и выполняющей роль государственной идеологии. Сегодня он видится как основа, фундамент социума и государства, на базе которого мы строим и защищаем новую Россию и новое демократическое общество.

Актуальность темы доказывается совокупностью факторов:

– остротой международной и военно-политической обстановки. Страны Запада, объединенные в воинствующий блок НАТО, руководимый американски-

ми ястребами, всемерно стремятся раздавить Россию и заставить её отказаться от своего действительного демократического курса развития и сохранения политической независимости;

– открытым ведением США и НАТО не только морально-психологической войны, но и скрытым участием специальных подразделений и военных специалистов в боевых действиях в рядах действующей армии Украины на полях СВО;

– необходимостью вооруженной защиты России и присоединенных территорий от фашиствующего режима Украины и его бандформирований;

– потребностью довести СВО до окончательной победы России и принуждения Украины к демилитаризации и денацификации;

– надобностью продолжить экономическое развитие России для обеспечения обороны страны и снабжения воюющих воинских частей, а также решения задач повышения благосостояния российского народа;

– произошедшими трансформациями в политической и социально-экономической жизни, а также профессиональном образовании в России;

– необходимостью привития подрастающим поколениям и учащейся молодежи традиционных российских ценностей, формирования их как патриотов, активных и законопослушных граждан Отечества, готовых его защищать в мирное и военное время.

Данные факторы подтверждают важность и значимость темы исследования.

Цель исследования: разработать концептуальные положения программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского университета.

Сопутствующие задачи для достижения сформулированной цели:

– изучить подходы отечественных ученых к феномену «педагогическое сопровождение»;

– определить сущность и особенности программно-диагностического сопровождения;

– раскрыть содержание концептуальных положений программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского университета (далее – концепция ПрДСпПВ курсантов).

Научная новизна состоит в том, что разработана и предложена новая научная концепция – концепция программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского университета, предусматривающая продуктивное содействие курсантам в повышении уровня своих патриотических качеств и формировании устойчивой патриотической позиции.

Теоретическая значимость: а) определены характерные особенности ПрДСпПВ учащейся молодежи б) установлены принципы реализации ПрДСпПВ курсантов в качестве исходных, основных требований осуществляемого сопровождения.

Практическая значимость определена возможностью конструктивно применить настоящую концепцию в практике воспитательно-патриотической деятельности средних и высших учебных заведений.

Специфика и особенности патриотического воспитания учащейся молодежи Общеизвестно, что патриотизм формируется у подрастающей личности с момента её рождения. Доминирующая роль этого процесса принадлежит семье, матери и отцу, бабушке и дедушке, старшим братьям и сестрам. Уклад, привязанность к родному языку, родной земле, народные обычаи, традиции и ритуалы, настроения и разговоры, царящие в родном доме, транслируются ребенку и напрямую влияют на формирование будущего патриота. Подобная целенаправленная деятельность продолжается с момента соприкосновения подрастающей личности с соседями, сверстниками, школьными товарищами, сокурсниками по учебному заведению или сослуживцами в армии и на флоте. Это говорит о социальном аспекте патриотизма и патриотического воспитания.

На эту особенность патриотизма и воспитательно-патриотической деятельности указывали еще древние греки (Аристотель, Платон, Сократ). Ученые мужи того периода характеризовали патриотизм как добродетель, идеал поведения, а патриота – как защитника своей страны и своего народа, что говорит о том, что патриотизм – это культурно-историческое явление [1].

В России феномен патриотизма известен с момента образования государства российского. В дошедших до нашего времени литературных памятниках, таких как «Слово о Законе и Благодати», «Слово о полку Игореве», «Повесть временных лет» и других, ясно раскрывается идея любви к русской земле и российскому народу, своей, христианской вере, явная потребности их защитить от врагов и иноверцев-захватчиков [2].

Существенный вклад в развитие патриотической идеи и формирование россиян как патриотов внесли русские князья Владимир Мономах, Ярослав Мудрый и царствующие императоры Петр Великий, Екатерина II, Александр I, Александр III, Николай I и другие.

К примеру, Петр Великий заложил в России стройную систему воспитания государственного патриотизма, формирования настоящей любви к Отечеству, его защите от внешних врагов, не жалея «живота своего». Его отношение к России, к укреплению её мощи, к созданию боеспособной армии и боеспособного флота, активное участие на полях сражений было и есть наглядным проявлением личного примера патриотизма главы государства. Он всегда утверждал: «...О пользе государства пещись надлежит неусыпно, доколе силы есть», и неукоснительно следовал этим словам [3].

В современной России создана и действует новая система патриотического воспитания, включающая множество разновидных локальных систем, обладающих своими достоинствами и недостатками. Для функционирования данной системы создана соответствующая законодательная база, содержащая более 35 нормативно-правовых актов. Деятельно-творческий импульс воспитательно-патриотической деятельности дал ранее принятые пятилетние Государственные программы. Государственная поддержка позволила пробудить не только взрослых, но и все категории детей и молодежи, энергично участвующих в разнообразной работе, патриотической направленности.

К сожалению, локальные системы не везде работают эффективно.

Так, Галина Золина, вице-губернатор Краснодарского края, руководившая изучением процесса патриотической работы края, обнаружила, что в работе 129 школ и 76 учреждений профессионального образования процветал формализм. Большинство запланированных патриотических мероприятий так и остались только на бумаге [4].

Изучение практик работы патриотического воспитания учащейся молодежи морского университета (г. Новороссийск) показывает, что такой вид воспитания организован и проводится системно и на плановой основе. Проведенное анкетирование курсантов четвертого курса (апрель 2024 года) позволило установить, что все 100% респондентов считают себя патриотами России. Для 92% введенные санкции со стороны США и стран Евросоюза не представляют никакой реальной угрозы для страны. 89% курсантов полагают, что результатом западной авантюры станет разрушение собственной экономики и падение уровня жизни народа.

Тревогу вызвали другие вопросы, касающиеся будущей профессиональной деятельности. Ознакомившись с ними, некоторые курсанты спрашивали: «А как нужно правильно ответить?». Дело в том, что подавляющее большинство выпускников предпочитают трудоустраиваться на суда, плавающие под флагами зарубежных государств, так как там денежные оклады в несколько раз выше.

И оказалось, что до 90% четверокурсников хотели бы работать на заграничных судах. 7% думают устроиться в иные сферы деятельности (воинская служба, коммерция, наука), а 3% пока еще не определились.

Как видим, в условиях капиталистического строя патриотизм и материальная выгода в некотором плане несовместимы.

Следовательно, необходимо продумать и изыскать новые пути и формы патриотического воспитания курсантов, усилить их ориентацию на выбор отечественных компаний для будущей профессиональной деятельности, на необходимость приносить пользу своей стране. Изучение сложившейся проблемы взывает к организации программно-диагностического сопровождения патриотического воспитания курсантов морского университета.

Достижения ученых в сфере программно-диагностического сопровождения воспитательно-патриотической деятельности

Обращение к трудам ученым и исследователей позволило установить, что феномен «программно-диагностическое сопровождение» свойственен социальной педагогике и процессу патриотического воспитания.

К примеру, Е.Л. Мальгин (2008) исследовал специфику воспитательно-патриотической деятельности на основе программно-целевого моделирования, которое «обеспечивает взаимопроникновение и взаимосвязь профессиональной подготовки и деятельности к патриотическому воспитанию студентов вуза» [5, с. 8]. М.Г. Домбровская (2021) исследовала потенциал педагогического сопровождения профессиональной подготовки в интересах воспитания патриотизма у подростков и пришла к выводу, что педагогическое сопровождение представляет собой «систему взаимодействия субъектов образовательного процесса для достижения педагогами более высокого уровня готовности к патриотическому воспитанию подростков» [6, с. 8]. В 2013 году автором публикации защищена диссертация на тему «Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания военных моряков», рассматриваемый как социально-педагогический и культурно-образовательный процесс, предусматривающий содержательную актуализацию боевых традиций ВМФ; создание педагогических условий формирования и развития социально важных знаний, умений, навыков, качеств и свойств, необходимых военнослужащим для выполнения своих служебных обязанностей по защите морских рубежей [7, с. 15–16].

В научных журналах имеются публикации по рассматриваемой теме Е.А. Быкова, Е.А. Сухановой, А.Г. Чернявской, Н.В. Сенченко, Л.П. Ильченко, Р.Р. Туктарова и др.

Так, Т.В. Полетаева и соавторы выделяют информационное сопровождение процесса воспитания патриотов и характеризуют его как «ключевой инструмент», «сложный вид практической деятельности», потребный инструмент «воздействия на молодежь с целью позитивного изменения, формирования патриотических чувств и качеств» [8, с. 21]. Н.В. Сенченко стоит на позиции, согласно которой тьюторское сопровождение обеспечивает необходимую помощь и поддержку в формировании личности студента как патриота Отечества [9]. Л.П. Ильченко и Р.Р. Туктаров рассматривают программное сопровождение как один из новых «педагогических методов», обеспечивающих эффективное вовлечение студентов в воспитательно-патриотическую деятельность, их обогащение новыми знаниями о патриотизме, что позволяет расширить мировоззрение личности, укрепить патриотические убеждения, сформировать патриотическую позицию и повысить уровень патриотических качеств [10, с. 10].

Выполненный теоретический анализ позволяет резюмировать следующее:

– в отечественной педагогике сопровождение понимается как некий вид взаимодействия субъектов педагогического процесса – педагога и студента. Целью такого сотрудничества является конструирование наиболее удобных и подходящих условий развития субъектов взаимодействия;

– учеными и исследователями доказано, что стратегическая задача педагогического сопровождения состоит в помощи сопровождающему при определении способов осознанных действий и ответственности за них сопровождаемого;

– основная задача педагогического сопровождения – оказание конкретной помощи преподавателями «при определении способов осознанных действий и ответственности за них сопровождаемого» (Е.А. Быков [11]);

– программно-диагностическое сопровождение является одним из видов педагогического сопровождения, обеспечивающего на научной основе тесное взаимодействие сопровождающего (преподавателя, воспитателя) и сопровождаемого (студента, курсанта), направленное на решение актуальных, животрепещущих проблем воспитанника;

– результатом любого вида сопровождения должна стать реализация личностного потенциала воспитанника, его развитие и саморазвитие.

Вместе с тем следует отметить, что нами в арсеналах научной литературы не обнаружены научные работы отечественных ученых или исследователей, предлагающие теоретические основы программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского вуза. Данный результат ориентирует нас на целесообразность их разработки.

Основные определения, применяемые в данном исследовании сведены в табл. 1.

Таблица 1

Сущность определений, применяемых в настоящем исследовании

№ п/п	*Определения*
1.	*Патриотизм* – это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите
2.	*Патриотическое воспитание*, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины
3.	*Концепция* (от лат. conceptio – понимание, система) – определённый способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет, руководящая идея для их систематического освещения

Патриотизм в современной России становится своеобразной государственной и народной идеологией, той единственной силой, которая может объединить наш многонациональный народ и мобилизовать граждан на развитие экономики и укрепление обороноспособности страны, обеспечить должный уровень безопасности и защиты рубежей Отечества. Сам по себе патриотизм существовать не может. Он формируется и развивается в процессе целенаправленного и систематизированного патриотического воспитания. Реализация процесса патриотического воспитания происходит эффективно при наличии соответствующей концепции. В сложившихся условиях наиболее эффективной и результативной может стать концепция программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского университета.

Концепция ПрДСпПВ курсантов разработана на основе Конституции РФ, ФЗ «Об образовании в РФ», Концепции патриотического воспитания граждан РФ, положений пятилетних Государственных программ «Патриотическое воспитание граждан РФ», других законодательных актов, патриотической направленности.

При разработке настоящих концептуальных положений автор опирался на труды А.Н. Томилина [12; 13], Г.В. Муравьева [14], других ученых.

Цель патриотического воспитания курсантов определена концепцией патриотического воспитания граждан РФ: «развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития» [15].

Цели ПрДСпПВ курсантов: а) *для преподавателей*: продуктивное содействие курсантам в их социализации, активизации их участия в воспитательно-патриотической деятельности, формировании каждого как настоящего и верного патриота Отечества, активизации их участия в преобразовании социума и защите интересов страны; б) *для курсантов*: формирование у курсантов морского вуза высоких патриотических качеств и патриотической позиции, готовности принять эстафету от старших поколений и сберечь Россию, укрепить её экономический и оборонный потенциалы.

Ведущая идея ПрДСпПВ курсантов: вовлечение в разнообразные виды патриотической деятельности (изучение целевой программы, участие в патриотических мероприятиях, выполнение волонтерской работы), что обеспечит становление патриотического самосознания, расширит патриотическое мировоззрение курсантов, обеспечит повышение уровня их патриотических качеств и формирование патриотической позиции, реализуемой в учебе, поведении и будущей профессиональной деятельности.

Программно-диагностическое сопровождение предусматривает:

– разработку целевой программы «Патриотизм курсанта морского вуза»;

– изучение курсантами целевой программы;

– выбор диагностических методик для проведения объективного анкетирования и тестирования курсантов на констатирующем, формирующем и контрольном этапах исследования;

– разработку диагностического инструментария и его применение в процессе исследования;

– проведение мониторинга динамики процесса формирования патриотизма у курсантов морского вуза;

– систематизированное оказание требуемой помощи курсантам;

– определение курсантами собственных смыслов служения России и избранному виду профессиональной деятельности;

– становление патриотического самосознания курсантов;

– выработку стремления к самовоспитанию, самосовершенствованию как патриотов.

Направленность деятельности преподавателей морского вуза при программно-диагностическом сопровождении – оказание курсантам необходимого содействия в выполнении нужных образовательных действий при изучении целевой программы и формировании себя как патриотов Российской Федерации.

Требования к преподавателям, проводящим ПрДСпПВ курсантов:

– гуманизм и педагогический такт в работе с курсантами;

– наличие требуемой квалификации, психолого-педагогического мастерства;

– основательное ориентирование в теории патриотизма и патриотического воспитания;

– профессиональная подготовленность к проведению педагогической диагностики;

– умение учитывать индивидуальные и возрастные особенности курсантов;

– качественное применение информационно-педагогических технологий в воспитательно-патриотической деятельности;

– умение объективно оценить и истолковывать результаты педагогической диагностики, формулировать конечные выводы.

Анализ трудов российских ученых и преподавателей-практиков позволяет обобщить сущностные особенности ПрДСпПВ курсантов:

– выступает как целостная, открытая система, сочетающая программное обеспечение и диагностические процедуры, направленная на оказание помощи

Таблица 2

Принципы реализации программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов

Принципы	*Требования принципа*
Деятельности	– требует вовлечения курсанта в активную деятельность, что позволит ему добыть и «открыть» новые знания
Приоритетности традиционных российских ценностей	– предполагает опору на историческое, культурное наследование Отечества, её духовные ценности, традиции и ритуалы
Креативности	– предполагает поиск новых знаний, новых идей в сфере патриотизма
Культуросообразности	– требует учитывать в воспитательной работе воспитательный потенциал общечеловеческих ценностей и традиций отечественной культуры
Ситуативности	– призывает к созданию в воспитательно-патриотической деятельности разнообразных ситуаций, в процессе которых курсант вырабатывает у себя потребные навыки патриотического поведения
Преемственности	– выступает как условие непрерывного воспитания патриотов с учетом опыта старших поколений, его осмысления и присвоения молодежью
Диагностичности	– предполагает отслеживание динамики развития патриотических качеств и становления патриотической позиции курсантов
Рефлексии	– ориентирует курсантов на осмысление, осознание и анализ собственного учебно-воспитательного опыта, участие в исследовании, влияние новых знаний и нового опыта на формирование патриотической позиции и повышения уровня патриотических качеств

курсантам в овладении теорией патриотизма, выработку патриотической позиции и повышение уровня патриотических качеств;

– предусматривает учет индивидуальных особенностей курсантов при реализации авторской целевой программы патриотической направленности;

– обеспечивает разрешение имеющихся проблем и вопросов в формировании патриотических ценностных ориентаций;

– способствует развитию личности курсанта как патриота, будущего защитника Отечества;

– направлено на интеграцию деятельности преподавателей, воспитателей, командиров курсантских рот, органов студенческого самоуправления.

В качестве методологической основы выбраны подходы:

– *системный* (требует рассматривать процесс патриотического воспитания и программно-диагностического сопровождения как единой системы, а компоненты патриотического воспитания и программно-диагностического подхода в их согласованной взаимосвязи, развитии и движении);

– *аксиологический* (призывает относиться к личности воспитанника как наивысшей ценности общества и вооружать её традиционными отечественными ценностями, формировать патриотические ценностные ориентации);

– *культурологический* (требует рассматривать курсанта как субъекта обучения и воспитания, овладевающего арсеналом мировой и отечественной культуры, который может культурно развиваться и способен на самовоспитание и саморазвитие);

– *личностно-деятельностный* (требует признания индивидуальности курсанта и размещения его как личности в центре обучения и воспитания, имеющего свои цели и идеалы, комплекс мотивов и потребностей. При этом непременным условием самореализации личности курсанта является деятельность, позволяющая выработать определённый опыт, содействовать формированию личности и её росту).

Применены следующие принципы реализации (табл. 2).

Направления и формы ПрДСпПВ курсантов приведены в табл. 3.

Таблица 3

Направления и механизм реализации ПрДСпПВ курсантов

Направления	*Механизм реализации*	*Продукт*
Духовно-нравственное развитие	Плановая и внеаудиторная воспитательная работа, общественно-политическая и волонтерская работы	Субъектный опыт; осознание и принятие личностью традиционных отечественных высших ценностей
Профессиональная подготовка	Занятия; семинары; практические занятия; практика на морских судах; обмены опытом работы	Профессиональный опыт; осознание важности выбранной профессии для экономического развития страны, укрепления её обороноспособности
Личностное развитие	Целенаправленная воспитательная работа; самовоспитание; саморазвитие	Повышение уровня патриотических качеств; сформированная патриотическая позиция курсанта; осознание личностью патриотических ценностей, важности защиты Отечества
Проектная и исследовательская деятельность курсантов и педагогов	Заседания научных кружков; научные конференции «Наука – молодым»; конкурсы; разработка проектов и тематических рефератов	Участие в научных конференциях, конкурсах, публикации научных статей, проекты и рефераты

Важнейшим элементом ПрДСпПВ курсантов является целевая программа «Патриотизм курсанта морского вуза», структурно состоящая из четырех логически взаимосвязанных модулей (табл. 4). На её изучение предусмотрено 74 часа. Основными формами обучения являются лекционные занятия, дискуссии, диспуты, круглые столы, дебаты. Формами контроля результатов овладения курсантом каждого модуля является собеседование. Итоговой формой – представление и защита проекта на патриотическую тему. Тематика проекта подбирается каждому курсанту индивидуально.

Этапы овладения целевой программы:

– *исходный* (предусматривает изучение действительного уровня патриотизма курсантов путем проведения первичной педагогической диагностики, индивидуальных и групповых бесед);

– *основной* (предусматривает изучение курсантами целевой программы, участие в различных патриотических мероприятиях);

– *заключительный* (предусматривает проведение итоговой педагогической диагностики, оценку полученных результатов и констатацию сформированного уровня патриотизма курсантов, коррекцию системы патриотического воспитания).

Таблица 4

Модули целевой программы «Патриотизм курсанта морского вуза»

Модуль	*Назначение модуля*	*Количество часов*
Установочный	– ознакомление курсантов с целевой программой, её назначением, содержанием, модулями, объемом, организацией изучения, контроля и итоговой аттестации	2
Теоретический	– овладение курсантами новыми знаниями в сфере патриотизма и патриотического воспитания	40
Деятельностный	– вовлечение курсантов в разнообразные виды патриотической деятельности	30
Самовоспитания	– развитие у курсантов потребности к самовоспитанию и саморазвитию себя как патриотов современной России	2

При разработке модулей целевой программы особое внимание следует уделить следующим позициям:

–- история Отечества как летопись боевой славы по защите рубежей страны;

– вклад Советского Союза и русского народа в Великую Победу над немецким фашизмом и освобождении Европы;

– боевые традиции народа и армии России;

– миссия России по денацификации и демилитаризации Украины;

– подвиги русских воинов на боевых полях СВО [16];

– воспитание патриотизма у учащейся молодежи на примерах мужества и героизма участников специальной военной операции [17];

– современный курсант морского вуза – будущий защитник Отечества.

Педагогическая диагностика проводится на каждом этапе с применением следующих методик:

– «Сущность патриотизма» (Н.В. Агапова) – позволяет оценить патриотическое сознание курсанта;

–«Ценностные ориентации личности» (М. Рокич) – позволяет определить ценностно-мотивационную сферу курсанта;

– «Сформированность патриотических убеждений (М.И. Рожков) – дает возможность оценить уровень патриотического сознания и убежденности личности;

– методика самооценки патриотических качеств личности (А.Н. Томилин), обеспечивающая уточнение самооценки курсантами патриотизма и уровня своих персональных патриотических качеств;

– методика определения уровня рефлексивности (В.В. Пономарёва) – позволяет установить коммуникативный и личностный компоненты рефлексивной компетентности курсанта.

Прогнозируемые результаты:

а) *для преподавателей*: развитие педагогического потенциала; приобретение нового педагогического опыта; совершенствование умения анализировать, оценивать и интерпретировать результаты педагогической диагностики; формирование программной и диагностической компетентности;

б) *для курсантов*: повышение уровня патриотических качеств и формирование устойчивой патриотической позиции.

Таким образом, программно-диагностическое сопровождение процесса патриотического воспитания курсантов представляет собой специфический вид педагогического сопровождения, предусматривающий согласованное взаимодействие преподавателя и курсантов, с целью оказания воспитанникам продуктивной помощи в повышении уровня своих патриотических качеств и формировании устойчивой патриотической позиции, потребных для повседневной жизни и последующей профессиональной деятельности.

Программно-диагностическое сопровождение процесса патриотического воспитания курсантов предусматривает сочетание в ходе воспитательно-патриотической деятельности программного обеспечения патриотического воспитания и систематизированного проведения педагогической диагностики, способствующей своевременной оценки состояния процесса воспитания патриотов и его корректировку.

Вышеизложенное позволяет нам выделить факторы эффективности программно-диагностического сопровождения:

– предусматривает продуктивное взаимодействие преподавателя и курсантов в течение всего процесса воспитательно-патриотической деятельности;

– оно возможно при наличии одобренной руководством вуза целевой программы;

– изучение целевой программы проводится во внеучебное время, факультативно;

– участие курсантов происходит на добровольной основе;

– позволяет осуществить постоянное и целенаправленное патриотико-позитивное педагогическое воздействие на курсантов;

– расширяет научно-теоретический арсенал знаний курсантов в сфере патриотизма и патриотического воспитания;

– предусматривает систематическое проведение педагогической диагностики процесса патриотического воспитания курсантов;

– на деле реализуется непрерывное сопровождение субъектов воспитательно-патриотической деятельности.

Таким образом, применение предложенных концептуальных положений программно-диагностического сопровождения в практике воспитательно-патриотической деятельности позволит не только активизировать патриотическое воспитание, но и организовать этот процесс строго на научной основе, что даёт возможность преподавателям и воспитателям высших и средних учебных заведений твердо знать чему и в какой последовательности учить и воспитывать патриотов (программный компонент), а также систематизировано изучать состояние, ход и результаты процесса воспитательно-патриотической деятельности (диагностический компонент).

Библиографический список

1. *Идея патриотизма в греческой философии* Available at: https://cyberleninka.ru
2. Мациевская Г.А. Формирование патриотических идей в период древнерусского государства. *Социодинамика*. 2018; № 2: 42–51.
3. *Патриотическое воспитание в Российской империи*. Available at: /https://studme.org/
4. Золина Г. *Школа должна не просто давать уроки, она должна, прежде всего, воспитывать ребенка, формировать его личность*. Available at: /https://kubnews.ru/
5. Мальгин Е.Л. *Патриотическое воспитание студентов вуза на основе программно-целевого моделирования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Барнаул, 2009.
6. Домбровская М.Г. *Педагогическое сопровождение подготовки педагогов к патриотическому воспитанию подростков*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2021.
7. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания военных моряков*. Автореферат диссертации… кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2013.
8. Полетаева Т.В., Маринцева М.Н., Тихонова Т.В. *Информационное сопровождение процесса патриотического воспитания молодежи*. Available at: http://ej.kubagro.ru/
9. Сенченко Н.В. Концепция тьюторского сопровождения процесса патриотического воспитания студентов в образовательной среде колледжа. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2013; Т. 3: 3166–3170.
10. Ильченко Л.П., Туктаров Р.Р. *Программное сопровождение процесса патриотического воспитания учащейся молодежи*. Available at: http://ej.kubagro.ru/
11. *Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации.* Available at: https://mcdo.edurevda.ru/images/imaging/Patruotuzm/dokumenty/0-0-0.pdf
12. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Хекерт Н.Е. Стимулирование как важнейший метод активизации воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 102–105.
13. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Хекерт Н.Е. Стратегия развития самовоспитания, самосовершенствования учащейся молодежью своих патриотических качеств. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 80–83.
14. Муравьев Г.В., Томилин А.Н. Концептуальные основы комплексного сопровождения процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза. *Вестник Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2020; № 1 (30): 89–95.
15. Быков Е.А. *Педагогическое сопровождение как неотъемлемая часть образовательного процесса.* Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789
16. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Туктаров Р.Р. Сущностные основы формирования патриотизма у курсантов морского университета в процессе конвенционной подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (107): 131–134.
17. Томилина С.Н., Томилин А.Н. Воспитание патриотизма у учащейся молодежи на примерах мужества и героизма участников специальной военной операции. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (107): 131–134.

References

1. *Ideya patriotizma v grecheskoj filosofii* Available at: https://cyberleninka.ru
2. Macievskaya G.A. Formirovanie patrioticheskih idej v period drevnerusskogo gosudarstva. *Sociodinamika*. 2018; № 2: 42-51.
3. *Patrioticheskoe vospitanie v Rossijskoj imperii*. Available at: /https://studme.org/
4. Zolina G. *Shkola dolzhna ne prosto davat' uroki, ona dolzhna, prezhde vsego, vospityvat' rebenka, formirovat' ego lichnost'*. Available at: /https://kubnews.ru/
5. Mal'gin E.L. *Patrioticheskoe vospitanie studentov vuza na osnove programmno-celevogo modelirovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Barnaul, 2009.
6. Dombrovskaya M.G. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie podgotovki pedagogov k patrioticheskomu vospitaniyu podrostkov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2021.
7. Tomilina S.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya voennyh moryakov*. Avtoreferat dissertacii… kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2013.
8. Poletaeva T.V., Marinceva M.N., Tihonova T.V. *Informacionnoe soprovozhdenie processa patrioticheskogo vospitaniya molodezhi.* Available at: http://ej.kubagro.ru/
9. Senchenko N.V. Koncepciya t'yutorskogo soprovozhdeniya processa patrioticheskogo vospitaniya studentov v obrazovatel'noj srede kolledzha. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2013; T. 3: 3166-3170.
10. Il'chenko L.P., Tuktarov R.R. *Programmnoe soprovozhdenie processa patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi.* Available at: http://ej.kubagro.ru/
11. *Koncepciya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii.* Available at: https://mcdo.edurevda.ru/images/imaging/Patruotuzm/dokumenty/0-0-0.pdf
12. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Hekert N.E. Stimulirovanie kak vazhnejshij metod aktivizacii vospitatel'no-patrioticheskoj deyatel'nosti s uchaschejsya molodezh'yu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 102-105.
13. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Hekert N.E. Strategiya razvitiya samovospitaniya, samosovershenstvovaniya uchaschejsya molodezh'yu svoih patrioticheskih kachestv. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 80-83.
14. Murav'ev G.V., Tomilin A.N. Konceptual'nye osnovy kompleksnogo soprovozhdeniya processa formirovaniya professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza. *Vestnik Gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2020; № 1 (30): 89-95.
15. Bykov E.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie kak neot`emlemaya chast' obrazovatel'nogo processa.* Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789
16. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Tuktarov R.R. Suschnostnye osnovy formirovaniya patriotizma u kursantov morskogo universiteta v processe konvencionnoj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (107): 131-134.
17. Tomilina S.N., Tomilin A.N. Vospitanie patriotizma u uchaschejsya molodezhi na primerah muzhestva i geroizma uchastnikov special'noj voennoj operacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (107): 131-134.

Статья поступила в редакцию 19.11.24

УДК 378.147.88:796.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-206-208

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

ACTIVATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE STUDY OF THE HISTORY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS USING AN ONLINE COURSE. The article highlights the importance of independent work of students in organizations of higher professional education, associated with its large volume, and indicates the need to create learning conditions in which the student effectively assimilates independently studied educational material. The organization and meaningful provision of independent work are successfully carried out through distance learning technologies, which are aimed at the interaction of students and teachers using a variety of information and telecommunication technologies. The experience of developing and applying an online course on the discipline "History of Physical Culture and Sports", developed on the Open Educational Portal of the Northeastern Federal University ONLINE.S-VFU.RU, is presented for students of the Institute of Physical Culture and Sports. The results of the approbation of this online course are presented and it is concluded that the use of an online course in the educational process contributes to improving the effectiveness of various types of independent work of students, self-development, and the formation of their professional competencies.

Key words: **student's independent work, history of physical culture and sports, higher professional education system, educational process, distance learning, online course**

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

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-КУРСА

В статье обозначена значимость самостоятельной работы студентов в организациях высшего профессионального образования, связанная с большим ее объемом, и указывается необходимость создания условий обучения, в которых студент может эффективно усваивать самостоятельно изученный учебный материал. Организация и содержательное обеспечение самостоятельной работы успешно осуществляются посредством дистанционных образовательных технологий, которые направлены на взаимодействие обучающихся и преподавателей с использованием разнообразных средств информационных и телекоммуникационных технологий. Представлен опыт разработки и применения онлайн-курса по дисциплине «История физической культуры и спорта», разработанный на Открытом образовательном портале Северо-Восточного федерального университета ONLINE.S-VFU.RU для студентов Института физической культуры и спорта. Приведены результаты апробации данного онлайн-курса, и сделан вывод о том, что использование онлайн-курса в учебном процессе способствует повышению эффективности различных видов самостоятельной работы студентов, саморазвитию, формированию их профессиональных компетенций.

Ключевые слова: **самостоятельная работа студента, история физической культуры и спорта, система высшего профессионального образования, учебный процесс, дистанционное обучение, онлайн-курс**

В соответствии с концепцией модернизации образования основная задача высшей школы заключается в формировании творческой личности выпускника, обладающего набором компетенций, проявляющихся в способности решать проблемы и задачи в различных сферах человеческой деятельности, способного к саморазвитию, самообразованию, профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, инновационной деятельности. В формировании названных качеств особая роль отводится самостоятельной работе студентов, представляющей не просто форму образовательного процесса, а основу становления конкурентоспособного выпускника. Сегодня необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного творца, умеющего формулировать проблему, анализировать пути ее решения и находить оптимальный результат. При этом степень активности учебно-познавательной и творческой деятельности студентов, а также эффективность самого учебного процесса определяются грамотной, целенаправленной организацией всех видов самостоятельной работы. Эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из основных органических элементов учебного процесса, в котором студент является активной фигурой, а не пассивным объектом, если она проводится планомерно и систематически. Широкие возможности в этом плане открывает появление новых образовательных технологий. Например, в работе В.И. Андреева [1] отмечено, что в последние годы произошло понимание того, что качественное образование в XXI в. практически невозможно без эффективных информационно-коммуникационных технологий обучения и воспитания студентов, которые охватывают все большее образовательное пространство и занимают все больше времени в образовательной деятельности. При этом особая роль отводится введению в учебный процесс элементов дистанционного обучения. Таким образом, речь идет о смешанной форме подготовки, когда для решения определенных образовательных задач используются элементы электронного обучения [2].

Сегодня организация и содержательное обеспечение самостоятельной работы успешно осуществляются посредством дистанционных образовательных технологий, которые направлены на взаимодействие обучающихся и преподавателей с использованием разнообразных средств информационных и телекоммуникационных технологий. Дистанционное обучение повышает эффективность самостоятельной работы студентов, расширяет их кругозор, обеспечивает гармоничное развитие познавательной деятельности обучаемых, способствует формированию коммуникативной компетенции на иностранном языке, гарантирует наилучший результат в обучении иностранным языкам. Организация дистанционного обучения дает возможность организации процесса самообучения наиболее удобным для себя образом и получения необходимых средств самообучения [3].

Проблема эффективности и значимости самостоятельной работы исследуется многими учёными (В.И. Дрозина, Л.В. Жарова, С.В. Митрохина, П.И. Пидкасистый, В.А. Романов, А.И. Хамитова и др.), но единого определения и толкования самого понятия «самостоятельная работа» пока не существует. В.В. Усманов утверждает, что «самостоятельная работа – это процесс выполнения заданий учащимися без всякой помощи, но под наблюдением учителя» [4]. П.И. Пидкасистый под самостоятельной работой понимает «специфический вид деятельности учения, главной целью которого является формирование самостоятельности учащегося субъекта, а формирование его умений, знаний и навыков осуществляется опосредованно, через содержание и методы всех видов учебных занятий» [5]. С точки зрения М.А. Цываревой, самостоятельная работа – это «одно из средств активизации обучающихся, которое активизирует учащихся, как своим организационным устройством, так и содержанием знаний» [6]. Основываясь на точке зрения методистов (И.А. Зимняя, Н.Ф. Коряковцева, Л.Д. Цуканова), можно определить самостоятельную работу как «… целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом… и корригируемую им по процессу и результату деятельность», выполнение которой требует высокого уровня самосознания, рефлексивности, самоконтроля и самодисциплины [7]. Теоретические аспекты мотивации студентов к самостоятельной работе, влияющие на профессиональную подготовку, широко представлены в работах многих отечественных (Б.Г. Ананьев, Н.В. Комусова, Т.А. Терехова, В.И. Чирков, П.М. Якобсон и др.) и зарубежных ученых (Д. Аткинсон, Д. Брунер, Р. Бэрон, Дж. Гринберг, А. Маслоу, Г. Мюррей, и др.). В работах С.И. Архангельского, С.И. Зиновьева, Р.А. Низамова, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина и др. изучены общедидактические вопросы осуществления самостоятельной работы студентов как основной формы организации учебной деятельности. Такие ученые, как Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, И.М. Чередов и др., изучили методы обучения и выделили классификацию в зависимости от самостоятельности студентов в процессе обучения. Проблемы активизации самостоятельной работы на основе совершенствования технологии обучения, обоснования активных методов обучения в высшей школе также отражены в научной литературе.

История развития дистанционных форм обучения насчитывает уже не одну сотню лет [8]. Проблемы внедрения их в педагогическую практику рассматривались в работах многих отечественных и зарубежных авторов [9–13].

Однако, несмотря на достаточно большое количество исследований, многие вопросы требуют разрешения. В частности, актуальной является проблема активизации самостоятельной работы студентов на основе использования таких важных элементов дистанционных образовательных технологий, как онлайн-курсы.

Цель исследования – обосновать и аргументировать значимость и целесообразность использования онлайн-курса на платформе ONLINE.S-VFU.RU в контексте активизации самостоятельной работы студентов при изучении курса «История физической культуры и спорта».

Объектом исследования выступает учебный процесс по изучению дисциплины «История физической культуры и спорта» с использование онлайн-курса.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Организовать самостоятельную работу с использованием онлайн-курса «История физической культуры и спорта».
3. Обосновать эффективность применения онлайн-курса «История физической культуры и спорта» при выполнении самостоятельной работы студентами.

Научная новизна исследования; уточнено понятие «онлайн-курс» и его место в системе смешанного обучения. Выделены его основные отличительные признаки и возможности для интенсификации учебного процесса и активизации самостоятельной работы студентов.

Теоретическая значимость исследования: изложенные в статье возможности онлайн-курса на платформе ONLINE.S-VFU.RU, а также особенности его применения позволяют определить пути оптимизации и рационализации учебного процесса, усовершенствования методов и средств представления информации, мониторинга, диагностики различных видов самостоятельной деятельности.

Практическая значимость исследования: описанный опыт организации самостоятельной работы студентов при изучении курса «История физической культуры и спорта» может быть использован в различных образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

На основе анализа научных публикаций и исследований, наблюдения, обобщения опыта и результатов педагогической деятельности представлен разработанный онлайн-курс по дисциплине «История физической культуры и спорта» на Открытом образовательном портале СВФУ ONLINE.S-VFU.RU и выявлены особенности его применения в плане повышения эффективности различных видов самостоятельной работы студентов вуза.

Остановимся на опыте применения онлайн-курса для подготовки бакалавров на примере дисциплины «История физической культуры и спорта» для подготовки бакалавров по направлениям: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, 49.03.01 Физическая культура, 49.03.02 Физическая культура для лиц с отклонением в состоянии здоровья (Адаптивная физическая культура), 49.03.01 Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм. Онлайн-курс размещен на платформе ONLINE.S-VFU.RU СВФУ.

Онлайн-курс включает следующие элементы: теоретический материал, видеолекции, презентации, дидактические материалы к практическим заняти-

ям, задания для самостоятельной работы студентов, ссылки на рекомендуемые учебные издания, имеющиеся в библиотеке вуза, а также тестовые задания для организации промежуточного и итогового контроля. Изучение материала онлайн-курса проходит параллельно с очным обучением.

Следует отметить, что каждый онлайн-курс является саморазвивающимся, так как такой его элемент, как интерактивный глоссарий, предполагает их совместное заполнение всеми обучающимися под контролем преподавателя. Это приводит к улучшению и обогащению содержания курса. Обратная связь обеспечивается большим числом оцениваемых элементов (что позволяет активно использовать балльно-рейтинговую систему).

Важной особенностью онлайн-курса является то, что система создает и хранит портфолио каждого обучающегося: сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя. Итоговая ведомость со всеми результатами, полученными при работе с дистанционным курсом, может быть конвертирована, например, в документ Microsoft Office Excel.

Анализ проведенных опросов, а также сравнение показателей успеваемости студентов, использующих онлайн-курс, убедительно показывают, что внедрение онлайн-курса по дисциплине «История физической культуры и спорта» в учебный процесс в рамках очного обучения повышает эффективность и активизирует самостоятельную работу студентов. Систематизированный материал блоков онлайн-курса, удобная навигация способствуют размеренности и четкому выполнению заданий самостоятельной работы под контролем преподавателя в течение всего семестра. При необходимости оказывается консультативная помощь как в режиме онлайн, так и посредством форумов и личных сообщений. Вовлеченность каждого студента в работу, реальные показатели по различным видам учебной деятельности позволяют объективно оценивать качество и объем самостоятельной работы студентов. В то же время постоянное наличие обратной связи, доступность как учебной информации, так и результатов работы мотивируют студентов к более продуктивной самостоятельной деятельности.

Таким образом, применение онлайн-курса при изучении истории физической культуры и спорта позволяет преподавателю эффективно организовать самостоятельную работу студентов, помочь сориентироваться среди разнообразных источников информации, получать сведения о том, кто из студентов занимается вне аудитории, насколько успешно изучает материалы, сколько времени посвящает изучению той или иной темы. Все эти данные фиксируются в журнале успеваемости студентов, который формируется автоматически, без дополнительных трудозатрат преподавателя. Разработанный онлайн-курс успешно используется в учебном процессе при изучении дисциплины «История физической культуры и спорта». Как показала практика, организация учебного процесса и самостоятельной работы с использованием онлайн-курса «История физической культуры и спорта» вызывает живой интерес у студентов, поскольку такая форма работы вполне естественна для них и является важным дополнением к традиционным формам обучения. Онлайн-курс позволяет каждому студенту построить индивидуальные траектории развития и обучения, обеспечивают оптимальность формирования профессионально важных качеств и компетенций.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Ресурсный подход к активизации инновационной деятельности и саморазвитию личности в условиях высшего педагогического образования. *Образование и саморазвитие*. 2011; № 1 (23): 3–7.
2. Стариченко Б.Е., Семенова И.Н., Слепухин А.В. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе. *Образование и наука*. 2014; № 9 (118): 51–68.
3. Андреев А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии. *Открытое образование*. 2013; № 5 (100): 40–46.
4. Усманов В.В. *Самостоятельная работа студентов: организация и управление в процессе профессионального обучения*: монография. Ульяновск, УлГГУ, 2006.
5. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Москва: Педагогическое общество России, 2005.
6. Romanov V.A., Mitrohina S.V., Rudneva L.V. Realizaciya pedagogicheskoi tehnologii stimulirovaniya samostoyatelnoi raboti bakalavrov i magistrantov fizkulturnih profilei podgotovki. *Teoriya i praktika fizicheskoi kulturi*. 2020; № 3.
7. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 2000.
8. Петькова Ю.Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС. *Успехи современного естествознания*. 2015; № 3: 199–204.
9. Андреев А.А., Леднев В.А., Семкина Т.А. E-learning: Некоторые направления и особенности применения. *Высшее образование в России*. 2009; № 8: 88–92.
10. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Направления подготовки будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности (праксиологический аспект деятельностного подхода). *Образование и наука*. 2015; № 3 (122): 87–105.
11. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. и др. *Педагогические технологии дистанционного обучения*. Москва: Академия, 2006.
12. Burns M. *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods*. 2013. Available at: http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DE%20Book-final.pdf
13. Cole J., Foster H. *Using Moodle. Teaching with the Popular Open Source Course Management System.* Sevastopol, CA: O'Reilly Media, 2008.

References

1. Andreev V.I. Resursnyj podhod k aktivizacii innovacionnoj deyatel'nosti i samorazvitiyu lichnosti v usloviyah vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2011; № 1 (23): 3-7.
2. Starichenko B.E., Semenova I.N., Slepuhin A.V. O sootnoshenii ponyatij `elektronnogo obucheniya v vysshej shkole. *Obrazovanie i nauka*. 2014; № 9 (118): 51-68.
3. Andreev A.A. Distancionnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tehnologii. *Otkrytoe obrazovanie*. 2013; № 5 (100): 40-46.
4. Usmanov V.V. *Samostoyatel'naya rabota studentov: organizaciya i upravlenie v processe professional'nogo obucheniya*: monografiya. Ul'yanovsk, UlGGU, 2006.
5. Pidkasistyj P.I. Organizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2005.
6. Romanov V.A., Mitrohina S.V., Rudneva L.V. Realizaciya pedagogicheskoi tehnologii stimulirovaniya samostoyatelnoi raboti bakalavrov i magistrantov fizkulturnih profilei podgotovki. *Teoriya i praktika fizicheskoi kulturi*. 2020; № 3.
7. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 2000.
8. Pet'kova Yu.R. Istoriya razvitiya distancionnogo obrazovaniya. Polozhitel'nye i otricatel'nye storony MOOS. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2015; № 3: 199-204.
9. Andreev A.A., Lednev V.A., Semkina T.A. E-learning: Nekotorye napravleniya i osobennosti primeneniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; № 8: 88-92.
10. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Napravleniya podgotovki buduschih pedagogov k ispol'zovaniyu distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v professional'noj deyatel'nosti (praksiologicheskij aspekt deyatel'nostnogo podhoda). *Obrazovanie i nauka*. 2015; № 3 (122): 87-105.
11. Polat E.S., Moiseeva M.V., Petrov A.E. i dr. *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya*. Moskva: Akademiya, 2006.
12. Burns M. *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods*. 2013. Available at: http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DE%20Book-final.pdf
13. Cole J., Foster H. *Using Moodle. Teaching with the Popular Open Source Course Management System.* Sevastopol, CA: O'Reilly Media, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.11.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-208-211

Shalyapin O.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: shalyapin.oleg@mail.ru*
Sultanov Kh.E., *PhD, Dean of Faculty of Art History, Professor, Chirchik State Pedagogical University (Chirchik, Uzbekistan), E-mail: xayitsultanov@gmail.com*

PROBLEMS OF COPYING PAINTINGS IN ARTISTIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION. In the publication, the authors examine the history and practice of copying paintings as an academic subject since ancient times, as well as in the process of formation and development of European and Russian academic art education. The authors pay special attention to the current state of the educational process at the art departments of pedagogical universities, where copying as a subject is practically absent. At the same time, attention is drawn to the need to include in the educational process an optional course on students' copying activities, the main problems that students encounter in the process of educational copying of paintings are identified. The authors come to the conclusion that copying easel painting works as an educational process in art departments of pedagogical universities should have scientific and methodological support, where the educational, methodological and technological system of knowledge, as well as practical skills with target validity would be clearly balanced.

Key words: **copying, history of fine art, painting, art and pedagogical education**

О.В. Шаляпин*, д-р пед. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: shalyapin.oleg@mail.ru*
Х.Э. Султанов, *PhD, декан факультета искусствоведения, про., Чирчикский государственный педагогический университет Ташкетской области, г. Чирчик, E-mail: xayitsultanov@gmail.com*

ПРОБЛЕМЫ КОПИРОВАНИЯ ЖИВОПИСНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В публикации авторы рассматривают историю и практику копирования живописных произведений как учебный предмет с античных времен, а также в процессе становления и развития европейского и русского академического художественного образования. В статье особое внимание уделяется современному состоянию образовательного процесса на художественных факультетах педагогических вузов, где копирование как учебный предмет практически отсутствует. При этом обращается внимание на необходимость включения в образовательный процесс вариативного курса по копировальной деятельности студентов, определяются основные проблемы, возникающие у студентов в процессе учебного копирования живописных произведений. Авторы приходят к выводу, что копирование произведений станковой живописи, как учебный процесс на художественных факультетах педагогических вузов, должно иметь научно-методическое обеспечение, где была бы четко сбалансирована учебная, методическая и технологическая система знаний, а также практических умений, имеющих целевую обоснованность.

Ключевые слова: **копирование, история изобразительного искусства, живопись, художественно-педагогическое образование**

Актуальность темы данного исследования обусловлена тем, что метод копирования как вид учебной деятельности на художественных факультетах педагогических вузов практически отсутствует в системе специальной художественной подготовки студентов. Несмотря на то, что он содержит большое количество знаний по истории, теории и практике копирования живописных произведений, которые могут стать существенным дополнением к образовательному ресурсу специальных художественных дисциплин.

Основополагающими работами по решению проблемы копирования живописных произведений в учебной деятельности в разное время занимались такие ученые, как И.И. Новожилов [1], В.А. Ваняев [2–5], А.Б. Алешин [6], Ю.М. Арсенюк [7], Э. Бергер [8], Ю.В. Коробко, И.А. Новицкая [9], Н. Молева, Э. Белютин [10] и другие.

Так, И.И. Новожилов в своих исследованиях отмечает, что копирование было особо актуально еще в средневековой системе обучения живописи, так как «художники отошли от изучения реального мира в пользу внутреннего, религиозного чувства, где стремление постичь истину являлось греховным, научное познание мира осуждалось, любые попытки исследования строго пресекались, а изобразительное искусство существовало без опоры на научные знания» [1, с. 234].

В.А. Ваняев в своих исследованиях проблем копирования в современном учебном процессе отмечает его двоякую сущность, допуская, что недостаточно подготовленный начинающий художник может получить от копирования образцов живописи не только пользу, но и определенный вред. Он считает, что копирование должно быть использовано в учебном процессе только тогда, когда для этого подготовлены необходимые условия. «Методика преподавания должна быть построена на следующих принципиальных положениях: обучение рисунку и живописи от начала и до конца должно вестись только по натуре. Моделями являются: натюрморт (мертвая натура) и человек (голова, раздетая и одетая человеческая фигура). Применение в начале обучения рисования с античных фигур, гипсовых масок, бюстов и скульптуры, а также копирование образцов живописи и рисунка не должны допускаться. Замечательные образцы искусства прошлого имеют колоссальное воспитательное значение. Копирование их может принести пользу только в том случае, когда, приобретя прочные навыки в рисовании и живописи с натуры, изучают эти необыкновенные образцы творчества, постигают суть творческого пути» [2, с. 59].

По анализу научных публикаций [11–21] становится очевидным, что в современных условиях подготовки художника-педагога необходимо пересмотреть организацию, содержание и структуру учебного процесса по живописи и ввести в него занятия копированием, дабы погрузить студентов, имеющих достаточно обрывочные представления о тенденциях развития современной живописи, в профессиональную творческую среду, демонстрирующую им этапы развития стилей и направлений в живописи.

Целью данной статьи является анализ и обобщение позитивного опыта различных художественно-образовательных структур с античных времен, использующих в своей педагогической практике методику и технологию копирования произведений станковой живописи старых мастеров.

Для достижения цели исследования необходимо решить ряд задач:

– изучить историю методов копирования с античных времен в различных художественных учебных заведениях, а также современную практику копирования станковой живописи в художественных вузах и художественных факультетах педагогических университетов;

– выявить возможности и основные проблемы внедрения практики копирования в учебный процесс художественно-педагогического образования.

Научная новизна статьи заключается в том, что использование копирования станковой живописи как учебный предмет в системе высшего художественно-педагогического образования качественно и в короткие сроки повышает уровень специальной художественной подготовки студентов.

Теоретическая значимость: исторические, теоретические и практические аспекты копирования могут служить научно-методическим обеспечением, способствующим расширению диапазона учебно-методических средств в художественной педагогике.

Практическая значимость статьи состоит в том, что полученные результаты проведенного исследования могут быть применены при разработке программы обучения специальным художественным дисциплинам на художественных факультетах педагогических вузов, в детских художественных школах и педагогических техникумах.

Глубокие изменения, происходящие в системе высшего образования, в том числе и в художественной педагогике, предъявляют повышенные требования и к улучшению содержания специальных дисциплин, которое зависит не только от способности переосмыслить традиционные методы обучения, но и от поиска, разработки и внедрения в образовательный процесс современного научно-методического обеспечения, позволяющего на основе академических традиций эффективно решить проблемы обучения специальным художественным дисциплинам.

Копирование произведений станковой живописи как метод обучения вполне может быть таким научно-методическим обеспечением, так как позволяет понять суть профессиональных секретов старых мастеров, изучить композиционные, изобразительные и живописные принципы, а также технологические приемы создания различных произведений станковой живописи.

Копирование, как точное повторение различных художественных произведений, применялось в практике обучения с античных времен. Так, например, в Древнем Риме, художники-педагоги так и не смогли создать ничего нового в методике обучения изобразительному искусству, так как готовили художников-копиистов, и их больше интересовала ремесленно-техническая сторона дела. Поэтому обучение изобразительному искусству в римских учебных заведениях носило характер тотального копирования античных образцов, а также механического повторения техники и приемов работы греческих художников.

В эпоху Средневековья метод копирования становится основным способом обучения художественному мастерству, в том числе и ремеслу иконописца, который состоял из копирования через кальку подлинника (образцов), при этом «прорись» (спис с оригинала иконы) выполнялась на пергаменте с применением черных, красных чернил и белил. Таким образом, готовые художественные произведения («образцы») становились, как правило, наглядным пособием для изучения живописных технологий и копирования, так как их перерисовывание было гарантией сохранения единообразия иконописных канонов и правил, принятых в средневековом искусстве.

В эпоху Возрождения (с конца XIII века) меняется мировоззрение человека, возрождается стремление возродить античную культуру, внимательно изучить закономерности природы для более точной, истинной передаче окружающей действительности.

В Европе появляется огромное количество частных художественных мастерских «боттег», в том числе и известных художников, которые занимались копирование картин и тиражированием своего ремесла, что стало хорошо налаженным производством и бизнесом. Так, в Антверпене только в гильдии Святого Луки было зарегистрировано 383 художника, которые жили за счет копий, то есть специализировались только на копировании как своих, так и чужих художественных произведений. Таким образом, можно с полным основанием сказать, что вплоть до конца XVIII века метод копирования является основным методом обучения и воспитания всех европейских художников, так как давал возможность эффективно осваивать художественное наследие, оставленное великими мастерами прошлого.

Первые Академии художеств, как специальные государственные художественные учебные заведения, оказались настолько удачной формой профессионального художественного образования, что стали образцовыми при открытии государственных Академий по всей Европе, где к началу XVIII века окончательно складывается классический стиль в изобразительном искусстве, а также теория и практика академического художественного образования.

Общий методологический подход во всех европейских Академиях художеств опирался на подражание античному искусству и великим мастерам эпохи Возрождения, а подготовка студентов строилась на изучении, штудировании и копировании живописных образцов, что позволило эффективно осваивать все лучшие достижения великих мастеров.

Студенты Академии художеств копировали художественные произведения старых мастеров с самыми различными целями и задачами:

1. Копирование живописных произведений как метод обучения живописной техники и технологии художественных материалов. Студенты изучали технику и технологию старых мастеров голландской, фламандской и французской жи-

вописи, которые имели свои особенности в подготовке подрамников, холстов к живописи, а также приобретали навыки столярных работ в специальных академических мастерских, производивших грунтовку холста и приготовление красок.

2. Копирование преподавалось для изучения образцов и живописных оригиналов, при этом главное – это точное воспроизведение оригинала и производимого им впечатления. Студенты должны были в достаточной степени научиться правильному линейному срисовыванию с образцов, овладеть техникой рисунка на холсте, а также освоить последовательную технологию масляной живописи по белым, светло-серым или цветным грунтам.

3. Копирование, как своего рода тиражирование художественных произведений великих мастеров, без особых претензий на то, чтобы приблизиться к оригиналу. Художник, не отказываясь от собственной манеры письма, привносил личную интерпретацию в живописное произведение.

В Российской академии художеств копированию живописных произведений старых мастеров обучали всех воспитанников, так как считалось, что оно являлось основным методом на начальном этапе академического образования, позволяющим формировать не только практические умения и навыки учебно-творческой работы, но и развивать их мировоззрение, эмоционально-чувственное восприятие, мышление, научное представление и образное воображение, а также художественный вкус.

Каждый воспитанник академии получал учебно-творческие задания по копированию с таким расчетом, чтобы выполнить копии не только с оригиналов живописных работ основных Европейских художественных школ (голландской, фламандской, итальянской и французской), но и с картин русских мастеров, которые на тот момент считались образцовыми. При этом копирование художественных произведений носило системный характер, так как копии создаются очень медленно, это трудоемкий и кропотливый процесс, который всегда требовал от студентов не только любви, внимания, полной отдачи, терпения, выдержки и дисциплины, но и приучал их работать вдумчиво, с повышенным интересом к различным художественным произведениям.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что сложившаяся система академического художественного образования окончательно вводит метод копирования в учебный процесс как эффективное обучающее средство, которое расширяет художественный кругозор студентов, знакомит их с различными национальными художественными школами и художественно-техническими приемами, позволяющее проникнуть в суть живописного процесса.

В конце XIX века произошли существенные перемены в системе академического художественного образования, копирование как метод вытесняется из учебной практики, однако многие преподаватели, в том числе и великий русский художник-педагог П.П. Чистяков, считали, что метод копирования при наличии сознательного и целенаправленного подхода к работе с художественным произведением имеет большое дидактическое значение.

Русская академическая школа в плане получения высшего классического художественного образования традиционно считается лучшей в Европе, так как ей удалось сохранить традиции и принципы европейской и русской художественных школ, обобщить накопленные знания и навыки, обогатить их национальными особенностями и культурой народов России, и всё это закрепить годами и даже столетиями художественной практики.

Современное общество предъявляет к высшей школе требования по дальнейшему совершенствованию российской академической школы. Анализ научно-теоретической и методической литературы по теории и практике копирования живописных произведений показал, что умение копировать на протяжении всей истории считалось основой профессионального художественного образования и проходило сквозь всю систему подготовки будущих художников. Однако в настоящее время в художественных вузах страны, где уровень подготовки всегда был намного выше, чем на художественных факультетах педагогических университетов, копировальная практика занимает незначительное количество учебного времени.

На художественных факультетах педагогических вузов России копирование как учебный предмет практически отсутствует, студенты в первую очередь ориентируются на освоение академических базовых знаний по композиционной, изобразительной и живописной грамоте, а уже затем – на изучение различных вариативных художественных дисциплин. При этом совершенно очевидно, что если практическую работу с натуры подкрепить и расширить за счет копирования различных произведений станковой живописи, то это значительно повысит качество профессиональной подготовки студентов по специальным художественным дисциплинам, поскольку обогатит их опытом предшествующих поколений.

В настоящее время существует очень ограниченное количество апробированных, научно обоснованных учебных программ по вариативным художественным дисциплинам, в том числе и по дисциплине «Копирование станковой живописи», где студенты, как правило, самостоятельно пробуют копировать сложнейшие художественные произведения известных мастеров живописи, пытаясь интуитивно воспроизводить картину.

Современный художник-педагог, на наш взгляд, должен обладать эффективными методами, позволяющими ему в кратчайшие сроки изучить художественное наследие различных национальных живописных школ, а также познакомиться на практике с техническими приемами масляной живописи старых мастеров. Поэтому введение в программу академической живописи, дополнительного вариативного предмета «Копирование станковой живописи» как эффективного средства обучения специальным художественным дисциплинам, содержащего в себе все аспекты учебно-творческой работы, может быть рекомендовано в системе художественно-педагогического образования.

Копированием на художественных факультетах педагогических вузов необходимо заниматься параллельно с изучением базовых основ и закономерностей композиционной, изобразительной и живописной грамот, а также приемов последовательного ведения живописной работы. Только в ежедневной аудиторной работе у студентов формируется художественное видение (восприятие натуры) и научные представления об окружающем мире, а также возникает потребность в точном реалистическом изображении по принципу «один в один», что является сложной задачей для студентов, которую гораздо проще решить в процессе копирования живописных произведений, где уже есть готовые решения всех художественных задач. При этом желательно, чтобы студенты копировали оригинальные живописные работы старых мастеров, так как они обладают качествами, которых лишены художественные репродукции и фотографии. Копирование с репродукций живописных произведений старых мастеров не позволяет исследовать и изучить в полной мере особенности холста и состав грунта, нанесенного под масляную живопись, а также оптические свойства масляных красок и различные фактурные характеристики красочного слоя, связанные с техническими приёмами работы кистью.

Современная практика учебного копирования в системе художественно-педагогического образования может представлять два варианта: как абсолютно точное повторение оригинала, а также как творческое повторение оригинала, то есть допускает возможность сознательного отступления от оригинала. При этом копировать необходимо до тех пор, пока студенты не поймут, как были сделаны эти художественные произведения, как использовались линии, тон и цвет, как они добивались наилучшего освещения и выразительности образа.

Студенты на практике должны пройти весь путь создания художественных живописных произведений – от выбора холста до овладения техникой и технологией живописного мастерства, в которой работал мастер. Поэтому для копирования нужно подобрать такие произведения станковой живописи, которые учитывали бы все поставленные педагогом задачи, при этом важно, чтобы процесс обучения копированию не стал бессознательным и равнодушным тиражированием репродукции живописных произведений старых мастеров.

Студенты художественных факультетов педагогических вузов, не владея методикой и технологией копирования, испытывают серьезные трудности при работе в области станковой живописи, а также в процессе копирования живописных произведений старых мастеров, затрагивающих их общую живописную культуру. Поэтому необходимо обозначить основные проблемы и дать общие рекомендации, которые могут быть поставлены перед копированием произведений станковой живописи на художественных факультетах педагогических вузов:

1. У студентов отсутствуют знания из истории, теории и технологии живописи старых мастеров основных художественных школ Европы и России, что мешает полноценному освоению специальных академических художественных дисциплин в процессе становления художника-педагога.

Необходимо исследовать историю методов копирования произведений станковой живописи как метод обучения художников с античных времен; проанализировать и обобщить позитивный опыт копирования произведений станковой живописи в ведущих художественно-образовательных структурах Европы и России; изучить современные проблемы копирования произведений станковой живописи в системе профессиональной подготовки художника-педагога.

2. У студентов отсутствует глубокое понимание значения и смысла основных ключевых понятий (копия, репликация, компиляция, реставрация и т. д.), прямо или косвенно связанных с искусством копирования.

Освоить терминологию и понятийный аппарат студент должен обязательно, так как он связан с копированием произведений станковой живописи старых мастеров в художественном процессе.

3. Студенты практически не владеют методом структурного анализа художественных произведений, не умеют выявлять главное, существенное в копируемом живописном оригинале.

Для этого необходимо изучать творческий метод старых мастеров и стилистику их живописных произведений.

4. Современные студенты в большинстве своем не могут сделать художественно-образный разбор композиции в копируемом произведении, прослеживается слабое знание композиционных и технических основ живописи.

Необходимо научить студентов анализировать композиционную структуру живописных произведений старых мастеров.

5. Практическая работа в области технологии масляной живописи включает в себя умение грамотно собирать подрамник, правильно натягивать холст и приготавливать эмульсию, комбинируя пропорции клеевых смесей, а также грунтовать холст, соблюдая очередность слоев.

Студенты должны практически овладеть различными технологиями и приёмами работы с художественными инструментами (кисти, мастихины, разбавители, лаки, краски и т. д.), что ведёт к расширению собственных профессиональных возможностей в живописи.

6. Большинство студентов не знают основных способов смешения красок, принципов гармонизации цвета и методов нанесения красочного слоя, а также

умения профессионально работать с разбавителями и лаками, то есть нарушают технику и технологию масляной живописи в процессе учебно-творческой работы, в том числе и при копировании.

Студентам необходимо изучить свойства и возможности масляных красок, научиться их классифицировать по составу, скорости высыхания и кроющей способности, что имеет определяющее значение в процессе учебного копирования живописных произведений.

7. Практика копирования станковой (масляной) живописи показывает, что у студентов наблюдаются типичные ошибки, связанные с нарушением методической последовательности ведения копии, а также с применением различных живописных материалов, технических средств и приемов в процессе работы над живописным произведением.

Необходимо сформировать у студентов художественных факультетов педагогических вузов умения анализировать и практически осваивать основные этапы ведения живописной работы различных мастеров прошлого; освоить на практике сложившуюся академическую живописную систему, которая по своей структуре представляет собой трёхслойную технику масляной живописи, основанную на чёткой последовательности ведения живописной работы, а также разнообразных технических приёмов старых мастеров, имеющих большое значение в художественном образовании.

Обозначенные проблемы подготовки студентов по копированию живописных произведений на художественных факультетах педагогических вузов можно решить гораздо эффективнее, если в учебный процесс включить вариативный курс по дисциплине «Копирование станковой живописи», что позволит студентам лучше понимать суть живописного процесса, быстрее приобрести практические умения и навыки работы с художественными инструментами, освоить различные живописные техники, а также более грамотно выстроить весь процесс выполнения живописной работы.

Исходя из вышеперечисленного, можно констатировать, что на художественных факультетах педагогических вузов возникла необходимость в более обстоятельном изучении истории, теории и практики копирования произведений станковой живописи, а также в создании методически обоснованной теоретической и практической базы обучения студентов технике и технологии масляной живописи известных мастеров прошлого.

Библиографический список

1. Новожилов И.И., Зубрилин К.М. Развитие и история метода копирования при обучении изобразительному искусству. *Проблемы современного образования*. Москва, 2011: 233–239.
2. Ваняев В.А. *Копирование произведений масляной живописи в системе подготовки художника-педагога*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
3. Ваняев В.А. Искусство копирования в художественно-изобразительном искусстве Западной Европы. *Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства*. 2012: 318.
4. Ваняев В.А. Технико-технологический аспект копирования произведений станковой масляной живописи как альтернативная параллель при создании художественного произведения (картины). *Преподаватель XXI век*. 2013; № 1: 135–138.
5. Ваняев В.А. Историко-культурологический аспект копирования произведений изобразительного искусства. *Преподаватель XXI век*. 2012; № 3: 134–140.
6. Алешин А.Б. *История реставрации станковой масляной живописи в России*. Ленинград, Художник РСФСР, 1989.
7. Арсенюк Ю.М. Значение копирования работ старых мастеров в становлении личности художника. Academy, 2020: 74–79.
8. Бергер Э. *История развития техники масляной живописи*. Москва: Академия художников СССР, 1961.
9. Коробко Ю.В., Новицкая И.А. Задачи копирования в современной системе обучения на художественно-графическом факультете. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 2.
10. Молева Н., Белютин Э. *Русская художественная школа первой половины XIX века*. Москва: Искусство, 1963.
11. Ростовцев Н.Н. *Очерки по истории методов преподавания рисунка*. Москва: Изобразительное искусство, 1983.
12. Сланский Б. *Техника живописи, живописные материалы*. Москва, 1962.
13. Алексеев-Алюрви Ю.В. *Краски старых мастеров*. Москва: Центр информационных технологий, информатики и информации, 2004.
14. *Мастера искусства об искусстве*: в 7 т. Москва: Искусство. 1967; Т. 3: 65.
15. Вазари Дж. *Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих*. Москва: Искусство, 1956; Т. I.
16. Вибер Ж. *Живопись и ее средства*. Москва, 1961.
17. Волков Н.Н. *Цвета в живописи*. Москва, 1965.
18. Лужецкая А.Н. *Техника масляной живописи русских мастеров XVIII – по начало XX вв*. Москва, 1965.
19. Хокни Д. *Секреты старых картин*. Перевод с английского Я.В. Лагузинской. Москва: Арт-Родник, 2004.
20. Фехнер Е.Ю. *Нидерландская живопись XVI века*. Ленинград, 1949.
21. Фехнер Е.Ю. *Голландский натюрморт XVII века в собрании Государственного Эрмитажа*. Москва: Изобразительное искусство, 1962.

References

1. Novozhilov I.I., Zubrilin K.M. Razvitie i istoriya metoda kopirovaniya pri obuchenii izobrazitel'nomu iskusstvu. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. Moskva, 2011: 233-239.
2. Vanyaev V.A. *Kopirovanie proizvedenij maslyanoj zhivopisi v sisteme podgotovki hudozhnika-pedagoga*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2014.
3. Vanyaev V.A. Iskusstvo kopirovaniya v hudozhestvenno-izobrazitel'nom iskusstve Zapadnoj Evropy. *Voprosy istorii, teorii i metodiki prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva*. 2012: 318.
4. Vanyaev V.A. Tehniko-tehnologicheskij aspekt kopirovaniya proizvedenij stankovoj maslyanoj zhivopisi kak al'ternativnaya parallel' pri sozdanii hudozhestvennogo proizvedeniya (kartiny). *Prepodavatel' XXI vek*. 2013; № 1: 135-138.
5. Vanyaev V.A. Istoriko-kul'turologicheskij aspekt kopirovaniya proizvedenij izobrazitel'nogo iskusstva. *Prepodavatel' XXI vek*. 2012; № 3: 134-140.
6. Aleshin A.B. *Istoriya restavracii stankovoj maslyanoj zhivopisi v Rossii*. Leningrad, Hudozhnik RSFSR, 1989.
7. Arsenyuk Yu.M. Znachenie kopirovaniya rabot staryh masterov v stanovlenii lichnosti hudozhnika. Academy, 2020: 74-79.
8. Berger `E. *Istoriya razvitiya tehniki maslyanoj zhivopisi*. Moskva: Akademiya hudozhnikov SSSR, 1961.
9. Korobko Yu.V., Novickaya I.A. Zadachi kopirovaniya v sovremennoj sisteme obucheniya na hudozhestvenno-graficheskom fakul'tete. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 2.
10. Moleva N., Belyutin `E. *Russkaya hudozhestvennaya shkola pervoj poloviny XIX veka*. Moskva: Iskusstvo, 1963.
11. Rostovcev N.N. *Ocherki po istorii metodov prepodavaniya risunka*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1983.
12. Slanskij B. *Tehnika zhivopisi, zhivopisnye materialy*. Moskva, 1962.
13. Alekseev-Alyurvi Yu.V. *Kraski staryh masterov*. Moskva: Centr informacionnyh tehnologij, informatiki i informacii, 2004.
14. *Mastera iskusstva ob iskusstve*: v 7 t. Moskva: Iskusstvo. 1967; T. 3: 65.
15. Vazari Dzh. *Zhizneopisaniya naibolee znamenityh zhivopiscev, vayatelej i zodchih*. Moskva: Iskusstvo, 1956; T. I.
16. Viber Zh. *Zhivopis' i ee sredstva*. Moskva, 1961.
17. Volkov N.N. *Cveta v zhivopisi*. Moskva, 1965.
18. Luzheckaya A.N. *Tehnika maslyanoj zhivopisi russkih masterov XVIII – po nachalo XX vv*. Moskva, 1965.
19. Hokni D. *Sekrety staryh kartin*. Perevod s anglijskogo Ya.V. Laguzinskoj. Moskva: Art-Rodnik, 2004.
20. Fehner E.Yu. *Niderlandskaya zhivopis' XVI veka*. Leningrad, 1949.
21. Fehner E.Yu. *Gollandskij natyurmort XVII veka v sobranii Gosudarstvennogo `Ermitazha*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1962.

Статья поступила в редакцию 11.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-211-214

Abdulgalimov R.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*
Abdulgalimova G.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*

CRITERIA AND INDICATORS FOR MEASURING VALUES OF THE PROFESSIONAL OUTLOOK OF A FUTURE DOCTOR. The article presents the authors' vision of measuring values in the professional worldview of a future doctor and offers a scheme for measuring them (components – criteria – elements – indicators – readiness levels). It is revealed that in the process of researching the value orientations and life priorities of the modern younger generation, it makes it possible to find out the degree of its adaptation to new social conditions. The assessment of the state of development of the professional worldview of a future specialist, which has developed in pedagogical practice, is revealed, and also shows the insufficient preparedness of current youth to modern requirements of society. It is aimed at resolving a number of contradictions related to the development of the professional worldview of the future doctor.

Key words: **criteria, indicators, values, professional outlook, future doctor**

Р.М. Абдулгалимов, *д-р пед. наук, зав. каф. биофизики, информатики и медаппаратуры, Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*
Г.Н. Абдулгалимова, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ИЗМЕРЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА

В статье представлено авторское видение измерения ценностей профессионального мировоззрения будущего врача, а также представлена схема измерения ценностей профессионального мировоззрения (компоненты – критерии – элементы – показатели – уровни готовности). Выявлено, что процесс исследования ценностных ориентаций, жизненных приоритетов современного подрастающего поколения дает возможность выяснить степень адаптации молодого поколения к новым социальным условиям. В работе выявлена сложившаяся в педагогической практике оценка состояния развития профессионального мировоззрения будущего специалиста, а также показана недостаточная подготовленность нынешней молодежи к современным требованиям общества. Работа направлена на разрешение ряда противоречий, связанных с развитием профессионального мировоззрения будущего врача.

Ключевые слова: **критерии, показатели, ценности, профессиональное мировоззрение, будущий врач**

Актуальность данной темы определяет поиск эффективных путей разрешения возникающих противоречий в процессе подготовки врача.

В условиях цифрового общества процесс подготовки будущих врачей претерпевает постоянные изменения: с одной стороны, стимулирующая и поддерживающая деятельность педагога по приобщению молодежи к ценностям науки и культуры, а с другой стороны, инициатива и активное осмысление, понимание и принятие этого воздействия. При этом педагог должен подать студентам информацию, дать им знания, привить навыки, а с другой стороны, помочь им определить пути, формы и способы приобретения знаний, направить их на самостоятельный поиск в нужное русло, обучить использованию полученных знаний

Таблица 1

Таблица измерения ценностей профессионального мировоззрения будущих врачей

Компоненты	Элементы	Критерии	Показатели
Праксиологический	Мироощущение	Когнитивный	имеет представление о термине «мироощущение»
			дает термину «мироощущение» определение
			применяет в своем лексиконе термин «мироощущение»
		Ценностно-мотивационный	проявляет интерес к познанию и пониманию термина, явления, процесса мироощущения
			желает изучать явление и процесс мироощущения
			считает мироощущение важным качеством врача
		Деятельностный	эмоционально проживает процесс мироощущения – отношение к действительности
			проявляет активность в развитии мироощущения
			включает в поведение во время учебных и практических занятий
	Мировосприятие	Когнитивный	умеет оценить состояние объекта
			понимает состояние объекта чувственно
			проявляет интерес к мировосприятию в деятельности: в поведении на занятиях, на практике, во взаимоотношениях с другими людьми
		Ценностно-мотивационный	проявляет интерес к восприятию мира и его пониманию
			желает изучать явление и процесс мировосприятие
			считает восприятие мира важным качеством врача
		Деятельностный	чувственно-эмоционально проживает процесс мировосприятия
			проявляет активность в восприятии мира
			включает в поведение во время учебных занятий, на практике, в общении
	Миропонимание	Когнитивный	знает, что такое миропонимание, понимает его значение
			интересуется миропониманием, желает обладать этим качеством
			проявляет знание и интерес к миропониманию в деятельности: в поведении на занятиях, на практике, во взаимоотношениях с другими людьми
		Ценностно-мотивационный	проявляет интерес к познанию интеллектуального мира врача
			желает изучать интеллектуальный мир врача
			считает познавательно-интеллектуальный мир ценным
		Деятельностный	глубоко проникает в сущность постигаемых явлений действительности и в осмысление целеполагания
			проявляет познавательную активность в развитии интеллектуального мира врача
			осуществляет выбор адекватных средств достижения желаемой действительности
	Мировзаимодействие	Когнитивный	знает сущность познавательно-интеллектуального мира врача, дает оценку состояния объекта на практике
			понимает окружающий мир, процессы и дает им реальную оценку
			применяет в работе решительные меры на основе накопленного опыта
		Ценностно-мотивационный	проявляет интерес к пониманию и применению ценностных установок на практике
			желает реализовать систему обобщенных профессиональных взглядов на мир пациента
			считает убежденность в правоте своих взглядов и идеалов ценным качеством врача
		Деятельностный	творческое отношение к процессу познания действительности, стремление к профессионально-личностному саморазвитию
			проявляет активность в выборе адекватных средств достижения желаемого на практике
			включает в поведение на практике реализацию поставленной цели, готовность к медико-социальному сопровождению пациента

Ментальный	Специально-научная картина мира	Когнитивный	знает, что такое «специально-научная картина мира» врача
			понимает «специально-научную картину мира» врача
			применяет в своем лексиконе термин «специально-научная картина мира» врача
		Ценностно-мотивационный	проявляет интерес к познанию и пониманию «специально-научной картина мира» врача
			желает изучать явления «специально-научной картина мира» врача
			считает «специально-научную картину мира» врача ценным качеством
		Деятельностный	проживает процесс «специально-научной картины мира» – отношение к действительности
			проявляет интерес к процессу развития «специально-научной картины мира» врача
			включает в поведение во время учебных занятий, на практике
	Биоэтическая картина мира	Когнитивный	знает ценности, принципы, нормы и проблемы биоэтики
			понимает этические (деонтологические) ценности, нормы, принципы и проблемы
			проявляет знание и интерес к ценностям, принципам, нормам и проблемам биоэтики в деятельности на практике, во взаимоотношениях с другими людьми
		Ценностно-мотивационный	проявляет интерес этическим ценностям, нормам и принципам
			желает изучать этические (деонтологические) ценности, нормы, принципы
			считает этические нормы, принципы и ценности важными качествами врача
		Деятельностный	гуманистическая направленность понимания врачом пациента
			отношение врача к живой природе человека (пациента), к его организму, к его страданиям и болезни
			устойчивое духовно-нравственное поведение в социуме
	Информационно-технологическая картина мира	Когнитивный	знает информацию, информационные процессы и технологии
			понимает информацию, информационные процессы и технологии
			применяет информацию и информационные технологии в практике
		Ценностно-мотивационный	наличие интереса к работе с информацией и информационными технологиями
			осознание потребности в информации и информационных технологиях в деятельности врача
			оценивает информационные процессы в живом организме
		Деятельностный	осуществлять информационно-технологическую деятельность в соответствии с правовыми, этическими, моральными и культурными нормами работы
			отношение к информационно-технологическому мировоззрению
			устойчивое информационное сознание и поведение в социуме
	Антропоцентрическая картина мира	Когнитивный	знает человека как биологическую систему
			понимает человека как биологическую систему
			проявляется научно-логический тип мышления в поведении, на занятиях, на практике
		Ценностно-мотивационный	осознание ценностей гуманизма – жизни, здоровья, блага человека
			проявляет интерес к гуманистическим ценностям
			считает духовно-нравственный долг перед человеком ценным
		Деятельностный	отношение к ценностям гуманизма – жизни, здоровья, блага человека
			готовность к реализации гуманистической цели и ценностям
			готовность к устойчивым мировоззренческим знаниям, умениям и навыкам на психосоматическом уровне

для решения практических задач, организовать процедуру оценки и самооценки уровня сформированности определенного перечня компетенций и профессионального мировоззрения будущего врача [1, с. 59].

Оценка состояния, сложившаяся в педагогической практике, показывает, что нынешняя молодежь не совсем подготовлена к современным требованиям общества. Существующая система вузовской подготовки будущего врача позволила выявить ряд противоречий между объективной потребностью клинической медицины в специалистах с более высоким уровнем естественнонаучной подготовки и отсутствием в высшем профессиональном образовании теоретических концепций, раскрывающих принципы обучения будущих врачей, а также между сложившимися традиционными подходами к высшему медицинскому образованию и диктуемой временем необходимостью развития профессионального мировоззрения будущего врача [2].

Цель нашей статьи заключается в определении критериев и показателей готовности будущего врача к профессиональному самоопределению.

Научная новизна статьи определяется выявлением показателей и критериев измерения ценностей профессионального мировоззрения будущих врачей в системе медицинского образования.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о ценностях профессионального мировоззрения будущих врачей в современных условиях.

Практическая значимость представлена через обучение будущих врачей таким навыкам работы и формам взаимодействия ценностей, которые способствуют развитию профессионального мировоззрения.

«Главной задачей достижения цели является анализ характеристики ценностных ориентаций студентов в развитии их профессионального мировоззрения, которые позволяют выделить локальные критерии и показатели, позволяющие выявлять и прослеживать динамику развития мировоззренческих позиций будущего врача. Среди них предлагаем следующие критерии:

– когнитивный (познавательный) – позволяет выявлять и оценить динамику развития механизмов создания своих смыслов в изучаемых знаниях, ценностях медицины и медицинской профессии. Сопутствующими признаками могут быть развитие умений восприятия, анализа, осознания изучаемой информации и знаний на основе рациональной самоорганизации;

– ценностно-мотивационный – характеризует более глубокую динамику развития мировоззрения, отражая внутреннее состояние, отношение студентов к ценностям, а также мотивы, поддерживающие профессиональное самоопределение будущего врача;

– деятельностный – позволяет прослеживать динамику развития профессионального мировоззрения в действиях студентов в имитируемой или реальной (во время учебной и профессиональной практики) лечебной среде. Данный критерий можно использовать при мониторинге первых двух критериев, поскольку в действиях можно увидеть мотивы, смысловые оценки, оперативность принимаемых решений и конкретных действий» [3].

При оценке динамики развития профессионального мировоззрения по когнитивному критерию использовались методики: анкетирования, наблюдения при выполнении учебных заданий, наблюдения и оценки смыслового представления в диалогах, выражении поисковых умений в презентациях и защитах проектов.

Ценностно-мотивационный критерий развития профессионального мировоззрения определялся на основе анкетирования, направленного на выявление отношения будущего врача к профессионально-мировоззренческой деятельности.

Деятельностный критерий в основном используется во время медицинской лечебной практики, предусмотренной учебными программами факультетов медвуза.

Мы установили разные уровни степени выраженности описанных критериев динамики развития профессионального мировоззрения студентов.

На первом низком уровне студенты показывают владение основными медицинскими знаниями по профессиональным и общественным дисциплинам. Они

считают, что правильно выбрали профессию. Но сохраняют неопределенность относительно своего развития в процессе профессиональной подготовки и еще не определились с профессиональным самоопределением. Их мотивы пока не обеспечивают активную познавательную деятельность.

На втором уровне студенты также ориентированы на выполнение требований учебного процесса, показывают стремление к пониманию знаний на нормативном уровне. Добросовестно выполняют учебные задания и неплохо с ними справляются. Уверены в том, что получат ожидаемую медицинскую профессию и работу по полученной профессии.

На третьем, более высоком уровне студенты понимают свое призвание – стать врачом высокой квалификации, постоянно занимаются поиском дополнительной информации в области профессии, охотно берутся за проектные и другие исследовательские работы. Самостоятельно находят возможность участвовать в лечебной практике, проявляют альтруистские чувства, понимая помогающий характер медицинской профессии. В обсуждениях и диалогах ясно и настойчиво выражают свои взгляды и отношения и отстаивают свои позиции. Они склонны искать вариативные решения проблем, владеют клиническим и креативным мышлением, свободно общаются в корпоративной, медицинской и молодежной среде [4].

Процедура измерения ценностей профессионального мировоззрения нами производилась по схеме: ***компоненты – критерии – элементы – показатели – уровни готовности,*** части которой поддаются измерению существующими методами педагогики. При измерении показателей предложены различные методы оценки сформированности профессионального мировоззрения студентов медицинского вуза, по которым осуществлялась диагностика экспериментальной работы. Затем полученные результаты переводились в критерии, элементы, далее в компоненты профессионального мировоззрения (табл. 1). Уровень выраженности показателя: высокий, средний, низкий.

Таким образом, современная молодежь, а именно студенческая молодежь, как особая социальная прослойка находится в поле зрения философов, психологов, педагогов, социологов как индикатор происходящих перемен и определяет потенциал развития современного общества в целом. Неизбежная в условиях ломки сложившихся устоев переоценка ценностей, их кризис более всего проявляются в сознании этой социальной группы [4; 5].

К ведущим педагогическим условиям формирования профессионального мировоззрения студентов медицинских вузов мы относим:

– включение в содержательный компонент профессионального образования разработанных курсов по выбору, направленных на формирование и развитие непосредственно профессионального мировоззрения студентов медицинских вузов;

– использование различных механизмов формирования профессионального мировоззрения;

– включение в целевой компонент профессионального образования ориентации на взгляды, принципы, убеждения, нравственные устои личности студентов медицинских вузов;

– выявление и подбор адекватных для формирования и развития профессионального мировоззрения на разных ступенях (этапах) системы образования технологий обучения [2].

Исследование ценностных ориентаций, жизненных приоритетов современного подрастающего поколения дает возможность выяснить степень его адаптации к новым социальным условиям и его инновационный потенциал. От того, какой ценностный фундамент будет сформирован у врача, во многом зависит будущее состояние современного общества [6; 7].

Следовательно, данное исследование с позиции ценностного смысла медицинского образования послужит основой успешного развития компетентно-грамотного специалиста с новым мышлением, готового реализовать себя на современном рынке труда как профессионала со сформированным мировоззрением.

Библиографический список

1. Абдулгалимов Р.М. Научно-педагогические представления об информационном обществе. *Современные проблемы науки и образования.* 2012; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=7878
2. Абдулгалимов Р.М., Кафаров Т.Э. Модель профессионального мировоззрения специалиста медицинского профиля: основные контуры. *Фундаментальные исследования*. 2013; № 10-3: 653–658. Available at: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32338
3. Абдулгалимов Р.М. *Теоретико-методологические основы развития профессионального мировоззрения студентов медицинского вуза*. Диссертация … доктора педагогических наук. Грозный, 2021.
4. Романченко М.А., Медведева Н.И. Динамика структуры ценностей в процессе профессионального становления студента педагога-психолога. *Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»*. Available at: https://scienceforum.ru/2013/article/2013008560
5. Маммаев С.Н., Абдулгалимов Р.М., Кафаров Т.Э. Медицинское образование и его ценностные приоритеты в профессиональной подготовке студентов. Теория и практика развития образования в условиях социокультурных трансформаций. *Материалы Международной научно-практический конференции*. Луганск: Книта, 2020.
6. Везетиу Е.В. Аксиологическая основа профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 37–38.
7. Лопушенко А.Я. Критерии сформированности профессионального мировоззрения. *Вестник Санкт-Петербурского университета МВД России*. 2009; № 3 (43): 166–170.

References

1. Abdulgalimov R.M. Nauchno-pedagogicheskie predstavleniya ob informacionnom obschestve. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2012; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=7878
2. Abdulgalimov R.M., Kafarov T.`E. Model' professional'nogo mirovozzreniya specialista medicinskogo profilya: osnovnye kontury. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 10-3: 653-658. Available at: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32338
3. Abdulgalimov R.M. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya professional'nogo mirovozzreniya studentov medicinskogo vuza*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Groznyj, 2021.
4. Romanchenko M.A., Medvedeva N.I. Dinamika struktury cennostej v processe professional'nogo stanovleniya studenta pedagoga-psihologa. *Materialy V Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum»*. Available at: https://scienceforum.ru/2013/article/2013008560
5. Mammaev S.N., Abdulgalimov R.M., Kafarov T.`E. Medicinskoe obrazovanie i ego cennostnye prioritety v professional'noj podgotovke studentov. Teoriya i praktika razvitiya obrazovaniya v usloviyah sociokul'turnyh transformacij. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskij konferencii*. Lugansk: Knita, 2020.
6. Vezetiu E.V. Aksiologicheskaya osnova professional'noj podgotovki buduschih pedagogov v vysshem obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 37-38.
7. Lopushenko A.Ya. Kriterii sformirovannosti professional'nogo mirovozzreniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2009; № 3 (43): 166-170.

Статья поступила в редакцию 10.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-214-217

Aliyeva S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Director of Institute of Pedagogy, Psychology and Defectology, Department of Primary Education Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sacita.alieva@mail.ru*
Bazueva K.I., *teaching assistant, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*
Musaeva R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: a_mona84@mail.ru*

FORMING SOFT SKILLS IN STUDENTS' EXTRACURRICULAR WORK. Based on the authors' own experience in the pedagogical activities implementation analysis, as well as the data contained in scientific and methodological literature involvement, the main students extracurricular work possibilities in terms of the skills belonging to the soft formation are examined. In the article, the researchers describe the current higher educational system and features of human society as a whole. Based on the study, the work proves the necessity of forming such competencies in students. Considerable attention is paid to the semantic content of the soft skills concept. The authors demonstrate the most important, in their opinion, skills, coupled with indicators of their formation. The article shares results of an analysis of researchers' views on the category of "students' extracurricular work" and its structure. The most promising directions of its implementation in revealing its theme terms have been studied. Specific measures are provided that contribute to the formation of future professionals' competencies related to the category under consideration.

Key words: **university education, subject-based educational outcomes, personal educational outcomes, extracurricular activities, soft skills**

С.А. Алиева, *канд. пед. наук, доц., директор института педагогики, психологии и дефектологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sacita.alieva@mail.ru*
К.И. Базуева, *асс., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*
Р.А. Мусаева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: a_mona84@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS ВО ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

На основании анализа собственного опыта реализации авторами профессионально-педагогической деятельности, а также привлечения данных, содержащихся в научной и методической литературе, устанавливаются основные возможности внеучебной работы студентов в плане формирования умений и навыков, относящихся к категории «гибких» или «мягких» (англ. – soft skills). В начале статьи речь идёт об особенностях текущей стадии развития системы вузовского образования и человеческого общества в целом. На основе их изучения доказывается необходимость формирования у обучающихся системы такого рода компетенций. Далее значительное внимание уделяется смысловому содержанию понятия soft skills. Демонстрируются важнейшие, на взгляд авторов, «гибкие» навыки вкупе с показателями их сформированности. В статье также приведён анализ взглядов исследователей на сущность и структуру категории «внеучебная работа студентов». Изучены наиболее перспективные в плане раскрытия темы направления её реализации. Приводятся конкретные мероприятия, способствующие формированию у будущих профессионалов компетенций, относящихся к рассматриваемой категории.

Ключевые слова: **вузовское образование, предметные образовательные результаты, личностные образовательные результаты, внеучебная деятельность, soft skills**

Актуальность темы нашего исследования состоит в том, что сегодня российским и международным рынками труда к кандидатам на вакансии предъявляются специфические требования. Это, в свою очередь, стимулирует органы управления образованием и сами вузы к принятию мер, позволяющих повысить интенсивность и качество труда своих будущих выпускников в новых социальных, экономических, политических и культурных условиях. Так, пристальное внимание уделяется актуализации формируемой системы профессиональных знаний, умений и навыков. Для этого разрабатываются новые стандарты и рабочие программы по всем академическим дисциплинам, организуется практика на предприятиях, известных своей инновационной деятельностью, студенты всех курсов и направлений подготовки привлекаются к научно-исследовательской работе (Н.Ю. Корнеева, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова). Но в современных условиях и этого, к сожалению, зачастую оказывается мало.

Действительно, сегодня теоретики и практики педагогики высшей школы уделяют явно недостаточно внимания аспектам обучения, связанным с развитием личностных качеств или, например, социальных компетенций (П.Д. Абдурахманова, Л.Ф. Артеменкова, Ф.Р. Асадулаева, З.Ш. Магомедова, А.Г. Нагорная, Н.П. Стародворцева, Г.Б. Хасанова, А.Х. Чупанов и др.). А между тем на протяжении последних тридцати лет в большинстве объявлений о вакансиях помимо профессиональных качеств говорится также о волевых, лидерских, социальных, общекультурных.

Эти ключевые черты профессионального портрета современного человека, как правило, обозначаются термином «мягкие» или «гибкие» навыки (англ. – soft skills) (Е.А. Арбатская, О.Ю. Мартынова, Н.Р. Миндубаева, А.А. Николаев, Е.Г. Тарханова, Н.Е. Тихонов). Таким образом, государственные, общественные и коммерческие структуры испытывают острую потребность в специалистах и руководителях, характеризующихся не только высоким уровнем профессиональной квалификации, но и развитой системой компетенций, имеющих универсальный надпрофессиональный характер [1–9].

Современные исследования показывают, что успех в ходе реализации выпускниками вузов своих обязанностей, а равно и любой другой деятельности, как правило, зависит от уровня сформированности «гибких» навыков почти на 70% (Н.Ю. Корнеева, О.Ю. Мартынова, А.А. Николаев, Е.Г. Тарханова). Нельзя при этом сказать, что профессиональная квалификация была единственным параметром, учитывающимся при их приёме на работу в предшествующие эпохи. Но в последнее время желательный набор иных параметров молодого специалиста существенно изменился. Действительно, в последней четверти XX в. работодатели отдавали предпочтение сотрудникам, для которых были характерны усердие, пунктуальность и высокий уровень трудовой дисциплины. На современном же этапе развития общества успешная реализация деятельности связана не столько с наличием у индивида качеств добросовестного исполнителя, сколько с его способностью решать, действуя чаще всего в составе группы, сложные задачи в своей и смежных областях. Объясняется это трансформацией условий и самого характера трудовой деятельности.

Сегодня всё более востребованными становятся командная и проектная работа, при которых усилия многих членов коллектива нацелены на решение общей проблемы через эффективные поиски новых, часто нестандартных путей. Отсюда в современных условиях основным элементом профессиональной подготовки, реализуемой на ступени вуза, с необходимостью должна стать целостная модель деятельности. Структура таковой включает ряд равнозначных частей, лежащих между начальной идеей и внедрением результатов в повседневную практику соответствующей сферы. И именно наличие у выпускников развитых soft skills создаёт предпосылки для успешной реализации различных форм активности на всех этих этапах (Н.Ю. Корнеева, А.Г. Нагорная, А.А. Николаев, Н.П. Стародворцева, Г.Б. Хасанова, А.Х. Чупанов, Т.А. Яркова).

Таким образом, сегодня в задачи организации высшего образования входит развитие у будущих профессионалов системы «гибких» навыков. Благо, современные вузы зачастую обладают определёнными потенциями в этом плане.

В частности, учитывая тот факт, что при планировании и реализации учебной деятельности не всегда можно найти достаточно времени для развития такого рода компетенций, естественным представляется обращение к внеучебной деятельности. Её активизация, таким образом, является одним из ключевых условий для формирования soft skills. Тем более удивительно, что пока роль соответствующих форм образовательной деятельности в данном процессе не нашла должного освещения в работах отечественных авторов (О.Ю. Мартынова, А.А. Николаев, Н.Е. Тихонов). На страницах нашей статьи осуществлена попытка частичной ликвидации указанного дефицита.

В виду вышеизложенного её цель – освещение основных возможностей внеучебной работы студентов в плане формирования «мягких» навыков.

Такая цель может быть достигнута посредством решения следующих задач:

– дать определение понятию soft skills;

– продемонстрировать важнейшие, на взгляд авторов, «гибкие» навыки вкупе с показателями их сформированности;

– рассмотреть содержание категории «внеучебная работа студентов»;

– изучить наиболее перспективные в плане раскрытия темы нашей статьи направления её реализации;

– привести конкретные мероприятия, способствующие формированию у будущих профессионалов компетенций, относящихся к рассматриваемой категории.

При этом нами использовались следующие методы исследования: анализ опыта собственной профессионально-педагогической деятельности; изучение специальной литературы.

Научная новизна настоящей работы сводится к демонстрации важнейших на сегодняшний день «гибких» навыков, которыми должен обладать конкурентноспособный выпускник вуза.

Теоретическая значимость работы заключается в рассмотрении основных направлений реализации внеучебной деятельности студентов, способствующих формированию таких компетенций

Практическая значимость – в приведении примеров конкретных мероприятий, благоприятствующих их развитию.

Большинством современных авторов вынесенный в заглавие нашей статьи термин применяется для обозначения системы социальных и коммуникативных умений и навыков (англ. – skills), позволяющих выпускнику современного вуза эффективно работать в команде и проявлять другие виды общественно значимой активности (Н.П. Стародворцева, Г.Б. Хасанова, И.И. Черкасова, А.Х. Чупанов Т.А. Яркова).

Анализ научной и методической литературы даёт нам возможность для демонстрации некоторых soft skills, наиболее востребованных в текущих условиях. Внимания также заслуживают показатели их сформированности (табл. 1).

Современная учащаяся молодёжь, как правило, характеризуется недостаточно высоким уровнем развития перечисленных в Таблице 1 компетенций [4]. Причина тому – использование далеко не всех возможностей, доступных в пространстве организаций высшего образования. Зачастую soft skills формируются за счёт самостоятельной работы студентов (СРС). Рассмотрим соответствующий её потенциал и попытаемся понять, почему одной только ее реализации чаще всего бывает недостаточно для развития у учащихся интересующих нас черт.

Многие авторы определяют главную цель СРС как обучение будущего профессионала самостоятельной работе с информацией, получаемой из различных источников, в наше время по преимуществу, конечно, сетевых (А.Г. Нагорная, Г.Б. Хасанова, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова). В данном качестве она может быть весьма эффективной. Так, принятие в 2020–2021 гг. мер по профилактике пандемии COVID-19 и связанное с ним расширение реализации самостоятельных форм учебной деятельности способствовали развитию у студентов навыка комплексного многоуровневого решения проблем, критического мышления и креативности. Это и не удивительно, ведь обучающимся чаще, чем прежде, приходилось самостоятельно планировать и распределять собственную когнитивную активность, трудовые и временные затраты на овладение учебным материалом, искать необходимую информацию, оценивать её и использовать в своей деятельности.

Соответствующие результаты достигались через широкое применение в учебно-воспитательном процессе таких интерактивных форм, как кейс-стади, круглый стол, мастер-класс, а также метод учебных проектов. Все эти методики могли получить и получали свою реализацию в процессе решения учебных задач при значительном удалении субъектов образовательных отношений друг от друга. Но при этом не стоит забывать, что обучающиеся, хотя их познавательная деятельность и получала довольно мощную стимуляцию, находились в достаточно спокойных и комфортных для себя условиях. Это несколько тормозило формирование у них указанных компетенций. Плюс изоляция, характерная для

Таблица 1

Важнейшие «гибкие» навыки для реализации эффективной деятельности в условиях современного общества, а также показатели их развития

Навыки	Показатели сформированности
Критическое мышление	Способность задавать вопросы к содержанию, структуре, доказательной базе всей поступающей информации
	Умение сосредотачивать внимание на фактах, а не на данных, кажущихся (независимо от степени их достоверности и актуальности) полезными с точки зрения решения поставленной проблемы
Управление коллективом	Наличие комплекса знаний и навыков, позволяющих разрабатывать и воплощать в повседневной практике организационные условия, обеспечивающие раскрытие максимальных достижений и творческого потенциала коллег
	Адекватное поведение в проблемных ситуациях, естественным образом возникающих при организации совместной деятельности многих людей [1]
Креативность	Творческий подход к развитию собственного опыта
	Нестандартное мышление
Ведение переговоров	Способность организовывать коммуникацию, направленную на долгосрочное сотрудничество
	Умение убедительно донести свою точку зрения, используя вербальные и невербальные техники [2]
	Обязательный учёт таких параметров собеседника или аудитории, с которой происходит взаимодействие, как уровень образования, социальное положение, потребности, интересы и склонности
Сотрудничество	Способность организовать поле деятельности, особенности устройства и функционирования которого благоприятствуют эффективному совместному решению поставленных задач [3]
	Наличие навыков эффективного обмена смыслами и информацией с руководством, коллегами и заказчиками
Комплексное многоуровневое решение проблем	Системный подход к решению задач учебной, профессиональной и иной деятельности
	Умение выявлять и устранить причины, а не следствия (в т. ч. промежуточные) возникновения тех или иных неблагоприятных ситуаций, явлений, процессов
	Связанный с ним навык самостоятельного определения проблем и всего комплекса причин, объясняющих их возникновение

самостоятельной деятельности, не может способствовать развитию навыков ведения переговоров, управления коллективом и сотрудничества [5].

Таким образом, одной только СРС для развития soft skills недостаточно по той причине, что особенности её реализации не позволяют обучающимся покинуть «зону комфорта». Это же, в свою очередь, может быть достигнуто только тогда, когда студент, например, попадает на сцену или спортивную площадку. Другими словами, при всей пользе, которую СРС и вообще учебная деятельность могут принести для формирования системы «гибких» навыков, они могут и должны быть дополнены средствами внеучебной деятельности.

При всей важности внеучебной работы студентов на страницах современной учебной, научной и методической литературы мы можем встретить самые разные определения данной категории (Е.А. Арбатская, О.Ю. Мартынова, А.А. Николаев, А.Г. Нагорная, Н.П. Стародворцева, Е.Г. Тарханова, Н.Е. Тихонов). Вместе с тем анализ трудов различных авторов позволяет выделить ряд специфических черт интересующей нас деятельности. К ним относятся:

– не включенность в учебный план;

– возможность реализации в любое время, а при современном уровне развития коммуникационных технологий – ещё и в любом удобном месте (З.Ш. Магомедова, О.Ю. Мартынова, Е.Г. Тарханова);

– органичное сочетание самостоятельной деятельности, с одной стороны, сотрудничества между субъектами образовательных отношений – с другой;

– добровольность участия;

– свобода в выборе его степени и форм;

– широкое использование различных средств и форм стимулирования проявлений активности учащимися;

– в случае правильной организации – новизна содержания, использование интересных для обучающихся методов и форм работы, что особенно важно на младших курсах [2];

– существование определённой связи с аудиторной деятельностью, учебными и производственными практиками;

– вытекающая из предыдущего пункта направленность такой работы на углубление и расширение профессиональных знаний учащихся;

– широкие возможности в плане развития и формирования их личностных и социальных качеств [1].

Исходя из вышеизложенного, внеучебную работу студентов мы можем определить как совокупность разнообразных видов и форм организованной и целенаправленной образовательной и воспитательной деятельности, проводимой со студентами вуза по преимуществу во время, свободное от учебных занятий, что самым эффективным образом будет способствовать раскрытию и дальнейшему развитию личностного потенциала каждого студента (И.Б. Байханов) [7].

В настоящее время ответственность за её эффективную организацию в соответствии с целями и задачами воспитания вуза, личными интересами студентов лежит на управлениях воспитательной работы, заместителях деканов по соответствующим вопросам, общественных организациях, а также кураторах студенческих групп [1].

Развитию у будущих высококвалифицированных профессионалов системы «гибких» навыков может способствовать реализация ряда форм внеучебной деятельности.

Как отмечают авторы О.Ю. Мартынова, А.А. Николаев, А.Г. Нагорная, Н.П. Стародворцева, Е.Г. Тарханова, А.Х. Чупанов и другие, к ним относятся:

– производственная;
– общественно полезная;
– поисковая;
– научно-исследовательская;
– физкультурно-спортивная;
– художественно-эстетическая;
– общественно-организаторская.

Анализ существующей образовательной практики, в частности, собственного опыта авторов, связанного с реализацией профессионально-педагогической деятельности, свидетельствует: развитие soft skills у студентов современных вузов достигается не только при непосредственном участии в соответствующих формах организации их активности, но также и во время подготовки к ним. Действительно, успешная реализации такой деятельности предполагает большую предварительную работу, реализуемую либо самостоятельно, либо в составе микрогрупп.

Таким путём будущие профессионалы учатся эффективно взаимодействовать с окружающими, грамотно формулировать и отстаивать собственную точку зрения на те или иные вопросы, критически оценивать информацию, получаемую из различных источников, творчески подходить к реализуемой деятельности. У них также формируются навыки применения системного подхода к выполнению различных задач. Для решения соответствующих проблем по ходу подготовки к различного рода мероприятиям применимы такие формы организации деятельности учащихся, как дискуссия, мозговой штурм, деловые и ролевые игры [4].

Если же мы говорим о формировании системы «гибких» навыков непосредственно в ходе внеучебной деятельности, то должны отметить целесообразность её реализации в форме долгосрочных проектов и отдельных событий, сочетающих черты перечисленных выше форм. Охарактеризуем их.

Хорошим примером долгосрочного проекта, который может быть эффективно реализован с лицами, осваивающими образовательные программы современного вуза, является студенческий пресс-центр.

Проект «пресс-центр» может выполнять следующие функции:

– подготовка литературных и публицистических альманахов;
– их издание;
– сбор и передача федеральным, региональным и муниципальным СМИ информации, касающейся различных аспектов деятельности вуза, достижений его обучаемых и преподавателей;
– выпуск студенческих газет и др. [3].

Тем самым проект, во-первых, вносит вклад в реализацию информационной политики образовательной организации, а во-вторых (и в нашем случае – в главных), позволяет широко вовлекать студентов в производительную, художественно-эстетическую, общественно-организаторскую, поисковую, а отчасти и научно-исследовательскую деятельность. Соответственно, у учащихся развиваются навыки критического мышления, управления коллективом, сотрудничества и креативности [3].

Важными в плане формирования этих и других soft skills при условии их правильной организации могут, как уже говорилось, стать и отдельные события студенческой жизни. Так, на День первокурсника студенты первых курсов могут проявить себя в различных направлениях: физкультурно-спортивном, художественно-эстетическом, общественно-организаторском. Сама концепция рассматриваемого события заключается в том, что обучающиеся, относимые к данной категории, должны продемонстрировать способность самостоятельно заниматься таким новым и непростым для большинства из них делом, как организация мероприятия, аудиторией которого выступает практически весь вуз. Тем самым интенсифицируется формирование у них следующих «мягких» компетенций: комплексное многоуровневое решение проблем, сотрудничество, управление коллективом, креативность, ведение переговоров.

Студенты более старшей категории могут, например, принять участие в конкурсах талантов. В рамках таковых они могут представлять различные творческие номера (stand-up, вокал, танцы и многое другое). Другими словами, в данном случае мы имеем дело с реализацией практически всех форм внеучебной

работы. Следовательно, подготовка и участие в ней позволяют будущим профессионалам развить креативность, критическое мышление, навыки сотрудничества, а равно и комплексного многоуровневого решения проблем [5].

Определённой эффективностью в этом плане характеризуются также мероприятия, преимущественно соревновательной направленности, имеющие целью предоставление студентам возможностей для демонстрации своих знаний, умений и навыков в области иностранного языка. Специфика такого рода событий позволяет координировать активность всех лиц, обучающихся в университете, так как иностранный язык осваивают на всех направлениях подготовки. Возможно, например, проведение конкурса, включающего несколько номинаций: «визитная карточка», «своя игра», «видеоконкурс» (конкурс видеороликов на английском языке, снятых студентами и освещающих, например, различные аспекты жизни вуза). По ходу подобных мероприятий реализуются художественно-эстетическая, общественно-организаторская, поисковая и исследовательская формы деятельности. Соответственно, у обучающихся развиваются навыки сотрудничества и ведения переговоров, элементы критического мышления и креативности, формируются определённые ценностные ориентации (Е.В. Везетиу) [9]. При этом особенно ценно, что они получают опыт продуктивного взаимодействия с другими людьми не только на родном языке, но и на иностранном. Значит, будущие высококвалифицированные профессионалы с большей вероятностью смогут выжить и преуспеть в современном обществе, характеризующемся эскалацией глобализационных процессов и расширением их влияния почти на все отрасли [2].

Далее, в физкультурно-спортивную и отчасти художественно-эстетическую деятельность молодых людей можно вовлечь путём проведения спортивных праздников, посвящённых, например, Международному дню студенческого спорта. Как правило, многие учащиеся демонстрируют осознанное стремление к участию в различных состязаниях. В их число могут входить:

– перетягивание каната;
– легкоатлетическая эстафета;
– чирлидинг.

Результаты многих из таких соревнований достигаются сообща, силами команды, тем самым способствуя формированию навыков управления коллективом и сотрудничества. Кроме того, подобные мероприятия могут включать состязания в таких видах активности, успешная реализация которых подразумевает приемлемую сформированность креативности и многоуровневого решения поставленных задач [5].

В связи с темой настоящего исследования дополнительно можно упомянуть различные музыкальные мероприятия. Опыт отечественных вузов показывает, что они позволяют задействовать огромное количество участников, в число которых часто входят не только студенты, но также и приглашённые гости. Такого рода события могут подготавливаться и проводиться активистами студенческого самоуправления. Они имеют черты художественно-эстетической и общественно полезной деятельности (например, в случае, если соответствующее событие приурочено к памятной дате). Для успешного их воплощения на практике обучающимся необходимо применять такие «мягкие» навыки, как креативность, командная работа и сотрудничество [4].

Завершая рассмотрение основных возможностей внеучебной работы студентов в плане формирования «мягких» навыков, отметим, во-первых, что для современной педагогики высшего образования данная проблема является весьма актуальной в силу изменившихся требований, выдвигаемых работодателями к выпускникам. Определённый потенциал для развития таких компетенций, без сомнения, присущ аудиторной работе и СРС. Однако существенные временные ограничения, характерные для первой, и минимизация живого общения, свойственная второй, не позволяют решать соответствующие вопросы исключительно данными средствами. Это делает необходимым обращение к внеучебной деятельности будущих высококвалифицированных профессионалов.

Soft skills могут быть развиты посредством обращения к следующим её формам: производительная, общественно полезная, поисковая, научно-исследовательская, физкультурно-спортивная, художественно-эстетическая, общественно-организаторская. Перспективным при этом представляется реализация таких проектов и мероприятий, которые сочетают в себе черты двух или более из числа этих форм.

Только так можно будет надеяться на формирование у студентов ряда важных качеств, относимых к интересующей нас проблеме. А именно: формирование soft skills во внеучебной работе студентов, в число которых входят: критическое мышление, управление коллективом, креативность, ведение переговоров, сотрудничество, комплексное многоуровневое решение проблем.

Библиографический список

1. Корнеева Н.Ю. Формирование надпрофессиональных навыков у будущих педагогов профессионального обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 67–69.
2. Магомедова З.Ш., Чупанов А.Х. Особенности развития системы универсальных компетенций студентов в условиях электронной информационно-образовательной среды российского вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 213–215.
3. Нагорная А.Г., Стародворцева Н.П. Студенческий пресс-центр как инструмент развития гибких навыков (soft skills) у студентов в воспитательном пространстве технического вуза. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2021; № 9 (111): 42–47.
4. Арбатская Е.А., Тарханова Е.Г. Исследование содержания понятия soft skills. *Креативная экономика.* 2020; Т. 14, № 5: 905–924.
5. Миндубаева Н.Р., Мартынова О.Ю., Николаев А.А., Тихонов Н.Е. Что такое soft и hard skills? *Форум молодых учёных*. 2020; № 10 (50): 465–468.
6. Дудаев Г.С.Х. Процесс разработки и принятия управленческих решений. *ФГУ Science*. 2016; № 2 (8): 60–62.
7. Байханов И.Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 2, № 8 (49): 905–911.
8. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук*: коллективная монография. Москва, 2016.
9. Везетиу Е.В. Аксиологическая основа профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 37–38.

References

1. Korneeva N.Yu. Formirovanie nadprofessional'nyh navykov u buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 67–69.
2. Magomedova Z.Sh., Chupanov A.H. Osobennosti razvitiya sistemy universal'nyh kompetencij studentov v usloviyah `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy rossijskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 213–215.
3. Nagornaya A.G., Starodvorceva N.P. Studencheskij press-centr kak instrument razvitiya gibkih navykov (soft skills) u studentov v vospitatel'nom prostranstve tehnicheskogo vuza. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2021; № 9 (111): 42–47.
4. Arbatskaya E.A., Tarhanova E.G. Issledovanie soderzhaniya ponyatiya soft skills. *Kreativnaya `ekonomika*. 2020; T. 14, № 5: 905–924.
5. Mindubaeva N.R., Martynova O.Yu., Nikolaev A.A., Tihonov N.E. Chto takoe soft i hard skills? *Forum molodyh uchenyh*. 2020; № 10 (50): 465–468.
6. Dudaev G.S.H. Process razrabotki i prinyatiya upravlencheskih reshenij. *FGU Science*. 2016; № 2 (8): 60–62.
7. Bajhanov I.B. Social'no-professional'noe razvitie lichnosti: samoobrazovanie kak determinat. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9, Ch. 2, № 8 (49): 905–911.
8. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskih nauk*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
9. Vezetiu E.V. Aksiologicheskaya osnova professional'noj podgotovki buduschih pedagogov v vysshem obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 37–38.

Статья поступила в редакцию 07.10.24

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-217-220

Baukova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*

TRANSFORMATION AND TESTING OF THE MODEL OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF INTEREST IN FOREIGN TRAINERS WHILE TEACHING RUSSIAN. The 21 century is marked by new requirements for the education system, especially in the field of humanities and vocational education, namely the transition from an analogue form of knowledge transfer to a digital one, which is confirmed by the didactic concept of digital vocational education and training. This raises the question of developing digital teaching didactics. In the scientific community, researchers discuss issues of updating the content of education, organizing the educational process using modern (digital) educational technologies, building an individual educational trajectory for students, etc. The most pressing issue arises regarding organizational and pedagogical conditions, namely the revision of the role of the teacher, maintaining the attention and interest of students, etc. The article updates a problem of developing interest among foreign trainees in teaching the Russian language, defines the role of digital technologies in the educational space of Russian universities, and considers options for the effective use of digital educational tools in the educational process when teaching the Russian language.

Key words: **digital technologies, foreign students, Russian university, process modeling**

***М.А. Баукова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ И АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА У ИНОСТРАННЫХ СТАЖЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

XXI в. ознаменован новыми требованиями, предъявляемыми к системе образования, особенно в области гуманитарного знания и профессионального образования, а именно переходом с аналоговой формы передачи знаний к цифровой, что подтверждается дидактической концепцией цифрового профессионального образования и обучения. Отсюда возникает вопрос в необходимости разработки цифровой дидактики обучения. В научной среде исследователи обсуждают вопросы обновления содержания обучения, организацию образовательного процесса с применением современных (цифровых) образовательных технологий, построения индивидуальной образовательной траектории обучающихся и т. д. Наиболее острым встает вопрос, касающийся организационного-педагогических условий, а именно пересмотра роли преподавателя, удержания внимания и заинтересованности студентов и пр. В настоящей статье актуализируется проблема развития интереса у иностранных стажеров при обучении русскому языку, определена роль цифровых технологий в образовательном пространстве российских вузов, рассмотрены варианты эффективного использования цифровых образовательных средств в учебном процессе при обучении русскому языку.

Ключевые слова: **цифровые технологии, иностранные обучающиеся, российский вуз, моделирование процесса**

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена тем, что в настоящее время русский язык остается значимым ресурсом позиционирования России на мировой арене. Интерес к нашей стране и русскому языку со стороны зарубежных партнеров сохраняется, о чем свидетельствует реализация комплексных проектов и инициатив, направленных на популяризацию русского языка и основанных на поручениях Президента Российской Федерации в целях совершенствования деятельности по сохранению, развитию, поддержке и продвижению русского языка и культуры за рубежом.

Так, в 2024 году Владимир Путин подписал Указ «О Совете при Президенте по реализации государственной политики в сфере поддержки русского языка и языков народов России» [1].

По словам заместителя министра науки и высшего образования РФ Константина Могилевского, перед Институтом русского языка им. А.С. Пушкина стоят «важнейшие задачи, связанные с продвижением русского языка в мире, с совершенствованием методики преподавания русского языка, с сохранением и упрочнением тех позиций, которые русский язык заслуженно занимает» [2].

На данный момент в России обучается рекордное число иностранных студентов, порядка 355 тысяч человек, заявил Могилевский [3]. «Молодежь выбирает русский язык прежде всего для того, чтобы выстроить свою профессиональную риторику, в том числе благодаря качественному российскому образованию», – заявил начальник Управления образования и науки Россотрудничества Вадим Зайчиков [4].

Проводимая Правительством РФ просветительская работа даст «тот синергетический эффект, который поможет нам достичь наших общих целей: того, чтобы русский язык хотели, изучали и любили как можно больше людей во всем мире», – отмечает заместитель исполнительного директора Фонда «Русский мир» Татьяна Шлычкова [5].

Цель статьи заключается в трансформации и апробации спроектированной универсальной дидактической модели процесса развития интереса у иностранных стажеров в процессе изучения русского языка.

Цель определила следующие исследовательские задачи:

– доказать необходимость трансформации ранее разработанной модели;
– найти новые возможности среди цифровых образовательных технологий для развития интереса у обучающихся;
– разработать комплекс доступных цифровых технологий для российских вузов.

Автором применялись следующие методы исследования. Из теоретических методов – анализ, с помощью которого была исследована проблема развития интереса у иностранных стажеров с точки зрения составляющих ее частей, сути и содержания понятия «интерес». Далее методами анализа и обобщения были воссоединены полученные результаты и целостность изучаемого процесса, а также были сделаны соответствующие выводы.

Помимо теоретических методов, автор использовал прикладные методы, способствующие созданию и использованию современных технологий для совершенствования изучаемого процесса [6]. Были использованы анкеты, опросы, тесты, которые позволили оценить уровни сформированности интереса у иностранных стажеров российских вузов. Для создания непосредственно модели был использован метод моделирования, позволяющий проанализировать конкретные шаги для эффективности процесса. Адаптированная и апробированная на практике модель развития интереса показала свою эффективность.

Научная новизна статьи заключается в концептуализации процесса развития интереса у иностранных стажеров при обучении русскому языку в российских вузах.

Теоретическая значимость исследования заключается во вкладе в методологию, теорию и практику профессионального образования в области подготовки иностранных стажеров.

Практическая значимость результатов исследования выражена в разработке и апробации адаптированной дидактической модели развития интереса у иностранных стажеров при изучении русского языка, что позволит в будущем повысить уровень подготовки иностранных обучающихся в российских вузах. Автором был разработан комплекс цифровых технологий, доступных на территории РФ, который может быть использован в дальнейшем для решения аналогичных задач при подготовке иностранцев.

Поскольку в настоящее время все большее количество иностранных стажеров и студентов по обмену приезжает в российские вузы, назрела проблема в удержании и развитии у них интереса к изучению русского языка [7; 8]. Исследуя понятие «интерес», мы пришли к понимаю необходимости трансформации и апробирования созданной ранее дидактической модели развития интереса у иностранных стажеров. Это связано с тем, что, с одной стороны, группы стажеров обучаются в среднем только один семестр в российских вузах, что предполагает довольно небольшое количество аудиторной нагрузки, при этом за этот короткий период преподаватели русского языка должны совершенствовать языковые компетенции обучающихся, а с другой – сохранить и развить имеющийся интерес к изучению русского языка и русской культуры, чтобы по возвращению на родину студенты продолжили его изучение. Представленная дидактическая модель развития интереса у иностранных стажеров – это целостный интегративный процесс, который состоит из взаимосвязанных блоков, реализация которых должна происходить в строгой последовательности. Данная дидактическая модель была выстроена на основных принципах эффективной организации учебного процесса и на комплексе цифровых технологий.

Дидактическая модель процесса развития интереса у иностранных стажеров представлена на рисунке 1.

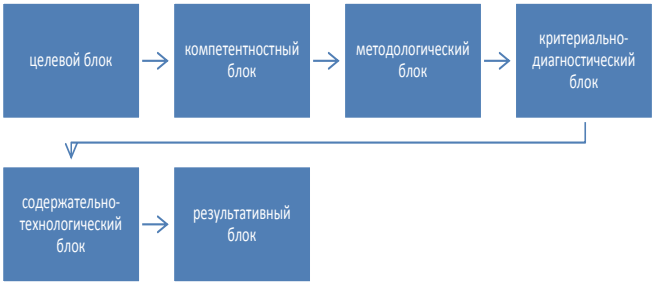


Рис. 1. Дидактическая модель процесса развития интереса у иностранных стажеров

Дидактическая модель процесса развития интереса у иностранных стажеров к изучению русского языка имеет блоки: целевой, компетентностный, методологический, критериально-диагностический, содержательно-технологический, оценочный и результативный. Цель – развитие интереса у иностранных стажеров к изучению русского языка. Русский язык для иностранных стажеров в российских вузах выступает предметом обучения. Для развития интереса к изучению русского языка была и адаптирована дидактическая модель развития интереса с определенной структурой этого процесса, с отражением цели, содержания и результата.

Компетентностный блок включает требования к иностранным стажерам. Развитие интереса у иностранных стажеров является важной составляющей, поскольку за короткий срок обучения в российских вузах они получают возможность углубить свои профессиональные, языковые и социокультурные компетенции.

Методологический блок включает следующие подходы: аксиологический, компетентностный, визуально-когнитивный, лингвокультурологический, личностно-деятельностный и уровневый. Ранее разработанный и апробированный нами комплекс когнитивно-визуальных технологий, основанный на принципе наглядности и позволивший активизировать познавательный интерес к русскому языку иностранцев, мы дополнили актуальными на сегодняшний день педагогическими инструментами, сервисами и платформами [9].

Критериально-диагностический блок модели содержит такие компоненты, как: когнитивно-знаниевый, поисково-любознательный, коммуникативно-речевой, эмоционально-чувственный и включают в себя набор компетенций. Также в этот блок мы включили диагностики оценки изменения уровней сформированности компонентов.

В содержательно-технологический блок усовершенствованной модели мы добавили те интерактивные цифровые технологии (компьютерная графика, аудио, видео, интерактивные элементы и инструменты, сервисы), которые были созданы на российских платформах, не попали под санкции и показали результат применения на практике [10].

В своей практике на уроках русского языка с иностранными стажерами мы применяли комплекс интерактивных цифровых технологий, включающий в себя: виртуальную доску sBoard, для проведения интерактивных уроков был использован сервис getLokus, интерактивные игровые технологии проводились на онлайн-сервисе MyQuiz, сервис Online Test Pad позволял проводить тестирование по пройденному материалу на занятиях по русскому языку, благодаря возможностям графического онлайн-редактора Flyvi были разработаны интерактивные презентации, инфографики, анимационные ролики. Активно применялись возможности Google, а именно: Google Classroom для выполнения заданий самостоятельной и домашней работы, Google Forms для анкетирования, Google Sites для создания обучающих веб-квестов [11].

Результативный блок служит показателем эффективности рассматриваемого процесса развития интереса у иностранных стажеров.

Итак, проблема развития интереса у иностранных стажеров при обучении русскому языку на сегодняшний день является важной задачей для преподавателей российских вузов.

Авторское понимание понятия «развитие интереса к изучению русского языка» основано на когнитивно-визуальном подходе, включающем в себя единство абстрактно-логического содержания учебного материала с наглядно-интуитивными методами. Созданная и апробированная на практике модель активизации познавательного интереса студентов-иностранцев показала свою эффективность. Но в связи с тем, что процесс цифровизации образования стремительно развивается, одни цифровые технологии приходят на смену другим, введенные санкции также коснулись и образования, многие зарубежные платформы и ресурсы стали не доступны для использования российскими вузами, назрела проблема поиска новых возможностей. Таким образом, мы пришли к пониманию необходимости трансформации и апробации созданной ранее модели активизации познавательного интереса.

Была проведена опытно-экспериментальная работа, на заключительном этапе которой мы внедрили новый комплекс цифровых технологий для развития интереса у иностранных стажеров на уроках русского языка. Наиболее эффективными показали себя следующие цифровые технологии и сервисы: виртуальная доска sBoard, онлайн-сервисы getLokus, MyQuiz, Online Test Pad, онлайн-редактор для инфографики и презентаций Flyvi, Google Classroom, Google Forms, Google Sites с веб-квестами.

Проведенная работа показала развитие интереса у иностранных стажеров российских вузов. Обучающиеся демонстрировали свою заинтересованность в изучении русского языка, вовлеченность в процесс, стремление больше говорить на русском языке как с преподавателями, так и между собой, проявляли интерес к изучению русской культуры, стали задавать больше вопросов о Москве, Санкт-Петербурге, Суздале, Владимире и других городах, активнее посещали музеи, парки, стали смотреть больше фильмов на русском языке и читать книги на русском.

Результаты проведенной апробации усовершенствованной дидактической модели развития интереса у иностранных стажеров при обучении русскому языку приведены на рис. 2.

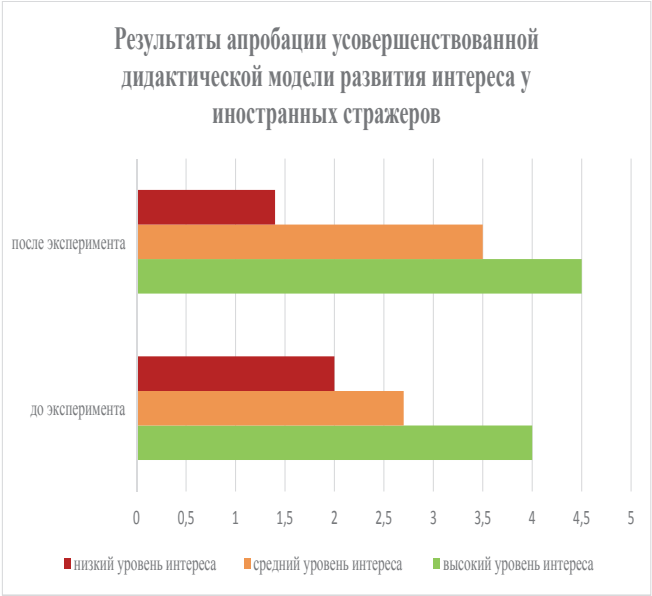


Рис. 2. Полученные результаты апробации дидактической модели

Таким образом, полученные результаты показали эффективность разработанного на соответствующих сервисах и платформах авторского комплекса цифровых технологий для развития интереса у иностранных стажеров при обучении русскому языку. В заключение хотелось бы отметить, что на современном этапе процесса трансформации области образования мы наблюдаем быстроразвивающуюся цифровую образовательную среду. Впереди нас ждет обновление планируемых результатов обучения, содержания образования, поиск новых методов и форм организаций занятий и т. д. В задачи исследователей входит разработка цифровой дидактики, которая, в свою очередь, предусматривает развитие полноценной цифровой образовательной среды вуза, создание и обновление результативных цифровых УМК, педагогических инструментов и сервисов, доступных не только в России, но и за рубежом.

Библиографический список

1. *О Совете при Президенте по реализации государственной политики в сфере поддержки русского языка и языков народов России.* Указ Президента Российской Федерации от 22.08.2024 г. Available at: http://kremlin.ru/events/councils/74929
2. *Выступление заместителя министра науки и высшего образования РФ Могилевского К.И. на Международном форуме, посвященном поддержке и продвижению русского языка.* Available at: https://ria.ru/20240523/forum-1947803224.html?ysclid=m1rvq14bgi762842294
3. Могилевский К.И. *В России установили рекорд по числу иностранных студентов*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/21323007?ysclid=m2yop6ofs5736560249
4. *Выступление начальника Управления образования и науки Россотрудничества Зайчикова В.И. на Международном форуме, посвященном поддержке и продвижению русского языка.* Available at: https://ria.ru/20240523/forum-1947803224.html?ysclid=m1rvq14bgi762842294
5. *Выступление заместителя исполнительного директора Фонда «Русский мир» Шлычковой Т. В. на Международном форуме, посвященном поддержке и продвижению русского языка.* Available at: https://ria.ru/20240523/forum-1947803224.html?ysclid=m1rvq14bgi762842294
6. Щукин Д.В. *Цифровые форматы и инновационные технологии в современном образовании: понятийный аппарат, методологические основы и практики инструментов*. Елец: Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, 2023.
7. Тармин В.А., Алексахин С.В., Блинов В.И., Сергеев И.С. *Цифровые технологии в учебном процессе*. Москва: ООО «Издательский Центр РИОР», 2023.
8. Nygmetova B.D. Digital technologies as a tool for interactive learning in foreign language lessons. *Language and Literature: Theory and Practice*. 2023; № 2: 73–80.
9. Волкова М.А. *Активизация познавательного интереса студентов-иностранцев к изучению русского языка в процессе профессиональной подготовки*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2021.
10. Karsenti T. Digital Technologies in Teaching and Learning Foreign Languages: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence. *Education and Self-Development*. 2020; Vol. 15, № 3: 76–88.
11. Alhajaji B.H., Algmadi J.S., Metwally A.A. Exploring the success of GMT technique: Games, mind-mapping, and twitter hashtags in teaching vocabulary in EFL higher education environment. *International Journal of Higher Education*. 2020; № 9 (3): 290–299.

References

1. *O Sovete pri Prezidente po realizacii gosudarstvennoj politiki v sfere podderzhki russkogo yazyka i yazykov narodov Rossii.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 22.08.2024 g. Available at: http://kremlin.ru/events/councils/74929
2. *Vystuplenie zamestitelya ministra nauki i vysshego obrazovaniya RF Mogilevskogo K.I. na Mezhdunarodnom forume, posvyaschennom podderzhke i prodvizheniyu russkogo yazyka.* Available at: https://ria.ru/20240523/forum-1947803224.html?ysclid=m1rvq14bgi762842294
3. Mogilevskij K.I. *V Rossii ustanovili rekord po chislu inostrannyh studentov*. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/21323007?ysclid=m2yop6ofs5736560249>
4. *Vystuplenie nachal'nika Upravleniya obrazovaniya i nauki Rossotrudnichestva Zajchikova V.I. na Mezhdunarodnom forume, posvyaschennom podderzhke i prodvizheniyu russkogo yazyka.* Available at: https://ria.ru/20240523/forum-1947803224.html?ysclid=m1rvq14bgi762842294
5. *Vystuplenie zamestitelya ispolnitel'nogo direktora Fonda «Russkij mir» Shlychkovoj T. V. na Mezhdunarodnom forume, posvyaschennom podderzhke i prodvizheniyu russkogo yazyka.* Available at: https://ria.ru/20240523/forum-1947803224.html?ysclid=m1rvq14bgi762842294

6. Schukin D.V. *Cifrovye formaty i innovacionnye tehnologii v sovremennom obrazovanii: ponyatijnyj apparat, metodologicheskie osnovy i praktiki instrumentov*. Elec: Eleckij gosudarstvennyj universitet imeni I.A. Bunina, 2023.
7. Tarmin V.A., Aleksahin S.V., Blinov V.I., Sergeev I.S. *Cifrovye tehnologii v uchebnom processe*. Moskva: OOO "Izdatel'skij Centr RIOR", 2023.
8. Nygmetova B.D. Digital technologies as a tool for interactive learning in foreign language lessons. *Language and Literature: Theory and Practice*. 2023; № 2: 73–80.
9. Volkova M.A. *Aktivizaciya poznavatel'nogo interesa studentov-inostrancev k izucheniyu russkogo yazyka v processe professional'noj podgotovki*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
10. Karsenti T. Digital Technologies in Teaching and Learning Foreign Languages: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence. *Education and Self-Development*. 2020; Vol. 15, № 3: 76–88.
11. Alhajaji B.H., Algmadi J.S., Metwally A.A. Exploring the success of GMT technique: Games, mind-mapping, and twitter hashtags in teaching vocabulary in EFL higher education environment. *International Journal of Higher Education*. 2020; № 9 (3): 290–299.

Статья поступила в редакцию 07.11.24

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-220-222

Wang Lihua, *postgraduate, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: 1042218102@pfur.ru*

VIOLATIONS OF GRICE'S COOPERATIVE PRINCIPLE IN RUSSIAN HUMOROUS AUDIOVISUAL TEXTS. The research is motivated by the increasing interest in Russian language learning among foreign students, particularly those from China, highlighting the need to enhance Russian as a Foreign Language (RFL) teaching methodologies through modern educational approaches. The study examines how comic effects are created in Russian humorous audiovisual texts by analyzing violations of Grice's Cooperative Principle, with the aim of developing students' sociocultural competence. Through pragmatic analysis of the material, including systematic examination of violations in the maxims of quantity, quality, relation, and manner, this work proposes methodological recommendations for developing students' intercultural communicative competence and personal growth while learning Russian as a foreign language. The article concludes that humorous video verbal texts are an effective tool to form intercultural communicative competence in the process of teaching Russian as a foreign language.

Key words: **cooperative principle, humorous audiovisual texts, Russian humor, RFL methodology, intercultural communication, sociocultural competence**

Ван Лихуа, *аспирант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: 1042218102@pfur.ru*

НАРУШЕНИЕ ПРИНЦИПА КООПЕРАЦИИ Г.П. ГРАЙСА В РУССКИХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ВИДЕОВЕРБАЛЬНЫХ ТЕКСТАХ

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к изучению русского языка среди иностранных граждан, особенно китайских студентов, что определяет необходимость совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного с использованием современных образовательных инструментов. Данная работа направлена на исследование механизмов создания комического эффекта в русских юмористических видеовербальных текстах через призму нарушений принципа кооперации Г.П. Грайса как средства развития социокультурной компетенции обучающихся. На основе прагматического анализа материала, включающего систематизацию случаев нарушения постулатов количества, качества, отношения и способа, предлагаются методические рекомендации для развития межкультурной коммуникативной компетенции и личностных качеств учащихся при изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: **принцип кооперации, юмористические видеовербальные тексты, русский юмор, методика преподавания русского языка как иностранного, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция**

В условиях возрастающего интереса к изучению русского языка среди иностранных граждан, особенно китайских студентов, существует острая необходимость в совершенствовании методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Актуальность данного исследования обусловлена потребностью в развитии социокультурной компетенции китайских студентов посредством использования юмористических видеовербальных текстов, что позволяет эффективно формировать межкультурную коммуникативную компетенцию учащихся [1].

Целью работы является комплексное исследование теоретических основ принципа кооперации Г.П. Грайса в контексте русских юмористических видеовербальных текстов, анализ механизмов нарушения постулатов данного принципа и их роли в создании комического эффекта для оптимизации процесса обучения РКИ.

Для реализации поставленной цели решаются задачи, включающие в себя исследование теоретических основ принципа кооперации и его четырех постулатов; анализ случаев соблюдения и нарушения принципа кооперации в русских юмористических видеовербальных текстах; разработку методических рекомендаций по использованию прагматической теории для объяснения механизмов создания вербального юмора; предложения эффективных приемов организации самостоятельной работы учащихся в курсе РКИ с учетом современных образовательных реалий.

Научная новизна. В работе впервые представлен комплексный прагматический анализ механизмов создания комического эффекта через призму нарушений принципа кооперации Г.П. Грайса в русских юмористических видеовербальных текстах. Разработаны методические рекомендации для использования данного материала в практике преподавания РКИ.

Теоретическая значимость. Исследование вносит вклад в развитие теории прагматики и лингводидактики, расширяя понимание механизмов функционирования юмора в межкультурной коммуникации. Полученные результаты способствуют углублению представлений о роли принципа кооперации в создании комического эффекта. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования непосредственно в практике преподавания РКИ, при разработке учебно-методических материалов и в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся.

В исследовании использовался комплексный подход к анализу юмористических видеовербальных текстов через призму нарушений принципа кооперации Г.П. Грайса. Методологическую основу составили следующие методы:

1. Описательный метод, применявшийся для систематизации и интерпретации случаев нарушения постулатов принципа кооперации в юмористических текстах.

2. Метод прагматического анализа, позволивший выявить механизмы создания комического эффекта через нарушение постулатов количества, качества, отношения и способа.

3. Метод лингводидактического анализа, использованный для разработки методических рекомендаций по применению юмористических текстов в практике преподавания РКИ.

Материалом исследования послужили русские юмористические видеовербальные тексты, включающие диалоги из современных русских ситкомов, юмористические миниатюры, комические тексты из видеофрагментов с явным нарушением постулатов принципа кооперации. Критериями отбора материала являлись наличие очевидных нарушений принципа кооперации Г.П. Грайса, доступность для восприятия иностранными учащимися, методический потенциал для развития социокультурной компетенции.

Результаты и обсуждение. В ходе исследования установлена фундаментальная значимость интеграции психологической науки в методику преподавания иностранных языков в образовательном контексте первой четверти XXI века. Анализ работ отечественных психологов позволил выявить новые аспекты организации самостоятельной работы в контексте РКИ [2]. Выявлена психологическая специфика современных образовательных вызовов в условиях цифровизации, когда учебная деятельность студентов преимущественно опосредована техническими средствами.

В русле принципа кооперации Г.П. Грайса рассмотрены лингвистические исследования: анализ дискурса произведений А. Кристи с выявлением маркеров ложных высказываний (междометия, безличные конструкции, встречные вопросы) [3]; анализ Хуан Симэн, Петровой Л.Г. и Дай Сяоянь теоретических оснований принципа кооперации и его реализации в кинодиалогах [4].

Интеграция юмористических элементов в образовательный процесс способствует редукции эмоционального напряжения и создания позитивных эмоциональных состояний [5]. Данный подход содействует формированию у обучающихся навыков преодоления проблемных ситуаций, развитию креативного потенциала и находчивости [6]. В контексте подобных ситуаций юмор выступает катализатором развития гибкости мышления и готовности к преодолению неординарных обстоятельств, развитию воссоздающего воображения. В методике

преподавания РКИ юмористические тексты и сопутствующие им визуальные материалы могут эффективно применяться в качестве инструментов визуализации и стимуляции познавательной активности иностранных обучающихся [7]. Потенциальные затруднения, обусловленные дефицитом необходимых фоновых знаний у иностранных учащихся при рецепции юмористических текстов, могут быть успешно нивелированы посредством преподавательского комментария и целенаправленного подбора релевантных наглядных материалов [8].

Определение юмора. Относительно понятия 'юмор' отмечается его историческая динамичность [9]. В лексикографических источниках различных периодов представлены следующие дефиниции: согласно толковому словарю В.И. Даля, юмор определяется как веселая, острая, шутливая складка ума, умеющая подмечать и резко, но безобидно выставлять странности нравов или обычаев [10]. В лексикографическом труде Д.Н. Ушакова понятие 'юмористика' эксплицируется как многоаспектное явление, включающее: 1) совокупность юмористических художественных произведений (лит., искус.); 2) феномены, характеризующиеся высокой степенью комичности и нелепости (разг.) [11].

Взаимосвязь принципа кооперации и юмора. В соответствии с концепцией Грайса, эффективная речевая коммуникация не может быть редуцирована до набора изолированных реплик. Напротив, диалогическое взаимодействие представляет собой интеракциональную деятельность его участников. Для достижения успешной речевой коммуникации участникам необходимо обладать единой целевой установкой или, как минимум общепринятым всеми коммуникантами вектором взаимодействия. Данная целевая установка может быть детерминирована изначально (например, определение временных параметров собрания, разрешение конкретных вопросов и др.) либо формироваться в процессе коммуникативного акта. Согласно постулату Грайса, коммуникативный вклад участника на определенной стадии диалога должен соответствовать совместно принятой цели (направлению) данного диалогического взаимодействия. Данный постулат может быть обозначен как принцип кооперации [12].

В рамках принципа кооперации Грайс выделил четыре фундаментальных постулата: постулат количества, постулат качества, постулат отношения и постулат способа. Первые три регламентируют содержательный аспект коммуникации («о чем говорить»), тогда как последний детерминирует формальный аспект («как говорить»). Постулат количества регулирует информационный объем, постулат качества обеспечивает верификацию информации, постулат отношения требует тематической когерентности, а постулат способа предписывает ясность экспликации. Соблюдение данных постулатов обеспечивает эффективность коммуникативного акта [12].

1. Нарушение максимы количества информации

В фундаментальном труде «Логика и речевое общение» Г.П. Грайс, описывая постулат количества, указывает на его корреляцию с объемом передаваемой информации. Категория количества включает две максимы: 1) высказывание должно содержать не менее того объема информации, который необходим для реализации текущих целей диалога; 2) высказывание не должно содержать избыточной информации [13]. Перцепция коммуникативного акта детерминирована его информационной насыщенностью, следовательно, постулат количества, регулирующий информационный объем, требует от коммуниканта передачи оптимального объема информации, необходимого для достижения коммуникативной цели. В стандартной коммуникативной ситуации участники диалога стремятся к передаче достаточного объема информации для обеспечения эффективности коммуникации. Иными словами, максима количества предписывает коммуниканту предоставление релевантного объема информации, избегая как избыточности, так и недостаточности. В ситкомах персонажи, интенционально либо неинтенционально нарушая принцип количества посредством информационной избыточности или дефицита, создают юмористический эффект.

1.1 Субмаксима недостаточности информации

Анализ диалогического единства. *Шеф: Отнеси эти цветы Елене Павловне. Сеня: Хорошо. А чё за повод? Шеф: Твоё увольнение. Сеня: А!? Шеф: если, конечно, не перестанешь задавать ненужные вопросы. Сеня: А, всё понял, шеф. Я не дурак.*

В представленном диалогическом фрагменте наблюдается преднамеренное нарушение максимы количества информации в прагматических целях. Коммуникативная ситуация характеризуется иерархическими отношениями между участниками диалога: руководитель стремится разрешить личный конфликт посредством невербального акта примирения (отправка цветов), однако сталкивается с нарушением субординации со стороны подчиненного. Намеренная информационная неполнота в реплике руководителя («Твоё увольнение») создает прагматический эффект угрозы, который усиливается последующим условным высказыванием. Юмористический эффект достигается через контраст между ожиданиями реципиента и реальным прагматическим наполнением высказывания.

1.2 Субмаксима избыточности информации

Анализ полилога. *Элеонора Андреевна: Витя, я решила сегодня устроить ужин по особому случаю. Шеф: Это что за особый случай? Элеонора Андреевна: Вообще-то сегодня 26 лет твоей дочери Кате, напоминаю. Неужели ты забыл? Дима: Да с кем ты разговариваешь? Судя по этим щенячьим глазам, он не забыл, он просто не знал. Вот, друзья мои, лишний раз доказывает: старость не радость, маразм не оргазм, понос не авитаминоз, это может быть заразным. Пойдем дорогая, не дай бог подхватим.*

В данном полилоге выявляются два случая преднамеренного нарушения максимы количества через информационную избыточность. Уточняющая реплика Элеоноры Андреевны реализует двойную прагматическую функцию: материнская критика недостаточного внимания к дочери, а также имплицитное выражение негативной оценки бывшего супруга. Развернутая реплика Димы показывает намеренное усложнение формы через использование просторечных паремий, что создает дополнительный стилистический эффект иронии. Избыточность информации здесь служит средством достижения комического эффекта через нарушение не только максимы количества, но и принципа вежливости в целом.

2. Нарушение максимы качества информации

В рамках принципа кооперации постулат качества занимает фундаментальное положение. Согласно Грайсу, категория качества включает общий постулат: «стремись к истинности своего высказывания», который конкретизируется в двух субпостулатах: 1) воздерживайся от заведомо ложных утверждений; 2) не артикулируй положения, не имеющие достаточной эвиденциальной базы. Данный постулат детерминирует верифицируемость коммуникативного акта. При этом комический эффект в диалогической речи часто достигается посредством интенционального нарушения стандартов качества через риторические приемы гиперболизации, метафоризации и иронии [13].

Диалог из кинотекста. *Ира: Кстати, Пен привёз тебе подарок. Пен: Китайский фарфор. Ира сказала, вы любите чай. Анатолий: Давно встречаетесь? Пен: Неделю, потом перерыв и один день. Анатолий: Всё серьёзно. Пен: Очень серьёзно. Я привёз, что переделать... Анатолий: Петровна, у нас тут люди встречаются дольше, чем ты пельмени несёшь!*

В данном диалогическом фрагменте саркастическая модальность высказываний Анатолия манифестирует интенциональное нарушение максимы качества, эксплицируя имплицитное недоверие к серьезности отношений коммуникантов.

3. Нарушение максимы отношения

Максима отношения (релевантности) детерминирует соответствие высказывания актуальному контексту коммуникации. При интенциональном нарушении данной максимы прагматический уровень взаимодействия сохраняет общий контекстуальный базис, позволяющий реципиенту посредством инференции эксплицировать имплицитные интенции говорящего [13].

В эмпирическом материале исследования зафиксированы случаи преднамеренного нарушения максимы отношения в целях создания комического эффекта. Так, в ситкоме «Кухня» регулярно встречаются ситуации прагматического диссонанса между пропозициональным содержанием высказывания и актуальным контекстом коммуникации. Например, в реплике Виктора Баринова: *«Ну и какой инвалид нарезал перец для рататуя соломкой?!»* (с последующим надеванием миски с перцем на голову подчиненного) наблюдается намеренное нарушение тематической когерентности диалога для усиления перлокутивного эффекта.

Аналогичный механизм создания комического эффекта регулярно используется в скетч-коме «Наша Russia», где персонажи систематически нарушают максиму отношения посредством тематически нерелевантных реплик. В частности, характерная для персонажа Ивана Дулина фраза *«Вот оно чё, Михалыч»* функционирует как маркер прагматического несоответствия между вербальной реакцией и ситуативным контекстом, что позволяет зрителю через механизм инференции делать выводы о психоэмоциональном состоянии персонажа и его отношении к ситуации.

4. Нарушение максимы способа выражения

Максима способа выражения регламентирует формальный аспект высказывания и артикулируется в следующих субпостулатах: 1) избегать неясности выражения; 2) исключить потенциальную амбивалентность высказывания; 3) соблюдать принцип лаконичности, избегая избыточной детализации; 4) придерживаться логической когерентности и последовательности изложения. В контексте создания комического эффекта интенциональное нарушение данной максимы реализуется посредством различных лингвистических механизмов [13].

В ситкоме «Интерны» встречается намеренное усложнение формы высказывания через использование профессионального медицинского жаргона в неформальном контексте. Например, в реплике Феди: *«Запомни, Аппендикс, запара не на кухне, запара в голове!»* наблюдается контаминация профессиональной медицинской терминологии и разговорной лексики, создающая прагматический диссонанс. Аналогичный механизм создания комического эффекта реализуется в ситкоме «Кухня» через использование метафорических конструкций и намеренное нарушение логической когерентности высказывания. Характерным примером служит реплика Дмитрия Нагиева: *«О как, а? Я думал, что алкоголь печень твою вначале разрушит, а он хитрый, с мозга твоего начал… Змею выращиваешь мохнатую на роже?»* Здесь комический эффект достигается через нагромождение метафор и нарушение принципа последовательности изложения.

Таким образом, в контексте постулата количества исследованы случаи информационной недостаточности и избыточности, включая примеры диалогов с намеренной информационной неполнотой, создающей прагматический эффект угрозы. При анализе нарушений постулата качества рассмотрены риторические приемы гиперболизации, метафоризации и иронии. В диалогах современных ситкомов саркастическая модальность эксплицирует имплицитное недоверие к коммуникативной ситуации. Методические аспекты использования юмористических видеовербальных текстов в обучении РКИ предполагают:

1. Интерактивные задания, включающие анализ комических ситуаций, работу с субтитрами и создание собственных диалогов с намеренным нарушением максим.

2. Применение цифровых инструментов: мобильных приложений для отработки лексики, электронного портфолио, мультимедийных презентаций. Проектная деятельность включает создание видеороликов и интерактивных упражнений.

3. Критерии отбора текстов: соответствие языковому уровню, наличие явных нарушений принципа кооперации, релевантность социокультурного контекста.

4. Структурированную работу с материалом: от ознакомления с лексикой до анализа механизмов комического эффекта и создания собственных диалогов. Контроль варьируется от анализа текстов до презентации проектов.

Итак, в ходе прагматического анализа материала, включающего систематизацию случаев нарушения постулатов количества, качества, отношения и способа, выделяется значение интеграции юмористических элементов в образовательный процесс. Данный подход не только способствует редукции эмоционального напряжения и созданию позитивных эмоциональных состояний, но и содействует формированию у обучающихся навыков преодоления проблемных ситуаций, развитию креативного потенциала и находчивости. Юмористические видеовербальные тексты представляют собой эффективный инструмент формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения РКИ. Интеграция данных материалов в образовательный процесс способствует не только развитию языковых навыков, но и более глубокому пониманию русской лингвокультуры.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой более подробных методических рекомендаций по использованию юмористических видеовербальных текстов в практике преподавания РКИ с учетом национально-культурной специфики обучающихся и уровня владения русским языком.

Библиографический список

1. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного.* Москва, 2019.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва, 2009.
3. Боева С.А., Ковалева М.Б., Маринoха С.В. Нарушение принципа кооперации Г.П. Грайса в ложных высказываниях на английском языке (на примере произведений Агаты Кристи). *Гуманитарные и социальные науки*. 2011; № 4: 111–119.
4. Хуан Симэн, Дай Сяоянь, Петрова Л.Г. Исследование принципа кооперации на материалах кинодиалогов русских фильмов. *Научный результат. Педагогика и психология образования.* 2016; Т. 2, № 2: 136–140.
5. Назарова К.А. Цели и задачи обучения иностранному языку. *Теория и практика современной науки.* 2021; № 6 (72): 219–221.
6. Винокурова М.А., Миролюбова К.В. Юмористический текст на уроках РКИ как средство совершенствования коммуникативной компетенции. *Педагогическое образование на Алтае*. 2017; № 1: 136–140.
7. Тищенко Н.Г. Структурно-логический анализ комического текста на основе языковой игры в методике преподавания РКИ. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 1: 195–198.
8. Шмелева Е. Фоновые знания в русском анекдоте. *Доклады международной конференции Диалог.* 2003.
9. Вержинская И.В. Юмор: история и классификация понятия. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011; № 11 (226): 29–32.
10. *Толковый словарь Даля онлайн*. Available at: https://slovardalja.net/word.php?wordid=44158
11. *Толковый словарь Ушакова онлайн*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=87839
12. Боц Т.С. Нарушение принципа кооперации как проявление жанра «коммуникативный саботаж». *Жанры речи.* 2021; № 1 (29): 57–65.
13. Власян Г.Р. Проблема соблюдения Принципа Кооперации в английском разговорном диалоге. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* Челябинск, 2011; № 5: 289–296.

References

1. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, 2019.
2. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam).* Moskva, 2009.
3. Boeva S.A., Kovaleva M.B., Marinoha S.V. Narushenie principa kooperacii G.P. Grajsa v lozhnyh vyskazyvaniyah na anglijskom yazyke (na primere proizvedenij Agaty Kristi). *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2011; № 4: 111–119.
4. Huan Sim`en, Daj Syaoyan', Petrova L.G. Issledovanie principa kooperacii na materialah kinodialogov russkih fil'mov. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2016; T. 2, № 2: 136–140.
5. Nazarova K.A. Celi i zadachi obucheniya inostrannomu yazyku. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2021; № 6 (72): 219–221.
6. Vinokurova M.A., Mirolyubova K.V. Yumoristicheskij tekst na urokah RKI kak sredstvo sovershenstvovaniya kommunikativnoj kompetencii. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 2017; № 1: 136–140.
7. Tischenko N.G. Strukturno-logicheskij analiz komicheskogo teksta na osnove yazykovoj igry v metodike prepodavaniya RKI. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 1: 195–198.
8. Shmeleva E. Fonovye znaniya v russkom anekdote. *Doklady mezhdunarodnoj konferencii Dialog*. 2003.
9. Verzhinskaya I.V. Yumor: istoriya i klassifikaciya ponyatiya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 11 (226): 29–32.
10. *Tolkovyj slovar' Dalya onlajn*. Available at: https://slovardalja.net/word.php?wordid=44158
11. *Tolkovyj slovar' Ushakova onlajn*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=87839
12. Boc T.S. Narushenie principa kooperacii kak proyavlenie zhanra «kommunikativnyj sabotazh». *Zhanry rechi*. 2021; № 1 (29): 57–65.
13. Vlasyan G.R. Problema soblyudeniya Principa Kooperacii v anglijskom razgovornom dialoge. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Chelyabinsk, 2011; № 5: 289-296.

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-222-225

Dzhioeva A.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia),*
E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru
Dzhioeva O.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia),*
E-mail: Oksana_felixovna@mail.ru

FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE SCHOOL. The article discusses the concept and meaning of communication skills and features of their formation in younger schoolchildren, outlines the main methods and means of their formation in the educational process of the school. To confirm their effectiveness, data from a pilot study are presented, during which a developed set of tasks, exercises and games was implemented that promote the teaching of students to interact with each other in parity and aimed at developing their communication skills. As a result of an empirical study, the majority of schoolchildren had medium and high levels of formation of these skills, which indicates the productivity of the work carried out with them. The authors conclude that the set of tasks, exercises, games used in the experiment and given in the article, aimed at the formation of communicative skills of younger schoolchildren, is characterized by sufficient effectiveness for the development of their interest in the educational process and the world as a whole, the formation of an atmosphere of friendliness, mutual respect, the establishment of benevolent relations with peers and adults, parity interaction with other people.

Key words: **communication skills, educational process, parity interaction, experimental research, paired and group forms of work**

А.Р. Джиоева, *д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ,*
E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru
О.Ф. Джиоева, *канд. пед. наук, доц., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ,*
E-mail: Oksana_felixovna@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются понятие и сущность коммуникативных навыков и особенности их формирования у младших школьников, излагаются основные методы и средства их формирования в условиях образовательного процесса школы. Для подтверждения их эффективности приводятся данные проведенного опытно-экспериментального исследования, в ходе которого был реализован разработанный комплекс заданий, упражнений и игр, содействующих обучению школьников паритетному взаимодействию друг с другом и направленных на формирование у них коммуникативных навыков. В результате эмпирического исследования у большей части школьников были установлены средний и высокий уровни сформированности указанных навыков, что свидетельствует о продуктивности проведенной с ними работы. Авторы делают вывод о том, что используемый в процессе эксперимента и приведенный в статье комплекс заданий, упражнений, игр, направленных на формирование коммуникативных навыков младших школьников, характеризуется достаточной эффективностью для развития у них интереса к образовательному процессу и миру в целом, формирования атмосферы дружелюбия, взаимоуважения, установления благожелательных отношений со сверстниками и взрослыми, паритетного взаимодействия с окружающими людьми.

Ключевые слова: **коммуникативные навыки, образовательный процесс, паритетное взаимодействие, опытно-экспериментальное исследование, парная и групповая формы работы**

Актуальность настоящей работы обусловлена тем, что в условиях современной социокультурной ситуации именно общение, приобретая все более высокую значимость, является необходимым условием эффективной реализации содержания образования. Современное общество, характеризующееся богатейшими коммуникативными связями, в качестве приоритетного направления государственного заказа требует установления между его субъектами отношений сотрудничества, взаимопонимания, творческого взаимодействия. Поэтому способность к ведению паритетного диалога в разных аспектах социокультурной сферы становится наиболее важным коммуникативным свойством развивающейся личности. И общеобразовательной школе в решении данной проблемы принадлежит преобладающая роль [1–12].

Цель статьи состоит в изучении особенностей формирования коммуникативных навыков младших школьников.

Основные задачи работы:

– проанализировать научные источники по проблеме исследования;

– определить степень сформированности у учащихся коммуникативных навыков;

– разработать комплекс мер по формированию у учащихся данного вида навыков и проанализировать полученные результаты.

Методы исследования: теоретический анализ научных источников, беседа, опрос, наблюдение, эксперимент, качественная и количественная обработка результатов.

Научная новизна статьи состоит в разработке научно обоснованного комплекса мер по формированию у учащихся коммуникативных навыков.

Теоретическая значимость работы определяется расширением знаний о сути указанного вида навыков у детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования ее материалов в процессе формирования коммуникативных навыков учащихся в условиях образовательного процесса школы.

Общеобразовательная школа, как известно, представляет собой монофункциональный институт социализации, в котором дети, постоянно контактируя со сверстниками и взрослыми, постепенно приобретают умения и навыки взаимодействия с окружающими. Они систематически оказываются в разнообразных ситуациях, требующих непосредственного общения с педагогами, товарищами, другими субъектами образовательного процесса.

Формирование коммуникативных навыков – процесс довольно сложный и высоко значимый, обеспечивающий каждому ребенку беспрепятственную возможность социального, интеллектуального и личностного развития, осмысления и усвоения получаемой информации, свободного выражения собственных мыслей в устной и письменной форме, слушания и понимания окружающих, взаимодействия и сотрудничества с ними, работы в команде, разрешения или нейтрализации конфликтных ситуаций и прочее.

Проблема формирования указанного вида навыков представляет собой предмет научных исследований целого ряда отечественных ученых – М.К. Акимовой, Ю.К. Бабанского, Е.М. Борисовой, В.Ф. Габдулхакова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, Р.А. Исламшина, А.А. Максимовой, А.М. Матюшкина [1; 3; 5; 6; 7; 9; 10] и других. С точки зрения, например, П.Я. Гальперина, это целенаправленный процесс, предполагающий организацию участия школьников в разнообразных ситуациях коммуникации с другими субъектами образовательной деятельности [3, с. 15].

Формирование у детей данного вида навыков как один из наиболее значимых аспектов процесса обучения содействует их благоприятной адаптации в социуме, позволяет беспрепятственно интегрироваться в него [11].

Для эффективной реализации данного процесса могут быть широко использованы, по мнению ученых, игровые методики, содействующие обучению школьников паритетному взаимодействию друг с другом и радикальному решению связанных с этим проблем.

Согласно концепции А.А. Максимовой, именно в игре ребенок в большей мере приобретает опыт общения с окружающими, выражения собственные мыслей и чувств, нахождения компромиссов. Более того, игры способствуют развитию фантазии и творческого мышления школьников, что является серьезной предпосылкой их дальнейшей успешной жизнедеятельности [9].

Р.А. Исламшин и В.Ф. Габдулхаков указывают на следующие условия формирования исследуемых навыков:

– организация в классе дружественной обстановки, предусматривающей доверительные взаимоотношения между учителем и учащимися, создание психологически комфортной атмосферы, располагающей к паритетному взаимодействию;

– осуществление групповой деятельности, предполагающей обучение школьников общению между собой, умению слушать и слышать партнеров по взаимодействию, грамотному выражению определенной точки зрения, структурированию характера интерперсональных отношений;

– организация на специальных занятиях работы учащихся по развитию речи, риторике, коммуникативной культуре, содействующих их обучению основам техники выступления перед аудиторией, аргументации конкретной точки зрения, грамотному выражению мыслей;

– привлечение детей к участию в проводимых в школе концертах, выставках, спектаклях, конкурсах и пр., что побуждает их к активному общению, реализации креативных возможностей, обогащению кругозора, готовности к самоутверждению [7].

Как справедливо указывает А.М. Матюшкин, формирование у школьников рассматриваемого вида навыков находит оптимальную реализацию в русле не только урочной, но и внеурочной деятельности [10].

Как считают И.В. Дубровина, М.К. Акимова и Е.М. Борисова [6], коммуникативные навыки нужны школьникам и для непосредственного осуществления учебной деятельности, ибо позволяют им приобретать опыт правильной постановки вопросов, участия в дискуссиях, восприятия и передачи информации.

Для формирования у учащихся вышеуказанных навыков учеными предлагается использование следующих методов:

– групповых дискуссий, предусматривающих обсуждение различных тем, вопросов, что способствует обучению школьников выражению мыслей, внимательному слушанию партнеров по общению, четкого аргументирования излагаемой позиции. В данном контексте возможна организация обсуждения просмотренных видеосюжетов, прочитанных произведений, заинтересовавших учащихся;

– ролевых игр, состоящих в инсценировке разнообразных ситуаций, которые могут складываться в реальной жизни (общение на определенную тему, выступление с сообщением перед слушателями и пр.);

– проектной деятельности, предполагающей совместное или коллективное выполнение проектов путем творческого взаимодействия и сотрудничества и требующей от учащихся эффективного общения. Выполнение заданий (проектов) может осуществляться и в конкурсной форме, способствующей повышению заинтересованности школьников [4; 8].

Возможно использование и таких методов, как работа в парах (в том числе динамических), подготовка презентаций, использование технологии педагогических мастерских и т. д. [6].

Формирование у школьников коммуникативных навыков осуществляется, как правило, через межличностное взаимодействие в его разнообразных видах и формах: учебно-познавательной, предполагающей общение со сверстниками и педагогом, внеклассной или внешкольной, реализуемой путем общения с товарищами в игровой и иной деятельности, с родителями, другими близкими и пр.

Низкий уровень указанных навыков учащихся довольно часто становится причиной существенных затруднений, с которыми они сталкиваются в образовательном процессе и социокультурной деятельности. Такой ребенок нередко оказывается не в состоянии четко и конкретно сформулировать свой ответ на занятии, даже имея соответствующие знания; в сюжетно-ролевых играх ему также часто достаются лишь малозначительные роли. При среднем уровне сформированности данного вида навыков дети реализуют имеющиеся в опыте умения для регулирования взаимоотношений с одноклассниками, педагогами, родителями, но для желаемого взаимопонимания их порой не хватает.

В любой ситуации общения коммуникативный процесс приобретает особые специфические свойства. Взрослый индивид выбирает собственный стиль общения, используя при этом определенные коммуникативные навыки. Детям же определение коммуникативной тактики дается значительно труднее, что может вызывать у них проблемы в общении.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования коммуникативных умений и навыков, позитивно влияющих на суть межличностного взаимодействия. Характерным для данного периода является установление контактов с окружающими, исходя из собственных эмоций и переживаний. Чем больше, например, ребенку нравится человек, тем легче ему общаться с ним. Данный возрастной период характеризуется также спецификой общения ребенка с одноклассниками и учителями, находящей проявление в учебной и внеучебной деятельности.

Для подтверждения вышеуказанных суждений было проведено опытно-экспериментальное исследование, в ходе которого были сформированы две группы учащихся четвертых классов (контрольная и экспериментальная) по 20 человек в каждой. В ходе исследования был реализован разработанный комплекс заданий, упражнений и игр, направленных на формирование у детей коммуникативных навыков и поэтому выполняемых в парах или малых группах.

Хотя формы выполнения многих заданий оказались непривычными для учащихся, они в целом положительно восприняли их, однако не сразу полностью осмысливали их суть, требовалось дополнительное разъяснение. Более того, в процессе работы над написанием графического диктанта у школьников из-за недостаточного уровня сформированности коммуникативных навыков могли складываться ситуации, приближающиеся к конфликтным. Они обращались друг к другу с примерно следующими фразами: «Ты что, не понял?»; «Ну куда ты лезешь, когда клеток больше нет!»; «Не знаешь, что ли, где право, где лево?!». Это оценивалось как несоблюдение правил совместной работы. Требовалось вмешательство учителя, чтобы объяснить, как следует общаться друг с другом (уважительно обращаясь по имени, с соблюдением речевого этикета и т. д.), предложить исправить обращенные к партнерам фразы. По мере выполнения заданий комплекса в ходе парной и групповой работы поведение четвероклассников существенно менялось, и корректирующее вмешательство педагога требовалось все реже. Они стали больше прислушиваться друг к другу в ходе совместной деятельности, перестали использовать неприятные комментарии в отношении партнеров, начали более организованно концентрироваться для коллективной работы. Существенно изменилась ориентированность парной и групповой деятельности: акцент с «работы на с ебя» переместился в сторону «работы на группу». Реже стали наблюдаться конфликты в совместной работе, прекратились попытки при рефлексии «сваливать» друг на друга допущенные ошибки или недочеты. Отношение школьников к общим результатам работы стало более ответственным.

В контексте работы по технологии педагогической мастерской, предполагающей работу в малых группах, четвероклассникам было предложено придумать свои концовки к осетинским сказкам «Волшебная папаха», «Дзег сын Дзега», «Запоздалый», «Золоторогий олень» [2]. Учащиеся с живым интересом обсуждали детали повествования, по поводу каждого сюжета развернулась оживленная дискуссия. В итоге у каждой команды получилась красивая и интересная сказка. Задание выполнялось с большим интересом.

Выполняя предложенные задания в парах и группах, учащиеся более тесно контактируют между собой, стараясь соблюдать правило: «знаешь и умеешь сам – научи другого, подскажи ему». Они учатся координировать свои действия, осуществлять работу в едином режиме, коррелировать собственные возможности с возможностями партнеров, согласовывать собственное мнение с их мнениями.

Уровень сформированности навыков взаимодействия в группе в ситуации предъявленной учебной задачи находит яркое выражение при реализации методики Р. Овчаровой «Ковер». Применение данной методики представляется более конструктивным на занятиях по технологии, когда школьники безыскусственно проигрывают свои социальные роли и несут коллективную ответственность за качество выполнения предъявленного задания.

Участники эксперимента разбиваются на 4 подгруппы (по 5 человек в каждой), работающие за отдельными столами, на каждом из которых размещены одинаковые комплекты разнообразных фигур из цветной бумаги. Так респонденты оказываются в аналогичных условиях деятельности. Каждой подгруппе предстоит, используя имеющийся комплект фигур, изготовить из него по ковру. При этом школьникам демонстрируется ряд образцов готовых изделий (ковров). Рассмотрев их, учащиеся коллективно устанавливают общие признаки ковров, выступающие для них в качестве правил выполнения задания и средств контроля: а) наличие центрального рисунка, б) одинаковое оформление угловых частей изделия, в) равномерное расположение частей ковра относительно его центра.

Оценивание качества изделий осуществляется по следующим параметрам:

1) низкий уровень: при подготовке изделия отражен только один из трех признаков или вовсе ни одного;

2) средний уровень: на изделии отображены два из трех заданных признаков;

3) высокий уровень: на изготовленном ковре отражены все требуемые признаки.

Так, по итогам проведения данной методики высокий уровень сформированности рассматриваемых навыков установлен у учащихся первой и второй подгрупп, составивших 50% респондентов. Эти школьники полностью осознают свою ответственность за качество совместного выполнения работы, способны с должным вниманием и уважением относиться к мнению партнеров, проявляют полную готовность к борьбе за достижение общей цели. Учащиеся третьей подгруппы показали сформированность среднего уровня рассматриваемых навыков, состоящего в присутствии на ковре двух признаков из необходимых трех. Дети, представляющие четвертую подгруппу, продемонстрировали низкий уровень сформированности навыков взаимодействия при выполнении указанного задания. Они не смогли изготовить ковер, отвечающий заданным критериям его оценки.

Для повышения уровня сформированности рассматриваемых навыков в эмпирическом исследовании использовались также ролевые игры, содержание которых было представлено совокупностью как жизненных, так и разработанных педагогами коммуникативных ситуаций: беседой сверстников, обращением к врачу за консультацией, общением в театре перед представлением, приемом гостей, посещением торгового центра, обменом мнениями о просмотренном фильме и прочие. Таким образом, в парной или групповой форме через использование диалога или полилога проводилась работа по формированию и закреплению коммуникативных навыков четвероклассников. После инсценировки заданной ситуации участниками игры в ходе обсуждения выявлялись ошибки и недочеты в конструировании каждого акта общения.

Для промежуточной диагностики развития рассматриваемых навыков использовался тест «Самооценка коммуникативного развития» Т.А. Фотековой [9], материал которого позволяет установить, является ли индивид хорошим собеседником, способен ли он поддерживать разговор, владеет ли нормами вежливого общения.

По результатам исследования было установлено, что из 20 четвероклассников экспериментальной группы:

9 человек (45%) уверены, что способны к полноценному общению;

10 респондентов (50%) считают себя недостаточно коммуникабельными, но способными слушать собеседника и владеющими нормами общения;

1 ученик (5%) отметил, что он не всегда бывает готов к общению, затрудняется в контактировании с незнакомыми и малознакомыми субъектами и поэтому старается воздерживаться от него.

Таким образом, у большей части школьников, охваченных эмпирическим исследованием, установлены средний и высокий уровни сформированности коммуникативных навыков, что свидетельствует о продуктивности проведенной с ними работы.

Вышеизложенное подводит к выводу о том, что приведенный комплекс заданий, упражнений, игр, направленных на формирование коммуникативных навыков младших школьников, характеризуется достаточной эффективностью для развития у них интереса к образовательному процессу и миру в целом, формирования атмосферы дружелюбия, взаимоуважения, установления благожелательных отношений со сверстниками и взрослыми, паритетного взаимодействия с окружающими людьми.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. *Педагогические условия формирования речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста*. Москва: ВЛАДОС, 2004.
2. Бритаев С.А. *Осетинские сказки*. Владикавказ: Ир, 2013.
3. Гальперин П.Я. *Введение в психологию*. Москва: Университет, 2000.
4. Гацалова Л.Б. *Формирование навыков речевого общения у детей дошкольного возраста.* Уфа: Аэтерна, 2023.
5. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы философии*. 2002; № 3–4: 19–21.
6. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. *Рабочая книга школьного психолога*. Москва: Просвещение, 2011.
7. Исламшин Р.А., Габдулхаков В.Ф. Теория и практика формирования коммуникативной культуры в школе. *Педагогика*. 2018; № 6: 18–24.
8. Магомедова А.Х., Парсиева Л.К. Развитие метакогнитивных умений у обучающихся посредством создания метакогнитивной образовательной среды. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 81–2: 413–415.
9. Максимова А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх. *Начальная школа плюс. До и после*. 2015; № 1: 23–27.
10. Матюшкин А.М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. Москва: Директ-Медиа, 2018.
11. Огоев А.У. Организация учебного процесса в средних общеобразовательных школах Республики Северная Осетия-Алания. *Социология образования.* 2012; № 12: 73–84.
12. Фотекова Т.А. *Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников*. Москва: Аркти, 2014.

References

1. Babanskij Yu.K. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya rechevogo `etiketa u detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Moskva: VLADOS, 2004.
2. Britaev S.A. *Osetinskie skazki*. Vladikavkaz: Ir, 2013.
3. Gal'perin P.Ya. *Vvedenie v psihologiyu*. Moskva: Universitet, 2000.
4. Gacalova L.B. *Formirovanie navykov rechevogo obscheniya u detej doshkol'nogo vozrasta.* Ufa: A`eterna, 2023.
5. Davydov V.V. Mladshij shkol'nik kak sub`ekt uchebnoj deyatel'nosti. *Voprosy filosofii*. 2002; № 3–4: 19–21.
6. Dubrovina I.V., Akimova M.K., Borisova E.M. *Rabochaya kniga shkol'nogo psihologa*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
7. Islamshin R.A., Gabdulhakov V.F. Teoriya i praktika formirovaniya kommunikativnoj kul'tury v shkole. *Pedagogika*. 2018; № 6: 18–24.
8. Magomedova A.H., Parsieva L.K. Razvitie metakognitivnyh umenij u obuchayuschihsya posredstvom sozdaniya metakognitivnoj obrazovatel'noj sredy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 81–2: 413–415.
9. Maksimova A.A. Razvitie kommunikativnyh umenij mladshih shkol'nikov v syuzhetno-rolevyh igrah. *Nachal'naya shkola plyus. Do i posle.* 2015; № 1: 23–27.
10. Matyushkin A.M. *Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii*. Moskva: Direkt-Media, 2018.
11. Ogoev A.U. Organizaciya uchebnogo processa v srednih obscheobrazovatel'nyh shkolah Respubliki Severnaya Osetiya-Alaniya. *Sociologiya obrazovaniya.* 2012; № 12: 73–84.
12. Fotekova T.A. *Testovaya metodika diagnostiki ustnoj rechi mladshih shkol'nikov*. Moskva: Arkti, 2014.

Статья поступила в редакцию 10.11.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-225-227

Yeskin D.L., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Deputy Head of Department of Informatics and Mathematics, Volgograd Academy of the Internal Affairs Ministry of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: yd38@bk.ru*

USING VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS. The article is dedicated to a study of the ways of using virtual and augmented reality technologies in the framework of professional training of law enforcement officers. The paper considers the peculiarities of professional training of law enforcement officers, as well as analyzes the peculiarities of using virtual and augmented reality technologies as modern training tools. The possibilities of using these immersive technologies in the educational and training process in order to improve the effectiveness of the formation of skills necessary for law enforcement officer for the qualitative performance of their duties are assessed. Advantages and some disadvantages inherent in these technologies are noted. Particular attention is paid to the ways to use virtual and augmented reality to model potentially possible professional situations without threat to the life and health of students. The results obtained may be of interest to teachers seeking to use modern technologies in the process of professional training of specialists.

Key words: **immersive technologies, simulation training, virtual reality, augmented reality, police training, professional skills**

Д.Л. Еськин, *канд. физ.-мат. наук, Волгоградская академия МВД России, г. Волгоград, E-mail: yd38@bk.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Статья посвящена исследованию возможностей использования технологий виртуальной и дополненной реальности в рамках профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов. В работе рассматриваются особенности профессиональной подготовки сотрудников органов охраны правопорядка, а также анализируются особенности использования технологий виртуальной и дополненной реальности в качестве современных средств обучения. Оценены возможности использования данных иммерсивных технологий в учебно-воспитательном процессе в целях повышения эффективности формирования навыков, необходимых сотруднику правоохранительных органов для качественного исполнения своих служебных обязанностей. Отмечены преимущества и выделены некоторые недостатки, присущие данным технологиям. Особое внимание уделено возможностям с помощью виртуальной и дополненной реальности моделировать потенциально возможные профессиональные ситуации без угрозы для жизни и здоровья обучающихся. Полученные результаты могут представлять интерес для педагогов, стремящихся использовать современные технологии в процессе профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: **иммерсивные технологии, симуляционное обучение, виртуальная реальность, дополненная реальность, подготовка полицейских, профессиональные навыки**

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов, что вызвано ростом уровня угроз в современном мире и, как следствие, ростом сложности решаемых ими служебных задач. Использование технологий виртуальной и дополненной реальности на учебных занятиях позволяет развивать у обучающихся профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным, без угрозы для их жизни и здоровья. Данные технологии дают возможность имитировать широкий спектр профессиональных ситуаций, что может способствовать повышению качества подготовки специалистов.

Цель данной статьи заключается в исследовании потенциала использования технологий виртуальной и дополненной реальности в процессе профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– рассмотреть особенности профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов;

– проанализировать особенности технологий виртуальной и дополненной реальности как инструментов обучения;

– оценить возможности применения иммерсивных технологий для развития профессиональных навыков сотрудников органов охраны правопорядка.

В ходе исследования автором применялись следующие методы: анализ научной литературы по соответствующей проблематике, сравнительный анализ эффективности применения иммерсивных технологий при обучении сотрудников правоохранительных органов, а также методы сопоставления и обобщения.

Научная новизна статьи определяется тем, что в ходе исследования определены возможности применения иммерсивных технологий в профессиональной подготовке сотрудников органов охраны правопорядка, что позволяет расширить представления о современном подходе к профессиональному обучению.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении представлений о современных методах подготовки сотрудников правоохранительных органов с использованием иммерсивных технологий, что создает основу для дальнейших научных изысканий в данной области.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования для более глубокого понимания педагогами специфики применения технологий виртуальной и дополненной реальности в процессе подготовки специалистов для органов охраны правопорядка.

В нынешний век стремительного развития информационных технологий наблюдается повсеместная интеграция IT-решений в различные сферы жизни общества. В условиях глобальных изменений, связанных с усложнением преступных схем и появлением новых видов угроз, во многом обусловленных развитием цифровых технологий, правоохранительные органы сталкиваются с необходимостью модернизации учебно-воспитательного процесса.

Подготовка специалистов для правоохранительных органов в высших учебных заведениях основывается, прежде всего, на проверенных временем методах обучения, направленных на формирование ключевых профессиональных навыков. В качестве основных форм обучения выступают классические лекционные, семинарские и практические занятия, а также различные специализированные тренинги.

Лекционные занятия дают возможность курсантам и слушателям получать систематизированные знания по широкому кругу дисциплин: уголовному и административному праву, криминалистике, оперативно-розыскной деятельности, психологии и т. д. Они позволяют сформировать фундаментальные представления о правовой системе, методах раскрытия и расследования преступлений, тактике проведения оперативно-розыскных мероприятий. Семинарские занятия, в свою очередь, направлены на более глубокое изучение и освоение обучающимися рассмотренного в рамках лекций теоретического материала. В ходе дискуссий курсанты и слушатели закрепляют теоретические знания на практике, развивая

аналитическое мышление и умение применять правовые нормы в конкретных ситуациях, вырабатывают умения взаимодействовать с коллегами и аргументированно отстаивать свои позиции. В ходе практических занятий курсанты и слушатели отрабатывают навыки, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. Практические занятия часто проводятся на специально оборудованных полигонах, позволяющих моделировать реальные ситуации, с которыми сталкивается сотрудник органов охраны правопорядка. Например, будущие следователи учатся составлять протоколы осмотра места происшествия, эксперты-криминалисты – осуществлять фиксацию и изъятие предметов и следов преступления. Эти навыки чрезвычайно важны, поскольку от полноты действий сотрудника правоохранительных органов на месте происшествия во многом зависит успех дальнейшего расследования.

Важную часть практической подготовки курсантов и слушателей составляют учебные дисциплины, направленные на формирование навыков, необходимых для эффективного реагирования в критических ситуациях. К ним относятся физическая подготовка, огневая подготовка и тактико-специальная подготовка.

Физическая подготовка направлена на развитие силовых и скоростных качеств, выносливости, а также навыков применения физической силы. Огневая подготовка направлена на формирование навыков безопасного и уверенного обращения с огнестрельным оружием, от которых в условиях реальной угрозы может зависеть как жизнь самого сотрудника органов внутренних дел, так и окружающих гражданских лиц. Тактико-специальная подготовка направлена на формирование у обучающихся навыков поведения в сложных ситуациях. В ходе занятий по тактико-специальной подготовке они изучают многообразие способов поведения в зависимости от условий и обстоятельств окружающей обстановки, методы действия и линии поведения [1].

Вместе с тем процесс обучения на практических занятиях часто оказывается ограничен возможностями образовательных организаций, поскольку создание приближенной к реальной обстановки требует значительных ресурсов. Кроме того, многие практические ситуации трудно воспроизвести в полной мере. Частично данная проблема может быть решена за счет внедрения в учебно-воспитательный процесс иммерсивных технологий, а именно – технологий виртуальной и дополненной реальности, позволяющих эффективно реализовывать симуляционные методы обучения.

Под виртуальной реальностью понимается спектр технологических возможностей создания имитированных миров, в которых пользователь может действовать сообразно структуре последних [2]. К отличительным особенностям технологии виртуальной реальности, с точки зрения повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, можно отнести высокую наглядность, поскольку она позволяет воспроизводить фотореалистичную графику, возникновение у обучающегося ощущения присутствия за счет того, что он видит информацию от первого лица, интерактивность, обусловленную возможностью взаимодействия пользователя с окружающими виртуальными предметами [3; 4]. Все это способствует более глубокому и всестороннему восприятию учебного материала. Обучающиеся оказываются более вовлечены в учебно-воспитательный процесс, поскольку выступают в качестве активных участников происходящего, а не пассивных наблюдателей. Кроме того, средства виртуальной реальности позволяют многократно симулировать протекание различных процессов и ситуаций с одними и теми же параметрами, моделировать сложные процессы и визуализировать абстрактные концепции, которые в обычной жизни затруднительно или вовсе невозможно воспроизвести, а также отрабатывать навыки практических действий в безопасной среде. Последнее имеет решающее значение при изучении дисциплин, связанных с профессиональными рисками, когда допущенные ошибки могут иметь фатальные последствия.

Дополненная реальность представляет собой совмещение информации о реальном и виртуальном мире, «вмонтированное» в единое поле восприятия [5]. Это достигается путем наложения виртуальных элементов на изображение окружающего мира, транслируемое экраном цифрового устройства. В отличие от виртуальной реальности, данная технология не предусматривает полного погружения пользователя в виртуальный мир, а лишь добавляет в него виртуальные интерактивные объекты. Положительный эффект, который данная технология способна оказать на учебно-воспитательный процесс, в целом обусловлен теми же особенностями, которые были отмечены для технологии виртуальной реальности.

Виртуальная реальность обладает огромным потенциалом в обучении специалистов для правоохранительных органов. Возможность создания высококачественных трехмерных моделей помещений или открытого пространства с различными объектами окружающей обстановки, с которыми обучающийся может взаимодействовать, позволяет реализовывать высокодетализированные симуляции мест происшествий для формирования умений и практических навыков осуществления профессиональных действий, например фиксации следов, изъятия доказательств, составления протокола осмотра места происшествия без использования криминалистических полигонов, тем самым минимизируя материальные затраты.

Существенной особенностью использования таких симуляций является их практически бесконечная вариативность, поскольку можно менять взаимное расположение объектов в режиме реального времени, добавлять и удалять их, что затруднительно в условиях реального криминалистического полигона. Помимо изучения действий сотрудника правоохранительных органов в типичных ситуациях, которые можно реализовать на полигоне, имеется возможность моделировать происшествия, произошедшие в специфических условиях. Например, произошедшие на массовых мероприятиях – на концерте или в большом торговом центре, где могут присутствовать сотни людей, произошедшие в разных климатических и природных условиях – при сильном снегопаде, дожде или ветре, когда следы преступления могут быть засыпаны, смыты или перемешаны. Имеется возможность моделирования нестандартных или сложных ситуаций, например, схождение поезда с рельс, падение самолета и т. д. В дополнение к этому виртуальная реальность предоставляет уникальную возможность повторения ситуаций. Обучающийся в симуляции может неоднократно прорабатывать типовые случаи с различными параметрами, например, временем суток, которые будут влиять на сложность осуществления процессуальных действий.

Для эффективного общения с коллегами и гражданами сотрудники органов охраны правопорядка должны обладать рядом социально-коммуникативных навыков, в частности, эмпатии, слушания, устного и невербального общения [6]. Для развития таких навыков также может быть использована виртуальная реальность. С ее помощью можно имитировать общение сотрудника правоохранительных органов с людьми различного возраста, пола, национальности и социального статуса, моделировать у них различные эмоции и настроение, а также варьировать уровень напряженности и конфликтности в диалоге. Могут быть реализованы симуляции, предполагающее взаимодействие сотрудника органов охраны правопорядка с гражданами в типичных ситуациях, с недовольными или агрессивно настроенными гражданами, с пострадавшими, находящимися в состоянии шока или паники и т. д. Такой подход дает возможность развивать сразу несколько аспектов коммуникативных навыков: от умения использовать спокойный и уверенный тон до способности выявлять ложь и контролировать ситуацию в стрессовой обстановке.

Использование виртуальной реальности на занятиях по физической подготовке ограничено отсутствием физического контакта с противником. Тем не менее виртуальные симуляции позволяют учиться прогнозировать действия противника и адаптировать тактику действий в зависимости от его поведения. Кроме того, для придания большего реализма можно выбрать систему виртуальной реальности, которая имеет физический компонент, к примеру, получение болезненного «удара» посредством электрического импульса [7].

На огневой подготовке с помощью виртуальной реальности можно отрабатывать навыки ведения прицельного огня и правильного удержания оружия. Такая тренировка может включать в себя сценарии с различными мишенями, которые появляются в случайных местах при различных условиях, например, в условиях ограниченной видимости, при воздействии отвлекающих факторов, при наличии гражданских лиц поблизости и т. д. Симуляции, предполагающие пресечение преступлений и задержание подозреваемых, помогают научиться оценивать ситуацию и принимать правомерное решение о применении огнестрельного оружия. Такие упражнения, помимо формирования навыков владения огнестрельным оружием, помогают развивать навыки взвешенной оценки ситуации, быстрого принятия решений и эмоциональную выдержку, что позволяет снизить шанс совершения сотрудником органов охраны правопорядка фатальных ошибок в условиях реальных критических ситуаций.

В рамках занятий по тактико-специальной подготовке технология виртуальной реальности позволяет создавать симуляции реальных боевых командных операций, таких как обезвреживание группы вооруженных преступников, освобождение заложников, подавление массовых беспорядков и т. д., требующих слаженности и четкого распределения ролей. Обучающиеся могут отрабатывать сценарии как индивидуально, так и в составе группы согласно заранее распределенным ролям. Такие симуляции позволяют сотрудникам правоохранительных органов практиковать свои навыки без риска для жизни и здоровья в максимально реалистичных условиях [8].

Технология дополненной реальности также может существенно повысить эффективность обучения сотрудников правоохранительных органов. Специфика применения данной технологии состоит в том, что в отличие от виртуальной реальности, полностью симулирующей окружающую обстановку, обучающиеся остаются в классе или на полигоне, но при этом могут наблюдать дополнительные виртуальные объекты, получать визуальные подсказки или дополнительные сведения.

Данная технология может быть эффективно использована на учебных занятиях, предполагающих работу сотрудника правоохранительных органов на месте происшествия. Используя очки дополненной реальности или смартфон с установленным специальным приложением, обучающийся может видеть наложенные на реальные объекты виртуальные метки, которые могут выступать в качестве интерактивных подсказок, а также полностью виртуальные объекты, например, следы, оружие или труп. При этом сохраняется физическое присутствие обучающегося в реальном пространстве.

На занятиях по физической подготовке технология дополненной реальности позволяет при изучении боевых приемов борьбы визуализировать на теле оппонента виртуальные указатели или подсказки, соответствующие ключевым точкам для выполнения боевого приёма, например, болевые точки. Такая дополнительная визуализация помогает быстрее и качественнее освоить правильную технику выполнения приемов. Для огневой подготовки дополненная реальность

может предоставить возможность обучающимся практиковаться в стрельбе по виртуальным целям, которые «проецируются» в реальном тире. При этом можно добавлять звуковые и визуальные отвлекающие факторы, которые помогают развивать способность концентрироваться в сложной обстановке. Дополненная реальность может быть использована и на занятиях по тактико-специальной подготовке. С ее помощью обучающиеся смогут увидеть различные подсказки, маршруты передвижения, позиции предполагаемых противников и другие объекты, в том числе и самих виртуальных противников, наложенные на реальное пространство.

Таким образом, использование технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении сотрудников правоохранительных органов открывает значительные возможности для совершенствования учебно-воспитательного процесса благодаря их многочисленным преимуществам. Данные технологии позволяют воссоздавать максимально приближенные к реальным условия, при этом ошибки, совершаемые обучающимися в симуляциях, не несут фатальных последствий. Благодаря высокому уровню вариативности и возможностям гибкой настройки можно многократно моделировать различные сценарии с изменяющимися условиями, что важно для подготовки обучающихся к работе в реальных условиях, когда ситуации могут непредсказуемо изменяться. Возможность записи каждого действия обучающегося в виртуальной среде позволяет в дальнейшем осуществлять детальный анализ допущенных ошибок. Кроме того, технологии виртуальной и дополненной реальности демонстрируют экономическую эффективность, поскольку позволяют существенно сократить материальные затраты за счет уменьшения потребности в криминалистических полигонах, специализированном оборудовании и расходных материалах.

Вместе с тем, несмотря на значительные преимущества, данные технологии имеют и ряд существенных ограничений, которые необходимо учитывать при их внедрении в учебно-воспитательный процесс. В частности, они не способны в полной мере вызвать нервное напряжение и эмоции, возникающие при столкновении с настоящей угрозой. Длительное использование специальных очков и шлемов может вызвать неприятные физиологические реакции, например, усталость глаз, головокружение, чувство дезориентации. Технологии виртуальной и дополненной реальности не способны в полной мере воспроизвести реальные физические условия и реализовать обратную связь: отсутствует полноценная отдача при производстве выстрела, ограничены тактильные и болевые ощущения и т. д. Технологическая реализация систем дополненной и виртуальной реальности требует от обучающихся и педагогических работников определенного уровня технической грамотности и постоянного контроля за техническим состоянием оборудования.

Важно понимать, что данные технологии – это лишь инструменты, которые не могут полностью заменить живое общение и реальную практику. Только грамотное сочетание данных инновационных технологий с традиционными способами обучения, предполагающими обучение на специализированных полигонах, на стрельбищах и в тирах, в спортивных залах и лабораториях, представляет собой наиболее эффективный путь подготовки специалистов для правоохранительных органов.

Библиографический список

1. Батхаев В.В., Кушнаренко И.А. Междисциплинарный характер тактико-специальной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2021; № 1: 32–38.
2. Резник Е.В., Краснопольский И.А., Потемкина М.Н., Природова О.Ф. Использование технологии виртуальной реальности для отработки алгоритма оказания экстренной и неотложной медицинской помощи. *Методология и технология непрерывного профессионального образования*. 2020; № 2: 6–14.
3. Баюров А.Е., Петрова О.А. Виртуальная реальность в образовании. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики*. 2019; № 3: 633–635.
4. Бадзюк И.Л., Ермаков А.Р. Применение технологий виртуальной реальности при изучении дисциплины «Первая помощь». *Образование и право*. 2021; № 7: 321–325.
5. Иванилова И.В., Юркевич Е.В., Крюкова Л.Н. Механизмы использования технологий дополненной реальности в образовании. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 1: 84–89.
6. Дауров А.И., Теуважуков А.Х. Социально-коммуникативные навыки сотрудников МВД России: характеристика и специфика. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-4: 42–45.
7. Грязнов С.А. Использование технологии виртуальной реальности при подготовке сотрудников правоохранительных органов. *Вестник Самарского юридического института*. 2021; № 1 (42): 101–105.
8. Бордачев А.Ю. Применение современной технологии в тактико-специальной подготовке сотрудников полиции МВД России. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2024; № 5-2 (92): 49–51.

References

1. Bathaev V.V., Kushnarenko I.A. Mezhdisciplinarnyj harakter taktiko-special'noj podgotovki kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2021; № 1: 32-38.
2. Reznik E.V., Krasnopol'skij I.A., Potemkina M.N., Prirodova O.F. Ispol'zovanie tehnologii virtual'noj real'nosti dlya otrabotki algoritma okazaniya `ekstrennoj i neotlozhnoj medicinskoj pomoschi. *Metodologiya i tehnologiya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. 2020; № 2: 6-14.
3. Bayurov A.E., Petrova O.A. Virtual'naya real'nost' v obrazovanii. *Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavtiki*. 2019; № 3: 633-635.
4. Badzyuk I.L., Ermakov A.R. Primenenie tehnologij virtual'noj real'nosti pri izuchenii discipliny «Pervaya pomosch'». *Obrazovanie i pravo*. 2021; № 7: 321-325.
5. Ivanilova I.V., Yurkevich E.V., Kryukova L.N. Mehanizmy ispol'zovaniya tehnologij dopolnennoj real'nosti v obrazovanii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 1: 84-89.
6. Daurov A.I., Teuvazhukov A.H. Social'no-kommunikativnye navyki sotrudnikov MVD Rossii: harakteristika i specifika. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-4: 42-45.
7. Gryaznov S.A. Ispol'zovanie tehnologii virtual'noj real'nosti pri podgotovke sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta*. 2021; № 1 (42): 101-105.
8. Bordachev A.Yu. Primenenie sovremennoj tehnologii v taktiko-special'noj podgotovke sotrudnikov policii MVD Rossii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2024; № 5-2 (92): 49-51.

Статья поступила в редакцию 12.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-227-230

Larina T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Foreign Languages, Air Force Academy n.a. Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin (Voronezh, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia); senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
Dashkueva P.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

FORMATION OF THE CONSTRUCTIVE INTERACTION EXPERIENCE AMONG FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION. The article examines forming of constructive interaction experience among future specialists in conditions of modern higher education. Considerable attention is paid to the definition of the term "constructive interaction experience" and the derivation based on its analysis. The most characteristic features of modern students and their influence on this process are determined. The authors also give a generalized description of the pedagogical conditions that ensure the success of experience of constructive interaction among students. Based on the modern higher education, the key characteristics of the most modern universities resource base are established. Attention is also paid to its capabilities in the formation of such characteristics. Risks that may arise in this case and measures to minimize the negative consequences of such are described.

Key words: **university education, constructive interaction, formation of experience of constructive interaction, student, teacher**

Т.В. Ларина, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
В.М. Миназова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный; ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
П.В. Дашкуева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования опыта конструктивного взаимодействия у будущих специалистов в условиях современной организации высшего образования. В первую очередь значительное внимание уделяется содержанию дефиниции «опыт конструктивного взаимодействия» и выведению на основе его анализа оптимальной с точки зрения раскрытия темы исследования трактовки данного термина. Далее определяются наиболее характерные черты современного студенчества и их влияние на указанный процесс. Авторы также дают обобщённую характеристику педагогических условий, обеспечивающих успешность складывания у студентов опыта конструктивного взаимодействия. После этого на основе изучения текущей образовательной практики устанавливаются ключевые характеристики ресурсной базы, характерной для большинства современных вузов. Внимание уделяется и её возможностям при формировании у обучающихся в них лиц интересующей нас характеристики. Описываются могущие возникнуть при этом риски и меры по минимизации негативных последствий таковых.

Ключевые слова: **вузовское образование, конструктивное взаимодействие, формирование опыта конструктивного взаимодействия, студент, преподаватель**

Актуальность темы нашей работы может быть обоснована рядом тенденций, сопровождающих переход человеческого общества на постиндустриальную ступень в своём развитии. Первая из них – эскалация темпов научно-технического прогресса. Она ведёт к двоякой ситуации: с одной стороны, инновационные отрасли национальной и мировой экономик требуют интенсификации процесса подготовки кадров, в том числе на ступени высшего образования. С другой – знания, умения и навыки, формируемые у обучающихся, могут устареть уже к моменту выпуска (М.А. Иванов, З.Ш. Магомедова, А.Х. Чупанов). Вторая тенденция – совершенствование информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), способствующее углублению и расширению их интеграции во все сферы жизни общества (А.В. Гараганов, А.С. Канюк И.Е. Емельянова, О.Б. Мангова, В.В Власичева; Ю.Н. Егорова, О.А. Мосина, С.И. Невдах, Р.Г. Редун, В.О. Черемисина) [1–9].

Таким образом, при необходимости повышенного внимания к подготовке будущих профессионалов в пространстве вуза темпы совершенствования материально-технической базы большинства сфер человеческой деятельности способствуют частичной редукции значения профессиональных компетенций, формирование которых ранее было приоритетом системы высшего образования (ВО). С другой стороны, информацию о прогрессивных тенденциях в своей области, новых приёмах и методах реализации профессиональной деятельности выпускник может почти мгновенно получить, используя современные сетевые технологии. Таким образом, возрастает важность развития у него следующих компетенций: умения и навыки, необходимые для работы с большими массивами данных; компетенции, позволяющие эффективно взаимодействовать с коллегами, начальством и заказчиками; готовность к самосовершенствованию на протяжении всей карьеры; способность распределять собственные время и силы между различными видами активности, которые молодому специалисту, скорее всего, придётся реализовывать в динамичных условиях общества ближайшего будущего (И.Б. Байханов М.А. Иванов, О.А. Мосина, С.И. Невдах, Р.Г. Редун, А.М. Ситдиков, Е.Г. Тарханова и др.). Подобного рода черты профессионального портрета будущего специалиста относятся к категории «мягких» или «гибких» (англ. – soft skills). Не последнее место в их ряду занимает конструктивное взаимодействие. Причём речь идёт не просто о приемлемом уровне развития такого навыка, но о том, что по окончании вуза молодой специалист должен обладать достаточным опытом его реализации.

Современная практика деятельности в большинстве отраслей свидетельствует об острой потребности в успешно освоивших программы высшего образования лицах, характеризующихся достаточным уровнем развития данного качества. Действительно, в описанной выше ситуации только человек, способный к созидательному сотрудничеству, продуктивному диалогу, умеющий устанавливать отношения взаимопонимания в коллективе, в том числе временном, может рассчитывать на успешность реализации других своих компетенций, как личностных, так и профессиональных. Ведь только он по-настоящему способен преодолевать риски, естественным образом возникающие при личностно-средовом взаимодействии, в том числе в нестандартных и экстремальных ситуациях [1].

Кроме того, в описанных выше условиях критически важным в плане повышения эффективности педагогической деятельности, реализуемой на ступени ВО, является упрочение существующих и установление новых связей с отраслевыми предприятиями. Только так можно добиться приемлемой степени соответствия используемых образовательных программ реальным потребностям работодателей [2]. И в данном случае также возрастает значимость формирования опыта конструктивного взаимодействия у студентов. Будущие специалисты, способные продуктивно реализовывать собственные обязанности, с необходимостью должны уметь достигать согласованности и координации позиций, рационализировать собственную линию поведения в связи с принятыми в данной сфере ценностями.

Приведёнными выше обстоятельствами обусловлена важность решения вопросов, связанных с формированием опыта конструктивного взаимодействия учащихся в условиях организации высшего образования. Отметим при этом, что в настоящее время реальная практика педагогической деятельности, особенно в период пандемии с характерным для него переходом на непривычные для большинства формы общения между участниками образовательного процесса, доказывает факт недостаточности внимания учёных и практиков к развитию соответствующего качества (М.А. Иванов, З.Ш. Магомедова, В.О. Черемисина, А.Х. Чупанов). С другой стороны, многие современные вузы характеризуются наличием определённых ресурсов, необходимых для формирования подобного опыта у своих студентов (М.А. Иванов, О.А. Мосина, С.И. Невдах, Р.Г. Редун, А.М. Ситдиков, Е.Г. Тарханова). Вопросам их эффективной реализации посвящена наша статья.

Её цель, таким образом, рассмотреть процесс формирования опыта конструктивного взаимодействия у будущих специалистов в условиях современной организации высшего образования.

1. Поставленной цели соответствуют задачи:

– осуществить анализ содержания дефиниции «опыт конструктивного взаимодействия» и на его основе вывести оптимальную с точки зрения достижения цели исследования трактовку данного термина;

– определить наиболее характерные черты современного студенчества и их влияние на указанный процесс;

– выявить основные педагогические условия, обеспечивающие успешность складывания у студентов опыта конструктивного взаимодействия;

– исследовать ресурсную базу, характерную для большинства современных вузов, и её возможности при формировании у обучающихся в них лиц интересующей нас характеристики;

– изучить могущие возникнуть при этом риски и меры по минимизации негативных последствий таковых.

Методы исследования, применявшиеся при решении этих задач, включали рефлексию авторами собственного педагогического опыта, а равно рецепцию данных, содержащихся в современной научной и методической литературе, так или иначе затрагивающей рассматриваемую проблематику.

Научная новизна работы обосновывается фактом приведения в ней результатов анализа содержания дефиниции «опыт конструктивного взаимодействия» и выведения на его основе оптимальной с точки зрения раскрытия её темы трактовки данного термина.

Теоретическая значимость заключается в выявлении ключевых педагогических условий, обеспечивающих успешность формирования у студентов опыта конструктивного взаимодействия.

Практическая значимость сводится к исследованию ресурсной базы, характерной для большинства современных вузов, а также её возможностей при формировании у обучающихся в них лиц интересующей нас характеристики.

Результаты анализа содержания упоминаний категории «опыт конструктивного взаимодействия» в работах отечественных педагогов позволяют с определённой долей уверенности говорить о том, что она представляет собой одну из составных частей опыта социального взаимодействия. При этом своеобразным маркером, отличающим его от прочих составляющих, является то, что именно интересующий нас сегмент данного личностного образования позволяет субъекту с успехом осуществлять совместную деятельность на основе созидательного партнёрства. Это относится в том числе к негативным тенденциям, возникающим по ходу реализации профессиональной и иной социально значимой деятельности (М.А. Иванов, О.А. Мосина, Р.Г. Редун).

Ясно также, что интересующий нас феномен носит интегральный характер. Данное утверждение следует из того, что разные исследователи называют в качестве его составных частей следующие объекты: система сформированных за период обучения социальных знаний, умений и навыков; эмоциональные и личностно-смысловые отношения; различные аспекты педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса, обеспечивающие продуктивность совместной реализации ими различных форм активности (Ю.Н. Егорова, М.А. Иванов, З.Ш. Магомедова, Р.Г. Редун, А.Х. Чупанов).

Далее, широко известно, что формирование жизненного опыта, в том числе связанного с реализацией конструктивного взаимодействия, может происходить в любом возрасте. Однако наиболее актуальным данный процесс является для юношеского возраста, т. е. того периода жизни, в котором находятся большинство лиц, обучающихся сегодня в вузах, функционирующих на территории РФ [3]. Более подробно влияние соответствующих черт возрастной психологии на процесс развития интересующей нас характеристики будет рассмотрено позже. Здесь же

отметим, что фактом наибольшей предрасположенности именно студенческой молодёжи к её формированию объясняется понимание опыта конструктивного взаимодействия многими учёными и практиками именно как явления из области педагогики высшей школы (Ю.Н. Егорова, З.Ш. Магомедова, О.А. Мосина, С.И. Невдах, А.М. Ситдиков, В.О. Черемисина, А.Х. Чупанов). Рассматривая его в данном качестве, педагоги сумели выделить некоторые характеристики рассматриваемого нами феномена, значимые с точки зрения раскрытия темы настоящего исследования (табл. 1).

Таблица 1

Ключевые характеристики категории
«опыт конструктивного взаимодействия»

Характеристики	Особенности проявления в процессе его формирования
Социально-личностная природа	На развитие соответствующей характеристики оказывают совокупное влияние социальная жизнь учащегося, с одной стороны, особенности развития его познавательной сферы, через которую он эту жизнь воспринимает, с другой [2]
Связь с системой ценностей	Реализуется через систему индивидуальных и коллективных переживаний
Взаимообусловленность с развивающимся самосознанием	Формируется в ходе осмысления учащимся собственного положения среди других субъектов
	Во многом представляет собой результат активности старших подростков и юношества с окружающим миром

Проанализировав результаты существующих на сегодняшний день исследований в данной области, рассматриваемую дефиницию мы будем трактовать как личностную характеристику студента и выпускника, проявляющуюся в совокупности практически усвоенных знаний, ценностей, установок, умений и навыков, необходимых для построения линии поведения, базирующейся на целесообразных коммуникативных действиях. Приемлемый уровень сформированности таковой позволит индивиду продуктивно осуществлять совместную с другими субъектами деятельность. При этом социально значимые результаты, координация позиций и оперативный обмен необходимой информацией осуществляются в ходе продуктивного взаимодействия [3].

Соответствующие положения представляются особенно значимыми при рефлексии воспоминаний о периоде пандемии COVID-19. Именно тогда опыт социального взаимодействия стал по-настоящему востребованной характеристикой применительно и к студентам, и к лицам, завершим обучение. Действительно, в 2020-2021 гг. общение между людьми реализовывалось по преимуществу средствами ИКТ на значительных удалениях друг от друга. Именно тогда многие впервые серьёзно задумались о собственной безопасности в виртуальном пространстве, актуализации сформированных или формируемых компетенций в плане их продуктивного использования в направлении поиска и реализации новых механизмов соработничества [4]. Далее, важным аспектом развития данной характеристики являются особенности современного студенчества как возрастной группы. Дело в том, что в этот период своего развития человек характеризуется высокой степенью развития сензитивности. Это, в свою очередь, оказывает благоприятное влияние на ряд важных процессов. В их числе: завершение становления его как личности; совершенствование планов на дальнейшую профессиональную и социальную жизнь; становление осознанного стремления к самопознанию, самообучению и саморазвитию; формирование осмысления и объективной оценки собственных действий по отношению к окружающим [1]. С этим изменениями в структуре личности, проявляющимися к студенческому возрасту, связан и ряд метаморфоз, наиболее важных для нас в рамках данного исследования. В их число входят: осознание необходимости сохранения и поддержания позитивных отношений с другими людьми как значимого фактора самореализации в условиях современного социума; завершение формирования представлений, касающихся цели и причин собственного участия в реализации продуктивного взаимодействия с другими людьми [5].

С другой стороны, рассматриваемый период жизни характеризуется и наличием определённых внутренних противоречий. Главное из них состоит в том, что, обладая статусом взрослого, студент не характеризуется наличием достаточного опыта в части выполнения различных социальных ролей. При достаточно высоком (во всяком случае, у большинства учащихся) уровне готовности к самоотдаче ради реализации профессиональных и иных целей он всё ещё недостаточно самостоятелен [1]. Если подобные противоречия окажутся неразрешенными достаточно долго, то это может оказать негативное влияние на процесс формирования у них опыта конструктивного взаимодействия.

В этой связи определение педагогических условий, оптимальных с точки зрения формирования данной характеристики, является весьма актуальным направлением развития системы отечественного и мирового ВО. Анализ ряда наименований специальной литературы и соответствующего опыта авторов настоящей статьи позволяет с определённой долей уверенности говорить о трёх условиях, определяющих результативность формирования опыта конструктивного взаимодействия у современных студентов. К ним относятся:

– обязательная реализация педагогического сопровождения процесса формирования такого опыта у обучающихся (М.А. Иванов, З.Ш. Магомедова, Р.Г. Редун, В.О. Черемисина);

– интеграция лиц, осваивающих вузовские образовательные программы, в деятельность, максимально приближенную к реалиям исполнения ими в будущем профессиональных обязанностей, каковая может осуществляться как в режиме офлайн, так и онлайн с использованием цифровых образовательных платформ;

– обогащение процесса подготовки будущих специалистов, бакалавров и магистров элементами содержания и методики, направленными на восприятие молодыми людьми идей конвергенции знаний, позитивной коммуникации индивидуальной и коллективной ответственности за результаты трудовой деятельности [5].

Важным с точки зрения практического воплощения перечисленных выше условий является осмысление характерного для большинства современных вузов потенциала, реализация которого может способствовать интенсификации хода формирования опыта конструктивного взаимодействия у обучающихся.

В этой связи в первую очередь необходимо упомянуть коммуникативно-интерактивный ресурс образовательной организации (ОО). Его использование позволит (конечно, в случае соблюдения педагогических условий) сформировать у студентов навыки свободного ориентирования сначала в виртуальной среде вуза, затем – в почти ничем не ограниченном информационном поле, характерном для современного социума (Е.А. Арбатская, Ю.Н. Егорова, С.И. Невдах, Р.Г. Редун, А.М. Ситдиков, Е.Г. Тарханова). Для этого методистам, преподавателям и администрации образовательной организации необходимо сосредоточиться на реализации мероприятий, направленных на достижение следующих промежуточных результатов:

– выстраивание образовательных отношений в соответствии с субъект-субъектной моделью (А.В. Гараганов, А.С. Канюк И.Е. Емельянова, О.Б. Мангова, В.В. Власичева);

– привлечение студентов к активному участию в апробировании различных социальных ролей, навыков конструктивного поведения в ходе реализации различных видов деятельности при обязательном учёте их индивидуальных потребностей, интересов и склонностей [4];

– стимуляция перенесения ими накопленного опыта такого поведения и связанного с ним взаимодействия в учебной и квазипрофессиональной среде на другие сферы социума, в которых молодые люди реализуют свою активность;

– своевременный учёт всех негативных и позитивных моментов во взаимодействии студентов между собой и с другими субъектами образовательного процесса [2];

– при необходимости – коррекция хода и результатов социальной активности, реализуемой обучающимися.

Рассматривая коммуникативно-интерактивный ресурс ОО, следует также отметить тенденцию, фиксирующуюся начиная с весны 2020 г. Именно в этот период многие ОО, функционирующие на территории России и других стран, были в силу неоднократно упомянутых ранее причин вынуждены перейти на работу в дистанционном, а позднее в смешанном формате. Это потребовало интенсификации формирования у всех субъектов педагогической деятельности системы знаний, умений и навыков, необходимых для успешного конструктивного взаимодействия на значительном удалении друг от друга [3]. Рассматриваемый период, таким образом, наглядно продемонстрировал, что при формировании соответствующего опыта может быть перспективным широкое использование дистанционных технологий, прежде всего тех ресурсов, доступ к которым обеспечивается благодаря функционалу электронной образовательной среды вуза.

Следующий ресурс – смысловой. Он охватывает духовно-нравственную атмосферу учреждения, реализующего деятельность в соответствии с программами высшего образования. Кроме того, значимыми его элементами являются: разнообразные обычаи и традиции студенческой жизни; связанные с ними образцы успешной реализации конструктивного взаимодействия; элементы корпоративной культуры, характерной для осваиваемой профессии; знаково-символические атрибуты вуза; формальные и неформальные взаимоотношения с прочими участниками учебно-воспитательного процесса, реализуемые на многих уровнях (Ю.Н. Егорова, С.И. Невдах, Р.Г. Редун, А.М. Ситдиков, А.Х. Чупанов).

Интересующий нас в данный момент ресурс при соблюдении педагогических условий позволит актуализировать ход образовательного процесса и его результаты, имеющие отношение к социальной активности выпускников, а значит, и к осуществлению ими конструктивного взаимодействия. Достигается это, прежде всего, за счёт регулирования их коммуникативных действий, таких как целеполагание, планирование, инициативные содействие и сотрудничество, а равно и коммуникативная рефлексия (Е.А. Арбатская, О.А. Мосина, С.И. Невдах). Немалое значение в этой связи также имеет привлечение обучающихся к активной реализации социальных норм и ценностей при позитивном стимулировании и разумных ограничениях поведенческих моделей при широком использовании возможностей существующего социокультурного окружения.

Плодотворное использование смыслового ресурса по ходу накопления опыта конструктивного взаимодействия позволяет использовать в соответствующих целях специфику конкретной образовательной организации, а также харак-

тер и содержание будущей профессиональной деятельности. Таким путём может быть сформирован ценностный аспект восприятия обучающимся системы ценностей, характерных для его будущей профессиональной сферы.

Нельзя в этой связи не упомянуть также о роли и значении общекультурной подготовки будущих профессионалов высокого уровня. Как правило, вузовские дисциплины, ориентированные на развитие общекультурных компетенций (ОК) отличаются определённым разнообразием. В их числе в зависимости от осваиваемого профиля могут фигурировать «Психология профессионально-личностного развития», «Управление персоналом», «Деловые коммуникации», «Тренинг профессионально-ориентированной риторики» и др. [3]. При освоении отраслей знания, подобных этим, представляются возможными:

– актуализация тематики в части ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов, характерных для современного общества;

– вооружение обучающихся системой знаний, касающихся, например, вербальных смыслов поведенческих моделей окружающих, реализуемых в тех или иных условиях;

– формирование у студентов представлений, касающихся статусно-ролевого функционала субъектов социальной активности;

– формирование у них системы представлений о себе и других субъектах профессиональной и/или иной социально значимой деятельности [4];

– развитие навыков действий в нестандартных ситуациях, могущих возникнуть по ходу межличностного взаимодействия [5].

Скажем также и о некоторых факторах риска, могущих сопровождать рассматриваемый процесс. Большинство таких тенденций имеют субъективное происхождение. Часть из них проистекает от действий педагогов, другая от действий учащихся. Рассмотрим их подробнее (табл. 2).

Мы считаем, что соответствующие риски могут быть минимизированы. Для этого необходима разработка педагогами-практиками индивидуальных программ педагогического сопровождения будущих специалистов на пути формирования навыков конструктивного взаимодействия. Также хотелось бы отметить, что если

Таблица 2

Факторы риска, затрудняющие формирование опыта конструктивного взаимодействия у будущих специалистов в условиях современной организации ВО

Связанные с деятельностью педагога	Недостаточно широкая реализация преподавателями возможностей рассмотренных выше ресурсов, наличествующих в вузе
	Воплощение в ходе повседневной педагогической практики низкопродуктивных в этом отношении форм учебной и воспитательной работы
Связанные с деятельностью обучающихся	Избрание таких форм саморепрезентации, которые не способствуют, а иногда и препятствуют утверждению учащихся внутри разновозрастного коллектива [3]
	Отдача приоритета реализации индивидуальных, а не общественных целей по ходу решения различных учебных задач

рассматривать проблему формирования опыта конструктивного взаимодействия у будущих педагогов, то можно отметить, что без этих навыков невозможно осуществлять педагогическую деятельность на гуманистической основе (П.Д. Гаджиева, Г.С.Х. Дудаев, Н.К. Серкерова) [10].

На основе вышеизложенного мы можем утверждать, что в силу определённых особенностей той стадии развития, на которой сегодня находится человечество, в структуре профессионального портрета выпускника вуза возрастает значение надпрофессиональных компетенций. Важное место в их ряду занимает конструктивное взаимодействие. В случае грамотной реализации разобранных в тексте статьи педагогических условий соответствующий опыт вполне может быть сформирован у лиц, осваивающих программы организаций ВО.

Библиографический список

1. Егорова Ю.Н., Черемисина В.О. Психолого-педагогическое сопровождение формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего специалиста. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75–2: 125–128.
2. Иванов М.А. Формирование личностных образовательных результатов обучающихся во внеурочной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 56–59.
3. Мосина О.А., Редун Р.Г. Конститутивные основания конструктивного взаимодействия: педагогическая панорама. *Историческая и социально-образовательная мысль.* 2021; Т. 13; № 5: 117–127.
4. Магомедова З.Ш., Чупанов А.Х. Особенности развития системы универсальных компетенций студентов в условиях электронной информационно-образовательной среды российского вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 213–215.
5. Невдах С.И. Формирование у будущих педагогов компетенций в области конструктивного взаимодействия. *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию*. 2021; № 1: 25–29.
6. Емельянова И.Е. Формирование конфликтологической компетентности педагогов в процессе тьюторского сопровождения на курсах повышения квалификации. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)*. 2014; № 1 (27): 67–71.
7. Байханов И.Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 2, № 8 (49): 905–911.
8. Емельянова И.Е., Мангова О.Б., Власичева В.В. и др. *Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии*: монография. Чебоксары, 2023.
9. Гараганов А.В., Канюк А.С. Формирование педагогических компетенций у студенческой молодежи в системе непрерывного образования. *Современное образование: традиции и инновации*. 2023; № 4: 44–47.
10. Гаджиева П.Д., Дудаев Г.С.Х., Серкерова Н.К. О вопросах формирования готовности будущего педагога к обеспечению прав ребенка в общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 301–302.

References

1. Egorova Yu.N., Cheremisina V.O. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya opyta konstruktivnogo vzaimodejstviya buduschego specialista. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 75–2: 125–128.
2. Ivanov M.A. Formirovanie lichnostnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov obuchayuschihsya vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 56–59.
3. Mosina O.A., Redun R.G. Konstitutivnye osnovaniya konstruktivnogo vzaimodejstviya: pedagogicheskaya panorama. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2021; T. 13; № 5: 117–127.
4. Magomedova Z.Sh., Chupanov A.H. Osobennosti razvitiya sistemy universal'nyh kompetencij studentov v usloviyah `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy rossijskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 213–215.
5. Nevdah S.I. Formirovanie u buduschih pedagogov kompetencij v oblasti konstruktivnogo vzaimodejstviya. *Novaya psihologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noj real'nosti k ustojchivomu razvitiyu*. 2021; № 1: 25–29.
6. Emel'yanova I.E. Formirovanie konfliktologicheskoj kompetentnosti pedagogov v processe t'yutorskogo soprovozhdeniya na kursah povysheniya kvalifikacii. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V.P. Astaf'eva (Vestnik KGPU)*. 2014; № 1 (27): 67–71.
7. Bajhanov I.B. Social'no-professional'noe razvitie lichnosti: samoobrazovanie kak determinat. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9, Ch. 2, № 8 (49): 905–911.
8. Emel'yanova I.E., Mangova O.B., Vlasicheva V.V. i dr. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty pedagogiki i psihologii*: monografiya. Cheboksary, 2023.
9. Garaganov A.V., Kanyuk A.S. Formirovanie pedagogicheskih kompetencij u studencheskoj molodezhi v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2023; № 4: 44–47.
10. Gadzhieva P.D., Dudaev G.S.H., Serkerova N.K. O voprosah formirovaniya gotovnosti buduschego pedagoga k obespecheniyu prav rebenka v obscheobrazovatel'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 301–302.

Статья поступила в редакцию 11.11.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-230-233

Magomeddibirova Z.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia); Department of Humanitarian Education, Dagestan Branch of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zulpat12@mail.ru*
Simakova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Management, Corporate University of Educational Development (Moscow, Russia), E-mail: ipktmvr@yandex.ru*
Kafarova K.Z., *senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES AND AI AS A MEANS OF ORGANIZING INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS. The article is devoted to a comprehensive study of the modern digital technologies and artificial intelligence (AI) as tools for organizing students' individual work. Based on the science and methodological literature and the authors' own pedagogical experience, the content of the term "students' individual work" has been established. Its role in the successful university

education completion is demonstrated. The article also deals with the system of requirements for such activities proper organization. Organizational and pedagogical conditions that contribute to their implementation are considered. The main possibilities inherent in digital technologies in terms of these conditions correct practical implementation are investigated. The most significant advantages achieved by using e-learning courses as a way of organizing students' individual cognitive activity are revealed. The ICT functions applicable to its remote organization are investigated. In conclusion, the existing prospects for the effective implementation of it in the artificial intelligence technologies integration context are revealed.

Key words: **university student, university teacher, independent work of students, digital educational technologies, artificial intelligence in education**

З.А. Магомеддибирова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный; ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (Дагестанский филиал), г. Махачкала, E-mail: zulpat12@mail.ru*
Т.П. Симакова, *д-р пед. наук, доц., проф., ГАОУ ДПО «Корпоративный университет развития образования», г. Москва, E-mail: ipktmvr@yandex.ru*
К.З. Кафарова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИСКУСТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена комплексному исследованию ключевых потенций современных цифровых технологий и искусственного интеллекта как инструментов организации эффективной самостоятельной работы лиц, осваивающих программы современных вузов. На основе изучения научной, методической литературы и собственного педагогического опыта авторов установлено содержание термина «самостоятельная работа студентов». Далее продемонстрирована её роль в успешном завершении вузовского образования. Также в статье речь идёт о системе требований к правильной организации такой деятельности. Рассматриваются организационно-педагогические условия, способствующие их реализации. Исследуются основные возможности, присущие цифровым технологиям в плане корректного практического воплощения этих условий. Выявляются наиболее существенные преимущества, достигаемые при использовании электронных учебных курсов как способа организации самостоятельной когнитивной деятельности обучающихся. Исследуются функции информационно-коммуникационных технологий, применимые при дистанционной её организации. В заключение раскрываются существующие перспективы для эффективной реализации самостоятельной работы студентов в контексте интеграции технологий искусственного интеллекта.

Ключевые слова: **студент вуза, преподаватель вуза, самостоятельная работа студентов, цифровые образовательные технологии, искусственный интеллект в образовании**

Актуальность темы нашего исследования обосновывается изменением круга задач системы отечественного и мирового высшего образования. В частности, сегодня в него входит развитие обучающихся не только как профессионалов, но и как творческих личностей, способных к реализации инновационной деятельности, саморазвитию и самообразованию в условиях быстрого изменения многих сторон общественной жизни (А.П. Авраменко, Л.А. Бондарь, Е.Р. Буланова, П.Д. Гаджиева, А.В. Жирнякова, С.В. Котов, З.З. Мусакаева).

Успешное решение современным вузом такого рода задач представляется невозможным без внедрения в учебный процесс инновационных форм и технологий обучения. Конечно, вооружить даже самого способного и прилежного учащегося всем объёмом знаний, накопленных человечеством за долгие годы его существования, нельзя. Да это было бы и бессмысленно. При темпах научно-технического прогресса, которые мы наблюдаем сегодня, существенная часть этих компетенций устареет к моменту получения им диплома. Но молодого человека можно обучить использованию информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) для оперативного доступа к базам данных, ресурсам Интернета и файловым серверам с целью поиска и последующего эффективного использования информации в ходе осуществления профессиональной и иных видов социально значимой деятельности (А.И. Дубских, Н.М. Симеонова, Б.Г. Солдатов, Н.В. Солдатова).

В этой связи целесообразным представляется расширение использования цифровых технологий и как средства обучения. В данном качестве они характеризуются функционалом, позволяющим интенсифицировать образовательный процесс. Естественно, что его организационная структура при этом также должна претерпеть определённые изменения. В частности, неизбежным представляется возрастание роли самостоятельной работы студентов, реализуемой с широким использованием средств ИКТ [1].

В виду вышеизложенного цель нашей работы – освещение основных возможностей современных цифровых технологий и искусственного интеллекта как инструментов организации эффективной самостоятельной работы лиц, осваивающих программы современных вузов.

Данной цели соответствуют следующие задачи:

– дать определение понятию «самостоятельная работа студентов» (СРС);

– продемонстрировать её роль в успешном завершении вузовского образования;

– привести систему требований к правильной организации такой деятельности;

– рассмотреть организационно-педагогические условия, способствующие их реализации;

– изучить основные возможности, присущие цифровым технологиям в плане корректного практического воплощения этих условий;

– выявить основные преимущества, достигаемые при использовании электронных учебных курсов как способа организации самостоятельной когнитивной деятельности обучающихся;

– исследовать функции ИКТ, применимые при дистанционной её организации;

– определить существующие перспективы для эффективной реализации СРС в контексте интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ).

При решении перечисленных выше задач авторами использовались такие методы исследования, как анализ научной и методической литературы, а также рефлексия собственного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Научная новизна нашей статьи во многом сводится к демонстрации роли СРС в успешном освоении программ вузовского образования на современном этапе его развития.

Её теоретическая значимость состоит в изучении основных возможностей, присущих цифровым технологиям и искусственному интеллекту в плане достижения положительных результатов такого рода деятельности.

Практическая значимость **–** в определении перспектив для эффективной реализации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в контексте широкой интеграции в неё средств ИКТ, а также ИИ.

Современные педагогические наука и практика характеризуются определённым плюрализмом в части трактовки понятия СРС. С другой стороны, анализ выработанных на сегодняшний день определений позволяет выявить в них ключевую общую черту. Заключается она в понимании данного вида образовательной деятельности как планируемой индивидуальной, парной либо групповой учебной, поисковой и/или научной работы, которая выполняется под руководством педагогов. Они же контролируют результаты подобной активности (Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова, Е.Р. Буланова, П.Д. Гаджиева, А.В. Жирнякова, С.В. Котов, Б.Г. Солдатов). Таким образом, самостоятельная работа может рассматриваться как форма образовательной деятельности, которая носит комплексный характер и по сути своей может быть отождествлена с самообразованием (П.Д. Гаджиева, А.В. Жирнякова, Н.М. Симеонова).

Далее, в современной методологии высшей школы фиксируется рост важности различных инновационных подходов. Обучение различным академическим дисциплинам, в ходе которого они получают широкую реализацию, имеет целью не просто трансляцию студентам компетенций, предусмотренных программами, но формирование упорядоченной системы профессиональных и личностных компетенций. Главное назначение таковых – помочь будущему высококвалифицированному специалисту эффективно решать задачи, в том числе нестандартные, связанные с самореализацией в различных сферах деятельности современного человека: информационной, культурной, общественно полезной, профессиональной и многих других (Л.А. Бондарь, П.Д. Гаджиева, Е.Р. Буланова, П.Д. Гаджиева, А.В. Жирнякова, С.В. Котов).

Отсюда мы можем констатировать факт совершающегося перехода между традиционной парадигмой обучения и новой, более перспективной парадигмой образования. В условиях подобных метаморфоз значение СРС, как уже говорилось, существенно возрастает.

Такая форма организации педагогического процесса становится, по сути, основой. Дело в том, что именно она позволяет наиболее эффективно формировать у обучающихся важные в современном мире качества: самостоятельность при решении различных вопросов учебной, а позднее – профессиональной деятельности; осознанную потребность в непрерывном самосовершенствовании [2].

Конечно, и при широкой реализации различных видов СРС как ведущей формы организации педагогической деятельности определённая роль остаётся

за преподавателем. Он становится не носителем готовых данных, но, скорее, наставником (тьютором) студентов на пути к их получению. В этом качестве преподаватель должен познакомить будущих специалистов с целью деятельности, её трудоёмкостью, сроками выполнения, методикой реализации, формами, критериями и показателями контроля результатов [3]. Другая его важная функция – мониторинг уровня готовности студентов к реализации соответствующих действий, в том числе наличия у них умений и навыков, необходимых для использования цифровых образовательных технологий.

Правильная организация соответствующей деятельности возможна при соблюдении ряда требований. Первое – наличие у обучающихся более высокого уровня мотивации учения, чем был необходим тогда, когда в структуре образовательного процесса она не являлась основной. В контексте нашего исследования термин «мотивация» мы будем понимать как систему факторов, побуждающих участника образовательных отношений к реализации тех или иных действий в рамках учебной и воспитательной работы. Важно, что если деятельность реализуется на приемлемом уровне, то она, скорее всего, одновременно побуждается более, чем одним мотивом [3].

По отношению к действию мотивация может выполнять три регулирующие функции (табл. 1).

Таблица 1

Функции мотивации

Наименование	Характеристика
Организующая	Мотивация определяет целеполагание при осуществлении любых действий, в т. ч. при реализации СРС
Побуждающая	Она даёт мотив, т. е. импульс, необходимый для того, чтобы студент приступил к реализации того или иного вида активности
Смыслообразующая	Придаёт деятельности определённый смысл не только с точки зрения профессионального становления, но и развития личностных качеств [2]

Эти функции лежат в основе успешной самостоятельной реализации студентами большинства форм когнитивной деятельности. Формирование навыков таковой с необходимостью должно стать центральным элементом педагогического процесса, реализуемого в условиях современной организации ВО. Указанное выше качество демонстрируется абитуриентами, а потом и студентами на различных уровнях. Со многими из них необходимо реализовывать целенаправленную работу по его формированию.

Соответствующий промежуточный результат достигается через специфическую организацию педагогической деятельности. Самостоятельная работа должна позиционироваться как ключевой элемент её структуры. Необходимо «научить учащихся учиться». Таким образом, в число главных задач педагогических работников сферы высшего образования входит формирование у студентов компетенций, необходимых для эффективного самостоятельного использования их интеллектуального, психологического, творческого, а также мотивационного ресурса. Необходимо помочь будущим профессионалам перейти к осознанной когнитивной деятельности (совершенствование профессиональных и/или личностных компетенций с тем, чтобы в ближайшем будущем получить преимущества при реализации различных форм активности) [1].

Следующее требование: СРС необходимо придать характер системы, постоянно усложняющейся. Соответственно, методист, административный и педагогический работник должны иметь представления о трёх уровнях её сложности (табл. 2).

Таблица 2

Уровни сложности СРС

Воспроизводящий	Закладываются основы для успешной реализации обучающимися соответствующих форм активности на более высоких уровнях. Происходит восприятие базового материала
Реконструктивный	На нём учащийся уже может осуществлять анализ и синтез данных, имеющих отношение к его будущей профессиональной сфере. Также он способен к переносу приобретённых знаний и навыков на различные ситуации, могущие возникнут по ходу реализации учебной, а позднее – профессиональной деятельности
Творческий	Связан с развитием компетенций, необходимых для осуществления эффективного самостоятельного поиска решений (в т. ч. нестандартных) учебных и иных задач [1]

Ни один из отражённых в таблице 2 уровней нельзя игнорировать. Они задействуются на всех этапах обучения, что может происходить как поэтапно, так и синхронно. Отсюда следует третье требование: рост значимости СРС ни в коем случае не должен носить стихийный характер. Необходимо иметь чёткие представления об организации соответствующего процесса как на стратегическом, так и на тактическом уровнях.

Недопустимым при этом является уменьшение объёма аудиторной работы. Речь идёт об интеграции в учебно-воспитательную деятельность инновационных методов и средств, нацеленных на развитие у студентов способности к самообразованию [4].

Соблюдение этих трёх требований подразумевает реализацию определённых организационно-педагогических условий. Рассмотрим их подробнее (табл. 3).

Таблица 3

Организационно-педагогические условия правильной реализации самостоятельной работы студентов в условиях современного вуза

Условия	Описание
Современное материально- техническое обеспечение	Предполагает наличие мультимедийных и иных средств, включающего оборудование аудиторий, библиотек, лабораторий и др.
Учебно-методическая и информационная база, отвечающая требованиям современного общества к компетентности специалистов соответствующего профиля	Образовательное пространство организации ВО с следует обеспечить учебной литературой, УМК и другими материалами, количественные и качественные характеристики которых соответствуют положениям ФГОС и других нормативно-правовых актов, затрагивающих вопросы профессиональной подготовки на данной ступени. Необходимо также обеспечить студентам возможность для выбора различных вариантов заданий, актуальные рекомендации по методике работы над ними в ходе СРС. Важно, чтобы соответствующий материал превратился в органичную часть целостной системы формирования у представителей молодого поколения профессиональных и личностных качеств, творческих способностей. Тем самым может быть осуществлён переход от массового обучения к индивидуализированному, максимально учитывающему индивидуальные когнитивные интересы и склонности каждой конкретной личности [5]
Приемлемый уровень кадрового обеспечения	Наличие в штате высококвалифицированных преподавателей. Регулярное совершенствование их профессиональных и личностных компетенций

Далее, современные авторы, поднимавшие в своих работах те или иные вопросы, связанные с оптимальной организацией СРС, заявляют о том, что цифровым технологиям в этом плане присущ ряд возможностей. В их число, как правило, включаются:

– существенное упрощение реализации обратной связи как между самими студентами, так и с преподавателями;

– вытекающая из предыдущего пункта оптимизация контроля хода и результатов такой работы, предполагающая в том числе обращение к его автоматизированным формам (Е.Р. Буланова, А.И. Дубских, А.В. Жирнякова);

– увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную учебную деятельность, за счёт повышения доступности необходимой информации, расширения форм реализации СРС и презентации результатов;

– усвоение студентами всего объёма учебного материала не только по ходу предусмотренной программами аудиторной и внеаудиторной работы [4];

– создание условий для продуктивного взаимодействия между субъектами образовательных отношений с одной стороны и информационной системой – с другой, реализуемого с широким использованием различных средств мультимедиа (П.Д. Абдурахманова, Л.Ф. Артеменкова, Ф.Р. Асадулаева) [6];

– расширение за счёт цифровых ресурсов различных видов источников необходимых данных (А.В. Гараганов, А.С. Канюк) [8];

– актуализация этих источников;

– сокращение затрат времени на формирование у студентов необходимых компетенций за счёт повышения интенсивности такового [5];

– оптимизация процессов моделирования, причём речь идёт о реализации данной деятельности как в ходе планирования СРС, так и, например, при подготовке обучающимися её результатов к сдаче и защите.

Далее, электронные учебные курсы могут быть разработаны на базе платформ дистанционного обучения. Наиболее популярными из них являются WebCT, ATutor и Moodle.

Функционал таких платформ предусматривает размещение необходимой информации и заданий для проверки её усвоения в ходе СРС. Их можно презентовать посредством ресурсов, относящихся к трём типам (табл. 4).

Подобные возможности электронных учебных курсов позволяют полномасштабно организовывать СРС в том числе в смешанном и дистанционном форматах. Это представляется особенно актуальным на той стадии существования

отечественного и мирового ВО, когда участники образовательного процесса уже умеют опыт его широкой реализации в соответствующих форматах. Помимо таких курсов современные цифровые технологии предоставляют и иные возможности для осуществления познавательной активности студентов в данном режиме.

Например, при самостоятельном освоении нового материала в дистанционном формате можно использовать электронные книги, размещённые на ресурсах для скачивания либо доступные онлайн. Подобные ресурсы характеризуются удобной системой навигации, в которой широко используются гиперссылки на отдельные разделы или параграфы книги, толкования терминов в словарях, примеры их использования, на биографические данные выдающихся учёных и практиков, имена которых встречаются в тексте книги [2]. Кроме того, как и в случае с рассмотренными выше электронными курсами, материал в таких книгах может быть презентован не только в текстовом формате, но также и в графическом, аудиовизуальном и т. д.

В дистанционном формате реализации образовательной деятельности формами презентации результатов самостоятельной работы, так же, как и в случае очного обучения, могут быть написание реферата, составление конспекта, тезисов или плана обработанного материала, аннотации или отзыва к нему. При очной реализации образовательных программ преподаватель может лично встречаться и общаться со студентами, проверять наличие записей. Сходная деятельность возможна также в дистанционном и смешанном форматах. Можно, например, предложить обучающимся зарегистрироваться на форуме, присоединиться к обсуждению в одном из популярных мессенджеров либо использовать формат видеоконференции. Если результаты их деятельности предполагают длительную проверку и рецензирование, то подойдёт, например, сервисы e-mail, функционал которых позволяет прислать на проверку электронный вариант реферата, конспекта, отзыва и др. [4].

При реализации СРС в дистанционном формате также важно, чтобы во время работы над теми или иными заданиями студенты могли себя проверить и проконтролировать. В этом случае ИКТ также присущи некоторые возможности. При подготовке заданий в электронной форме они позволяют включить в материал вопросы и тестовые задания для самоконтроля, расположенные в ом числе на сторонних ресурсах.

Наличие подобных вопросов также упрощает деятельность педагогических работников, имеющую целью проследить за ходом выполнения заданий, а значит, и проанализировать типичные ошибки, выявить пробелы в формируемой системе компетенций (П.Д. Гаджиева, А.И. Дубских, Н.М. Симеонова).

Далее, в последние годы перспективным цифровым инструментом организации самостоятельной работы студентов становится искусственный интеллект (А.П. Авраменко, П.Д. Гаджиева, Н.М. Симеонова, Б.Г. Солдатов, Н.В. Солдатова). Его широкое использование в перспективе позволит оптимизировать административные процессы и тем самым предоставить персонализированную поддержку каждому обучающемуся [5].

Соответствующие его преимущества в основном понимаются и принимаются педагогами-практиками, занятыми в организациях высшего образования. Действительно, результаты социологических опросов показывают преобладание среди них оптимистических настроений, связанных с дальнейшими перспективами использования средств ИИ [3]. Называют они правда, и возможные риски (табл. 5).

Таблица 5

Оценка педагогическими работниками вузов преимуществ и рисков, связанных с широким применением искусственного интеллекта при организации СРС

Преимущества	Повышение доступности учебных, методических и иных материалов, необходимых для успешного завершения учащимися самостоятельной познавательной деятельности
	Облегчение процесса развития и реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов
	Расширение возможностей для использования в учебной, в т. ч. самостоятельной деятельности передового отечественного и зарубежного опыта
Риски	Возможные этические нарушения
	Риск для безопасности персональных данных субъектов образовательных отношений
	Недостаточная подготовленность к полноценному применению ИИ как студентами, так и преподавателями
	Дополнительные трудовые затраты, связанные с внесением соответствующих изменений в образовательные программы [3]

Таким образом, ключевым условием успешного применения средств ИИ в деятельности, связанной с организацией СРС, является решение проблемы осведомлённости и подготовленности к его использованию применительно как к студентам, так и к преподавателям.

Выполнение такового позволит надеяться на успех его широкой интеграции в реализацию работ, связанных, например, с дифференцированиям уровня заданий, предназначенных для самостоятельной деятельности обучаемых, формирование и реализацию студентами индивидуальных образовательных траекторий. Также облегчится доступ субъектов образовательных отношений к наиболее актуальной информации [1].

Таким образом, в силу объективных тенденций в развитии системы высшего образования и человеческого общества в целом самостоятельная работа студентов становится в последнее время всё более важной частью педагогического процесса. В свою очередь, нельзя достигнуть её оптимальной организации без обращения к цифровым технологиям и искусственному интеллекту.

Если требования социума делают соответствующие преобразования необходимыми, то текущее состояние технического обеспечения как самих вузов, так и участников образовательных отношений, реализуемых в их стенах, делает их возможными. Для этого необходимо соблюдение ряда организационно-педагогических условий, рассмотренных в тексте настоящего исследования.

Библиографический список

1. Авраменко А.П., Буланова Е.Р. Перспективы развития самостоятельной работы студентов в контексте интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное образование. *Рема.* 2024; № 1: 79–91.
2. Котов С.В., Жирякова А.В. Опыт реализации модели организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 208–210.
3. Симеонова Н.М. Обучение иноязычной диалогической речи студентов экономического вуза средствами интернет-технологий в процессе самостоятельной работы. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 378–382.
4. Дубских А.И. Некоторые аспекты самостоятельной работы в различных формах обучения. *Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам.* 2020; № 3: 40–43.
5. Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. Обучение иностранному языку: самостоятельная работа как форма организации познавательной деятельности студентов. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2022; № 1: 101–114.
6. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук*: коллективная монография. Москва, 2016.
7. Агальцова Д.В., Валькова Ю.Е. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 5–7.
8. Гараганов А.В., Канюк А.С. Цифровые потребности студентов российских вузов. *Современное образование: традиции и инновации.* 2023; № 1: 116–119.

References

1. Avramenko A.P., Bulanova E.R. Perspektivy razvitiya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste integracii tehnologij iskusstvennogo intellekta v inoyazychnoe obrazovanie. *Rema.* 2024; № 1: 79–91.
2. Kotov S.V., Zhiryakova A.V. Opyt realizacii modeli organizacii samostoyatel'noj raboty magistrov v cifrovoj `ekosisteme vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 208–210.
3. Simeonova N.M. Obuchenie inoyazychnoj dialogicheskoj rechi studentov `ekonomicheskogo vuza sredstvami internet-tehnologij v processe samostoyatel'noj raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 378–382.
4. Dubskih A.I. Nekotorye aspekty samostoyatel'noj raboty v razlichnyh formah obucheniya. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam.* 2020; № 3: 40–43.
5. Soldatov B.G., Soldatova N.V. Obuchenie inostrannomu yazyku: samostoyatel'naya rabota kak forma organizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2022; № 1: 101–114.
6. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskih nauk*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
7. Agal'cova D.V., Val'kova Yu.E. Tehnologii iskusstvennogo intellekta dlya prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 5–7.
8. Garaganov A.V., Kanyuk A.S. Cifrovye potrebnosti studentov rossijskih vuzov. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii.* 2023; № 1: 116–119.

Статья поступила в редакцию 07.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-234-237

Magomedova Z.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*
Smyslova G.A., *senior teacher, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*
Daudova D.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology of Personality Development, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: dinara.daudowa@yandex.ru*

FEATURES OF THE INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGY IMPLEMENTATION AT THE UNIVERSITY. The article analyzes the most significant features of the interactive learning technology implementation in a modern university. Based on specialized literature and the researchers' own teaching experience, the authors give a generalized description of the term "interactive learning technology". Its structure is studied. Advantages of learning through dialogue are revealed. Considerable attention is also paid to the description of those functions that, if properly used, it can perform in the Russian higher education. The work describes levels of implementation of these functions in the modern university. The basic principles that must be followed are highlighted. The paper also considers those forms of organization of educational activities that correspond to these principles to the maximum extent. The system of educational results is characterized, the achievement of which will be facilitated by more intense use of the pedagogical technology under study.

Key words: **higher education, educational process at university, interactive learning at university, student, teacher**

З.З. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*
Г.А. Смыслова, *ст. преп., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*
Д.М. Даудова, *канд. психологических наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: dinara.daudowa@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье анализируются наиболее существенные особенности реализации технологии диалогового обучения в условиях современного вуза. На основе специальной литературы и собственного педагогического опыта авторы дают обобщённую характеристику термина «технология диалогового обучения». Далее изучается её структура. На основе анализа таковой выявляются преимущества, которые имеет обучение через диалог. Значительное внимание уделяется и описанию тех функций, которые при условии правильного использования оно может выполнять в системе высшего образования Российской Федерации. Рассказывается об уровнях реализации данных функций в образовательном пространстве современного вуза. Освещаются основные принципы, которые необходимо при этом соблюдать. Затем рассматриваются те формы организации образовательной деятельности, которые в максимальной степени соответствуют этим принципам. Охарактеризована система образовательных результатов, достижению которых будет способствовать расширение использования интересующей нас педагогической технологии.

Ключевые слова: **высшее образование, образовательный процесс в вузе, интерактивное обучение в вузе, диалоговое обучение в вузе, студент, преподаватель**

Актуальность статьи объясняется тем, что в настоящее время фиксируется существенное ускорение темпов научно-технического прогресса, сопровождаемое увеличением объёмов и скорости распространения данных, относящихся к самым различным областям человеческой деятельности (Т.Г. Везиров, С.В. Калашникова, Е.В. Пестова). Соответственно, и в рамках образовательной системы, в том числе вузовской, должны произойти определённые изменения.

В число основных задач современной организации ВО целесообразно включить развитие у молодых людей коммуникативных способностей и навыков командной работы. Наличие этих компетенций представляется необходимым для успешной деятельности будущих специалистов в почти безграничном информационном поле, а равно в характеризующихся трудно предсказуемой динамикой экономических, социальных, политических и культурных условиях (Е.Д. Бородина, И.Р. Воронина, Г.А. Казанцева, П.А. Чеснокова).

Данная тенденция вполне осознаётся современными педагогами-исследователями и практиками (Т.Г. Везиров, Е.В. Везетиу, Т.Ю. Китаевская, И.Н. Перуновская, М.П. Прохорова, Д.В. Седых, И.В. Седых). Соответственно, в образовательных учреждениях, реализующих такого рода программы, активно используются различные инновационные педагогические технологии, методы и средства.

В их ряду определённой эффективностью характеризуется технология диалогового обучения (Е.Ю. Бельдягина, Т.Г. Везиров, И.Р. Воронина, Г.А. Казанцева, М.А. Родионов, Л.А. Купряшина). Тем более удивительно, что ряд аспектов её практического применения пока не получил должного освещения в научной и методической литературе.

На страницах нашего исследования будет предпринята попытка частичной ликвидации соответствующего дефицита.

Его цель, таким образом, состоит в рассмотрении наиболее существенных особенностей реализации технологии диалогового обучения в условиях современного вуза.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, формулируются следующим образом:

– дать понятию «технология диалогового обучения» определение, релевантное тематике данной работы;

– изучить её структуру;

– на данном основании выявить преимущества, которые имеет обучение через диалог;

– описать те функции, которые при условии правильного использования оно может выполнять в системе ВО;

– рассказать об уровнях реализации данных функций в образовательном пространстве современного вуза;

– осветить принципы, которые необходимо при этом соблюдать;

– рассмотреть те формы организации образовательной деятельности, которые в максимальной степени соответствуют этим принципам;

– охарактеризовать систему образовательных результатов, достижению которых будет способствовать расширение использования интересующей нас педагогической технологии.

Для решения перечисленных выше задач авторами применялись следующие методы исследования: изучение специальной литературы; систематизация данных, полученных в ходе собственной педагогической деятельности.

Научная новизна работы заключается в выявлении преимуществ, которые даёт реализация технологии диалогового обучения в образовательном пространстве современного вуза.

Её теоретическая значимость состоит в описании функций, которые при условии правильного использования оно может выполнять в системе ВО.

Практическая – в рассмотрении тех форм организации образовательной деятельности, реализация которых будет способствовать раскрытию преимуществ рассматриваемой технологии.

Категорию «технология диалогового обучения» современные авторы обычно трактуют как инновационную методику реализации индивидуального личностно ориентированного подхода, характеризующуюся направленностью на максимальный учёт индивидуальных образовательных потребностей, интересов и склонностей студентов (Е.Ю. Бельдягина, Т.Ю. Китаевская, И.Н. Перуновская, М.П. Прохорова, Д.В. Седых и др.) [1–9].

Как следует из названия этой технологии, в основе её лежит диалог. Он выполняет роль основополагающего фактора развития у обучающихся ряда «гибких» надпредметных умений и навыков (англ. – soft skills). В их числе необходимо выделить следующие:

– навык командной работы;

– умение минимизировать пагубное влияние стрессогенных факторов на ход и результаты профессиональной деятельности и иной активности;

– коммуникационные навыки [1].

Таким образом, рассматриваемая образовательная технология направлена на профилактику социальной изоляции будущего профессионала – одного из существенных рисков в условиях информационного общества с характерной для него редукцией живого общения (И.Б. Байханов, Т.Г. Везиров, Т.Ю. Китаевская, М.П. Прохорова). Правильное использование диалогового обучения в образовательном процессе современного вуза позволит создать благоприятный эмоциональный фон, обеспечивающий, в свою очередь, максимально эффективное взаимодействие между субъектами образовательных отношений.

С другой стороны, диалог как основа реализации рассматриваемой технологии способствует качественному усвоению содержательной стороны образовательной программы. Улучшение запоминания необходимого материала в этом случае достигается за счёт затрагивания личностных смыслов.

В свою очередь придание транслируемой студентом информации такой нагрузки становится возможным благодаря поддержанию обратной связи [2]. Она

выступает в качестве способа построения продуктивного взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса. Помимо прочего это позволяет интенсифицировать развитие у обучающихся чувств само и взаимоуважения, эмпатии через реализацию совместной деятельности, которой придаются черты творческой.

Таким образом происходит развитие системы взаимодействия между субъектами образовательного процесса с помощью моделирования на семинарских занятиях ситуаций, максимально приближенных к реалиям, в которых будет осуществляться профессиональная деятельность выпускников. В подобных условиях куда шире будут возможности для самовыражения студентов, проявляющегося на межличностном уровне [1].

Современное состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет говорить о шести основных элементах, составляющих структуру технологии диалогового обучения (Т.Г. Везиров, Т.Ю. Китаевская, И.Н. Перуновская).

К ним относятся:

– обязательная постановка перед началом основной части занятия его целей и их максимальное уточнение;

– в дальнейшем – строгая ориентация диалогического взаимодействия на эти цели [3];

– его организация, направленная на гарантированное достижение планируемых образовательных результатов;

– оценка итогов занятия;

– их анализ и формулирование выводов;

– при необходимости – коррекция результатов обучения (С.В. Калашникова, И.Н. Перуновская, М.П. Прохорова, П.А. Чеснокова).

Благодаря органичному сочетанию данных элементов исследуемая педагогическая технология способствует реализации ряда преимуществ. Её грамотное использование в учебно-воспитательном процессе позволяет: эффективно развивать у студентов умения и навыки, необходимые для защиты своего мнения, чёткого формулирования собственной позиции по тому или иному вопросу; формировать у них способность аргументировано соглашаться, опровергать, здраво критиковать, доказательно отвергать чужие мнения, высказываемые в ходе дискуссии; осуществлять поиск точек соприкосновения между субъектами образовательных отношений при осуществлении учебной деятельности, осуществляемой, например, в составе малых групп [4].

Кроме того, будучи основанным на уважительном отношении между субъектами образовательного процесса, обучение через диалог предоставляет определённые возможности в плане разностороннего обсуждения их позиций (Т.П. Айсувакова, Н.Н. Биктина, М.А. Глазева, Н.В. Дроздова И.Р. Воронина, С.В. Калашникова, М.П. Прохорова).

Диалоговое обучение выполняет ряд функций (табл. 1).

Таблица 1

Функции диалогового обучения в системе высшего образования

Наименование	Характеристика
Информативная	Информационный обмен
Креативная	Обмен идеями
Биоэнергетическая	Осуществление энергетической циркуляции между участниками образовательных отношений
Эмотивная	Установление эмоционального контакта

Реализация данных функций по ходу учебной и внеучебной деятельности происходит на разных уровнях. К ним относятся: личностный, межличностный и мультиуровень. Рассмотрим их подробнее. Практическая реализация диалогового обучения на первом уровне, личностном, основывается на развитии у студентов системы умений и навыков, необходимых для осуществления самоанализа, познания самих себя [1]. Межличностный связан прежде всего с эффективным развитием у обучающихся способности к корректному высказыванию собственного мнения. Это, в свою очередь, подразумевает формирование у них навыков грамотного общения в будущей профессиональной и любой другой сфере, а равно умений поиска компромиссов с людьми, придерживающимися иных точек зрения. На третьем уровне будущие высококвалифицированные профессионалы должны научиться участвовать во множественных диалогах, реализуемых при обсуждении проблемных вопросов на учебных занятиях.

На любом из этих уровней необходимым представляется соблюдение определённых принципов. Охарактеризуем их (табл. 2).

В условиях современного вуза технология диалогового обучения может получить свою реализацию в самых разных формах. Наиболее предпочтительными при этом являются:

– аналитическая работа;

– дидактическая игра;

– учебная дискуссия;

– эвристическая беседа [5].

Таблица 2

Основные принципы реализации диалогового обучения в пространстве современной организации высшего образования

Принцип	Особенности реализации в ходе образовательного процесса
Акцента на самостоятельной работе	При применении рассматриваемой технологии основной задачей педагога становится формулирование проблемных вопросов, моделирование различных, максимально приближенных к реальным условиям, ситуаций и в соответствии с ними определение направлений хода работы студентов. Выдвигать же проблему, предлагать и апробировать возможные пути её решения обучающиеся должны по преимуществу самостоятельно (Е.Д. Бородина, С.В. Калашникова, Е.В. Пестова, И.Н. Перуновская, М.П. Прохорова, П.А. Чеснокова)
Исключения воздействия на студента	Давление на обучающихся со стороны преподавателя представляется недопустимым. Педагогическому работнику необходимо организовать с ними гармоничное взаимодействие
Массовости	В диалог вовлечены все субъекты образовательных отношений
Целевого назначения	Планирование и практическое воплощение обучения через диалог необходимо подчинить достижению целей и решению задач конкретного учебного занятия, направленного на усвоение определённого сегмента содержания дисциплины (модуля)
Поэтапного последовательного циркулирования информации	Взаимодействие внутри учебной аудитории должно иметь целью обеспечение эффективного информационного обмена как между преподавателем и студентами, так и в среде самих студентов, участвующих в нём индивидуально, либо в составе микрогрупп
Поддержания обратной связи	Связан с предыдущим принципом. Грамотное построение обучения на основе диалога невозможно без установления упорядоченной связи между его участниками, позволяющей им обмениваться необходимыми данными и/или результатами самостоятельной когнитивной деятельности (Г.А. Казанцева, С.В. Калашникова, Е.В. Пестова, И.Н. Перуновская, М.П. Прохорова)
Децентрализации	Подразумевает отказ от моноцентричной модели построения педагогической деятельности в высшей школе. Организация такового в форме диалога связана с позиционированием студентов в качестве равноправных участников реализуемой сообща практико-ориентированной когнитивной деятельности [3]

При реализации аналитической работы диалогическое общение осуществляется главным образом в условиях групповой дифференциации деятельности. В начале занятия, подразумевающего широкую реализацию данной организационной формы, учебная группа делится на подгруппы численностью от 2 до 5 чел. Функции каждой из них могут быть заданы либо адресно в готовом виде, либо путём предоставления права выбора самим учащимся. Получив задания, связанные, например, с анализом текста, студенты действуют в рамках назначенных или выбранных ролей. Таких ролей можно выделить пять (табл. 3).

Таблица 3

Возможные роли подгрупп при организации диалогового обучения в форме аналитической работы

Наименование роли	Содержание деятельности
«Понятия»	Студентам данной подгруппы следует выделить основные понятия и категории, содержащиеся в предложенном тексте
«Тезисы»	Учащимся необходимо представить несколько коротко выраженных в нём мыслей
«Схема»	Обучающиеся, включённые в подгруппу, должны отразить существенные связи и отношения между предметами, явлениями и процессами, нашедшими своё отражение на страницах анализируемого текста
«Вопросы»	Члены подгруппы составляют вопросы к представленному им материалу
«Оппозиция»	Будущим профессионалам предлагается представить возражения к тем или иным тезисам автор [2]

Роли подгрупп и студентов в них могут быть распределены заранее. Тем самым обучающиеся получат больше времени для качественной подготовки к предстоящей работе. При этом они учатся высказывать собственную и критиковать чужие точки зрения, аргументированно выражать своё согласие или несогласие с ними. Следовательно, реализуются принципы акцента на самостоятельной работе, исключения воздействия на студента, массовости и целевого назначения. На всех уровнях получают практическое воплощение информативная, креативная, биоэнергетическая и эмотивная функции [5].

Следующая форма организации диалогического обучения – дидактическая игра – представляет собой игру, специально созданную для получения будущими специалистами, бакалаврами и магистрами новых знаний, умений, навыков.

Её корректная реализация позволяет добиться следующих промежуточных результатов:

– активизация и развитие мыслительной деятельности у будущих профессионалов;

– стимуляция познавательных процессов;

– сформированность навыков проведения аналогий, сравнения и классификации предметов, явлений и процессов;

– стимуляция волевых усилий;

– формирование умений и навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с коллективом [4].

Таким образом, свою реализацию на личностном и межличностном уровнях получают информативная, креативная и эмотивная функции. Воплощаются на практике принципы массовости, целевого назначения и поддержания обратной связи.

Дискуссия в широком смысле как форма организации умственной активности группы лиц подразумевает рассмотрение одного или нескольких вопросов под разными углами. Благодаря этой своей черте она представляет собой одну из важнейших форм коммуникации и одновременно способов познания, позволяющих находить релевантные ответы на вопросы, не имеющие однозначных решений. Диалогу между участниками дискуссии способствует её тематика, общие цели и средства реализации.

Дискуссии подразделяются на свободные и учебные (Е.Д. Бородина, И.Р. Воронина, Г.А. Казанцева, С.В. Калашникова, Е.В. Пестова, М.П. Прохорова, П.А. Чеснокова). В смысле раскрытия темы исследования нас интересует второй вид. Во время его воплощения в педагогической практике участникам предлагается найти уже известное в науке решение той или иной актуальной с точки зрения формирования основных черт их будущего профессионального портрета проблемы. Организатором такого рода активности, как правило, выступает преподаватель.

В настоящее время данная форма организации учебной деятельности является одной из важнейших. По этой причине она достаточно широко применяется в пространстве организаций, осуществляющих деятельность по программам высшего образования (Т.Г. Везиров, С.В. Калашникова, М.П. Прохорова, И.В. Седых). Основными сферами применения данной организационной формы являются:

– текущий контроль усвоения тем (модулей);

– закрепление пройденного ранее материла;

– проверка результатов самостоятельной работы студентов [3].

Для успешного участия в дискуссии обучающемуся необходимо уделить повышенное внимание поиску и сбору необходимых материалов, а преподавателю для правильной организации вовлеченности в работу всех студентов и максимизации их активности (Е.В. Везетиу). Таким образом могут быть реализованы принципы массовости, целевого назначения, поэтапного последовательного циркулирования информации, поддержания обратной связи и децентрализации, выполнены креативная, биоэнергетическая и эмотивная функции.

Эвристическая беседа строится на интеграции двух компонентов:

– Первый – объяснение материала педагогическим работником.

– Второй – активная поисковая и исследовательская деятельность обучающихся.

Занятия, организованные в соответствующей форме проходят следующим образом: преподаватель последовательно задаёт группе взаимосвязанные вопросы. Впоследствии это приводит к решению новой для большинства учащихся проблемы.

В данном случае мы сталкиваемся с принципами поэтапного последовательного циркулирования информации, а также поддержания обратной связи. На межличностном и мультиуровне получают своё воплощение все основные функции диалогового обучения [5].

Корректное использование этих и некоторых других форм организации учебно-воспитательной работы с большой вероятностью позволит достичь ряда значимых результатов, представляющихся на сегодняшний день весьма актуальными. Все они в основном сводятся к становлению высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на внутреннем и международном рынках труда. К важнейшим чертам, характеризующим таких выпускников, относятся:

– креативность;

– способность к оперативному принятию решений (в том числе нестандартных) в различных ситуациях профессиональной деятельности (И.Р. Воронина, Г.А. Казанцева, С.В. Калашникова, Е.В. Пестова, М.П. Прохорова, Д.В. Седых, И.В. Седых);

– сформированные умения и навыки, связанные с их практическим воплощением и принятием на себя ответственности за полученные результаты;

– независимость мышления;

– осознанная потребность в самообразовании и саморазвитии на протяжении всей профессиональной жизни [3];

– навыки использования ИКТ в профессиональной и иной деятельности;

– связанные с ними компетенции, необходимые для реализации эффективного поиска, анализа, критической оценки, обработки и последующей презентации необходимой информации в условиях фактически ничем не ограниченных информационных потоков;

– умение поддерживать связь с представителями смежных профессиональных областей, заказчиков и контролирующих органов, оперативно разрешая спорные вопросы [5].

Завершая рассмотрение ключевых особенностей реализации технологии диалогового обучения в условиях современной организации высшего образования, действующей на территории Российской Федерации, отметим прежде всего эскалацию темпов прогресса во всех сферах жизни общества. В подобных условиях успешная реализация выпускниками вузов профессиональной деятельности предполагает развитие у них коммуникативных способностей и навыков командной работы на этапе освоения соответствующих программ. Действенным инструментом такового может стать диалоговое обучение. Как отмечают авторы (Г.С.Х. Дудаев [10] и др.), подобные технологии позволяют заложить в будущих специалистах основы управленческих компетенций, так как без диалога управлять невозможно. В образовательном процессе оно выполняет информативную, креативную, биоэнергетическую и эмотивную функции. В свою очередь, реализация этих функций происходит на личностном, межличностном и мультиуровне. И на каждом из них необходимым представляется следование семи принципам: акцента на самостоятельной работе; исключения воздействия на студента; массовости; целевого назначения; поэтапного последовательного циркулирования информации; поддержания обратной связи децентрализации. Их соблюдения можно добиться по ходу реализации таких организационных форм образовательной деятельности, как аналитическая работа, дидактическая игра, учебная дискуссия и эвристическая беседа.

Библиографический список

1. Калашникова С.В., Пестова Е.В. Организация иноязычной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации посредством интерактивных методов обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 234–236.
2. Везиров Т.Г. Методическая деятельность преподавателя вуза по разработке интерактивных форм обучения студентов магистратуры. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 129–130.
3. Воронина И.Р., Чеснокова П.А., Бородина Е.Д., Казанцева Г.А. Возможности технологии диалогового обучения в вузе. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования.* 2020; № 7 (49): 194–199.
4. Прохорова М.П., Седых И.В., Седых Д.В. Использование преподавателями вуза современных образовательных технологий. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 70-2: 172–177.
5. Китаевская Т.Ю., Перуновская И.Н. Диалоговое взаимодействие студентов вуза на занятиях по компьютерным технологиям. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2020; Т. 25, № 189: 15–22.
6. Везетиу Е.В. Аксиологическая основа профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем образовании. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 37–38.
7. Айсувакова Т.П., Биктина Н.Н., Глазева М.А., Дроздова Н.В. и др. *Научные исследования: информация, анализ, прогноз.* Воронеж, 2010; Т. 29.
8. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук:* коллективная монография. Москва, 2016.
9. Байханов И.Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 2, № 8 (49): 905–911.
10. Дудаев Г.С.Х. Процесс разработки и принятия управленческих решений. *ФГУ Science*. 2016; № 2 (8): 60–62.

References

1. Kalashnikova S.V., Pestova E.V. Organizaciya inoyazychnoj podgotovki buduschih sotrudnikov organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii posredstvom interaktivnyh metodov obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 234–236.
2. Vezirov T.G. Metodicheskaya deyatel'nost' prepodavatelya vuza po razrabotke interaktivnyh form obucheniya studentov magistratury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 129–130.

3. Voronina I.R., Chesnokova P.A., Borodina E.D., Kazanceva G.A. Vozmozhnosti tehnologii dialogovogo obucheniya v vuze. *Innovacionnaya `ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*. 2020; № 7 (49): 194–199.
4. Prohorova M.P., Sedyh I.V., Sedyh D.V. Ispol'zovanie prepodavatelyami vuza sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70-2: 172–177.
5. Kitaevskaya T.Yu., Perunovskaya I.N. Dialogovoe vzaimodejstvie studentov vuza na zanyatiyah po komp'yuternym tehnologiyam. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; T. 25, № 189: 15–22.
6. Vezetiu E.V. Aksiologicheskaya osnova professional'noj podgotovki buduschih pedagogov v vysshem obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 37–38.
7. Ajsuvakova T.P., Biktina N.N., Glazeva M.A., Drozdova N.V. i dr. *Nauchnye issledovaniya: informaciya, analiz, prognoz.* Voronezh, 2010; T. 29.
8. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskih nauk:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
9. Bajhanov I.B. Social'no-professional'noe razvitie lichnosti: samoobrazovanie kak determinat. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9, Ch. 2, № 8 (49): 905–911.
10. Dudaev G.S.H. Process razrabotki i prinyatiya upravlencheskih reshenij. *FGU Science*. 2016; № 2 (8): 60–62.

Статья поступила в редакцию 01.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-237-240

Medvetskaya A.L., *postgraduate, teaching assistant, Department of Educational Systems Management n.a. T.I. Shamova, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: pismovotdel@mail.ru*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR REGULATING THE LEVEL OF PEDAGOGICAL RISKS IN HIGHER EDUCATION (USING THE EXAMPLE OF THE RISK OF MISALIGNMENT). The article presents an analytical review of foreign studies devoted to the study of a problem of regulating the educational process using artificial intelligence and the positive factors and risks associated with this process. Special attention is paid to the risk of misalignment. The pedagogical risk of mismatch when using artificial intelligence in the higher education system is mainly associated with the gap between the technical capabilities of collecting, storing and processing data and the requirements for their interpretation. As a result of the application of the method of comparative analysis of texts of scientific articles published in foreign peer-reviewed scientific publications, a review of the results of research conducted by research and educational organizations in China, India, Great Britain, and Italy is prepared. As a result of the analysis, using the example of pedagogical risk, the pedagogical risks of using AI inconsistency are considered, and the positive aspects of using artificial intelligence in higher education are highlighted, systematized and characterized.

Key words: **artificial intelligence, positive factors, pedagogical risks, risk of misalignment, results of foreign research**

А.Л. Медвецкая, *аспирант, асс., Институт социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: pismovotdel@mail.ru*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕГУЛИРОВАНИЯ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РИСКОВ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РИСКА РАССОГЛАСОВАНИЯ)

В статье представлен аналитический обзор зарубежных исследований, посвященных изучению проблемы регулирования образовательного процесса с применением искусственного интеллекта и связанных с этим положительных факторов и рисков. Особое внимание уделено риску рассогласования. Педагогический риск рассогласования при применении искусственного интеллекта в системе высшего образования преимущественно связан с разрывом между техническими возможностями сбора, хранения и обработки данных и требованиями к их интерпретации. В результате применения метода сравнительно-сопоставительного анализа текстов научных статей, опубликованных в зарубежных рецензируемых научных изданиях, был подготовлен обзор результатов исследований, проведенных научно-исследовательскими и образовательными организациями в Китае, Индии, Великобритании, Италии. В результате анализа на примере педагогического риска рассмотрены педагогические риски рассогласованности при применении искусственного интеллекта, а также выделены, систематизированы и охарактеризованы положительные стороны использования искусственного интеллекта в высшем образовании.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, положительные факторы, педагогические риски, риск рассогласования, результаты зарубежных исследований**

Актуальность темы данного исследования связана с возникновением и необходимостью разрешения проблемы влияния искусственного интеллекта (ИИ) на всех участников образовательного процесса, в частности на преподавателей вузов и связанный с этим уровень их педагогических рисков. На сегодня ИИ в образовании – это возможность применения автоматизированной системы, позволяющей собирать, хранить и интерпретировать данные, вводимые преподавателями и обучаемыми. На протяжении нескольких десятилетий ИИ был частью концепции преобразования системы обучения в направлении ее персонализации. Искусственный интеллект предоставляет широкие возможности для поддержки процесса преподавания и обучения, но в тоже время порождает множество новых сложностей и вопросов для размышления. В научных статьях ИИ и машинное обучение часто упоминаются как эквиваленты, но это не корректно, поскольку машинное обучение является способом, посредством которого искусственный интеллект осуществляет сбор данных в процессе обучения, на основании которых выполняет оценку, контроль, прогнозирование учебного процесса, регулирование и выполнение иных задач. Применение ИИ в высшем образовании предполагает обсуждение более широкого спектра задач, где машинное обучение лишь одно из многочисленных направлений. В данной статье рассматривается проблема применения искусственного интеллекта в образовании в широком смысле.

Цель нашей статьи – представить аналитический обзор зарубежных исследований, посвященных изучению проблемы регулирования образовательного процесса с применением искусственного интеллекта и связанных с этим процессом положительных факторов, рисков. Особое внимание уделено риску рассогласования.

Для достижения указанной цели нашего исследования предполагается достижение нижеследующих задач: провести анализ зарубежной профессиональной литературы, связанной с проблемой повсеместного внедрения в образовательную сферу такого инструментария, как ИИ, в том числе с учетом этнографической разнообразности авторов специализированной литературы; определить и систематизировать полученные результаты нашего микроисследования, посвященного важности и угрозам ИИ в высшем образовании; выявить проблемы применения искусственного интеллекта в образовательном процессе образовательных учреждений сферы высшего образования (в том числе на индивидуально-личностном уровне преподавателей вузов); определить и описать факт возникновения в профессиональной деятельности преподавателей вузов риска рассогласования; провести сравнительный анализ научных позиций к оценке риска рассогласования при применении ИИ в системе высшего образования.

Методами данного исследования является общетеоретические и логические методы анализа и синтеза, в частности: сравнительно-сопоставительный анализ научных статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях и не представленных в отечественных научных трудах; систематизация общих позиций в части положительного применения ИИ при освоении образовательных программ, в том числе в сфере высшего образования; обобщение результатов научных исследований в сфере практического применения ИИ в высшей школе (на основе зарубежного опыта).

Научная новизна статьи заключается в том, что нами был проведен обзор и микроанализ зарубежной профессиональной литературы, связанной с проблемой повсеместного внедрения в образовательную сферу искусственного интеллекта, из ранее не переведенных на русский язык иностранных источников. Также определены положительные факторы применения искусственного интеллекта в высшем образовании, которые в том числе влияют на уровень профессиональных рисков преподавателей вузов.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в выявлении причин возникновения рисков в деятельности преподавателей вузов, связанных с повсеместным внедрением ИИ в их профессиональную деятельность. А также в формулировании общих позиций положительного применения ИИ при освоении образовательных программ (совокупность положительных факторов как элемент системы снижения уровня риска рассогласованности преподавателей вузов).

Практическая значимость – в анализе зарубежного опыта через изучение научных публикаций о проблемах педагогических рисков применения ИИ в системе высшего образования, полученных научно-исследовательскими и образовательными организациями в Китае, Индии, Великобритании, Италии. Опреде-

лены, систематизированы и охарактеризованы положительные стороны и риски применения ИИ в высшем образовании, где особое внимание уделено проблеме риска рассогласования.

Аналитический обзор включает анализ зарубежных научных исследований, не переведенных на русский язык и не представленных в обзорах научных статей российских исследователей. Критериями для выбора научных публикаций для анализа являлись следующие:

1) исследование результатов опытно-экспериментальной работы и/или представление анализа широкого спектра научных публикаций из зарубежных рецензируемых журналов, проведенных авторскими коллективами научно-исследовательских институтов или образовательными организациями сферы высшего образования;

2) в научной публикации предложена типология и характеристика положительных и/или отрицательных факторов и рисков применения ИИ в системе высшего образования;

3) обзор полученных данных зарубежных коллег и выводы, которые не представлены в научных публикациях в русскоязычных рецензируемых журналах;

4) анализу подверглись научные исследования, которые проводились авторскими коллективами из разных стран.

Для анализа было выбрано 9 научных публикаций, подготовленных авторами и авторскими коллективами из Индии, Кореи, Китая, Великобритании, Италии, Латинской Америки.

Рассмотрим полученные результаты и выводы.

Индийские исследователи Х.К. Алгабри (H.K. Algabri), К.Г. Кхараде (K.G. Kharade), Р.К. Камат, (R.K. Kamat) из индийского университета им. А.Дж. Дэвисшиваджи провели анализ 100 научных публикаций, посвященных важности и угрозам ИИ в высшем образовании, опубликованных в период с 2010 по 2020 год в рецензируемых англоязычных научных журналах, в которых рассматривались вопросы применения искусственного интеллекта в образовании в Индии на уровне колледжей. В результате сравнительно-сопоставительного анализа авторы выделяют выгоды и риски применения искусственного интеллекта в системе образования [1].

Исследование М. Али (M. Ali), М. Кайед Абдель-Хак (M. Kayed Abdel-Haq) представляет систематический обзор 146 научных статей, посвященных вопросам применения искусственного интеллекта в высшем образовании. В результате исследования авторы выявили четыре области применения ИИ в образовании: в службах академической поддержки; в институциональных и административных службах, включая профилирование и прогнозирование, оценку и претворение в жизнь; адаптивные системы и персонализация, а также интеллектуальные системы обучения [2]. Исследование, проведенное группой научных сотрудников из итальянского Университета Никколо Кусано в составе М. Занетти (M. Zanetti), С. Рендина (S. Rendina), Л. Пиечи (L. Piceci), направлено на изучение рисков применения искусственного интеллекта в системе высшего образования. В результате применения междисциплинарного подхода выявлено, что ИИ может отклоняться и становиться потенциально вредоносным. Наиболее частотными в спектре причин выявлены следующие: предвзятость программистов, поврежденные каналы или целенаправленные действия. Наиболее вредоносным риском применения ИИ в образовательной среде определено использование (или злоупотребление) огромного количества конфиденциальных данных, которые содержат эти технологии [3].

В научной публикации китайского исследователя Цинъюнь Бу (Qingyun Bu) из университета Цзянсу рассматриваются этические вопросы применения искусственного интеллекта в высшем образовании [4]. В числе серьезных рисков автор выделяет свойство системы собирать и хранить огромный объем персональных данных о каждом участнике образовательного процесса, будь то студент или преподаватель. Данные — это физическое воплощение информации, которая может отражать такие характеристики пользователя, как личность и личные привычки. Наличие в базе расширенных персональных данных и автоматизированный учет стратегий использования человеком программных продуктов, отслеживание интеллектуальных успехов освоения программы и прочие факторы, вплоть до индивидуальных особенностей, включающих режим интенсивности интеллектуальной деятельности (скорость освоения программы, категорирование успешных и неуспешных заданий, наиболее продуктивное время и продолжительность обучения, время сна и отдыха и т. п.), могут стать инструментом управления не только индивидуальными стратегиями обучения, но и самой личностью [4]. Кроме того, в базах данных в рамках учебного процесса сохраняется широкий спектр персональных данных, связанных со сведениями о документах, адресах, телефонах участников учебного процесса, утечка которых может привести к совершению мошеннических действий злоумышленниками, вплоть до финансовых операций. В данном контексте возникает риск не только этический, но и социально-экономический, что требует большего внимания к системам информационной безопасности учебных платформ.

Научные сотрудники Ю. Ли (Y. Lee), К. Сон (K. Son), Т.С. Ким (T.S. Kim), Дж. Ким (J. Kim), Дж.Дж. Ен Чунг (J.J. Young Chung), Э. Адар (E. Adar), Дж. Ким (J. Kim) из Института передовых наук и технологий в Корее (KAIST) [5] в результате исследований приходят к заключению о том, что одним из педагогических рисков, который может нанести значительный вред системе высшего образования, является риск рассогласования. В техническом отношении это выглядит следующим образом. Поскольку большие языковые модели ИИ недетерминированные, одни и те же входные данные могут генерировать разные выходные данные, некоторые из которых могут быть неверными или содержать ошибочные выводы. При повторном запуске ИИ может исправить ошибку и выдать правильный ответ. Но применение ИИ не гарантирует участникам образовательного процесса стопроцентную стабильность и корректность работы системы, поскольку одна ошибка или серия ошибок может привести к конфликту данных, в результате чего пользователь при интерпретации данных сформулирует некорректные выводы. После проведения серии опытно-экспериментальных исследований на базе корейской системы обучения был сделан вывод, что пользователи ИИ систематически получают множество потенциально противоречивых выходных данных, что приводит к рассогласованию действий обучаемого, педагога и системы машинного обучения.

Исследование Ф. Педро (F. Pedró), М. Субоса (M. Subosa), А. Ривас (A. Rivas), П. Вальверде (P. Valverde) из Международного института высшего образования ЮНЕСКО из Латинской Америки было направлено на анализ технических характеристик и корректности работы разнообразных приложений ИИ, применяемых в высшем образовании Европейских стран в последние два десятилетия [6–7]. В результате исследования был выявлен риск рассогласованности действий автоматизированных систем учета данных и интерпретации их ИИ в ситуациях, когда требуется оценка творческих работ, сочинений, а также более сложных операций, предполагающих многофакторный анализ результативности учебной деятельности. В данном случае система может интерпретировать данные некорректно, предлагая студенту задания, не соответствующие его уровню, либо оценка может не отражать объективный уровень подготовки студента. При этом преподаватель может быть исключен из системы взаимодействия ввиду ошибочного запуска алгоритмов, прописанных в качестве последовательности действий по результатам оценки учебных достижений. Например, ИИ считает, что творческое или иное задание выполнено неудовлетворительно или некорректно, и запускает процесс повторной аттестации или отчисления, а преподаватель доверяет ИИ и ожидает от студента исправления его ошибок. В ситуации полной автоматизации процесса обучения данная рассогласованность может привести к значительным негативным последствиям.

Научное исследование группы специалистов из разных 10 зарубежных научно-исследовательских организаций под руководством Х. Лиан (H. Luan) посвящено проблеме применения больших данных и ИИ в образовании. В результате анализа применения ИИ для реализации образовательных технологий, где требуется постоянная обработка большого объема данных, исследователи приходят к выводу о том, что большие данные и искусственный интеллект обладают огромным потенциалом для реализации высокоэффективного обучения. Они стимулируют новые исследовательские вопросы и разработки, используют инновационные технологии и инструменты для сбора и анализа данных и в конечном итоге становятся основной исследовательской парадигмой.

Потенциальный педагогический риск исследователи видят в том, что на современном этапе система образования вступает в коммуникативное противоречие между эффективным применяем «холодных», бездушных технологий и снижением роли «теплого» человечества [8]. Проблему исследователи видят в том, что чрезмерная зависимость от технологий может привести к недооценке роли человека в образовании.

Анализ работ зарубежных исследователей позволил рассмотреть педагогические риски и положительные факторы применения ИИ в системе высшего образования в рамках современных тенденций в образовании [9].

Педагогические риски применения искусственного интеллекта

Теоретическое обоснование педагогических рисков подробно изложено в работах российского исследователя И. Г. Абрамовой.

В научных публикациях автор выделяет следующие виды педагогических рисков:

– стратегический риск: характеризуется жёсткой регламентацией стратегии социально-воспитательного института;

– личностный риск: обусловлен наличием целеполагания и мотивации у личности;

– физический риск: обусловлен состоянием соматического здоровья человека;

– риск несоответствия: состоит в оценке между вкладываемыми ресурсами для достижения заданной цели и получаемым результатом;

– технологический риск: предполагает соотнесенность «успехи/ошибки» с «замысел/путь достижения»;

– риск бездействия (попустительства, пренебрежения нуждами): заключается в «уходе» от ответственности, конформизме, пассивности, уступках, подчинении;

– риск рассогласования: характеризуется расхождением между требованиями и возможностями.

Применение ИИ при реализации образовательных программ ведет к множеству педагогических рисков. В данной статье анализ рисков применения ИИ в системе высшего образования представлен на примере риска рассогласования (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ научных позиций к оценке риска рассогласованности применения ИИ в системе высшего образования

Авторы	Организация, которая провела исследование	Причины рисков ИИ в системе образования	Риски применения ИИ в высшем образовании
М. Занетти (M Zanetti), С. Рендина (S Rendina), Л. Пиечи (L. Piceci)	Университет Никколо Кусано, Италия	Предвзятость программистов, поврежденные каналы или целенаправленные действия	Требования к объективной непредвзятой честной оценке результативности учебной деятельности; возможность искусственного регулирования (оценки) результативности обучения при знании алгоритмов работы ИИ [3]
Цинъюнь Бу (Qingyun Bu)	Университет Цзянсу, Китай	Сбор и хранение большого объема персональных данных	Требования к сохранению и обеспечению безопасности; этические и социально-экономические риски, связанные с утечкой персональных данных; потенциальная возможность противоправного использования персональных данных злоумышленниками [4]
Ю. Ли (Y. Lee), К. Сон (K. Son), Т.С. Ким (T.S. Kim), Дж. Ким (J. Kim), Дж.Дж. Ен Чунг (J.J. Young Chung), Э.Адар (E. Adar), Дж. Ким (J. Kim)	Институт передовых наук и технологий (KAIST), Корея	Системные ошибки, баги в программах, зависание систем, сбои в ПО	Требования к снижению числа ошибок, вызванных человеческим фактором; выдача ИИ некорректных и противоречивых данных; некорректная их интерпретация; рассогласованность машинного обучения, действий студента и интерпретации данных преподавателем и системой [5]
Ф. Педро (F. Pedró), М. Субоса (M. Subosa), А. Ривас (A.Rivas), П. Вальверде (P. Valverde)	Международный институт высшего образования ЮНЕСКО, Латинская Америка	Интерпретация данных ИИ в части результативности творческих и проектных работ, требующих многофакторного анализа	Риск рассогласованности действий автоматизированных систем учета данных и интерпретации их ИИ, предполагающий многофакторный анализ результативности учебной деятельности [6–7]
Luan H. (et al.)	10 научно-исследовательских институтов	Чрезмерная зависимость от технологий может привести к недооценке роли человека в образовании	Противоречие между эффективным применяем «холодных», бездушных технологий и снижением роли «теплого» человеческого отношения [8]

Педагогический риск рассогласования при применении ИИ в системе высшего образования преимущественно связан с разрывом между техническими возможностями сбора, хранения и обработки данных и требованиями к их интерпретации. Рассогласованность проявляется в некорректной интерпретации ИИ данных, характеризующих учебный процесс, которая вызвана невозможностью к творческому осмыслению искусственным интеллектом представленных результатов учебной деятельности, к соблюдению этических норм и проявлению человечности, а также учету индивидуальных не оцифрованных особенностей ученика как пользователя платформы обучения. Но обучаемость ИИ со временем вероятно позволит решить данную задачу и пополнит перечень положительных факторов, способствующих интеграции и распространению ИИ в системе высшего образования. Рассмотрим подробнее положительные тенденции применения ИИ, выявленные зарубежными исследователями.

Положительные факторы применения искусственного интеллекта в высшем образовании

Анализ публикаций зарубежных авторов, представленных в данной статье [1–9], позволяет выделить общие позиции в части положительного применения ИИ при освоении образовательных программ, в том числе в сфере высшего образования. Рассмотрим кратко каждый положительный фактор:

1. Положительным фактором применения ИИ является возможность более плотного, частого и интенсивного взаимодействия между студентами и преподавателями. Применяя инструменты на основе искусственного интеллекта и программное обеспечение, разработанное для организации образовательного процесса, преподаватели могут способствовать установлению позитивных отношений между ними и студентами. Приложения, включающие ИИ, позволяют получать дополнительную информацию автоматизированным способом, когда алгоритмы оперативно позволяют находить ответы на вопросы студентов. Также ИИ способствует более плотной коммуникации с преподавателем, поскольку при отсутствии необходимого ответа система (например, тьюторский чат-бот на основе ИИ) адресует вопросы куратору курса/преподавателям/менеджменту. Возможность доступа студентов к такой системе консультирования обеспечивает связь между обучаемыми и профессорско-преподавательским составом 24 часа в сутки в любое время. Кроме того, возможность студентов мгновенно подключаться к службе поддержки ИИ и лично через написание сообщений общаться с преподавателем, с одной стороны, повышает эффективность обучения, с другой – повышает удовлетворенность студентов своими академическими результатами [1; 5].

2. Значительным положительным новшеством в системе высшего образования является внедрение чат-ботов. Образовательные учреждения, использующие вспомогательные технологии, применяют роботизированные программы, чтобы помочь студентам ориентироваться в образовательном процессе. Они могут напоминать о расписании занятий и внесенных изменениях, о планируемых мероприятиях и задачах, о требованиях к учебным работам, а также выполнять иные функции, предполагающие типовые ответы консультационного характера на частые вопросы. Зачастую такие чат-боты помогают студентам за считанные секунды получить необходимую информацию [1; 4; 6–7].

3. В числе положительных факторов применения ИИ выделяется включение в системы поддержки голосовых ассистентов. Современные педагоги используют голосовых ассистентов в ситуациях, когда отсутствует подключение Интернета. Это позволяет студентам учиться так, как будто учитель поддерживает их обучение [8].

4. Преимуществом применения ИИ в высшем образовании является возможность автоматизированной обработки результатов обучения одним преподавателем с тысячами учеников и проведение аттестации в установленные программой обучения сроки. Приложения с ИИ позволяет проводить оценивание результатов учебной работы по заданным алгоритмам, что уменьшает время на проверку типовых заданий (тестов, например) и снижает вероятность ошибок, которые могут допустить преподаватели, если будут обрабатывать такой же объем учебных материалов студентов вручную. Кроме того, применение ИИ включает аналитические инструменты, которые позволяют легко определить частотность ошибок, учебные вопросы и задания, которые вызывают наибольшие затруднения как в группе, так и у каждого студента индивидуально. ИИ позволяет отслеживать, корректировать и персонализировать стратегии обучения с учетом результатов выполнения всех заданий студента. Такой подход повышает эффективность качественного освоения программы и обеспечивает возможность постоянного мониторинга успеваемости студентов. Кроме того, оценивание на основе искусственного интеллекта – это надежный способ защиты от несправедливых оценок, которые могут привести к потере знаний [5; 6; 7; 8].

5. Одним из положительных мотивирующих факторов является появление такого явления как *гумификация системы обучения*. Возможность интерпретации данных ИИ для начисления баллов в качестве обратной связи процесса педагогической коммуникации мотивирует студентов быстрее и качественнее выполнять учебные задания, придерживаться установленных правил и сроков сдачи, а также способствует последовательному выполнению всех предложенных учебным планом заданий и мероприятий.

6. Важным положительным фактором применения ИИ в системе образования является автоматизация доступа к учебным материалам и планированию учебного процесса. Организация обучения нескольких групп или потоков, где обучаются тысячи студентов, требует от преподавателей оперативности в подготовке и предоставлении студентам доступа к лекциям и иным материалам. Применение ИИ позволяет автоматизировать доступ к учебному контенту, сохранив при этом несколько требований: обязательность последовательного прохождения всех занятий, учет персонального темпа обучаемых, с одной стороны, с другой – сроков освоения программы (дедлайнов), автоматизация расписания с учетом

учебного плана. Для эффективного использования искусственного интеллекта в высшем образовании профессора и их администраторы должны иметь возможность оперативно планировать и распределять уроки. С помощью ИИ учебный контент автоматически передается студентам, а также может формироваться перечень мероприятий (лекции, тесты, вебинары и презентации) с помощью системы, которая автоматически выбирает нужные согласно расписанию. Благодаря этому преимуществу преподаватели теперь могут более последовательно проводить свои занятия, проверять домашние задания и распределять новые задания [1–9].

7. Следующим важным преимуществом применения ИИ в ВО является создание системы автоматизированного администрирования. Студенты могут использовать инструменты искусственного интеллекта для быстрой проверки результатов отбора или самоконтроля своей успеваемости благодаря помощи ИИ [1–9].

8. Одним из положительных преимуществ применяя ИИ в высшем образовании также является создание интерактивного общеуниверситетского пространства, где ИИ представляет собой коллективный разум университетского сообщества. При этом количество учеников может увеличиваться, а число обслуживающего это сообщества человеческого персонала уменьшаться без потери качества образования. Таким образом, ИИ представляет более дешевые варианты обучения, где присутствует большая вовлеченность и увеличение числа учащихся [5; 6; 7; 8].

9. Образовательные системы с поддержкой ИИ используют алгоритмы машинного обучения для создания индивидуальных учебных материалов на основе знаний, опыта и стиля обучения пользователя, что способствует персонализации учебного процесса [1; 7].

10. Применение ИИ в системе высшего образования меняет виды и содержание учебно-методических комплексов в направлении создания интеллектуально открытого контента, где крупные многостраничные учебники теряют актуальность, а популярность набирают емкие, структурированные текстовые презентационные блоки с яркой визуализацией, включающие анимационные и видеопрезентации, а также звуковое сопровождение. Учебники и учебные пособия становятся дополнительными средствами, расширяющими контент и стимулирующими самостоятельную познавательную активность [1–9]. В сфере образования происходят изменения, связанные с персонализированным обучением и доступностью цифрового контента. Использование цифрового контента постепенно увеличивает общий спрос на интеллектуальные учебники. Они обеспечивают учащихся актуальной, интересной образовательной информацией, что обеспечивает рост популярности у студентов электронных образовательных материалов и стимулирует получение углубленных знаний по предмету.

11. Искусственный интеллект позволил разработчикам создавать инновационные решения в сфере образования. При разработке приложений на базе ИИ используются передовые технологические системы, помогающие разрабатывать мобильные и веб-приложения для обучения и подготовки к тестированию. Набирают популярность инновационные приложения для подготовки к тестированию [1–9].

Обобщая результаты научных исследований, можно сделать вывод, что интеграция искусственного интеллекта в систему высшего образования имеет ряд педагогических рисков, о которых мы упоминали выше. Но в тоже время несет множество положительных изменений, повышающих эффективность и продуктивность освоения образовательных программ и подготовки высококвалифицированных кадров.

Анализ научных публикаций, подготовленных исследователями из разных стран, позволил сделать вывод о том, что проблема применения ИИ в системе образования является актуальной для всего мирового сообщества. В настоящее время применение ИИ способствует повышению эффективности управления образовательным процессом, расширяет возможности взаимодействия между студентом и преподавателем, способствует более продуктивному и эффективному пошаговому освоению профессиональных образовательных программ. Тем не менее во всех представленных в данной статье исследованиях отмечается обеспокоенность тем, что ИИ при определенных условиях некорректно обрабатывает и интерпретирует данные (проблема верификации информации). Его применение зачастую снижает профессиональный уровень педагогов, минимизирует и нивелирует ожидаемый результат обучения со стороны обучаемых, что в целом ведет к педагогическому риску рассогласованности. Данная проблема потребует от нас в ближайшем будущем решений на законодательном уровне, проведения соответствующих исследований, применения конкретных управленческих решений во всей образовательной сфере.

Библиографический список / References

1. Algabri H.K., Kharade K., Kamat R. Promise, threats, and personalization in higher education with artificial intelligence. *Webology*. 2021; Vol. 18, № 6. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Kabir-Kharade/publication/359894024_Promise_Threats_And_Personalization_In_Higher_Education_With_Artificial_Intelligence/links/62553603d726197cfd50fb2c/Promise-Threats-And-Personalization-In-Higher-Education-With-Artificial-Intelligence.pdf
2. Ali M., Abdel-Haq M.K. Bibliographical analysis of artificial intelligence learning in Higher Education: is the role of the human educator and educated a thing of the past? *Fostering communication and learning with underutilized technologies in higher education*. 2021: 36–52. Available at: https://www.igi-global.com/chapter/bibliographical-analysis-of-artificial-intelligence-learning-in-higher-education/262720
3. Zanetti M. et al. Potential risks of artificial intelligence in education. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*. 2020; Vol. 20, № 1: 368–378. Available at: https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/8113/7828
4. Bu Q. Ethical risks in integrating artificial intelligence into education and potential countermeasures. *Science Insights*. 2022; Vol. 41, № 1: 561–566. Available at: https://www.bonoi.org/index.php/si/article/view/772/496
5. Lee Y. et al. One vs. Many: Comprehending Accurate Information from Multiple Erroneous and Inconsistent AI Generations. *The 2024 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. 2024: 2518–2531. Available at: https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3630106.3662681
6. Pedró F. Applications of Artificial Intelligence to higher education: possibilities, evidence, and challenges. *IUL Research*. 2020; Vol. 1, № 1: 61–76. Available at: https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/43/78
7. Pedro F. et al. *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. 2019. Available at: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6533
8. Luan H. et al. Challenges and future directions of big data and artificial intelligence in education. *Frontiers in psychology*. 2020; Vol. 11: 580–820. Available at: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.580820/full
9. Rakhinsky D. et al. Inconsistency in Information Resources of Modern Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2022; Vol. 17, № 3: 192–203. Available at: https://www.researchgate.net/publication/358712657_Inconsistency_in_Information_Resources_of_Modern_Education

Статья поступила в редакцию 07.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-240-243

Minazova Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: taxa-6471@mail.ru*
Magomedova Z.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*
Yemelyanova I.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Educational Activities Theory and Methodology, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: IEmelianova@synergy.ru*

DEVELOPMENT OF STUDENTS' MOTIVATION TO IMPLEMENT EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A MODERN UNIVERSITY. Based on the analysis of the authors' relevant experience, as well as scientific and methodological literature data involvement, the persons studying in modern Russian universities motivation to implement learning activities most characteristic features are established. For this purpose, the evolution of the higher education system and its state in the modern period are traced. On this basis, the necessity of intensifying the learning motivation formation process is proved. The content of the term "motivation" is revealed and the main components that make up its structure are investigated. The main factors determining the motivation of students are characterized. The article also touches on the topic of influence of this phenomenon on educational activities and results. Necessary transformations in the field of organization of the educational process related to the phenomenon under consideration are studied. The authors identify the most progressive ways to increase students' motivation to study. A method of controlling its formation is also proposed.

Key words: **university student, motivation of university student, educational activities, modernization of university education, innovative pedagogical technologies**

З.М. Миназова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: taxa-6471@mail.ru*
З.З. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*
И.Е. Емельянова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. теории и методики образовательной деятельности НГОУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: IEmelianova@synergy.ru*

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

На основании анализа соответствующего опыта авторов, а также привлечения ряда наименований научной и методической литературы устанавливаются наиболее характерные черты процесса формирования мотивации лиц, обучающихся в современных российских вузах, к реализации учебной деятельности. Для этого прослеживается эволюция системы высшего образования и её состояние в современный период. На этом основании доказывается необходимость интенсификации формирования процесса учебной мотивации. Затем раскрывается содержание термина «мотивация» и исследуются основные компоненты, составляющие её структуру. Характеризуются основные факторы, определяющие мотивацию студентов. В статье также затрагивается тема влияния данного феномена на ход и результаты образовательной деятельности. После этого изучаются необходимые преобразования в области организации образовательного процесса, связанные с формированием рассматриваемого феномена. Определяются наиболее прогрессивные, на взгляд авторов, способы повышения мотивации студентов к обучению. Предлагается также способ контроля её сформированности.

Ключевые слова: **студент вуза, мотивация студента вуза, учебная деятельность, модернизация вузовского образования, инновационные педагогические технологии**

Актуальность темы нашего исследования обосновывается одним из ведущих трендов в развитии мировой системы вузовского образования. Заключается он в смене ориентиров деятельности организаций высшего образования (ВО). Дело в том, что начиная со Средних веков, когда на территории стран Европы и Ближнего Востока появились первые университеты, главной их задачей являлось формирование у обучающихся системы знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в ближайшем будущем. Этого набора компетенций выпускнику, как правило, хватало для успешного исполнения его обязанностей на протяжении всего периода трудовой деятельности. Даже в Новое и отчасти Новейшее время, когда темпы научно-технического прогресса значительно ускорились, интеграция различных новшеств в повседневную практику обычно происходила в течение временных промежутков, превышавших такой период у одного поколения специалистов.

За это время научная, учебная и методическая литература, предназначенная для вузов, вполне могла быть скорректирована (М.Л. Агранович, С.Н. Гагарина, Ю.В. Ермачкова, И.В. Селиверстова, Н.Н. Чаусов, Н.Ю. Чаусов).

Сегодня же ситуация принципиально иная. При невиданной ранее скорости развития всех сфер жизни общества качественная реализация программ высшего образования означает, прежде всего, обеспечение практического воплощения выпускниками концепции обучения на протяжении всей жизни (англ. – lifelong learning) [1]. Это высказывание справедливо по отношению к вузам, функционирующим на территории всех стран и регионов. Следовательно, одним из главных условий оптимизации хода и результатов образовательного процесса в организациях всего мира, действующих в соответствии с программами высшего образования, является интенсификация формирования в структуре развивающейся личности мотивации учения [1–10].

Применительно к отечественной системе ВО мы сталкиваемся также с некоторыми дополнительными факторами, которые следует учесть теоретикам и практикам, занимающимся вопросами её модернизации.

Прежде всего, в условиях нарастания международной напряжённости, а значит, и ужесточения глобального противостояния во всех областях, жизненно необходимым представляется достижение глобальной конкурентоспособности выпускников российских вузов. В перспективе деятельность лиц, успешно завершивших обучение по соответствующим программам, должна обеспечить присутствие РФ в числе десяти ведущих стран мира по большинству показателей, в т.ч. по объёму передовых научных исследований и разработок [2].

В этой связи небезынтересными представляются результаты сопоставления уровня образованности россиян и граждан стран Запада. Судя по ним, суммарная доля населения, окончившего организации среднего профессионального образования, бакалавриат, специалитет, магистратуру, аспирантуру и/или докторантуру, в нашей стране лишь незначительно уступает аналогичному показателю, характерному, например, для такой развитой страны, как Канада (Ю.В. Ануфриева, Н.М. Глушкова, Т.Н. Любимова).

Таблица 1

Структура лиц старше 25 лет, имеющих третичное (среднее профессиональное и высшее) образование в России и западных странах

Ступень образования	Процент людей, характеризующихся её наличием	
	Россия	Страны Европы и Северной Америки
Среднее профессиональное образование	45	12
Бакалавриат, специалитет, магистратура	54	86
Аспирантура, докторантура	1	2

Эти результаты выглядят обнадёживающими ровно до тех пор, пока мы не рассмотрим их чуть более подробно. Дело в том, что в данной категории россиян гораздо больше, чем в странах Запада, тех, кто остановился на более низких уровнях (табл. 1).

Более низкий процент выпускников, освоивших программы бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры и докторантуры, в нашей стране отчасти объясняется недостаточной мотивацией студентов к реализации учебной деятельности. Многие попросту не видят смысла продолжать её на следующих этапах [3].

Исходя из вышеизложенного, мы можем с определённой долей уверенности говорить о том, что развитие мотивации студентов современного российского вуза к осуществлению соответствующих форм активности является важным условием повышения качества профессиональной подготовки, осуществляемой в его образовательном пространстве. Возможные на текущей стадии развития системы ВО и общества в целом пути её формирования будут рассмотрены ниже.

Таким образом, цель нашей статьи состоит в изучении основных особенностей процесса формирования мотивации обучающихся к реализации учебной деятельности в условиях современной организации высшего образования.

С данной целью коррелируют следующие задачи:

– раскрыть содержание термина «мотивация»;
– исследовать его структуру;
– охарактеризовать основные факторы, определяющие мотивацию студентов;
– проследить влияние данной характеристики на ход и результаты образовательной деятельности;
– изучить необходимые преобразования в области организации образовательного процесса, связанные с формированием рассматриваемого феномена;
– определить наиболее прогрессивные, на взгляд авторов, способы повышения мотивации студентов к обучению;
– предложить способ контроля её сформированности.

По ходу решения этих задач нами использовались такие методы исследования, как изучение специальной литературы и рефлексия собственного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Научная новизна настоящей работы состоит в изучении влияния мотивации учения на ход и результаты образовательной деятельности, реализуемой в пространстве современного российского вуза.

Теоретическая значимость заключается в описании основных факторов, определяющих формирование указанного качества у его студентов.

Практическая значимость сводится к определению наиболее эффективных путей повышения мотивации будущих специалистов, бакалавров и магистров к реализации учебной деятельности.

Согласно представлениям большинства современных авторов, учебная мотивация представляет собой, по существу, заинтересованность студента участием в различных формах учебной деятельности, реализуемой в стенах вуза (Ш.И. Булуева, Н.М. Глушкова, Р.А. Кучмезов, Т.Н. Любимова, Л.А. Нальгиева). Структуру данного феномена составляют мотивы – обязательная составляющая любой активности (М.Л. Агранович, Е.В. Везетиу, Ю.В. Ермачкова, А.И. Феллер, Н.Н. Чаусов).

В педагогической науке и практике категория «мотив» трактуется как побуждение к реализации образовательной (в нашем случае различных форм учебной) деятельности (Ю.В. Ануфриева, С.Н. Гагарина, Р.А. Кучмезов, Л.А. Нальгиева, И.В. Селиверстова, Н.Ю. Чаусов). Как правило, рассматриваемый термин связывают с удовлетворением образовательных потребностей, интересов и склонностей студента, а также осознанием им причин, обуславливающих выбор тех или иных действий и поступков, реализуемых в период получения вузовского образования (С.Н. Гагарина, Л.А. Нальгиева, Н.Н. Чаусов).

В широком смысле мотивами могут быть объекты, явления и процессы материального мира, идеи, чувства, представления и переживания. Одним словом, всё то, в чём обычно находят своё воплощение осознанные потребности [2]. Кроме того, важным для раскрытия темы нашего исследования является тот факт, что мотивы учебной деятельности вполне могут формироваться по ходу реализации самой этой деятельности [2].

Текущее состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет рассказать об основных видах учебных мотивов и дать их краткую характеристику (табл. 2).

Таблица 2

Мотивы студентов современного вуза к участию в различных формах учебной деятельности

Мотив	Роль в структуре мотивации
Социальный	Стремление к формированию социальных связей с окружающими
	Необходимость занять определённое положение в отношениях с другими
	Желание получить авторитет, соответствующий осваиваемой профессии [2]
Престижа	Направленность личности обучающегося на завоевание высокого социального статуса и его сохранение
Коммуникативный	Удовлетворение потребностей в продуктивном взаимодействии с людьми, в т.ч. находящимися на более высоких ступенях социальной иерархии
Избегания неудач	Понимание риска возникновения негативных последствий в случае неполучения высшего образования
Профессиональный	Стремление освоить систему профессиональных и личностных компетенций, необходимых для успешной реализации обязанностей в избранной области
Творческой самореализации	Потребность в проявлении и совершенствовании собственных творческих способностей
	Необходимость в реализации творческого подхода к профессиональной и иной деятельности [1]
Учебно-познавательный	Желание получить больше знаний об окружающей действительности
	Осознанное стремление к наиболее рациональной организации такого рода деятельности

Принимая во внимание структуру рассматриваемого феномена, мы также можем назвать основные факторы, определяющие формирование у будущих профессионалов мотивации к обучению в вузе. К ним относятся связанные как с особенностями функционирования вуза, так и с личностными характеристиками обучающегося (табл. 3).

Таблица 3

Факторы, влияющие на процесс развития мотивации учения

Обусловленные личностными характеристиками студента	Такие характеристики будущего профессионала, как интеллектуальное развитие, пол, возраст [4]
	Идентификация себя, мира, будущей профессии
Связанные с особенностями функционирования организации ВО	Интенсивность реализации инновационных педагогических подходов, приёмов и методов (М.Л. Агранович, Ю.В. Ануфриева, Ш.И. Булуева, С.Н. Гагарина, Ю.В. Ермачкова, И.В. Селиверстова, А.И. Феллер)
	Степень корректности организации образовательной среды вуза
	Применение (не применение) гибких, адаптивных механизмов при управлении вузом

В числе факторов, связанных со структурой личности самого учащегося, нельзя не упомянуть Я-концепцию. Данное образование представляет собой систему представлений учащегося о себе самом. От них прямо или косвенно зависят практически все слагаемые реализации им различных форм деятельности, в т.ч. учебной. Структура исследуемого феномена включает три составляющих. К ним относятся:

– идеальное представление о себе;
– образ «Я»;
– самооценка [2].

Таким образом, формирование мотивации студентов предполагает развитие у них представлений об идеальном профессиональном «Я». Они включают правильное понимание обучающимися системы ценностей, целей и задач профессионального становления и будущей деятельности в соответствии с выбранным профилем подготовки.

Не менее важная составляющая Я-концепции – образ «Я». Он представляет собой осознание будущим специалистом, бакалавром или магистром собственных качеств, ценностей и необходимости реализации той или иной линии поведения. Именно образом «Я» определяется эффективность реализации им обязанностей по окончании вуза. Правильный образ профессионального «Я» у студента может сложиться только в том случае, когда все остальные субъекты образовательных отношений будут позиционировать его как равноправного их участника. Считая себя таковым, учащийся постепенно сформирует адекватное профессиональное мировоззрение и, соответственно, систему мотивов, связанных с дальнейшей реализацией собственного пути в профессии.

Третья составляющая Я-концепции – самооценка. Она влияет на профессиональное становление обучающегося как специалиста, компетентного в собственной и смежных с ней областях, готового к прогрессивным изменениям в них [5]. Студент, характеризующийся высокой самооценкой, сможет стать не просто продуктивным сотрудником, но личностью, творчески относящейся к производственному процессу, способной к разрешению нестандартных ситуаций, возникающих во время него. Такая самооценка, в свою очередь, предполагает наличие у него умения нравиться себе. Чем больше студент себе нравится, тем более высокие результаты в своей профессиональной деятельности он в дальнейшем сможет получить. Чем больше поведение студента согласуется с принятым им образом идеального профессионального «Я», тем более мотивированной профессиональной личностью он в дальнейшем сможет стать [1].

В виду полифакторности исследуемого феномена, отражённой в Таблице 3, многоаспектным представляется и его влияние на ход образовательной деятельности, её результаты. Например, именно особенности развития мотивации к учебной деятельности определяют отношение учащихся к различным осваиваемым модулям, дисциплинам и предметным областям.

В основе данного отношения лежат: наличие объективных и субъективных затруднений при освоении дисциплины или модуля; степень выраженности у студента интереса к данной области знаний; взаимоотношения с преподавателем или преподавателями, ответственными за проведение учебных занятий; качественные характеристики процесса обучения; роль предмета для дальнейшей учебной и профессиональной деятельности; её понимание будущим профессионалом (Ю.В. Ануфриева, Ш.И. Булуева, С.Н. Гагарина, Ю.В. Ермачкова, И.В. Селиверстова, Н.Ю. Чаусов).

В виду вышеизложенного можно констатировать как факт: мотивация представляет собой условие, реализация которого представляется необходимой в плане успешного завершения освоения студентом образовательной программы. Она не только стимулирует выработку внутренней энергии молодого человека, побуждая его к действию, но задаёт основные направления, к которым энергия эта может и должна быть приложена.

Таким образом, важность интересующего нас феномена для оптимизации хода и результатов учебно-воспитательного процесса заключается в следующем:

– стимуляция осознания обучающимися ответственности за результаты собственной учебной (а в дальнейшем, следовательно, и профессиональной) деятельности [4];
– определение жизненных планов студентов, а значит, и позиционирования учебной деятельности как одного из действенных средств реализации таковых;
– стимуляция активности субъектов образовательного процесса;
– снижение его монотонности;
– как результат всего вышеперечисленного – повышение заинтересованности студента в успешном освоении образовательных программ (Н.М. Глушкова, Л.А. Нальгиева, И.В. Селиверстова).

Безусловно, необходимость развития столь сложного в структурном отношении многоаспектного феномена не может не повлиять на организацию учебно-воспитательного процесса. Лучше всего при этом прослеживаются метаморфозы в роли педагогического работника, выступающего основным мотиватором.

Именно он формирует у будущих профессионалов отношение студентов к учёбе, осуществляя воздействие на их мотивационную сферу. Таким образом, в современных условиях его главной функцией становится не столько научить, сколько замотивировать к активизации самостоятельно познавательной деятельности (Ш.И. Булуева, Р.А. Кучмезов, Л.А. Нальгиева, И.В. Селиверстова).

Такая деятельность с необходимостью должна интегрировать следующие аспекты: углубление имеющихся у студентов знаний; обеспечение благоприятных условий для дальнейшего развития умений и навыков; систематизация соответствующих компетенций и в целом деятельности, направленной на изучение той или иной академической дисциплины.

Для того, чтобы учащиеся могли успешно реализовать все эти составляющие когнитивной деятельности, педагог-практик системы ВО должен стимулировать их к самостоятельному познанию. Это достигается не только путём предложения им соответствующих заданий и упражнений, но также и через фор-

мирование интереса к процессу изучения дисциплины (блока, модуля). Последний с необходимостью должен стать более лёгким и интересным [5].

Далее, анализ ряда наименований научной и методической литературы, а также рефлексия собственного опыта профессионально-педагогической деятельности позволяют нам говорить о ряде путей развития учебной мотивации лиц, осваивающих программы современных вузов, действующих на территории Российской Федерации. В их числе можно упомянуть следующие:

– индивидуализация образовательного процесса;

– использование функционала учебных пособий, прежде всего электронных, с максимальной эффективностью;

– организация образовательной деятельности в составе микрогрупп с разделением ответственности за ход и результаты таковой между их членами;

– поощрение взаимопомощи при подготовке совместных проектов, формирование ценностно-мотивационной сферы студенческой молодёжи (Е.В. Везетиу) [8];

– поддержание здоровой конкуренции в студенческой среде;

– горизонтальная интеграция преподавателей различных институтов, факультетов, кафедр, опытных практикующих специалистов в целях обеспечения максимальной вовлеченности обучающихся в студенческие конференции, семинары, вебинары и круглые столы в целях, во-первых, осознания ими существующих межпредметных связей, а во-вторых, стимуляции будущих высококвалифицированных специалистов к самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности [2];

– расширение реализации таких организационных форм учебной деятельности как кейс-стади, деловая и ролевая игра;

– введение в повседневную педагогическую практику принципа самообразования, правильная реализация какового позволит студентам выполнять учебные задания по итогам самостоятельного освоения необходимого материала, формирование у студентов склонности к рефлексии собственных качеств (И.Б. Байханов Т.П. Айсувакова) [6; 7], планирование их дальнейшего развития в условиях самовоспитания;

– высокий уровень педагогической культуры преподавателя, развития у него конструктивных, организаторских и коммуникативных умений;

– принятие в ходе учебного процесса мер, направленных на формирование у студентов адекватной реакции на критические замечания со стороны как педагога, так и их одногруппников;

– систематическое грамотное поощрение обучающихся;

– использование примеров из жизни, художественной культуры, дозированного юмора при изучении нового материала для придания ему большей смысловой нагрузки [3];

– поощрение одиночных или групповых выступлений учащихся с докладами, рефератами, мультимедийными презентациями по ходу семинарских и практических занятий;

– участие студентов в общегрупповых дискуссиях во время учебных занятий (С.Н. Гагарина, Н.М. Глушкова, Т.Н. Любимова);

– активная отработка профессиональных умений в условиях практики (А.В. Гараганов, А.С. Канюк, И.Е. Емельянова).

Далее, оценка степени сформированности компонентов учебной мотивации, приведённых в Таблице 2, может производиться путём использования опросника. В него можно включить вопросы и высказывания, характеризующие мотивы к обучению в соответствии с пятибалльной системой. При этом 1 балл соответствует минимальному развитию мотива, 5 – максимальному [5].

Завершая изучение ключевых аспектов процесса развития мотивации студентов к реализации учебной деятельности как действенного средства повышения эффективности работы современного вуза, действующего на территории РФ, нельзя не отметить ряд важных моментов. Прежде всего, сегодня на сферу высшего образования оказывают влияние две тенденции.

Первая тенденция – ускорение темпов научно-технического прогресса, влекущая за собой необходимость подготовки специалистов, способных заниматься самообучением на протяжении всей профессиональной жизни (англ. – lifelong learning).

Вторая тенденция – эскалация международной напряжённости, в связи с которой следует повышать конкурентоспособность всех отраслей российской экономики, в т.ч. путём подготовки для них большего, чем прежде, числа высококвалифицированных работников, освоивших программы магистратуры, аспирантуры и докторантуры.

Значимым условием реализации обеих этих тенденций является интенсификация формирования учебной мотивации у лиц, осваивающих программы отечественных вузов.

Таким образом, достижение приемлемого уровня развития данного феномена представляет собой необходимое условие успешного завершения освоения студентами образовательной программы. Это не только стимулирует выработку внутренней энергии молодых людей, побуждая их к действию, но задаёт основные направления, к которым энергия эта может и должна быть приложена. Структура соответствующего формирования включает мотивы:

– социальный;
– престижа;
– коммуникативный;
– профессиональный;
– творческой самореализации;
– учебно-познавательный и др.

На его развитие оказывают влияние две группы факторов: обусловленные личностными характеристиками студента; связанные с особенностями функционирования организации ВО. Направить их действие в положительную сторону возможно, использовав потенции, имеющиеся в большинстве современных российских вузов.

Библиографический список

1. Феллер А.И. Перспективы непрерывного обучения как концепции развития личности. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2020; № 5-1 (45): 213–217.
2. Чаусов Н.Ю., Гагарина С.Н., Чаусов Н.Н. *Введение в стратегическое управление активным долголетием: теория, методология, практик.* Калуга: Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского, 2020.
3. Ануфриева Ю.В. Геймификация как инструмент повышения мотивации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 19–21.
4. Глушкова Н.М., Любимова Т.Н. Методические приёмы повышения мотивации студентов в профессионально ориентированном обучении английскому языку в нелингвистическом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 35–41.
5. Булуева Ш.И., Кучмезов Р.А., Нальгиева Л.А. Теоретические основы формирования учебной мотивации студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 28–30.
6. Байханов И.Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. Часть 2. *Миссия конфессий.* 2020; Т. 9, № 8 (49): 905–911.
7. Айсувакова Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-4: 268–272.
8. Везетиу Е.В. Аксиологическая основа профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 37–38.
9. Емельянова И.Е. Влияние педагогической практики на формирование профессионально ценностных ориентаций будущих учителей. *Среднее профессиональное образование.* 2008; № 1: 24–26.
10. Гараганов А.В., Канюк А.С. Формирование педагогических компетенций у студенческой молодежи в системе непрерывного образования. *Современное образование: традиции и инновации*. 2023; № 4: 44–47.

References

1. Feller A.I. Perspektivy nepreryvnogo obucheniya kak koncepcii razvitiya lichnosti. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki.* 2020; № 5-1 (45): 213–217.
2. Chausov N.Yu., Gagarina S.N., Chausov N.N. *Vvedenie v strategicheskoe upravlenie aktivnym dolgoletiem: teoriya, metodologiya, praktik.* Kaluga: Izdatel'stvo KGU im. K.`E. Ciolkovskogo, 2020.
3. Anufrieva Yu.V. Gejmifikaciya kak instrument povysheniya motivacii obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 19–21.
4. Glushkova N.M., Lyubimova T.N. Metodicheskie priemy povysheniya motivacii studentov v professional'no orientirovannom obuchenii anglijskomu yazyku v nelingvisticheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 35–41.
5. Bulueva Sh.I., Kuchmezov R.A., Nal'gieva L.A. Teoreticheskie osnovy formirovaniya uchebnoj motivacii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 28–30.
6. Bajhanov I.B. Social'no-professional'noe razvitie lichnosti: samoobrazovanie kak determinat. Chast' 2. *Missiya konfessij.* 2020; T. 9, № 8 (49): 905–911.
7. Ajsuvakova T.P. Refleksiya kak komponent professional'nogo samosoznaniya buduschego psihologa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 63-4: 268–272.
8. Vezetiu E.V. Aksiologicheskaya osnova professional'noj podgotovki buduschih pedagogov v vysshem obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 37–38.
9. Emel'yanova I.E. Vliyanie pedagogicheskoj praktiki na formirovanie professional'no cennostnyh orientacij buduschih uchitelej. *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2008; № 1: 24–26.
10. Garaganov A.V., Kanyuk A.S. Formirovanie pedagogicheskih kompetencij u studencheskoj molodezhi v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2023; № 4: 44–47.

Статья поступила в редакцию 11.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-244-247

Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia); Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Gazieva M.Z., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Head of Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Institute of Pedagogy, Psychology and Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*
Zalitinova S.A., *senior teacher, Department of Social Pedagogy and Social Work, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Ataevna59@mail.ru*

PREPARING UNIVERSITY STUDENTS FOR EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL INTERACTION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT. The article presents a comprehensive study of students' competencies necessary for forming effective interaction with other representatives of ethnocultural communities in the digital space. Some attention is paid to the content of the category "intercultural interaction". The authors trace the main directions of preparing students for its effective implementation and clarify the concept of the digital environment. The article analyzes its advantages and disadvantages, which influence the development of students' ability to constructive intercultural communication. The article examines the metamorphoses in the field of the "intercultural competence" concept content and structure, which occur under the influence of digital environment. The main groups of skills necessary for the development in students for its successful implementation in the future are studied. A system of organizational and pedagogical conditions conducive to their successful formation is described. In conclusion, the most promising ways of implementing such are revealed.

Key words: **university student, spiritual and moral education, constructive interaction, intercultural interaction, educational activities**

В.М. Миназова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
М.З. Газиева*, канд. психол. наук, доц., зав. каф. специальной психологии и дошкольной дефектологии, институт педагогики, психологии и дефектологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*
С.А. Залитинова*, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: Ataevna59@mail. ru*

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена комплексному исследованию формирования у студентов компетенций, необходимых для эффективного взаимодействия с представителями иных этнокультурных общностей в цифровом пространстве. Прежде всего значительное внимание уделяется содержанию категории «межкультурное взаимодействие». Далее прослеживаются основные направления подготовки учащихся к его эффективной реализации. Уточняется понятие цифровой среды. Также в статье анализируются её преимущества и недостатки, оказывающие влияние на развитие у студентов способности к конструктивному межкультурному общению. Исследуются метаморфозы в области содержания и структуры понятия «межкультурная компетентность», происходящие под влиянием соответствующих особенностей цифровой среды. Изучаются основные группы умений, необходимых к развитию у студентов для её успешной реализации в дальнейшем. Описывается система организационно-педагогических условий, благоприятствующих их успешному формированию. В заключение раскрываются наиболее перспективные пути реализации таковых.

Ключевые слова: **студент вуза, духовно-нравственное воспитание, конструктивное взаимодействие, межкультурное взаимодействие, учебная деятельность**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, обусловлена двумя ключевыми трендами в развитии человеческого общества на современном этапе. Первый – совершенствование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обуславливающее расширение их использования во всех сферах деятельности (Е.А. Бутина, А.И. Гордин, О.В. Гордина, Л.А. Новикова). С ним закономерно связана вторая тенденция. Состоит она в эскалации глобализационных процессов, также оказывающей непосредственное либо опосредованное влияние на большинство аспектов жизни современного социума (Н.Т. Николаева, И.В. Турецкова, Д.В. Мирошникова).

Безусловно, соответствующие процессы во многом положительно влияют на развитие человечества. Информатизация позволяет автоматизировать многие рутинные операции в производстве и научных исследованиях, поддерживать постоянную связь между их участниками, оперативно решать возникающие проблемы, почти мгновенно обмениваться полученными результатами. Связанная с ней глобализация даёт возможность для объединения и координации усилий множества учёных и практиков, в том числе представляющих различные этнокультурные общности и/или находящихся на значительном удалении друг от друга. Это, в свою очередь, позволяет реализовывать крупные международные проекты, многие из которых имеют решающее значение для выживания и дальнейшего прогрессивного развития нашего вида.

С другой стороны, подобно многим другим масштабным изменениям, соответствующие процессы не могут не быть сопряжены с рядом проблем. Одна из наиболее существенных – повышение риска возникновения конфликтов при интенсификации контактов между представителями различных культур. Негативное влияние данной тенденции усугубляется другой проблемой. Заключается она в том, что общение в цифровой среде зачастую реализуется в предельно сжатой форме либо вовсе сводится к обмену картинками и короткими видеофрагментами. Конечно, отчасти это может способствовать формированию умений и навыков, связанных с кратким и чётким изложением собственных мыслей. Но, с другой стороны, подобная ситуация способствует редукции компетентности человека, особенно молодого, связанной с решением проблем, возникающих в ходе взаимодействия, определением линии поведения в нестандартных ситуациях. А ведь при широких контактах с представителями иных этнокультурных общностей вероятность того, что сложатся именно такие обстоятельства, возрастает [1].

По этой причине современными педагогами-исследователями и практиками, занимающимися вопросами, связанными с дальнейшим совершенствованием сферы высшего образования, уделяется повышенное внимание развитию у обучающихся способности к плодотворному межкультурному взаимодействию (Г.В. Елизарова, А.З. Ишмухаметова, М.С. Каган, Д.В. Мирошникова, И.В. Турецкова).

С конца XX в. авторами даже начал использоваться специальный термин – «межкультурная компетентность» (Е.А. Бутина, И.А. Гордин, О.В. Гордина, Е.Ю. Заречкин, М.С. Каган, Н.Т. Николаева, Л.А. Новикова). Она представляет собой комплексную характеристику. В структуру данного образования входят не только знания в области ценностей, ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов, характерных для различных наций, но также и система личностных характеристик, отношений и идеалов (И.Б. Байханов, А.В. Гараганов, А.С. Канюк, И.А. Гордин, Е.Ю. Заречкин, М.С. Каган, Кагосян Д.В. Мирошникова) [1 – 10].

Отметим, что при обилии работ, написанных на данную тематику, ряд вопросов сохраняет свою важность. Дело в том, что сегодня межкультурное взаимодействие происходит, как правило, в цифровой среде. Последняя известна своей возможностью к скорейшей адаптации под ведущие тренды в различных аспектах жизни общества [1]. Соответственно, и особенности его реализации также характеризуются труднопредсказуемой динамикой. Это означает, что помимо новых потенций в рассматриваемой сфере регулярно появляются и новые проблемы, требующие немедленного решения. Сегодня в их число входит защита будущих высококвалифицированных специалистов от насаждения (часто целенаправленного) ложных стереотипов, связанной с ними ксенофобии, манипулирования сознанием, проявлений культурной агрессии и вандализма [2].

Соответственно, и процесс подготовки лиц, осваивающих программы современных российских вузов, к межкультурному взаимодействию в условиях цифровой среды должен осуществляться при максимальном учёте данных обстоятельств. Некоторым, наиболее существенным, на наш взгляд, особенностям его реализации посвящено данное исследование.

Отсюда его цель состоит в определении специфики обучения студентов эффективному взаимодействию с представителями иных этнокультурных общностей, реализуемому в цифровом пространстве.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, формулируются следующим образом:

– определить содержание категории «межкультурное взаимодействие»;
– продемонстрировать основные направления подготовки студентов к его эффективной реализации;
– уточнить понятие цифровой среды;

– рассмотреть её преимущества и недостатки, оказывающие влияние на развитие у студентов способности к конструктивному межкультурному общению;

– исследовать метаморфозы в области содержания и структуры понятия «межкультурная компетентность», происходящие под влиянием соответствующих особенностей цифровой среды;

– изучить основные группы умений, необходимых к развитию у студентов для её успешной реализации в дальнейшем;

– описать систему организационно-педагогических условий, благоприятствующих их успешному формированию;

– выявить наиболее перспективные пути реализации таковых.

По ходу решения перечисленных выше задач авторами применялись методы исследования: анализ затрагивающей соответствующую проблематику литературы; рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи состоит в определении тех трансформаций, которые претерпели содержание и структура понятия «межкультурная компетентность» под влиянием особенностей функционирования современной цифровой среды.

Теоретическая значимость – в изучении основных групп умений, необходимых к развитию у студентов для успешной реализации данной компетентности.

Практическая **–** в рассмотрении системы организационно-педагогических условий, благоприятствующих их успешному формированию, а равно и путей реализации таковых.

Современными авторами категория «межкультурное взаимодействие» обычно понимается как коммуникация, осуществляемая между представителями разных культур во время реализации профессиональных обязанностей и иной социально значимой деятельности (Е.А. Бутина, А.И. Гордин, О.В. Гордина, И.Е. Емельянова, О.Б. Мангова, В.В. Власичева, А.З. Ишмухаметова, Н.Т. Николаева, И.В. Турецкова). По ходу такого взаимодействия происходят заметные изменения в области системы ценностей, социальных и духовных ориентиров. К сожалению, соответствующие трансформации не всегда носят положительный характер. На протяжении последних десятилетий всё более учащаются случаи межкультурных конфликтов, столкновения интересов и идей. Всё это никак не упрощает диалог между разными культурами, их мирное сосуществование.

Во вводной части настоящей статьи уже отмечалось, что цифровизация общения в определённой степени усугубляет соответствующие негативные тенденции. Следовательно, обучая студентов современных российских вузов общению с представителями иных этносов и конфессий, необходимо способствовать формированию у них умений бесконфликтного поведения, в том числе в виртуальном пространстве.

Таким образом, в современном вузе подготовка будущих профессионалов к межкультурному взаимодействию с необходимостью должна быть направлена на развитие у них следующих качеств:

– способность эффективно использовать средства коммуникации (в том числе электронные) в целях реализации конструктивного взаимодействия с носителями чуждых ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов, идеалов, ценностей в академической, деловой и профессиональной средах;

– комплекс знаний, умений и навыков, обеспечивающих понимание этнического, расового и конфессионального разнообразия современного общества, причин и сути соответствующих сходств и различий между его членами, обусловленных такого рода факторами потенций для продуктивного общения с ними [3].

В силу отмечавшегося выше комплексного характера межкультурной компетентности реализация приведённых выше направлений представляется возможной по ходу обучения студентов целому ряду отраслей знаний. К ним мы с определённой долей уверенности можем отнести социологию, психологию, философию, антропологию, иностранный язык, риторику, лингвистику и др. Знания, умения и личностные качества, формируемые в ходе изучения этих дисциплин, могут лечь в основу формируемой межкультурной компетентности. Приведём здесь важнейшие из них (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики студента, составляющие основу его межкультурной компетентности

Знания	Умения	Личностные качества
Основных вех истории и культуры различных народов России и мира	Решать учебные, а затем и профессиональные задачи в ситуациях межкультурной профессиональной коммуникации	Толерантность
		Открытость
		Гибкость мышления
Общих и особенных черт межличностного взаимодействия, реализуемого их представителями	Использовать в этих целях полученные в ходе обучения в вузе знания, опыт и личностные качества	Эмпатия
		Любознательность

В силу неоднократно уже упоминавшейся цифровизации практически всех сфер жизни общества большинство случаев межкультурного взаимодействия фиксируются в цифровой среде. Соответственно, при справедливости определения перечисленных в Таблице 1 качеств как основы межкультурной компетентности современного специалиста, он также должен характеризоваться достаточным уровнем развития цифровой грамотности [4]. Кроме того, для эффективного межкультурного взаимодействия в цифровой среде важным является формирование у обучающихся уважения к себе и потенциальным деловым партнёрам как к носителям одинаково ценных установок и идеалов, прошедших длительный путь исторического развития, принимающим равноправное участие в решении общих проблем (Г.В. Елизарова, Е.Ю. Заречкин, А.З. Ишмухаметова, М.С. Каган, Н.Т. Николаева, Л.А. Новикова).

Таким образом, изучив структурные особенности межкультурной компетентности, а также влияние на её реализацию процессов совершенствования и распространения ИКТ, необходимо уточнить понятие цифровой среды. Этот вопрос для нас очень важен, так как её сущностные характеристики оказывают непосредственное влияние на ход и результаты межкультурного общения.

Изучение ряда наименований психолого-педагогической литературы позволяет нам уточнить трактовку соответствующего термина. Его мы можем определить как целостную систему. Она включает возможности и условия, обеспечивающие функционирование информационно-коммуникационной инфраструктуры, предоставляющей индивиду набор цифровых технологий и ресурсов, которые, в свою очередь, обеспечивают её самореализацию, личностное и профессиональное развитие, оперативное решение профессиональных и иных задач (М.С. Каган, Л.А. Новикова, И.В. Турецкова).

В плане развития умений конструктивного межкультурного диалога такая среда обладает рядом значимых дидактических возможностей. Присущи ей и определённые риски. Рассмотрим те и другие более подробно (табл. 2).

Таблица 2

Возможности и риски цифровой среды в плане формирования у студентов современного вуза навыков эффективного межкультурного взаимодействия

Дидактические возможности	Риски
Предоставляет многоязычное цифровое пространство, пригодное для межкультурной деятельности, реализации сотрудничества в профессиональной и иных сферах	Переизбыток информации, часто противоречивой, ведущий к информационной перегруженности учащихся, их замешательству, способствующий росту необоснованной подозрительности, предвзятости по отношению к представителям других этнокультурных общностей
Ресурсы, могущие быть примененными при развитии у студента соответствующих компетенций, постоянно актуализируются	Большая вероятность знакомства молодых людей с недостоверными данными [3]
Взаимодействие происходит в режиме, привычном для большей части современной молодёжи, а значит, в максимально комфортной для учащихся обстановке [1]	Сравнительная лёгкость распространения манипулятивных и пропагандистских материалов, через которые реализуется влияние различных деструктивных сил

Таким образом, современное цифровое пространство во многом благоприятствует построению конструктивного диалога между представителями различных общностей. Но, с другой стороны, в нём всё чаще фиксируется феномен, обозначаемый разными авторами термином «не-диалог культур» (Е.А. Бутина, О.В. Гордина, Д.В. Мирошникова, Н.Т. Николаева, Л.А. Новикова, И.В. Турецкова). Действительно, иллюзия безнаказанности в виртуальной среде способствует, например, распространению активно и пассивно-агрессивного поведения в профессиональных и академических сообществах. Такая тенденция отнюдь не способствует достижению взаимопонимания будущих специалистов с коллегами, работодателями, клиентами и др., в том числе, если те будут относиться к иным этническим и/или конфессиональным сообществам [2]. И хотя цифровая среда существует во многом благодаря возможностям современных информационных и телекоммуникационных технологий, проникающих во все сферы современной жизни, обеспечение её оптимального функционирования никак не сводится к чисто техническим моментам. Необходимым представляется и развитие гуманитарных технологий в рамках комплексного подхода к развитию личности.

Из вышеизложенного следует, что межкультурное взаимодействие в цифровой среде может быть успешным при наличии у сторон приемлемого уровня развития всех компонентов межкультурной компетентности. В условиях правильно организованной цифровой среды данное качество представляет собой, по существу, способность будущего специалиста к эффективному взаимодействию с представителями иных этнокультурных общностей в ходе решения учебных, а позднее профессиональных и иных задач [5]. Важными её элементами, помимо рассмотренных выше, становятся:

– уверенное знание сетевого этикета;

– знакомство и готовность соблюдать правила безопасности при реализации общения в виртуальном пространстве;

– навыки, необходимые для эффективного цифрового взаимодействия с представителями других культур с учётом конкретных его целей и особенности текущей ситуации [3];

– умение адекватно выражать собственные мысли, корректно защищать точку зрения по тому или иному спорному вопросу;

– способность к правильному пониманию и интерпретации позиций партнёров по удалённой коммуникации, относящихся к другим этносам;

– умение преодолевать предрассудки и стереотипы о характере, темпераменте, образе жизни, «характерных» для тех или иных народов [2];

– развитая система навыков защиты себя и окружающих от распространяемых через посредство сетевых технологий пропаганды и манипуляций;

– наличие компетенций, необходимых для минимизации негативного влияния языковых, культурных, психологических и технических барьеров, могущих затруднять реализацию цифрового общения.

Далее, с точки зрения раскрытия темы настоящего исследования целесообразным представляется выделение трёх групп умений, необходимых к развитию у студентов для успешной реализации элементов межкультурной компетентности (табл. 3).

На наш взгляд, ходу и результатам процесса обучения студентов современных организаций, реализующих деятельность в соответствии с программами ВО, эффективной межкультурной коммуникации в условиях цифровой среды будет способствовать соблюдение некоторых организационно-педагогических условий.

К ним относятся: расширение применения активных методов обучения; разработка учебных программ дисциплин (прежде всего гуманитарных) в соответствии с особенностями функционирования цифровой среды на настоящем этапе её существования; интеграция в содержание образовательного процесса курсов или модулей, направленных на развитие у обучающихся умений и навыков бесконфликтного поведения; обязательный учёт индивидуальных особенностей этнокультурной самоидентификации студентов; организация учебно-воспитательного процесса на основе культурологического и личностно-деятельностного подходов; актуализация субъектного опыта реализации межкультурной деятельности самими обучающимися [3].

Ранее на страницах данной статьи уже упоминались отрасли знаний, в ходе обучения которым интересующая нас черта будущего профессионального портрета студентов может быть с успехом сформирована. Теперь рассмотрим конкретные возможности для её развития в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык».

Данная дисциплина обладает большим дидактическим потенциалом в плане формирования основных элементов межкультурной компетенции. В ходе её освоения необходимым представляется обучение студентов не только основам иноязычного профессионального дискурса, но также и цифровой гигиене. Кроме того, принимая во внимание увеличение масштабов цифрового общения, особое внимание следует уделять развитию навыков аргументированного, корректного речевого поведения в межкультурной среде, а равно и умений противостоять различным видам агрессии.

При этом целесообразным представляется широкое использование методического приёма рефлексивного слушания [4]. В ходе его практического воплощения для развития у обучающихся умений конструктивного взаимодействия в иноязычной среде можно предложить им задания следующих видов:

– резюмируйте речь однокурсника, касающуюся реализации эффективной коммуникации в цифровой среде, развивая и продолжая его идеи;

– используйте безличные формы выражения негативной оценки вербальных средств чужого высказывания, тех или иных свойств предмета, явления или процесса, которым оно посвящено;

– примените конструктивную критику к выступлению товарища в соответствии со следующим алгоритмом: положительная оценка; безоценочное описание того, что нужно исправить с обязательным изложением Ваших аргументов; конструктивные предложения по форме и сути высказывания;

– в ходе конструктивной критики вместо «ты-сообщений» используйте «я-сообщения», «смягчающие» формулировки;

– задайте уточняющие вопросы к высказыванию одногруппника.

Таблица 3

Группы умений, которые позволят обучающимся эффективно реализовывать межкультурную компетентность при осуществлении цифрового общения в ходе учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности

Группа	Примеры умений
Умения конструктивно воздействовать на стороны межкультурного общения	Аргументировано и конструктивно отстаивать собственные идеи в профессиональных и научных дискуссиях, реализуемых по ходу межкультурного цифрового взаимодействия
	Эффективно применять средства ИКТ для организации бесконфликтного взаимодействия между представителями различных этноконфессиональных общностей
	Уклоняться от тем разговора, если те противоречат интересам его участников и/или третьих лиц
	Выражать косвенное несогласие
	Достигать компромисса (А.З. Ишмухаметова, Д.В. Мирошникова, Н.Т. Николаева, Л.А. Новикова)
Умения борьбы с манипулятивным отношением к другим религиям, этносам, культурам	Осуществлять поиск, объективный анализ, обработку и презентацию данных, прежде всего существующих в цифровых форматах
	Минимизировать пассивную и активную агрессию в процессе межкультурного взаимодействия
	Использовать цифровой контент в целях повышения эффективности межкультурного взаимодействия [4]
Умения, связанные с профилактикой межкультурных конфликтов	Умение прогнозировать возникновение возможных трудностей и проблем в ходе взаимодействия между представителями различных культур
	Принимать их разнообразие, характерное для современной виртуальной среды
	Избегать этноцентристских суждений, стереотипных высказываний
	Использовать правильные коммуникативные стратегии [5]
	Определять конкретные типы конфликтных ситуаций, возникающих в цифровой среде

Хотелось бы так же особо отметить вслед за авторами П.Д. Гаджиевой, Г.С.Х. Дудаевым, Н.К. Серкеровой [11], которые особо подчёркивают необходимость овладения данными навыками будущими учителями, что это позволит им осуществлять педагогический процесс на гуманистической основе, соблюдать права детей, относиться к ним уважительно.

Резюмируя рассмотрение процесса подготовки студентов современного вуза к эффективной реализации межкультурного взаимодействия в условиях цифровой среды, отметим необходимость повышенного внимания к данному аспекту педагогического процесса. Сегодня глобальные проблемы делают необходимым, а совершенствование средств удалённой коммуникации – возможным установление контактов между учёными и практиками, представляющими различные этнокультурные общности. Соответственно, обостряется вопрос обучения будущих специалистов продуктивному взаимодействию с зарубежными коллегами. Благо, такие учебные предметы, как социология, психология, философия, антропология, иностранный язык, риторика или лингвистика, обладают определённым потенциалом в этом плане. Необходимым при этом представляется вооружение обучающихся определёнными умениями, которые позволят им эффективно реализовывать межкультурную компетентность при осуществлении цифрового общения. Важно также соблюдать педагогические условия, описанные в тексте статьи.

Библиографический список

1. Ишмухаметова А.З., Турецкова И.В. Пассивные конструкции как средство выражения лингвистической вежливости в межкультурной коммуникации. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 419–421.
2. Новикова Л.А. Подготовка студентов вуза к межкультурному взаимодействию в цифровой среде в ситуациях не-диалога культур. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2022; Т. 7, Выпуск 9: 966–973.
3. Бутина Е.А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы. *Профессиональное образование в современном мире.* 2020; Т. 10, № 2: 3695–3701.
4. Гордин А.И., Гордина О.В. Трансгуманизм как следствие возможной тотальной цифровизации образования (опыт психолого-педагогического анализа). *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 6, Выпуск 4: 537–547.
5. Николаева Н.Т., Турецкова И.В., Мирошникова Д.В. Внеучебная деятельность как средство формирования межкультурной компетенции обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 102–105.
6. Кагосян А.С. *Гуманистический подход к развитию мышления студентов в вузе.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Сочи: Южный федеральный университет, 2000.
7. Байханов И.Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. Часть 2. *Миссия конфессий.* 2020; Т. 9, № 8 (49): 905–911.
8. Емельянова И.Е., Мангова О.Б., Власичева В.В. и др. *Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии*: монография. Чебоксары, 2023.
9. Гараганов А.В., Канюк А.С. Цифровые потребности студентов российских вузов. *Современное образование: традиции и инновации*. 2023; № 1: 116–119.

10. Емельянова И.Е. Влияние педагогической практики на формирование профессионально ценностных ориентаций будущих учителей. *Среднее профессиональное образование*. 2008; № 1: 24–26.
11. Гаджиева П.Д., Дудаев Г.С.Х., Серкерова Н.К. О вопросах формирования готовности будущего педагога к обеспечению прав ребенка в общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 301–302.

References

1. Ishmuhametova A.Z., Tureckova I.V. Passivnye konstrukcii kak sredstvo vyrazheniya lingvisticheskoj vezhlivosti v mezhkul'turnoj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 419–421.
2. Novikova L.A. Podgotovka studentov vuza k mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v cifrovoj srede v situaciyah ne-dialoga kul'tur. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; T. 7, Vypusk 9: 966–973.
3. Butina E.A. Cifrovizaciya obrazovatel'nogo prostranstva: riski i perspektivy. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire.* 2020; T. 10, № 2: 3695–3701.
4. Gordin A.I., Gordina O.V. Transgumanizm kak sledstvie vozmozhnoj total'noj cifrovizacii obrazovaniya (opyt psihologo-pedagogicheskogo analiza). *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 6, Vypusk 4: 537–547.
5. Nikolaeva N.T., Tureckova I.V., Miroshnikova D.V. Vneuchebnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 102–105.
6. Kagosyan A.S. *Gumanisticheskij podhod k razvitiyu myshleniya studentov v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sochi: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2000.
7. Bajhanov I.B. Social'no-professional'noe razvitie lichnosti: samoobrazovanie kak determinat. Chast' 2. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9, № 8 (49): 905–911.
8. Emel'yanova I.E., Mangova O.B., Vlasicheva V.V. i dr. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty pedagogiki i psihologii*: monografiya. Cheboksary, 2023.
9. Garaganov A.V., Kanyuk A.S. Cifrovye potrebnosti studentov rossijskih vuzov. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2023; № 1: 116–119.
10. Emel'yanova I.E. Vliyanie pedagogicheskoj praktiki na formirovanie professional'no cennostnyh orientacij buduschih uchitelej. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2008; № 1: 24–26.
11. Gadzhieva P.D., Dudaev G.S.H., Serkerova N.K. O voprosah formirovaniya gotovnosti buduschego pedagoga k obespecheniyu prav rebenka v obscheobrazovatel'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 301–302.

Статья поступила в редакцию 11.11.24

УДК 378.159.9

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-247-249

Romanenko N.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN FUTURE JOURNALISTS: THE CONSTITUENT STAGE OF THE EXPERIMENT. The article reflects the results of the study of the process of developing critical thinking in future international journalists at the ascertaining stage. The relevance of the problem raised is proven, which is due to the changed information environment, free in nature. There is so much information in the world that it is becoming problematic to check its reliability. All this leads to an urgent need to develop the skill of a journalist to receive, filter and transmit information. This quality is designated as critical thinking, which is necessary, to a greater extent, for an international journalist, since the events of recent decades have proven that journalists and war correspondents have become direct participants and conductors of truthful information and disinformation. The article provides various definitions of the concept of "critical thinking" in the works of Russian and foreign scientists. Within the framework of the applied significance of the article, a preliminary stage of the formation of critical thinking in a future journalist is provided and the prospects for future research in the context of the formative and final stages through the introduction of an elective course are shown.

Key words: **critical thinking, journalist, post-truth, reflexive component, emotional component, digital hygiene**

Н.М. Романенко*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ: КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье отражены результаты исследования процесса формирования критического мышления у будущих журналистов международного профиля на констатирующем этапе. Доказана актуальность поднимаемой проблемы, которая обусловлена изменившейся инфосредой, свободной по своему характеру. Информации в мире стало настолько много, что проверить ее на достоверность становится проблематично. Все это ведет к острой необходимости развития навыка журналиста – получать, фильтровать и транслировать информацию. Данное качество обозначено как критическое мышление, необходимое, в большей степени, журналисту-международнику, так как события последних десятилетий доказали, что непосредственными участниками и проводниками правдивой информации и дезинформации стали журналисты и военные корреспонденты. В статье предоставлен констатирующий этап формирования критического мышления у будущего журналиста и показана перспектива будущего исследования в контексте формирующего и заключительного этапов через внедрение элективного курса. А также дано обоснование необходимости применения специальных методов по формированию критического мышления у журналистов-международников.

Ключевые слова: **критическое мышление, журналист, постправда, рефлексивный компонент, эмоциональный компонент, цифровая гигиена**

Актуальность развития критического мышления у будущих журналистов-международников обусловлена тем, что в условиях постиндустриального общества, стремительной цифровизации и информатизации ситуация с подачей информации изменилась. Пришла свободная по своему характеру инфосреда, а информации стало настолько много, что проверить ее на достоверность/не достоверность стало проблематично. Данный факт тесно связан с информационной безопасностью граждан, получающих огромное количество сведений из масс-медиа и социальных сетей, транслирующих часто дезинформирующий контент, в котором все труднее найти правду. Каждый очевидец какого-либо происшествия, имеющий современный гаджет, готов выступить в роли «корреспондента» с места событий, заполнив сети некорректными сведениями. Все это ведет к острой необходимости развития навыка получать, фильтровать и транслировать информацию. Навык обозначен как критическое мышление, необходимое в большей степени журналисту-международнику, так как события последних десятилетий доказали, что непосредственными участниками и проводниками правдивой информации и дезинформации стали журналисты и военные корреспонденты.

Важность развития критического мышления у журналистов-международников в процессе профессиональной подготовки отмечают отечественные (Р.П. Баканов [1], С.Ю. Головин [2], А.В. Королева [3], А.В. Рожкова [4], Н.П. Суханова [5], Н.Д. Ташланова [6], и др.) и зарубежные ученые (R. H. Ennis [7; 8], J. Dewey [9], H.J. Ruminski), так как данный навык может изменить воздействие на каждого индивидуума глобального информационного потока, представляющего собой, мягко говоря, неоднородный по содержанию медийный пласт, иначе говоря, постправда или фейк-ньюс (fake news). Наравне с получением социально полезных сведений, граждане становятся жертвами мошенников. Из чего следует, что развитие критического мышления у главных трансляторов информационного потока – журналистов-международников – может стать фактором защиты и безопасности личности от негативных последствий.

Цель статьи заключается в обосновании необходимости формирования критического мышления у будущих журналистов-международников в процессе профессиональной подготовки и описании результатов исследования диагностики и развития данного вида мышления у журналистов-международников.

Задачи, которые необходимо решить для достижения цели, включают:

- обосновать актуальность разработки проблемы формирования критического мышления у журналистов-международников в процессе профессиональной подготовки;

- осуществить теоретический анализ исследовательского материала в контексте проблем развития критического мышления у журналистов-международников;

- представить результаты диагностики сформированности критического мышления у журналистов-международников на констатирующем этапе эксперимента.

В ходе исследования автором применялись следующие методы: *теоретические* (анализ научных источников для понимания сути и содержания критического мышления журналистов-международников; синтез и обобщение для формулирования выводов исследования; метод классификации, с помощью которого был представлен компонентный состав критического мышления студентов) и *прикладные* (метод диаграмм; метод табулирования, позволяющий наглядно представить динамику процесса развития критического мышления журналистов-международников, сформировавшегося в ходе изучения авторского курса «Психологические риски и стрессогенные факторы масс-медиа»).

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах был осуществлен теоретический анализ исследовательского материала в контексте проблем развития у журналистов-международников критического мышления в процессе профессиональной подготовки.

Теоретическая значимость определяется вкладом в теоретико-методологическое знание, связанное с развитием критического мышления у будущих журналистов-международников в процессе профессиональной подготовки.

Практическая значимость состоит в разработке и внедрении авторского курса «Психологические риски и стрессогенные факторы масс-медиа», влияющего на уровень сформированности критического мышления у журналистов-международников; в составлении универсальных авторских опросников, позволяющих наглядно представить итоги и динамику развития у журналистов-международников критического мышления, а также в возможности их использования в развитии данного качествами другими вузами и педагогами, заинтересованными в развитии критического мышления у специалистов.

Методология. С целью осуществить анализ критического мышления журналистов-международников и добиться динамики данного качества в ходе изучения авторского курса «Психологические риски и стрессогенные факторы масс-медиа» были проанализированы различные дефиниции термина «критическое мышление».

Известно, что само понятие «критическое мышление» впервые появился на страницах работы американского социального философа и педагога Джона Дьюи в 1910 г. под названием «Как мы мыслим» / Dewey J. How we think. Автором критическое мышление формулировалось как «рефлексивное мышление», «рефлексивная мысль», в выводах критическое мышление представлено и как «мысль», «мышление» или «рефлексия» [9, с. 55–56]. В переводе с английского языка на русский язык данный труд появился уже в 1919 году под названием «Психология и педагогика мышления».

Важно отметить, что содержание и формулировка Джоном Дьюи «критического мышления» были апробированы в практике Университета штата Огайо. Ученым подчеркнуто, что критическое или рефлексивное мышление начинается с постановки и ощущения проблемы, требующей решения, творческого осмысления и здравого смысла. Другими словами, успешность/не успешность общества зависит от того, насколько граждане способны критически мыслить и способны к рефлексии насущных проблем. Вывод, к которому пришел педагог в ходе анализа критического мышления, состоит в том, что оно должно стать главной целью образования. Вслед за Дж. Дьюи, идентифицирующего критическое мышление с рефлексивностью, говорят о критическом мышлении и другие авторы, утверждая, что критическое мышление есть саморегулирующееся суждение, размышления, которые должны завершаться анализом, оценкой и интерактивностью.

Целый ряд отечественных ученых неоднократно осуществляли попытку обзора научных теорий критического мышления. А.В. Рожкова в статье «Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных учёных» [4, с. 1–10] дает подробный анализ психолого-педагогической и философской литературы по проблеме формирования критического мышления в отечественных и зарубежных источниках. На наш взгляд, автор статьи наиболее полно и последовательно дает примеры различных трактовок понятия «критическое мышление» и фокусируется на характеристике его структурных компонентов.

Результатом обзора теорий относительно критического мышления стали отдельно взятые компоненты критического мышления личности. Среди них – логичность, самостоятельность, последовательность, знание как интеллектуальный компонент, суждение, которое порой требует отмены и более позднее возврата к нему через рефлексию проблемы, а также целенаправленность и логические модели, пишет Н.Д. Ташланова [6, с. 63–64]. Список компонентного состава критического мышления можно продолжить, ввиду права у исследователей наличия собственного мнения на проблему и на компонентный состав исследуемого термина [5, с. 100–104].

Ссылаясь на многочисленные источники, описывающие суть и содержание критического мышления личности, и представленность компонентного состава критического мышления зарубежными и отечественными учеными, мы пришли к выводу, что компонентный состав журналиста-международника должен иметь свой набор качеств или компетенций, несколько отличный от других, определяемый профессиональной направленностью и ориентированный на требования работодателей масс-медиа в бизнесе и государственных структурах. Критическое мышление журналиста-международника, безусловно, предполагает рефлексивное, оценочное его отношение к событиям и явлениям [7; 8]. Оценочное отношение к происходящим событиям не исключает эмоциональный компонент, так как это устойчивые чувства к явлениям. Доказано, что текст журналистского материала, написанный эмоционально, задевает сердца и души читателей. Р.П. Баканов отмечает, что «журналист без эмоций подобен механической машине» [1, с. 20–21]. То есть, если журналист волнуется, болеет душой, то и текст получается эмоциональным, живым и убедительным. И еще один компонент является, на наш взгляд, важным элементом критического мышления журналиста – это цифровая гигиена, умение фильтровать, отбирать информацию, отделять мнения от фактов, избегать и не транслировать негативного, неправдивого контента или постправды, что сбережет не только психологическое здоровье самого журналиста, но и его аудиторию, к кому обращен текст публикации.

К термину «критическое мышление» довольно часто обращались известные психологи Ж. Пиаже и Л.С. Выготский. Однако отечественные ученые стали его использовать не так давно, отмечая развитие критического мышления у социальных педагогов [3, с. 111] и предлагая различные практикумы по формированию критического мышления [2]. В этой связи, эффективные методы для его развития только проходят свою апробацию. Такая замедленная реакция особенно заметна в не гуманитарных вузах, имеющих собственную специфику, что значительно затрудняет процесс развития критического мышления.

Результаты констатации опытной работы. С целью выявить начальный уровень сформированности критического мышления и его составляющих у журналистов 1 курса факультета международной журналистики, мы прибегли к разработке авторских опросников, предоставивших возможность выявить уровни рефлексивного, эмоционального компонентов и уровня цифровой гигиены, что в целом заполняет суть и содержание критического мышления.

С целью выявить уровень рефлексивного компонента нами был составлен опросник из 20 вопросов «Обладаете ли Вы рефлексивными качествами?», который продемонстрировал определенный уровень развития рефлексивного компонента критического мышления. Были составлены две группы студентов по 35 человек – экспериментальная и контрольная. Им были заданы следующие вопросы, на которые студенты, будущие журналисты, должны были ответить «Да» или «Нет». Для примера приведем несколько вопросов:

1. Умеете ли Вы замечать свои чувства и желания? Да/Нет
2. Анализируете ли Вы свои поступки? Да/Нет
3. Способны ли Вы оценивать свое поведение и делать выводы? Да/Нет
4. Задаете ли Вы себе вопросы: «Что со мной произошло?», «В чем причина?» Да/Нет
5. Появляется ли у Вас желание познакомиться лучше с самим собой? Да/Нет

Эмоции, эмоциональный потенциал, эмоциональная культура для журналистской деятельности играют особое значение. Известно, что хороший репортаж журналиста – это эмоциональный репортаж. Сложно заинтересовать читателя написанной статьей или репортажем, если они лишены эмоций, соучастия, эмпатической составляющей к объекту. В журналистику, как правило, идут достаточно эмпатичные, эмоциональные люди. Тем не менее важно было выяснить, обладают ли журналисты каким-либо уровнем эмоциональной культуры. Будущие журналисты отвечали на 20 вопросов. Приведем некоторые из них:

1. За просмотром печального, грустного фильма, испытываете ли Вы эмоции жалости, грусти? Да/Нет
2. Стараетесь ли Вы оценивать плохое/хорошее поведение своих друзей на эмоциональном уровне? Да/Нет
3. Трогает ли Вас прочитанная книга или просмотр спектакля, плачете ли Вы над грустным концом произведения? Да/Нет
4. При восприятии опасности испытываете ли Вы страх? Да/Нет
5. Часто ли Вас удивляют жизненные события? Да/Нет

Для выявления того, сформировано ли у журналиста понимание цифровой гигиены, нами был задан ряд вопросов (всего 20). Представим некоторые из них:

Опросник на уровень сформированности цифровой гигиены

1. При получении ссылки от знакомого человека Вы делаете попытку перезвонить ему и уточнить, насколько он уверен в ее безопасности? Да/Нет
2. Обновляете ли Вы время от времени программы и операционные системы на компьютерных устройствах? Да/Нет
3. Обновляете ли Вы время от времени программы и операционные системы на мобильных устройствах? Да/Нет
4. Вы открываете с осторожностью электронные письма от незнакомцев? Да/Нет
5. Знакомы ли Вам правила поведения в Сети?

Ключ к опросникам включал следующие позиции: если студент отвечал положительно на 15–20 вопросов, то он демонстрировал высокий уровень развития критического мышления. Если от 7 до 14 вопросов, это показывало примерно средний уровень сформированности критического мышления. Низкий уровень критического мышления показали студенты, которые ответили положительно лишь на 6 вопросов. Из 35 студентов экспериментальной группы 20 студентов продемонстрировали высокий уровень развития критического мышления, что составило примерно 57,2% опрашиваемых; средний уровень показали 10 студентов, что составляет 28,5%, остальных студентов мы отнесли к группе с низким уровнем сформированности критического мышления, которую составили 5 человек или 14,3% из 100%. Студенты контрольной группы показали следующие результаты: высокий уровень – 18 человек или 51,4%; средний уровень оказался у чуть большего числа студентов, чем в экспериментальной группе, и составил 13

человек или 37,1%. К группе с низким уровнем мы отнесли 4 человек, ответивших положительно только на 6 вопросов наших анкет. Низкий уровень в контрольной группе составил 11,5% из 100%.

Визуально результаты можно продемонстрировать с помощью метода диаграмм (рис. 1).

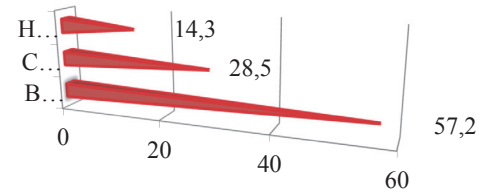


Рис. 1. Уровни сформированности критического мышления у будущих журналистов на констатирующем этапе – экспериментальная группа

На следующем рисунке представлены данные контрольной группы.

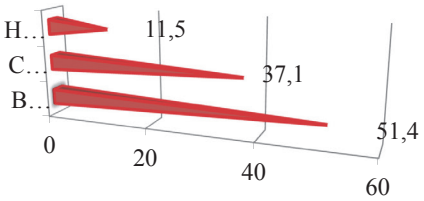


Рис. 2. Уровни сформированности критического мышления у будущих журналистов на констатирующем этапе – контрольная группа

В результате опроса можно сделать вывод о том, что обе группы студентов продемонстрировали примерно похожие результаты сформированности критического мышления. В экспериментальной группе высокий уровень продемонстрировали 57,2%, тогда как в контрольной группе этот результат составил 51,4%. Разница составила 5,8%. Средний уровень в обеих группах также дает разные цифры, но теперь в пользу контрольной группы: 37,1 – 28,5 = 8,6%. Что касается низкого уровня, то студентов с таковым в контрольной группе оказалось немного меньше, чем в экспериментальной группе, с разницей в 2,8%.

Как показали результаты исследования диагностики развития критического мышления у студентов – будущих журналистов-международников, в целом его уровень невелик и нуждается в развитии в процессе профессиональной подготовки. С целью изменить ситуацию мы предлагаем внедрить элективный курс «Психологические риски журналистов при распространении фейк-ньюс как фактор развития критического мышления». Следующий исследовательский материал будет посвящен анализу результатов внедрения авторского курса и доказательству его эффективности при развитии критического мышления у будущих журналистов.

Исследование процесса формирования критического мышления у будущих журналистов на констатирующем (начальном уровне) показало, что уровень сформированности критического мышления в обеих группах (контрольной и экспериментальной) примерно похожий и нуждается в дальнейшем развитии. Тем самым была обоснована необходимость разработки и внедрения элективного курса «Психологические риски журналистов при распространении фейк-ньюс как фактор развития критического мышления». В процессе преподавания данного элективного курса предполагается применить интерактивные методы, которые способствовали бы эффективному развитию критического мышления будущих журналистов- международников: турнир ораторов, открытая трибуна, метод проектов и др.

Библиографический список

1. Баканов Р.П. Случаи нарушения этики журналиста в передачах федеральных телеканалах как предмет современной медиакритики. *Гуманизация информационного пространства в контексте диалога культур*: материалы Международной научно-практической конференции. Казань: Издательство Казанского университета, 2016: 20–21.
2. Головин С.Ю. *Критическое мышление. Практический курс для тех, кто хочет развивать свой интеллект и находить истину через анализ информации.* Available at: https://stepik.org/course/133928/promo
3. Королева А.В. *Развитие критического мышления социального педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук, Курск, 2010.
4. Рожкова А.В. Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных учёных. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2023; Т. 11, № 5: 1–10.
5. Суханова Н.П. Критическое мышление в системе университетского образования: сценарии внедрения. *Вестник Омского университета*. 2021; № 4 (106): 100–104.
6. Ташланова Н.Д. Развитие критического мышления студентов в вузах. *Проблемы современной науки и образования.* 2019; № 11-2: 63–64.
7. Ennis R.N. *Critical Thinking. Inquiry Critical Thinking Across the Disciplines*. 2021; № 26 (1): 4–18.
8. Ennis R.N. *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilitiesi*. University of Illinois: Last Revised, 2011.
9. Dewey J. *How we think*. Chicago: D. C Heath & Co Publishers, 1910: 55–56. Translation by N. M. Nikol'skaya. Moscow: Izdanie Tovarishchestva «Mir», 1919.

References

1. Bakanov R.P. Sluchai narusheniya `etiki zhurnalista v peredachah federal'nyh telekanalah kak predmet sovremennoj mediakritiki. *Gumanizaciya informacionnogo prostranstva v kontekste dialoga kul'tur*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2016: 20-21.
2. Golovin S.Yu. *Kriticheskoe myshlenie. Prakticheskij kurs dlya teh, kto hochet razvivat' svoj intellekt i nahodit' istinu cherez analiz informacii.* Available at: https://stepik.org/course/133928/promo
3. Koroleva A.V. *Razvitie kriticheskogo myshleniya social'nogo pedagoga v processe professional'noj podgotovki v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk, Kursk, 2010.
4. Rozhkova A.V. Obzor nauchnyh teorij formirovaniya kriticheskogo myshleniya v issledovaniyah rossijskih i zapadnyh uchenyh. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 11, № 5: 1-10.
5. Suhanova N.P. Kriticheskoe myshlenie v sisteme universitetskogo obrazovaniya: scenarii vnedreniya. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2021; № 4 (106): 100-104.
6. Tashlanova N.D. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v vuzah. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya.* 2019; № 11-2: 63-64.
7. Ennis R.N. *Critical Thinking. Inquiry Critical Thinking Across the Disciplines*. 2021; № 26 (1): 4-18.
8. Ennis R.N. *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilitiesi*. University of Illinois: Last Revised, 2011.
9. Dewey J. *How we think*. Chicago: D. C Heath & Co Publishers, 1910: 55-56. Translation by N. M. Nikol'skaya. Moscow: Izdanie Tovarishchestva «Mir», 1919.

Статья поступила в редакцию 07.11.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-249-252

Rostovtseva P.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

Borovko M.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

STUDENTS' SELF-ASSESSMENT METHODOLOGICAL FOUNDATIONS ON THE EXAMPLE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article presents a comprehensive study of students' self-esteem methodological foundations in classes on a foreign language in a non-linguistic university. The authors focus on the basics and structure of the phenomenon of variable foreign language training – the key to understanding the students mastering non-linguistic areas during their training self-esteem meaning in the relevant discipline learning. The most characteristic signs of students' independent work correct organization are studied – the main self-realization and mutual control area. Functions that such activities of future professionals can play in the mastering the knowledge, skills and abilities necessary for productive communication in the studied language in the near future process are considered. The specifics of its implementation in modern conditions are demonstrated. The authors give a generalized description of the students mutual assessment as a special similar activity practical implementation case.

Key words: **higher education, teaching foreign language in non-linguistic university, extracurricular work, independent work of students, self-assessment of students, mutual assessment of students**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*
М.В. Боровко, *канд. эконом. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена комплексному исследованию методических основ самооценки студентов на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Основное внимание в начале работы авторы акцентируют на сущности и структуре феномена вариативной иноязычной подготовки – своеобразного ключа к пониманию значения самооценки студентов, осваивающих нелингвистические направления, в ходе их обучения соответствующей дисциплине. Далее изучаются наиболее характерные признаки правильной организации самостоятельной работы учащихся как основной области реализации само- и взаимоконтроля. Рассматриваются функции, которые такого рода деятельность будущих профессионалов может выполнять в процессе освоения ими системы знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления продуктивной коммуникации на изучаемом языке в ближайшем будущем. Демонстрируется специфика её реализации в современных условиях. Затем авторы дают обобщённую характеристику взаимооценке студентов как частному случаю практического воплощения подобной их активности.

Ключевые слова: **высшее образование, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, внеаудиторная работа, самостоятельная работа студентов, самооценка студентов, взаимооценка студентов**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках нашей работы, объясняется тенденцией к углублению международной интеграции, фиксирующейся на протяжении трёх последних десятилетий. Реализация крупных международных проектов и упрощение взаимодействия между их участниками, достигаемое за счёт совершенствования средств телекоммуникации, заставляют задуматься об изменении той роли, которую иностранный язык играет в подготовке высококвалифицированного специалиста.

В подобных условиях можно с уверенностью констатировать её возрастание [1]. Следовательно, и подходы к его изучению, практикуемые в отечественных вузах, должны измениться. В частности, существенные временны̀е ограничения на освоение соответствующих компетенций при их большом значении способствуют росту важности той роли, которую самостоятельная работа студентов нелингвистических вузов играет в ходе их иноязычной подготовки (Б.В. Илькевич, Н.М. Симеонова, М.Ю. Тимофеева). Это, в свою очередь, подразумевает необходимость грамотной организации деятельности учащихся, направленной на само- и взаимооценку (А.В. Александров, Н.Л. Байдикова, А.В. Жирякова, С.В. Котов).

Цель нашей статьи, таким образом, состоит в рассмотрении методических основ самооценки студентов на примере иноязычной подготовки в неязыковом вузе.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– раскрыть сущность и структуру феномена вариативной иноязычной подготовки как ключа к пониманию значения самооценки студентов, осваивающих нелингвистические направления, в ходе их обучения соответствующей дисциплине;

– рассказать об основных аспектах правильной организации самостоятельной работы учащихся – основной области реализации само и взаимоконтроля;

– исследовать функции, которые такого рода деятельность будущих профессионалов может выполнять в процессе освоения ими системы знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления продуктивной коммуникации на изучаемом языке в ближайшем будущем;

– продемонстрировать специфику её осуществления в современных условиях;

– изучить взаимооценку студентов как частный случай реализации подобной их активности.

Во время решения перечисленных выше задач нами были использованы следующие методы исследования: анализ данных, полученных в ходе собственной профессионально-педагогической деятельности; ознакомление со специальной литературой.

Научная новизна нашей статьи заключается во всестороннем изучении тех функций, которые такого рода деятельность будущих профессионалов-нелингвистов может играть в процессе освоения ими системы знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления эффективной коммуникации на иностранном языке.

Теоретическая значимость – в демонстрации основных аспектов правильной организации самостоятельной работы учащихся как основной области реализации их самооценки.

Практическая сводится к рассмотрению специфики её осуществления в образовательном пространстве современной организации высшего образования (ВО).

На сегодняшний день в педагогике фиксируется определённый плюрализм касательно реализации методологических подходов к пониманию места различных, в т.ч. реализуемых самостоятельно, форм контроля деятельности обучающихся (Д.А. Ежиков, А.В. Жирякова, А.А. Истомин, Ю.Ю. Тимкина, М.Ю. Тимофеева). С другой стороны, большинство авторов сходятся на том, что такого рода активность студентов испытывает на себе влияние следующих объективных тенденций:

– распространение проектно-ориентированных и иных методов организации образовательной деятельности, способствующих раскрытию творческого потенциала учащихся (А.В. Александров, Б.В. Илькевич, А.А. Истомин, М.Ю. Тимофеева);

– связанный с первым пунктом рост важности их индивидуальных образовательных результатов [1];

– технологизация учебно-воспитательного процесса;

– возрастание степени автономности обучающихся [2];

– необходимость изменения подходов к управлению их познавательной деятельностью;

– индивидуализация процесса обучения иностранному языку в современных нелингвистических вузах [3].

Таким образом, на сегодняшний день мы можем наблюдать распространение организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку в индивидуальном режиме. Ему способствуют совершенствование и интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все аспекты учебно-воспитательного процесса. Важную роль в данном случае также играют степень готовности субъектов образовательных отношений к реализации подобной активности, начальный уровень сформированности иноязычных коммуникативных компетенций студентов.

Исходя из вышеизложенного, мы можем говорить о вариативном профессионально ориентированном обучении студентов нелингвистических вузов иностранному языку. В его основе лежит удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей обучающихся. Например, студенты, характеризующиеся высоким уровнем владения иностранным языком, могут осваивать дополнительные варианты профессионально ориентированной иноязычной деятельности [2]. Такая ситуация во многом способствует изменению подходов к организации самостоятельной учебной деятельности будущих специалистов, бакалавров и магистров, осваивающих нелингвистические направления подготовки.

Выше уже говорилось, что в рамках таковой подготовка к иноязычному профессиональному общению проходит по индивидуальным траекториям. В свою очередь, их успешная реализация предполагает, во-первых, наличие разнообразных дополнительных вариантов, а во-вторых, установление индивидуальных образовательных потребностей, интересов и склонностей будущих профессионалов. Наличие таких вариантов обеспечивается методической работой преподавателя, направленной на самостоятельную разработку учебных материалов. Их реализация в ходе самостоятельной учебной деятельности студентов-нелингвистов по иностранному языку будет с большой вероятностью благоприятствовать формированию учебной мотивации [1]. Неизбежным при этом является возникновение ряда проблем, требующих оперативного решения.

Одной из главных в их ряду выступает осуществление контроля. Большое число реализуемых индивидуальных траекторий существенно увеличивает объём нагрузки на педагогических работников. Оптимизации таковой, конечно, может способствовать автоматизация ряда аспектов такого рода деятельности, достигаемая за счёт реализации возможностей ИКТ [4]. Однако таковые могут быть в полной мере воплощены лишь при анализе выполнения учащимися тренировочных упражнений или, например, онлайн тестирования, а также при учёте выполненных заданий в системах накопления данных, т. е. по ходу составления портфолио [4].

Очевидно, что деятельность учащихся, особенно в современных условиях, выполнением подобных задач не ограничивается. Соответственно, необходим поиск и иных форм оценочной деятельности. Одна из наиболее перспективных – вовлечение обучающихся в процесс рефлексии образовательной деятельности через её само- и взаимооценку. Их участие в реализации такого рода форм активности с большой вероятностью будет способствовать более качественной проработке учебного материала, фокусировке внимания на определённых характеристиках собственной работы, более широкому обращению к информации из

сторонних источников, а значит, формированию умений и навыков поисковой и исследовательской деятельности (Н.Л. Байдикова, А.В. Жирякова, Б.В. Илькевич, С.В. Котов, Н.М. Симеонова, Ю.Ю. Тимкина, М.Ю. Тимофеева).

При этом самооценка обучающихся выполняет ряд важных функций. К ним относятся:

– развитие иноязычной коммуникативной компетенции;

– реализация самообразовательной деятельности в интересующей нас области.

Грамотная самооценка учащегося подразумевает реализацию ряда взаимосвязанных операций. Например, при оформлении иноязычных речевых высказываний в различных формах она связана со следующими действиями: выбор языковых средств, в максимальной степени соответствующих поставленным задачам; проверка корректности их использования посредством справочных систем и словарей; анализ и оценка хода и результатов их использования, в том числе посредством видеозаписи устных сообщений с последующим её анализом; формулирование новизны, теоретической и практической значимости результатов проделанной работы; соотнесение их с предложенными критериями и показателями (А.В. Александров, А.В. Жирякова, Б.В. Илькевич, С.В. Котов, Н.М. Симеонова, М.Ю. Тимофеева). При реализации различных форм когнитивной деятельности (проектная, поисковая, научно-исследовательская) самооценка реализуется через постановку задачи, проверку условий, в каковых будет осуществляться её решение, соотнесение достигнутых результатов с ранее планировавшимися, а равно и выявление причин их расхождений [1].

Отечественные и зарубежные учёные и практики, работающие в области педагогики высшего образования, сходятся на том, что в современных условиях одним из наиболее действенных методов самоконтроля и самооценки является «контрольный список» (англ. – check list) (Н.Л. Байдикова, Б.В. Илькевич, Н.М. Симеонова). Он составляется на основе критериев оценки планируемых образовательных результатов. Целесообразным представляется включение в текст такого списка максимально возможного количества пунктов, касающихся различных сторон организации самостоятельной работы по формированию необходимых иноязычных компетенций. В их число входят:

– сроки выполнения тех или иных учебных заданий;

– форма презентации её результатов (устная, письменная, мультимедийная);

– планирование реализации отдельных её составляющих (поиск информации, характеризующейся высокой степенью релевантности и аутентичности, создание чернового варианта работы, его проверка, корректировка (при необходимости), окончательное оформление) [1].

Эти элементы составляют обязательную часть структуры check list, независимо от уровня обучения. Однако на продвинутом уровне контрольный список можно дополнить и пунктами, непосредственно относящимися к ходу и результатам процесса становления системы знаний, умений и навыков, образующих иноязычную коммуникативную компетенцию. Они будут находиться в непосредственной связи со спецификой решаемых практических задач и могут включать:

– поиск новых для конкретного учащегося лексических и грамматических единиц, необходимых для решения стоящей перед ним проблемы [5];

– установление форм таких единиц, поиск омонимов, синонимов, антонимов к ним, определение контекста, в котором те обычно употребляются;

– их проработка с обязательным вынесением в личный письменный либо электронный словарь;

– усвоение особенностей произношения, характерных для изучаемого языка на современном этапе его существования, в ходе работы с аудиозаписями либо голосовыми сервисами электронных словарей;

– продумывание идеи и структуры подготавливаемого проекта;

– составление плана работы над ним;

– наполнение в соответствии с оценочными критериями и показателями [3];

– проговаривание сообщения под запись (в случае если результаты работы предполагается презентовать в таком формате).

В дальнейшем соотнесение хода и результатов этих и иных действий с контрольным списком будет способствовать не только более оперативному и упорядоченному выполнению поставленной задачи, но и осуществлению студентами максимально объективного самоконтроля. В данной связи целесообразным также представляется создание шкалы оценки выполнения каждого из пунктов. Такая шкала может включать, например, от 0 (не выполнено) до 10 (выполнено отлично) баллов. Их суммирование помогает лицам, осваивающим программы современных неязыковых вузов, самостоятельно оценить не только результаты собственной когнитивной активности, но и её ход, определить ошибки, допущенные по ходу её реализации, оперативно скорректировать их (А.В. Александров, А.В. Жирякова, С.В. Котов, Н.М. Симеонова, Ю.Ю. Тимкина).

Далее, на сегодняшний день при осуществлении вариативной иноязычной подготовки представляющееся обязательным включение в неё элементов профессионально ориентированного обучения иностранному языку (ИЯ), влияющих в т.ч. на ход самостоятельной работы, делает действенным вариантом самооценки взаимооценку [4]. Она представляет собой такую форму контроля, при которой обучающиеся осуществляют оценку работ друг друга, что может происходить как в порядке индивидуальном, так и в составе пар, либо групп (Н.Л. Байдикова, А.В. Жирякова, Б.В. Илькевич, С.В. Котов, Н.М. Симеонова, Ю.Ю. Тимкина).

Так, в условиях группы, члены которой демонстрируют явно различающиеся образовательные результаты (а в настоящее время в пространстве неязыковых вузов по преимуществу фиксируются именно такие), организация взаимопроверки с необходимостью должна быть направлена на вовлечение студентов в определённую деятельность. Она характеризуется направленностью на овладение навыками социального взаимодействия с использованием иноязычных коммуникативных средств. В данном случае к оценочным действиям относятся: подготовка аргументированных тактичных замечаний и вопросов к результатам деятельности одногруппников; на их основе, ведение дискуссии о преимуществах и недостатках её хода и результатов; в соответствии с её результатами, максимально объективная оценка вне зависимости от дружественных или недружественных отношениях с автором работы [5].

Основной задачей осуществления студентами таких действий в случае обучения ИЯ студентов неязыковых вузов должна стать проверка ряда показателей. В их число входят: уровень сформированности компетенций, необходимых для грамотного оформления высказываний в устной, письменной и/или электронной форме; выраженность в итоговых результатах работы её основных идей; качество использовавшейся при этом аргументации. Таким образом, проверка обучающимися устных и письменных работ товарищей должна основываться на системе заранее определённых критериев. В зависимости от конкретных ситуаций в ней могут быть использованы следующие: степень соответствия срокам предоставления результатов самостоятельной учебной деятельности; корректность их оформления (для письменных работ – аккуратность почерка или правильный подбор шрифта, эффективность способов выделения важнейшей информации, для мультимедийных презентаций – степень визуальной наглядности, уместность применения различных графических, аудиовизуальных средств и др.); соблюдение структуры, предложенной преподавателем (например, наличие введения, основной части (при необходимости – глав, параграфов, пунктов), заключения, ключевых слов и выражений); факт присутствия и степень аргументированности собственной точки зрения или личного опыта автора; соответствие или несоответствие объёмов сообщения указанным верхней и нижней границам [2].

Один из путей достижения должной объективности подобных оценок – привлечение достаточного количества рецензентов. Желательно, чтобы одна и та же работа контролировалась большим (свыше 3) количеством учащихся. Также рекомендуется использовать «слепое» рецензирование, при котором данные автора не раскрываются. Для этого могут быть с успехом использованы возможности современных ИКТ. Например, результаты самостоятельной деятельности, направленной на формирование иноязычных компетенций, можно предоставлять на проверку посредством электронной почты, общих папок в локальной сети вуза, факультета, отделения, кафедры либо различных мессенджеров. Перспективным представляется также заполнение оценочных листов, например, с использованием опросных форм Google [3].

Завершая рассмотрение методических основ самооценки студентов по ходу реализации иноязычной подготовки в неязыковом вузе, отметим необходимость интенсификации формирования у них системы соответствующих знаний, умений и навыков. При этом на современном этапе развития системы ВО всё ещё сохраняется дефицит времени, отводимого на изучение иностранного языка будущими представителями нелингвистических специальностей. В таких условиях естественным образом возрастает значение самостоятельной работы – главной сферы применения самоконтроля и самооценки.

Сегодня одним из наиболее действенных её методов является «контрольный список». Его необходимо составлять, основываясь на критериях оценки планируемых образовательных результатов. При этом целесообразно включение в текст такого списка максимально возможного количества пунктов, касающихся различных сторон организации самостоятельной работы по формированию необходимых иноязычных компетенций. Далее, в современных условиях вполне применима не только самооценка учащимися хода и результатов учебной деятельности, но и взаимооценка. Она является одним из перспективных методов контроля деятельности лиц, обучающихся в разноуровневых группах, т.е. таких, каких в современных неязыковых вузах большинство.

Библиографический список

1. Тимкина Ю.Ю. Само и взаимоконтроль освоения образовательных вариантов в иноязычной подготовке в вузе. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2020; Т. 8, № 2: 21–28.
2. Илькевич Б.В., Тимофеева М.Ю. Педагогические условия формирования мотивации студентов неязыковых специальностей колледжа к изучению иностранного языка. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-3: 176–179.
3. Симеонова Н.М. Обучение иноязычной диалогической речи студентов экономического вуза средствами интернет-технологий в процессе самостоятельной работы. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 378–382.

4. Байдикова Н.Л. Формирование у студентов неязыкового вуза учебно-познавательной компетенции с целью овладения иностранным языком. В*естник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2022; № 2 (843): 26–31.
5. Котов С.В., Жирякова А.В. Опыт реализации модели организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 208–210.

References

1. Timkina Yu.Yu. Samo i vzaimokontrol' osvoeniya obrazovatel'nyh variantov v inoyazychnoj podgotovke v vuze. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2020; T. 8, № 2: 21–28.
2. Il'kevich B.V., Timofeeva M.Yu. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya motivacii studentov neyazykovyh special'nostej kolledzha k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 75-3: 176–179.
3. Simeonova N.M. Obuchenie inoyazychnoj dialogicheskoj rechi studentov `ekonomicheskogo vuza sredstvami internet-tehnologij v processe samostoyatel'noj raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 378–382.
4. Bajdikova N.L. Formirovanie u studentov neyazykovogo vuza uchebno-poznavatel'noj kompetencii s cel'yu ovladeniya inostrannym yazykom. V*estnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2022; № 2 (843): 26–31.
5. Kotov S.V., Zhiryakova A.V. Opyt realizacii modeli organizacii samostoyatel'noj raboty magistrov v cifrovoj `ekosisteme vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 208–210.

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-252-254

Tarasova L.Yu., *senior teacher, Financial University under the Russian Federation Government (Moscow, Russia), E-mail: tarasovkom@mail.ru*

WORKING OUT ASSIGNMENTS AS THE MAIN FORM FOR STUDENTS' ACTIVITY FOR THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL FIELD". The article discusses a problem of compiling educational assignments intended for the students' main form of activity in classes on "Foreign language in the professional field". Based on the data obtained during the analysis of the researcher's own pedagogical activity and the specialized literature, the author analyzes the system of the current Russian higher education. The work studies difficulties that modern students may face while learning a professionally oriented foreign language. The article touches on the topic of optimal educational methodology, which allows to reduce such factors effect to a possible minimum. Special attention is paid to defining the term "professionally oriented assignments". The study clarifies features of those roles and the place they occupy when such methods are realized. The author also offers examples of such tasks.

Key words: **university education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, preparation of assignments on discipline "Foreign language in the professional sphere", student, teacher**

Л.Ю. Тарасова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: tarasovkom@mail.ru*

СОСТАВЛЕНИЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ»

В данной статье рассматривается проблема составления учебных заданий, предназначенных для основной формы работы студентов по ходу изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Базируясь на данных, полученных в ходе анализа результатов собственной педагогической деятельности и исследования специальной литературы, на страницах которой поднимаются соответствующие вопросы, автор анализирует стадию развития, на которой сегодня находятся Россия и мир, в частности, система высшего образования. Прежде всего изучаются те затруднения, с которыми современные студенты могут сталкиваться во время обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Далее в статье затрагивается тема оптимальной образовательной методики, позволяющей свести действие такого рода факторов к возможному минимуму. Особое внимание также уделяется даче определения термину «профессионально ориентированные задания». В исследовании, кроме того, выяснены особенности тех роли и места, которое они занимают в ходе реализации такой методики. Автором предложены и примеры подобного рода заданий.

Ключевые слова: **вузовское образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, составление заданий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», студент, преподаватель**

Актуальность. Современное человечество вступает в постиндустриальную эпоху. Даже принимая во внимание определённую эскалацию международной напряжённости, наблюдаемую в последние годы, нельзя не признать, что одним из ведущих отличительных признаков данной фазы развития является глобализация. Её влияние прослеживается во всех сферах жизни общества.

И это не удивительно. На протяжении тридцати лет Россия и мир неоднократно сталкивались с проблемами, требующими решения на международном уровне, а значит, приложения скоординированных усилий множества учёных и практиков, находящихся порой на весьма значительном удалении друг от друга (К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, Н.С. Попова, Н.Н. Сергеева). Соответствующую деятельность, а равно управление ею, существенно облегчает вторая тенденция в развитии современного общества – совершенствование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их распространение (О.Н. Анюшенкова, С.К. Гураль, М.А. Корнеева).

Таким образом, глобальные вызовы делают необходимой, а развитие современных средств обмена информацией возможной активизацию взаимодействия между представителями различных этнокультурных общностей. В этой связи закономерно меняется и роль иноязычных компетенций в структуре профессионального портрета выпускника вуза. Такого рода знания, умения и навыки становятся одними из важнейших с точки зрения успешной реализации им профессиональной деятельности (Ж.А. Абалян, В.В. Апаршева, Н.А. Дудова, С.В. Пивнева, Ю.В. Слободская). Отдельно подчеркнём: речь идёт именно о профессионально ориентированном иностранном языке (ИЯ). Процесс освоения программ соответствующей дисциплины должен быть ориентирован на формирование такой лексики, которая имеет непосредственное отношение к будущей сфере деятельности обучающегося.

Естественно, что подобная ситуация требует интеграции в образовательную практику специфических учебных заданий. Некоторые аспекты соответствующего процесса будут исследованы ниже.

Цель статьи, таким образом, состоит в рассмотрении ряда вопросов, связанных с составлением заданий для основной формы работы студентов при изучении дисциплины «иностранный язык в профессиональной сфере».

Её достижение, в свою очередь, предполагает решение следующих задач:

– проанализировать затруднения, с которыми современные студенты могут сталкиваться во время обучения профессионально ориентированному иностранному языку;

– наметить основные черты образовательной методики, позволяющей свести к минимуму данные трудности;

– дать определение термина «профессионально ориентированные задания»;

– продемонстрировать их роль и место в ходе реализации указанной выше методики;

– привести примеры таких заданий.

При этом автором применялись такие методы исследования, как анализ результатов собственной педагогической деятельности и исследование специальной литературы, на страницах которой поднимаются соответствующие вопросы.

Научная новизна статьи состоит во всестороннем анализе тех затруднений, с которыми современные студенты зачастую сталкиваются по ходу обучения профессионально ориентированному иностранному языку.

Её теоретическая значимость во многом сводится к демонстрации наиболее существенных черт образовательной методики, позволяющей свести затрудняющие факторы к возможному минимуму.

Практическая значимость заключается в исследовании сущности и структуры понятия «профессионально ориентированные задания», демонстрации их роли в ходе реализации подобной методики и приведении примеров таких заданий, могущих быть реализованными в современной практике российского высшего образования.

Категорию «трудности» мы будем понимать как совокупность факторов, возникающих во время реализации учебно-воспитательного процесса и пре-

Таблица 1

Группы трудностей, чаще всего возникающих у студентов неязыковых вузов при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере»

Группа	Примеры трудностей
Профессиональные	Начальный уровень развития понятийного профессионального аппарата на родном языке
	Связанное с ним превращение осваиваемых лексических единиц в набор отдельных терминов, не интегрирующихся в единую систему
Языковые	Недостаточное понимание прикладного значения иностранного языка в учебной, а затем и в профессиональной и иных видах социально-значимой деятельности современного человека [1]
	Отсутствие или поверхностный уровень знаний в области грамматического строя изучаемого языка
	Иноязычный материал используется обучающимися в самостоятельной учебной и научно-исследовательской работе лишь эпизодически
	Клиповый характер мышления, затрудняющий интерпретацию иноязычных текстов, особенно длинных
Психологические	Зависимость успеха обучения профессионально ориентированному иностранному языку от использования вспомогательных средств, прежде всего устройств, обеспечивающих доступ к материалам, размещённым в Интернете или локальной сети вуза. Особенно ярко соответствующее затруднение проступает в ходе перевода текстов [2]
	Ограниченная долговременная и кратковременная память, во многом также связанная с широким использованием таких устройств в учебной и иной деятельности
	Неполная индукция и аналогия доминируют над прочими видами умозаключений. Это, в свою очередь, мешает учащимся формулировать собственные высказывания на иностранном языке, критиковать чужие, анализировать тексты, в т. ч. на профессиональную тематику
	Заниженная или завышенная самооценка
	Обусловленный ею низкий уровень учебной мотивации
Организационные	Существование многоязычных групп как почти норма для современных реалий, в которых осуществляются образовательные отношения. Подобная ситуация нередко приводит к тому, что студенты вынуждены изучать английский при базовом немецком или французском, либо преподаватель параллельно ведёт учебные занятия на двух-трёх языках, увеличивая степень интенсивности собственного труда, а значит и в определённой степени снижая его эффективность
	Связанная с предыдущим пунктом необходимость для будущих профессионалов нелингвистического профиля изучать иностранный язык в режиме индивидуальной траектории, что при условии действия прочих факторов ведёт к минимальной результативности соответствующего процесса при больших трудовых и временных затратах [3]

пятствующих его успешному завершению. Данное явление носит комплексный характер. Это подтверждается ситуациями, при которых на освоение образовательной программы одним и тем же студентом негативно влияют трудности совершенно разные по своей природе (Ж.А. Абалян, О.Н. Анюшенкова, С.К. Гураль, Н.А. Дудова, Б.А. Жигалев, Н.С. Попова, Ю.В. Слободская). Наблюдения за особенностями реализации будущими профессионалами нелингвистического профиля учебной деятельности при освоении профессионально ориентированного ИЯ позволили в числе подобных факторов выявить наиболее часто возникающие. Они могут быть условно разделены на четыре группы (табл. 1).

Автору представляется, что минимизация действия данных тенденций может быть осуществлена при условии определённого подхода к организации преподавания иностранного языка в профессиональной сфере. Оно должно представлять собой планомерный процесс развития у обучающихся системы соответствующих компетенций, базирующийся на постепенном переходе от простых заданий к более трудным (С.К. Гураль, Н.А. Дудова, Б.А. Жигалев, М.А. Корнеева, Н.С. Попова). Отсюда следует, что разработка комплекса таких заданий должна характеризоваться направленностью на поступательное формирование умений и навыков, необходимых для реализации различных видов иноязычной речевой деятельности в профессиональной сфере, от элементарных к более сложным.

Составляя задания, педагогическому работнику также следует в максимальной степени учитывать индивидуальные психолого-педагогические особенности обучаемых, лингвистические характеристики изучаемых языковых явлений и процессов, педагогические инновации в соответствующей области [4]. На определённом этапе такое устройство процесса обучения потребует введения профессионально ориентированных заданий. Соответствующий термин в современной педагогике обычно трактуют как дидактически организованную работу, характеризующуюся направленностью на развитие комплекса знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное самостоятельное применение учащимися средств осваиваемого языка для поиска, оценки, обработки и последующего широкого использования иноязычной информации в учебной, а затем и профессиональной деятельности (О.Н. Анюшенкова, К.Э. Безукладников, Н.А. Дудова, Б.А. Жигалев, М.А. Корнеева, Н.Н. Сергеева).

Их вполне можно интегрировать в учебно-воспитательный процесс без внесения в его структуру существенных изменений [3]. Например, модульное обучение дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» студентов педагогического вуза протекает в течение одного семестра. На его реализацию, как правило, отводится порядка 56 ч. [2]. За данное время будущие профессионалы смогут выполнить ряд профессионально ориентированных заданий [1]. Приведём их примеры.

Прежде всего, следует упомянуть о возможности предложить учащимся подготовить сообщения на тему «Профессиональные новости». Каждый из них выполняет подобное задание один раз в семестр [5]. Например, в начале пар один или два студента могут делать сообщение на иностранном языке о важнейших событиях, произошедших за последнее время в их будущей профессиональной сфере. Важно, чтобы при этом учащиеся уделили внимание тому влиянию, которое соответствующие события могут оказать либо уже оказывают на дальнейшую реализацию данного аспекта существования образовательной организации, города, региона, страны, человечества в целом. Желательно также, чтобы они сопровождали своё выступление дидактически разработанными материалами. Основное назначение таковых – помочь остальной группе понять содержание доклада. Подобного рода информация может быть представлена в следующих формах: мультимедийная презентация либо карточки с ключевыми словами и фразами, переведёнными на русский язык; информация об особенностях их применения в различных условиях, представленная в виде раздаточного материала или другом формате [4].

Такого рода выступления могут предваряться озвучиванием новой лексики. Например, обучающиеся демонстрируют незнакомые их товарищам слова, корректно произносят их, осуществляя семантизацию. Всё сообщение может включать до 10 развёрнутых предложений. В заключение педагог либо сам студент предлагает слушавшим передать содержание услышанного на русском языке с обязательным применением ключевых слов и фраз. Реализация всей этой работы с сообщением одного студента может занимать от 20 до 25 минут. Таким образом к концу освоения программы по интересующей нас дисциплине у каждого учащегося может быть оформлен глоссарий профессиональной тематики [5].

Составляя подобные задания, преподавателю необходимо учесть, что они могут иметь и иную тематику. Наиболее релевантны следующие варианты: рассказ о жизни и деятельности личностей, добившихся выдающихся успехов в осваиваемой студентами профессиональной области; отчёт о своей активности в рамках учебной или производственной практики.

Также будущим высококвалифицированным специалистам можно предложить самостоятельно найти анекдоты на профессиональную тематику и рассказать их перед аудиторией. Так же, как и в случае с предыдущим видом заданий, необходимо, чтобы выступающий или выступающие предварительно предложили одногруппникам необходимые для понимания ключевые слова и фразы [2].

В ходе внеаудиторной деятельности может быть реализована работа с иноязычным текстом профессиональной направленности. Студентам можно предложить самостоятельно выбрать текст объёмом в 3–4 тысячи знаков. Подобное домашнее чтение допускает как разовую организацию с одномоментной сдачей выполненного задания, так и пролонгированную, подразумевающую, что о своих действиях каждый студент отчитывается 3 или 4 раза. Такого рода деятельность связана с чтением и переводом текстов, подготовкой их пересказа, а равно и составлением глоссария встречающихся в нём профессиональных понятий. Отчёты при этом осуществляются индивидуально, в ходе их презентации педагогический работник оценивает технику чтения вслух фрагмента, его перевод, передачу содержания прочитанного и, конечно, знание лексических единиц, имеющих отношение к будущей профессиональной деятельности обучаемых [3].

Таким образом, иноязычная вузовская подготовка является важным сегментом формирования системы профессиональных и личностных компетенций у будущих специалистов большинства профилей. Это обусловлено объективными тенденциями, наблюдаемыми в развитии человеческого общества на протяжении последних трёх десятилетий. Естественно, что и составление педагогическими работниками учебных заданий в таких условиях должно претерпеть определённые изменения. Соответствующие материалы должны быть ориентированы на преодоление профессиональных, языковых, психологических и организационных трудностей в обучении профессионально ориентированному ИЯ.

Библиографический список

1. Сергеева Н.Н. Профессионально ориентированные задания как средство обучения иностранному языку профессиональной сферы. *Язык и культура.* 2023; № 61: 272–288.
2. Анюшенкова О.Н. Совершенствование речевых навыков на иностранном языке: возможности асинхронной интерактивной системы обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 12–15.
3. Безукладников К.Э., Попова Н.С., Жигалев Б.А. Дифференцированное обучение иностранному языку на основе осознанности: вопросы подготовки учителя. *Вестник Томского государственного университета.* 2022; № 475: 106–117.
4. Абалян Ж.А., Пивнева С.В. Потенциал и риски использования искусственного интеллекта в высшей школе при обучении иностранному языку в профессиональной сфере. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 5–7.
5. Гураль С.К., Корнеева М.А. *Обучение студентов направления подготовки «прикладная механика» профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади.* Томск, 2021.

References

1. Sergeeva N.N. Professional'no orientirovannye zadaniya kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku professional'noj sfery. *Yazyk i kul'tura.* 2023; № 61: 272–288.
2. Anyushenkova O.N. Sovershenstvovanie rechevyh navykov na inostrannom yazyke: vozmozhnosti asinhronnoj interaktivnoj sistemy obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 12–15.
3. Bezukladnikov K.`E., Popova N.S., Zhigalev B.A. Differencirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na osnove osoznannosti: voprosy podgotovki uchitelya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; № 475: 106–117.
4. Abalyan Zh.A., Pivneva S.V. Potencial i riski ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v vysshej shkole pri obuchenii inostrannomu yazyku v professional'noj sfere. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 5–7.
5. Gural' S.K., Korneeva M.A. *Obuchenie studentov napravleniya podgotovki «prikladnaya mehanika» professional'nomu inoyazychnomu diskursu s ispol'zovaniem kejs-stadi.* Tomsk, 2021.

Статья поступила в редакцию 05.10.24

УДК 378.147.88 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-254-257

Yudin N.O., *Cand. of Sciences (Politics), senior teacher, German Language Department, School of International Relations, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: n.yudin@inno.mgimo.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE LINGUISTIC LEVEL OF COMMUNICATION BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS IN THE DIGITAL SPACE OF DISTANCE LEARNING. The article considers a problem of distance education from the point of view of the linguistic level of communication between a teacher and students in the digital space of educational activities. The study of this problem is carried out on the basis of the author's observations and analysis of the communicative practice of distance learning. In order to fully disclose the topic, the essential characteristics of the term "discourse of distance learning" are given. The most significant forms of this discourse and its linguistic features are also determined. Recommendations are formulated related to the need to comply with the literary norm, the creation of language standards for distance learning, which should ensure the development of the student's linguistic personality from the point of view of his ability to communicate effectively, competently and consistently express his thoughts, including in writing, based on the norms of the Russian language, and also taking into account the fact that the formation of these standards in the process of distance learning is an important factor in the spread of the Russian language throughout the educational space formed by sections of distance educational programs.

Key words: **distance learning, pedagogical communication, linguistic features, literary norm, standards**

Н.О. Юдин, *канд. полит. наук, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: n.yudin@inno.mgimo.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УРОВНЯ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема дистанционного образования с точки зрения лингвистического уровня коммуникации преподавателя и студентов в цифровом пространстве учебной деятельности. Исследование данной проблемы осуществляется на основе авторских наблюдений и анализа коммуникативной практики дистанционного обучения. В целях наиболее полного раскрытия темы даётся сущностная характеристика термина «дискурс дистанционного обучения». Также определяются наиболее существенные формы данного дискурса и его лингвистические особенности. Формулируются рекомендации, связанные с необходимостью соблюдения литературной нормы, для создания языковых стандартов дистанционного обучения, что должно обеспечить развитие языковой личности студента с точки зрения его способности эффективно коммуницировать, грамотно и последовательно излагать свои мысли, в том числе и в письменной форме, опираясь на нормы русского языка, а также с учётом того, что становление данных стандартов, в процессе дистанционного обучения является важным фактором распространения русского языка по всему образовательному пространству, образуемому участниками дистанционных образовательных программ.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, педагогическое общение, лингвистические особенности, литературная норма, стандарты**

Актуальность данного исследования определяется тем, что начало XXI столетия сформировало новую парадигму образовательной деятельности, для которой характерны цифровые трансформации, существенно изменяющие условия коммуникативного взаимодействия преподавателей и студентов. В значительной степени данная цифровая трансформация связана с возникновением эпидемиологических угроз, которые вынудили перевести образовательный процесс в дистанционный формат, что создало новые психологические проблемы обучения, отразившиеся на языковой деятельности участников образовательного процесса. Появление дистанционной формы обучения является причиной трансформации педагогического дискурса, изменений в области психолого-педагогического уровня коммуникации преподавателя и студентов в лексическом аспекте языковой деятельности в цифровом пространстве дистанционного обучения.

Обращаясь к проблемам научного осмысления понятия «педагогический дискурс» следует сказать, что оно возникло в 70-е годы XX столетия и стало частью проблемы общего дискурс-анализа (Дж. Синклер, М. Култхард и др.). Данный тип дискурса исследователи описывали как ситуационно и социально определенную речевую деятельность, возникающую в области передачи знаний и опыта в учебном процессе, опирающемся на языковую деятельность, образующую двусторонний вектор коммуникации, проходящий по линии «преподаватель – обучаемый». Главной целью исследований в области педагогического дискурса был лингвистический аспект взаимодействия участников образовательной деятельности.

В дальнейшем такие исследователи, как Вахрушева М.А. [1], Козачина А.В. [2], Некрасова Е.Ю. [3], Тленкопачева М.Н. [4], в своих работах уделяли внимание изучению функциональных аспектов педагогического дискурса с учётом специфики различных форм образовательной деятельности, а также с учётом «функций высказываний» (утверждение, вопрос, ответ, наставление, пояснение и т. д.) и способов их интерпретации; вариативности форм педагогического дискурса (устная, письменная), способов и лексических средств представления учебного материала в процессе учебного занятия; закономерностей развития тематической структуры дискурса на занятии; выявления особенностей «права» говорящего на языковой акт в структуре иерархии взаимоотношений между участниками образовательной деятельности. Несмотря на разносторонний характер данных исследований, развитие технологий образовательного процесса существенно воздействует на речевую ситуацию, образуя новые формы дискурсивной практики. Появление новых форм учебной деятельности, среди которых, несомненно, первостепенное значение приобретает дистанционное обучение, несмотря на относительно короткий срок существования данной формы, уже сегодня внес-

ло значительные изменения в систему лингвистического уровня коммуникации преподавателя и студентов в цифровом пространстве дистанционного обучения.

Зарубежные исследователи, которые изучали специфику общения с помощью использования различных цифровых технологий, обратили внимание на то, что такая речевая деятельность демонстрируют некоторые уникальные черты, которые делают ее отличной от стандартных речевых актов. Так, в частности, авторы Касумова М.Ю. [5], Щипицина Л.Ю. [6] пришли к выводу, что общение через электронные средства коммуникации способствует возникновению новой разновидности языка, названной «электронным дискурсом», формирующим новые формы и функции языка.

В работе [7] предложена классификация лингвистических особенностей, которые можно наблюдать в онлайн-общении:

1) орфографические особенности (алфавит, заглавные буквы, орфография и пунктуация);

2) лингвистические (неформальная лексика, сокращения);

3) грамматические (порядок слов, структура предложения);

4) особенности дискурса с точки зрения его связности;

5) паралингвистические и графические особенности (игнорирование заглавных букв и норм пунктуации);

6) разница между офлайн- и онлайн-письменным дискурсом заключается в том, что язык в онлайн-контексте часто существует в нестандартной форме, когда пользователи используют нестандартное написание слов, игнорируя правила грамматики.

Как считают зарубежные ученные, для дистанционной формы коммуникации правильность написания текста, произношение отдельных фраз, построение верных грамматических конструкций отходит на задний план. Для участников такой коммуникации язык – это только средство общения, когда коммуникант не задумывается над тем, как звучит его речь и что он пишет, допускает много ошибок и не обеспокоен этим. При этом присущая данной форме общения ненормальность способствует появлению новых стилистических норм, фразеологических единиц, расширению словарного состава неологизмами и окказионализмами, изменению стилистических и грамматических стандартов языковой нормы [8]. Ученые указывают на то, что электронный дискурс имеет уникальные характеристики, особым образом проявляющиеся в различных областях его использования [9].

Обращаясь к проблематике формирования особенностей современной учебной коммуникации, ученые обращают внимание на то, что ее участники используют нестандартное произношение и написание слов, комбинируют буквы и цифры, чтобы создавать новые слова, используют сокращения (BTW, LOL и ROTFL), а также графические символы. В части фонетики студены нередко используют слова, которые созвучные с лексемами, формирующими смысл высказывания, однако не соответствующе традиционной коммуникативной практике (например, white для обозначения wait в предложении, white a second miss). Делается вывод, что изменение использования языка в онлайн-контексте показывает, что существуют некоторые новые уникальные формы языка, которые могут сильно отличаться от стандартного языка учебной деятельности [10].

Анализ российской научной литературы по данной проблематике, исследование работ таких ученых как Катермина В.В., Чернова И.В. [11], Рафикова А.С. [12, 13], свидетельствует о том, что данная проблема находится на ранней стадии научного осмысления и требует дальнейшей разработки.

Таким образом, целью данной статьи является выявление психолого-педагогических особенностей лингвистического уровня коммуникации преподавателя и студентов в цифровом пространстве дистанционного обучения.

В задачи данной статьи входит описание различных форм учебной коммуникативной практики, формирующейся в области дистанционного образования; выявление психологических и лингвистических особенностей коммуникации преподавателя и студентов в цифровом пространстве дистанционного обучения; разработка рекомендаций, направленных на соблюдение литературной нормы коммуникативной деятельности преподавателя и студентов в цифровом пространстве дистанционного обучения.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: дискурсивного анализа, позволившие определить характерные черты дискурсивной практики дистанционного образования; структурирования дискурса, формирующегося в цифровом пространстве дистанционного образования; лексико-семантического исследования языковой практики дистанционного образования.

Научная новизна статьи заключается в том, что автором предложено ввести в научный оборот понятие «дискурс дистанционного обучения», которое являет собой специализированную клишированную форму общения между преподавателем и студентом, для которого характерно активное использованием междометий, а также утвердительно-отрицающих частиц английского, создание новых аббревиатур, обилие лексических единиц, относящихся к молодежному сленгу, использование американизированной лексики и карнавальность в процессе коммуникации.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что изложение основного материала основывается на источниковой базе, которая охватывает достаточный круг работ исследователей и публикаций, что позволяет сформировать представление о феномене «дискурса дистанционного обучения»», а также в определении специфики языковой деятельности студентов и преподавателей в цифровом пространстве дистанционного обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты можно использовать в процессе дальнейших исследований, связанных с проблематикой коммуникативного взаимодействия участников процесса дистанционного обучения.

Язык, будь то письменный или устный, играет значительную роль в развитии когнитивных, социальных и мотивационных факторов развития личности. Согласно социокультурной теории, обучаемые не являются «чистыми досками», они приносят с собой в учебный процесс набор идей и убеждений, принятых в социокультурной группе, к которой они принадлежат и которая объединена некой общей деятельностью [14].

В этом контексте педагогический дискурс объединяет в себе языковые практики преподавателей и студентов (которые находятся в постоянном взаимодействии в процессе учебной деятельности) и отвечают языковой норме, определенной преподавателем в соответствии с его представлениями о необходимости использования литературного языка в процессе общения, с учетом всего многообразия ситуаций, в которых данное общение происходит [15].

Опираясь на определенные научные наработки, следует отметить, что педагогический дискурс охватывает внешние (цель, способы достижения, объект воздействия, субъект деятельности, результат) и внутренние (мотивация, содержание, операции) элементы учебной деятельности. Как и любая педагогическая деятельность, он выполняет гностичную (познавательную), проектировочную (перспективное планирование задач и способов их решения), конструктивную (сотрудничество педагога и воспитанников), коммуникативную (взаимодействие педагога с учениками, коллегами), организаторскую (поэтапность действий педагога и воспитанников) функции. В то же время для дискурса обязательно наличие личностного подхода (направленность на личность, гуманистическая природа), творческий, опытно-экспериментальный характер, устойчивая мотивированность на поиск нового в организации учебно-воспитательного процесса [1]. В общем, внимание к слову, тексту, дискурсу в педагогических высказываниях разной природы и их анализ побуждают задуматься о путях развития языковой деятельности, реализуемой в дистанционных форматах обучения.

Как уже было сказано выше, современный педагогический дискурс находится в стадии трансформации, связанной с виртуализацией процессов обучения.

Современная теория педагогического общения [16; 17] выделяет различные формы учебной коммуникативной практики.

Данные теоретические наработки позволяют выделить три формы речевой деятельности, функционирующие в сфере дистанционного обучения, реализуемого по линии преподаватель – студент:

– полилогическая форма педагогического общения, которая представляет собой непосредственное онлайн общение, происходящее между несколькими участниками образовательного процесса, когда, например, речь идет о групповой форме обучения, что является важным элементом учебной деятельности, учитывая, что современные цифровые средства дистанционного обучения позволяют активно использовать данную форму общения. В общем виде полилог представляет собой содержательно-смысловую структуру коммуникативной деятельности, для которой характерны спонтанность и нелинейностью речи. В таком формате общения все участники равноправны, регламент общения отсутствует, а роль преподавателя, в основном, сводится к роли фасилитатора, а лингвистические особенности данной формы коммуникации состоят в общем стремлении его участников к снижению языковых стандартов педагогического дискурса;

– следующей разновидностью речи, характерной для дистанционного обучения, является монолог. Эта форма принадлежит только адресанту и не предполагает непосредственную речевую реакцию адресата. При этом монолог может быть инициирован как преподавателем при изложении некой учебной темы, так и студентом, когда он отвечает на заданный вопрос, представляет некий проект, доклад и т. д. В любом случае инициатором монолога является преподаватель, который обладает неконтролируемым правом монологического высказывания, наделяя, в случае необходимости, таким правом и студентов. С лингвистической точки зрения именно для монолога характерно использование академически выверенной лексики, однако, как показывают наши наблюдения, бывают ситуации, когда монолог может перейти в полилог. Чаще это происходит в процессе комментирования ответов участников учебной деятельности иными участками обучения. В этом случае речевые стандарты снижаются и речь участников (как преподавателей, так и студентов), становится более простой, близкой к разговорной речи, когда литературная норма может игнорироваться;

– еще одним вариантом удаленной коммуникации является диалог, основное предназначение которого – обмен между говорящими высказываниями, контекстуальными репликами. Предпочтительно такую форму используют для интимизации сообщений, то есть разговор становится формой обмена информацией, при том, что в этом случае речевая деятельность со стороны преподавателя может иметь различные уровни языковой нормы, а со стороны студентов, как показывают наши наблюдения, почти всегда стремится к отходу от языкового стандарта общения, характерного для педагогического дискурса. Также, следует сказать, что в отличии от традиционных форм образовательной деятельности дистанционный педагогический дискурс отличается «смешиванием» устного и письменного дискурса, когда в процессе онлайн обучения участники образова-

тельной деятельности имеют возможность комментировать происходящее как в форме вербального речевого акта, так и используя элементы письменной речи и знаковые системы информационного обмена [17].

Лингвистические особенности онлайн-контекста являются уникальными. По нашему мнению, дистанционная форма обучения формирует новую лексическую ситуацию, которая возникает на фоне психологического ощущения условного характера учебного процесса, его виртуальности, что снижает порог контроля языковой деятельности, исключает, по мнению участников коммуникации, необходимость строгого соблюдения норм академического учебного общения, для которого характерно соблюдение лексических норм, строгость грамматических конструкций, исключение из языкового пространства общения преподавателей со студентами жаргонизмов, стилистически сниженной лексики. Наблюдения за учебным процессом, реализуемым в форме дистанционного обучения, показывает, что данные тенденции характеризуют речевую деятельность студентов, однако и для преподавателей новые возможности упрощения речевого акта являются привлекательными и допустимыми.

С точки зрения лексических признаков нами был обнаружен ряд особенностей дискурса дистанционного обучения, который характеризует речевую ситуацию, складывающуюся в настоящее время в российской системе дистанционного обучения. В число наиболее характерных признаков данного дискурса нами включено:

– активное использованием междометий, которые выражают спонтанное чувство или реакцию говорящего на те или иные обстоятельства учебного процесса (ооoo, вау), а также утвердительно-отрицающих частиц английского языка (yes, no), используемых как междометия, которые служат для выражения чувств или реакции студентов на некие факты или события, происходящие во время дистанционного занятия;

– создание новых аббревиатур, намеренное упрощение языковых конструкций (че сказал? де посмотреть? почм? (почему), скл (сколько)) с целью придания языковой деятельности новой семантической окраски, которая по мнению говорящего придает речи иронично-демократичную стилистику в языковых конструкциях вопросительного типа;

– использование с вышеуказанной целью и иных аббревиатур (крч (короче), кст (кстати)), которые повсеместно встречаются в письменном общении преподавателей и студентов в процессе дистанционного обучения;

– использование американизированной лексики (ок, good, trash, trouble), которая используется для краткого и емкого высказывания отношения говорящего к ситуации, которая возникает в процессе дистанционного обучения;

– обилие лексических единиц, относящихся к молодежному сленгу (видосы, зашквар, инфа-сотка и т. д.), которые, как правило, используют студенты в ситуациях неформального общения с преподавателями;

– обращение к графическим средствам реакции на происходящее (эмодзи), что, с одной стороны, упрощает речевую деятельность, переводя ее в разряд символической графической системы, понятной участникам общения, а с другой – создает элемент карнавальности в коммуникативном образовательном процессе.

В этой связи мы можем констатировать, что дистанционное онлайн-общение в учебном процессе представляет собой отдельную особую форму речи, в которой устная и письменная тесно переплетаются, создавая своеобразный тандем, когда пользователи с целью экономии времени стараются максимально сократить свое сообщение.

Таким образом, в настоящее время существует и продолжает формироваться специфический дискурс дистанционного обучения, который представляет собой специализированную клишированную разновидность общения между преподавателем и студентом, для которого характерно: активное использованием междометий, а также утвердительно-отрицающих частиц английского, создание новых аббревиатур, обилие лексических единиц, относящихся к молодежному сленгу, использование американизированной лексики и карнавальность.

Сложившаяся в настоящее время объективная реальность в области языковых средств дистанционного обучения свидетельствует о том, что язык является динамической системой, быстро реагирующей на изменение языковой ситуации и на появление новых форм человеческой деятельности, в частности, на изменение технологического пространства современной педагогики. Признавая данный факт и понимая объективный характер изменения в лексике и грамматике языка, используемого в образовательной деятельности, мы все же отмечаем тревожную тенденцию снижения уровня литературной нормы, что является следствием виртуализации общения и стремления к демократизации стиля педагогического общения, ведущих к общей деградации языковой деятельности как обучаемых, так и преподавателей. В этой связи, принимая определенные возможности расширения языковой нормы, мы все же исходим из необходимости установления единого стандарта педагогической коммуникации между студентами и преподавателями в условиях дистанционного образования. Очевидно, что одной только разработки разного рода положений недостаточно. Как минимум их нужно довести до сознания всех участников образовательного процесса. Это вполне понятно с учетом того, что неосведомленность в этических аспектах академического общения наряду с «давлением со стороны студенческой аудитории, стремящейся к максимальному упрощению коммуникативной нормы, является одной из основных причин деформации речевой учебной деятельности. Ситуация осложняется тем, что в настоящее время наступила эра академической мобильности, и нередко учебная группа, обучающаяся в дистанционном формате, может включать студентов из разных регионов, в которых существуют разные представления о литературной норме.

Таким образом, современная учебная среда перестала быть гомогенной, и это нужно учитывать в процессе формирования стандартов языковой деятельности в современном пространстве дистанционного образования. Также, по нашему мнению, формирование языкового стандарта дистанционного образования во многом связано со способностью педагогов к языковому творчеству. Как отмечает А.В. Козачина, особенностью педагогического дискурса является то, что он может быть отнесен к продуктивной инновационной деятельности, поскольку среди его обязательных компонентов особую роль играет творчество. Специфика педагогического творчества состоит в том, что его объектом и результатом является создание личности, а не образа, как в искусстве, или механизма, конструкции, как в технике. Педагогический процесс рассматривают как совместное творчество (сотворчество) педагога и воспитанника в ситуации педагогического взаимодействия, в процессе которого происходит педагогическое преобразование человека [2]. Все эти особенности, безусловно, важны для понимания педагогического дискурса, однако сведение его институциональных особенностей только к специфике коммуникации в пределах лингвистических способностей преподавателя и студента искажает понимание этого дискурса. В этой связи главным в акте дистанционной коммуникации есть не только смысловое наполнение текста, но и его языковая форма, а реализация коммуникативных целей партнеров, для которой текст становится средством достижения целей, при этом может основываться на трансформации литературных языковых стандартов в рамках соблюдения лингвистических норм русского языка.

Завершая исследование, отметим, что стандартизация литературной нормы является важной задачей исследователей-лингвистов, исследующих проблему дистанционного образования. Проведенное исследование позволяет однозначно утверждать, что: во-первых, установление стандартов языковой деятельности в процессе дистанционного образования является фундаментальным залогом успеха в обучении; во-вторых, установление данных стандартов формирует языковую личность студента с точки зрения его способности эффективно коммуницировать, грамотно и последовательно излагать свои мысли, в том числе в письменной форме, опираясь на нормы русского языка; в-третьих, формирование стандартов литературной нормы в процессе дистанционного обучения является важным фактором распространения русского языка по всему образовательному пространству, образуемому участниками дистанционных образовательных программ.

Библиографический список

1. Вахрушева М.А. *Лингвистические механизмы рационализации эмоциональной речи (на примере педагогического дискурса)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2023.
2. Козачина А.В. *Стратегии и средства легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе*. Диссертация … кандидата филологических наук. Красноярск: СФУ, 2021.
3. Некрасова Е.Ю. *Педагогический дискурс преподавателя русского языка как иностранного: коммуникативно-прагматический аспект.* Диссертация … кандидата филологических наук. Омск, 2022.
4. Тленкопачева М.Н. *Особенности речевого поведения участников англоязычных обучающих вебинаров.* Диссертация … кандидата филологических наук. Пятигорск, 2020.
5. Касумова М.Ю. Компьютерный дискурс как новый вид коммуникации. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2009; № 4: 61–67.
6. Щипицина Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация или электронный дискурс? К определению основного понятия в лингвистическом изучении Интернета. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.* 2009; № 9: 233–240.
7. Asal Aghaz, Soroush Dehghan Salmasi. The impact of cultural values on students' communication apprehension in online classrooms: The moderating role of gender. *The International Journal of Management Education.* 2024; Vol. 22, Issue 3.
8. Alawamleh M., Al-Twait L.M., Al-Saht G.R. The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*. 2021; Vol. 9, Issue 2: 230–238.
9. Alismaiel O.A., Al-Rahmi W.M., Cifuentes-Faura J. Online Learning, Mobile Learning, and Social Media Technologies: An Empirical Study on Constructivism Theory during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability, MDPI*. 2022; Vol. 14 (18): 1–15.
10. Hofer S.I., Nistor N., Scheibenzuber Ch. Online teaching and learning in higher education: Lessons learned in crisis situations. *Computers in Human Behavior.* 2020; № 121 (3).

11. Катермина В.В., Чернова И.В. Языковая личность современного родителя в контексте изучения дискурса дистанционного образования. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.* 2022; № 2: 38–49.
12. Рафикова А.С. Социально-эмоциональный дискурс в онлайн-обучении иностранному языку. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2024; № 9: 118–121.
13. Рафикова А.С. Подходы к анализу коммуникации в рамках коллаборативного онлайн-обучения. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2023; № 6: 36–40.
14. Miri Barak, Abeer Watted, Hossam Haick Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education.* 2016; Vol. 94: 49–60.
15. Farida Hasan Maemuna Muhayyang. The Linguistic Features Uniqueness of the Students' Written Discourse in Online Learning. *ELT Worldwide Journal of English Language Teaching* 2018; № 5 (1):73.
16. Салимова Д.М. *Формирование речевой культуры будущего педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Куляб, 2021.
17. Абиева Н.Р. *Коммуникативно-прагматические характеристики профессионального дискурса преподавателя английского языка в онлайн-обучении*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2024.

References

1. Vahrusheva M.A. *Lingvisticheskie mehanizmy racionalizacii `emocional'noj rechi (na primere pedagogicheskogo diskursa).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2023.
2. Kozachina A.V. *Strategii i sredstva legitimacii institucionalizirovannyh cennostej v pedagogicheskom diskurse*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Krasnoyarsk: SFU, 2021.
3. Nekrasova E.Yu. *Pedagogicheskij diskurs prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo: kommunikativno-pragmaticheskij aspekt.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Omsk, 2022.
4. Tlenkopacheva M.N. *Osobennosti rechevogo povedeniya uchastnikov angloyazychnyh obuchayuschih vebinarov.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2020.
5. Kasumova M.Yu. Komp'yuternyj diskurs kak novyj vid kommunikacii. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva.* 2009; № 4: 61-67.
6. Schipicina L.Yu. Komp'yuterno-oposredovannaya kommunikaciya ili `elektronnyj diskurs? K opredeleniyu osnovnogo ponyatiya v lingvisticheskom izuchenii Interneta. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki.* 2009; № 9: 233-240.
7. Asal Aghaz, Soroush Dehghan Salmasi. The impact of cultural values on students' communication apprehension in online classrooms: The moderating role of gender. *The International Journal of Management Education*. 2024; Vol. 22, Issue 3.
8. Alawamleh M., Al-Twait L.M., Al-Saht G.R. The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies.* 2021; Vol. 9, Issue 2: 230-238.
9. Alismaiel O.A., Al-Rahmi W.M., Cifuentes-Faura J. Online Learning, Mobile Learning, and Social Media Technologies: An Empirical Study on Constructivism Theory during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability, MDPI.* 2022; Vol. 14 (18): 1-15.
10. Hofer S.I., Nistor N., Scheibenzuber Ch. Online teaching and learning in higher education: Lessons learned in crisis situations. *Computers in Human Behavior.* 2020; № 121 (3).
11. Katermina V.V., Chernova I.V. Yazykovaya lichnost' sovremennogo roditelya v kontekste izucheniya diskursa distancionnogo obrazovaniya. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva.* 2022; № 2: 38-49.
12. Rafikova A.S. Social'no-`emocional'nyj diskurs v onlajn-obuchenii inostrannomu yazyku. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2024; № 9: 118-121.
13. Rafikova A.S. Podhody k analizu kommunikacii v ramkah kollaborativnogo onlajn-obucheniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2023; № 6: 36-40.
14. Miri Barak, Abeer Watted, Hossam Haick Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education.* 2016; Vol. 94: 49-60.
15. Farida Hasan Maemuna Muhayyang. The Linguistic Features Uniqueness of the Students' Written Discourse in Online Learning. *ELT Worldwide Journal of English Language Teaching* 2018; № 5 (1):73.
16. Salimova D.M. *Formirovanie rechevoj kul'tury buduschego pedagoga v processe professional'noj podgotovki v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kulyab, 2021.
17. Abieva N.R. *Kommunikativno-pragmaticheskie harakteristiki professional'nogo diskursa prepodavatelya anglijskogo yazyka v onlajn-obuchenii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2024.

Статья поступила в редакцию 11.11.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-257-259

***Kontsevich G.E.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Zheleznovodsk Branch of SSPI (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: galinakoncevich@rambler.ru*

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION. The paper reveals the main trends of the modern system of national education, clearly shows what changes have occurred and continue to occur in the educational environment of the Russian Federation. First of all, the influence of the corresponding metamorphoses on the educational process carried out in the space of modern educational organizations is examined in detail. The education system of the Russian Federation has been going through a process of continuous reformation and the introduction of new educational technologies, ways of organizing the educational process for many years. The educational process takes on new forms, indirect and virtual communication between the student and the teacher appears. The need for the presence of the teacher and the student in the same space-time environment is decreasing, since such technologies and means of communication as the Internet and multimedia have appeared. As the main subject of consideration, this article raises the most significant problems that have arisen in connection with the changes that have been recorded in the Russian educational system over the past three decades.

Key words: **education, government, reform, public policy, integration, modernization, virtualization, digitalization, information environment.**

***Г.Е. Концевич,** канд. социол. наук, доц., филиал ГБОУ ВПО «Ставропольского государственного педагогического института», филиал СГПИ, г. Железноводск, E-mail: galinakoncevich@rambler.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной работе раскрываются основные тенденции современной системы отечественного образования, наглядно показано, какие изменения произошли и продолжают происходить в образовательной среде Российской Федерации. Прежде всего подвергается детальному рассмотрению влияние соответствующих метаморфоз на образовательный процесс, осуществляемый в пространстве современных образовательных организаций. Система образования Российской Федерации на протяжении многих лет переживает процесс непрерывной реформации и введения новых образовательных технологий, способов организации учебно-воспитательного процесса. Учебный процесс приобретает новые формы, появляется опосредованное и виртуальное общение между обучающимся и преподавателем. Снижается потребность в присутствии обучающего и обучаемого в одной пространственно-временной среде, поскольку появились такие технологии и средства связи, как Интернет, мультимедиа. В качестве основного предмета рассмотрения в настоящей статье поднимаются наиболее значимые проблемы, возникшие в связи с изменениями, фиксирующимися в образовательной системе России на протяжении трёх последних десятилетий.

Ключевые слова: **образование, государство, реформирование, государственная политика, интеграция, модернизация, виртуализация, цифровизация, информационная среда**

Актуальность темы обусловлена необходимостью адаптации образовательной системы к современным вызовам, таким как глобальные проблемы и цифровизация, а также важностью подготовки ответственных специалистов для решения этих проблем. Цель исследования – определить и проанализировать современные тенденции развития образования в России и оценить их влияние на подготовку квалифицированных специалистов. Задачи исследования: изучить международные тенденции в образовании; проанализировать их применение в российском контексте; выявить ключевые проблемы и их влияние на развитие образования. Научная новизна заключается в выявлении современных тенденций развития системы образования. Теоретическая значимость состоит в том,

что автором произведен разбор исторической составляющей развития образования для выявления ошибок и определены необходимые требования к будущей системе. Практическая значимость видится в том, что предполагаемая будущая система образования обеспечит обратную связь между обучающимся и преподавателем, используя различные методы взаимодействия.

Санкционное воздействие коллективного Запада отразилось на функционировании многих отраслей российской экономики. Не является исключением и российская система образования.

Отечественная система образования никогда не представляла некоего общего, единого пространства в разные исторические эпохи. Во все времена перед образованием ставились совершенно разные задачи. Так, например, если мы сравним темпы развития образования в Европе и России в XVIII–XIX вв., то можно заметить, что европейская система образования значительно превосходила отечественную. В первую очередь это связано с тем, что Российская империя значительно позже вступила в эпоху капиталистического развития и достаточно сильно отстала от передовых европейских держав в экономическом аспекте. Именно сохранение феодальных пережитков до конца не позволяло поднять образование Российской империи до европейского уровня. При всем при этом многие мыслители отмечают, что сама суть отечественного образования сильно отличается от европейского, западного именно из-за особенностей менталитета русского народа, особенностей православного учения [1, с. 95]. Стремление русской педагогической мысли к самобытности, к умению строить образовательно-воспитательную политику из «собственных материалов» представляет собой достаточно ценный духовный базис, который и будет положен в основу российской государственной политики в области образования. Учитывая исторические особенности развития нашего государства, огромный воспитательный и просветительский посыл можно найти именно в самом народе, в его эпосе, сказаниях, поговорках и т. д.

Во второй половине XIX века начинается процесс создания и внедрения прогрессивных идей в практику отечественной педагогической концепции.

Идея народности и коллективности не теряет своей актуальности в этот период, но многие мыслители того времени акцентируют больше внимания на индивидуальном начале человеческого духа, на его творческой и созидательной природе. Например, В.Г. Белинский в своих работах, посвящённых русской литературе, неоднократно отмечал необходимость именно воспитания гармонично развитой личности через приобщение молодых людей к академическим наукам и искусству. Можно сказать, что тут прослеживается влияние идей античного воспитания и возникших на этой почве взглядов европейских мыслителей эпохи Возрождения, которые отмечали необходимость гармонии в человеке, постоянном стремлении к нравственному идеалу и индивидуальности [2, с. 17].

Как отмечает Н.М. Федорова, события второй половины XIX века, а именно отмена крепостного права в 1861 году и либеральная внутренняя политика Александра II, принесли сильные изменения, в том числе в российское образование. В этот период впервые большое участие в вопросах реформирования гимназий принимали педагоги и родители, широкая общественность страны [3, с. 98].

На фоне либеральных преобразований второй половины XIX века российская педагогическая мысль стала развиваться в русле гуманистических традиций мировой и российской философии. Именно в этот период педагогика в нашем государстве становится одним из важнейших направлений общественной деятельности и мысли.

Первостепенное значение для советской педагогики имеет ленинское учение о культурной революции, об отношении к духовному наследию прошлого, о двух культурах в каждой национальной культуре, о необходимости дифференцировать понятия «буржуазная культура» и «культура буржуазного общества». В ленинской концепции воспитания особое значение имел вывод о всевозрастающей силе обратного воздействия школы на условия жизни общества.

Советский период подарил мировой педагогической системе много значимых имен и во многом повлиял на развитие концептуальных принципов образовательного пространства на всех его этапах практически во всех крупных странах. Анализируя семидесятилетний опыт отечественной образовательной политики, можно сказать, что в большей степени он явился положительным и уникальным, не имевшим аналогов до этого. Конечно, после перехода государства на новый этап своего экономического и социального развития после 1991 года происходит процесс переосмысления богатого педагогического наследия социалистического периода.

Можно сказать, что постсоветская психолого-педагогическая наука стала вырабатывать новые способы организации учебно-воспитательного процесса, развивать идеи гуманной педагогики, толерантности и ориентироваться на личность обучающегося. Например, ведущий специалист в области образования А.Г. Асмолов, анализируя уже ушедший советский период, дает прогноз, каким путем должно пойти образование нашей страны [4].

Анализируя современную систему образования Российской Федерации, можно выделить несколько тенденций, которые активно набирают оборот в рамках реализации образовательной политики:

1. Государственное регулирование и унификация единого образовательного пространства, большой акцент на социально-патриотический и культурно-исторический подход к обучению и воспитанию.

2. Цифровизация и виртуализация образовательного пространства Российской Федерации.

3. Постепенный отход от западной модели образования.

Переход образовательного пространства, пускай не полностью, но достаточно большой его части в дистанционную виртуальную среду, по мнению многих педагогов-практиков, является достаточно спорным моментом, но необходимым с точки зрения вызовов современности. Этот вопрос особенно остро стал подниматься и освещаться в научной литературе после 2020 года, когда практически все образовательные учреждения были вынуждены перейти на дистанционную форму организации учебно-воспитательного процесса с использованием различных интернет-ресурсов.

Согласно проведенному опросу, больше половины учителей-предметников общеобразовательной школы (56%), которые участвовали в социальном опросе от ресурса «Интерактивная рабочая тетрадь SkySmart», отмечают, что процесс контроля усвоения качества изучаемого материала достаточно сильно упал и дистанционная форма организации работы не позволяет в полной мере проверять качество знаний обучающихся [5, с. 64].

Вопросы проверки качества знаний, мотивации обучающихся, усвоения трудного фундаментального материала на сегодняшний момент являются актуальными как никогда. Связано это не только с массовой цифровизацией образовательного пространства на всех его этапах, начиная с начальной школы и заканчивая системой высшего образования, но и с тем, что современный ребенок, который обучается в школе, уже не может представить свою жизнь без использования Интернета, смартфонов, персональных компьютеров и иных технических средств, которые значительно упрощают жизнь современному поколению.

Как отмечает ряд специалистов, которые занимаются вопросами возрастной психологии, систематическое досуговое использование Интернета для развлекательных целей детьми, причем начиная с раннего дошкольного возраста, негативно сказывается на мотивационной сфере и концентрации внимания. В свою очередь, неумение концентрировать внимание формирует у ребенка клиповое мышление, что очень сильно снижет познавательную активность мозга ребенка. Плюс ко всему огромной проблемой современного поколения выступает стирание грани между объективной и виртуальной реальностью. Как отмечает М.Н. Макашева в своем исследовании, посвященном влиянию Интернета на личность ребенка: «В качестве основной причины негативного воздействия сети интернет может быть признана утрата несовершеннолетним способности в силу психофизических особенностей личности данного возраста распознавать фактические данные объективной реальности под информационным воздействием лица, транслирующего, трансформирующего информацию и манипулирующего сознанием другого человека вследствие формирования каналов связи» [6, с. 105].

Новая система образования в России, опираясь на богатый исторический опыт, представляет собой многогранный процесс, предлагающий новые подходы к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Оживленные дискуссии о значении образования в обществе ведутся уже веками, и каждый этап развития подчеркивает важность интеграции традиций с инновациями.

Текущие реформы нацелены на создание гибкой и адаптивной образовательной структуры, которая способна ответить на вызовы современности. Обширные исследования показывают, что успешность системы образования зависит не только от содержания учебных программ, но и от качества педагогического состава, внедрения технологий и индивидуализации подхода к каждому обучающемуся.

Система образования в России будущего будет базироваться на интеграции технологий, индивидуализации обучения и международных стандартах. В условиях стремительных изменений в мире знаний акцент сместится на развитие критического мышления и творческих навыков у студентов. Образовательные учреждения станут многофункциональными центрами, где помимо традиционного обучения, будут предлагаться программы по дополнительным навыкам, таким как информационные технологии, предпринимательство и экологическое сознание.

Учебные планы будут составляться с учетом потребностей общества и экономики, что позволит выпускникам быстрее адаптироваться к сложным вызовам современности. Онлайн-форматы и дистанционные технологии будут играть ключевую роль в процессе образования, обеспечивая доступ к качественным материалам и экспертам вне зависимости от географического положения.

Кроме того, акцент на международное сотрудничество позволит не только обмениваться знаниями, но и формировать глобальную идентичность у молодежи. Вовлечение родителей и сообществ в процесс обучения станет неотъемлемой частью, способствующей укреплению социальных связей и поддержке образовательных инициатив.

Будущая система образования в России станет многогранной и динамичной, способной адаптироваться к быстро меняющимся требованиям современного мира. Важнейший акцент будет сделан на индивидуализации обучения, где каждое образование будет формироваться с учетом уникальных потребностей и талантов каждого ученика.

Современные технологии, такие как искусственный интеллект и виртуальная реальность, должны быть активно интегрированы в учебный процесс. Это позволит создавать интерактивные и увлекательные образовательные среды, где обучающиеся смогут получать знания в удобном для них формате и ритме.

Кроме того, программа образования должна быть нацелена на развитие критического мышления, креативности и эмоционального интеллекта. Внедрение междисциплинарных подходов поможет обучающимся осваивать сложные концепты через призму различных наук, что сделает знания более целостными и применимыми.

Со временем важной частью образовательной системы должно стать сотрудничество между школами, вузами и бизнесом. Это создаст взаимовыгодные условия для формирования квалифицированных специалистов, готовых к вызовам рынка труда. Таким образом, будущее образования в России обещает быть ярким, инновационным и ориентированным на личность.

Будущее образование в России – это гибкая, доступная и интегрированная система, готовая к вызовам XXI века.

Важным аспектом является развитие критического мышления и творческих навыков у обучающихся, что неизменно требует пересмотра методов преподавания. Интеграция STEAM-дисциплин, проектное обучение и междисциплинарный подход становятся ключевыми элементами новой образовательной парадигмы, ориентированной на воспитание активных граждан и профессионалов, способных внести значимый вклад в будущее страны. В этом контексте важным является соединение исторических традиций России с современными мировыми тенденциями, что создаст прочный фундамент для устойчивого развития общества.

Очень часто поднимается вопрос о ценностных ориентирах, которые транслируются через онлайн-пространство, в особенности социальные сети. Социальный мир, который сейчас сформировался, экономическая его сторона, и стремительное развитие цифровой среды непосредственно влияет на развитие педагогической науки, формирование новых принципов организации учебно-воспитательного пространства.

Учебный процесс приобретает новые формы, появляется опосредованное и виртуальное общение между обучающимся и преподавателем. Помимо очевидных положительных сторон, виртуализация высшего образования имеет свои нюансы. С одной стороны, она способствует расширению возможности желающих получать образование доступными способами (дистанционное обучение, виртуальный институт и др.), а также учиться можно с помощью доступа к информационным ресурсам, таким как электронные библиотеки. Мы знаем, что любая способность, которую может проявлять индивид, есть индивидуально осуществимая функция социального, но никак не естественно-природного организма. Современная система образования Российской Федерации еще не один год будет находиться в процессе поиска своей «самости», в процессе выработки своей уникальной образовательной политики, которая будет актуальна в XXI веке.

Библиографический список

1. Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию. Санкт-Петербург, 1813. Available at: https://dugward.ru/library/uvarov/uvarov_o_prepodavanii_istorii.html
2. Белинский В.Г *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1982.
3. Федорова Н.М. *История педагогики и образования. Управление школьным образованием в России в XIX–XX веках*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
4. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора –0 к диагностике развития. *Вопросы психологии*. 1992; № 1: 6–13.
5. Peterson G., Hayhoe R., Lu Youngling. *Education, Culture, and Identity in Twentieth-century*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 2022.
6. Макашева М.Н. Сеть интернет и общая оценка её влияния на личность несовершеннолетнего. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* 2021; № 3 (91): 102–109.

References

1. Uvarov S.S. O prepodavanii istorii otnositel'no k narodnomu vospitaniyu. Sankt-Peterburg, 1813. Available at: https://dugward.ru/library/uvarov/uvarov_o_prepodavanii_istorii.html
2. Belinskij V.G *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1982.
3. Fedorova N.M. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Upravlenie shkol'nym obrazovaniem v Rossii v XIX-XX vekah*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
4. Asmolov A.G., Yagodin G.A. Obrazovanie kak rasshirenie vozmozhnostej razvitiya lichnosti: ot diagnostiki otbora -0 k diagnostike razvitiya. *Voprosy psihologii.* 1992; № 1: 6-13.
5. Peterson G., Hayhoe R., Lu Youngling. *Education, Culture, and Identity in Twentieth-century*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 2022.
6. Makasheva M.N. Set' internet i obschaya ocenka ee vliyaniya na lichnost' nesovershennoletnego. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* 2021; № 3 (91): 102-109.

Статья поступила в редакцию 10.10.24

УДК 377

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-259-263

Kuzmicheva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: konst40.24@gmail.com*
Slepkina Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: junona2006@mail.ru*
Grigorash A.V., *senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: griggorah@mail.ru*

FORMS AND METHODS OF DIAGNOSTICS OF HEARING OF A SOUND ENGINEER IN STUDENTS IN THE PROCESS OF TRAINING SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION. The article is dedicated to the study of an urgent problem of diagnosing sound engineer's hearing as an essential component of the professional competence of a future sound engineer in the process of his studies at a university. The definition of sound engineering hearing as an ability necessary for professional activity is given, and its components are substantiated. The specifics of the content of diagnostic methods and forms in the process of training sound engineers in higher education are revealed; the necessity and possibility of including diagnostic procedures in the educational process are substantiated, taking into account the expediency and effectiveness of their application based on the personal practical experience of the authors. Considerable attention is paid to the technology of diagnostic procedures, the definition of criteria for the levels of development of various parameters of hearing of a sound engineer. In conclusion, the importance of the selected indicators is emphasized, thanks to which it is possible to track the development of hearing in a sound engineer.

Key words: **hearing of sound engineer, diagnostics, diagnostic tasks, musical balance, spatial auditory impressions, timbral hearing, frequency, dynamic range, phonogram**

Н.В. Кузмичева*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: konst4.24@gmail.com*
Ю.В. Слепкина, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: junona2006@mail.ru*
А.В. Григораш, *ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: griggorah@mail.ru*

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЗВУКОРЕЖИССЁРСКОГО СЛУХА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы диагностики звукорежиссерского слуха как важнейшего компонента профессиональной компетентности будущего звукорежиссера в процессе его обучения в вузе. Дается определение звукорежиссёрского слуха как способности, необходимой для осуществления профессиональной деятельности, обосновываются его компоненты. Раскрывается специфика содержания методов и форм диагностики в процессе подготовки звукорежиссёров в высшей школе; обосновывается необходимость и возможность включения диагностических процедур в учебный процесс с учетом целесообразности и результативности их применения на основе личного практического опыта авторов. Значительное внимание уделяется технологии проведения диагностических процедур, определению критериев уровней развития различных параметров звукорежиссерского слуха. В заключение подчеркивается важность выделенных показателей, благодаря которым возможно отследить процесс развития звукорежиссёрского слуха.

Ключевые слова: **звукорежиссёрский слух, диагностика, диагностические задания, музыкальный баланс, пространственно-слуховые впечатления, музыкальный слух, тембральный слух, частота, динамический диапазон, фонограмма**

Специальность «Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ» становится всё более востребованной в высшей школе. С каждым годом она привлекает все большее количество абитуриентов. Выпускники данной специальности необходимы на различных открытых и закрытых культурных площадках в музыкальной, концертной, театральной практике, в киноиндустрии, в средствах массовой информации. Одной из задач в подготовке специалистов данной образовательной программы является формирование и развитие звукорежиссёрского слуха. В любом процессе развития немаловажное значение имеет диагностика как комплекс необходимых процедур для измерения уровня новообразований, получаемых в результате определённых педагогических и психологических воздействий на обучающихся. В научно-исследовательской педагогической литературе понятие «диагностика» трактуется как «теоретико-прикладная отрасль педагогики, изучающая закономерности вынесения диагностических суждений о разнообразных элементах и параметрах педагогических систем и отношений, правила проведения диагностических процедур; принципы, методы и формы диагностики в педагогической сфере» [1].

На сегодняшний день нам известны формы и методы диагностики, применяемые в области музыкальной педагогики (Ю.Б. Алиев [2], Д.К. Кирнарская [3], Л.В. Школяр [4]). Они позволяют определить уровень развития музыкальных способностей, музыкального слуха, эмоционально-ценностного отношения к музыке, музыкального восприятия, формирования умений и навыков во всех видах музыкальной деятельности и т. д. [2; 3; 4]. Однако формы и методы диагностики, позволяющие наблюдать и оценивать процессы формирования и развития звукорежиссёрского слуха, мало изучены, разработаны и обоснованы. Во многом это связано с отсутствием теоретических исследований по вопросу рассмотрения и обоснования такого явления, как звукорежиссерский слух с точки зрения психологии, что не способствует продуктивному результату обучения студентов. Возникает противоречие между теорией и практикой. На практике активизируется процесс подготовки специалистов-звукорежиссёров, в теории недостаточно теоретического и практического материала, направленного на изучение способов формирования и развития звукорежиссёрского слуха, помогающих направлять деятельность каждого обучающегося в продуктивное русло с учётом его индивидуально-личностных особенностей. Данное противоречие актуализирует обращение к теме настоящей работы.

Цель исследования – отобрать и аргументировать формы и методы диагностики звукорежиссёрского слуха в процессе подготовки специалистов в высшей школе, подтвердить целесообразность их выбора.

Достижение цели предполагает решение задач: рассмотреть явление звукорежиссерского слуха, обосновав его компоненты; обосновать специфику содержания методов и форм диагностики в процессе подготовке звукорежиссёров в высшей школе; определить возможности включения диагностических процедур в учебный процесс; аргументировать целесообразность их применения в учебном процессе.

Научная новизна обусловлена рассмотрением компонентов звукорежиссёрского слуха, особенностей его формирования и развития в рамках диагностики в процессе обучения студентов в высшей школе.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование расширяет представление о компонентах звукорежиссёрского слуха и возможностях его формирования в учебном процессе при использовании форм и методов диагностики, позволяющих контролировать и развивать данные способности у будущих специалистов рассматриваемой образовательной программы.

В настоящее время в научно-исследовательской литературе понятие «звукорежиссёрский слух» мало изучено. Есть ряд статей, в которых анализируются те или иные грани данной способности. Например, в работе «Музыкальный слух звукорежиссёра» доцента кафедры звукорежиссуры Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов М.М. Мазура подчёркивается значение музыкального слуха в развитии профессиональных способностей звукорежиссёра. Автор выделяет три наиболее важных его разновидности, а именно: «абсолютный и относительный музыкальный слух, тембральный слух» [5]. Непосредственно изучением сущности и функционирования музыкального слуха занимаются исследователи в области музыкальной психологии (теории Б.М. Теплова, Д.К. Кирнарской и др.). По определению Б.М. Теплова, «музыкальный слух – комплексная способность, состоящая из многообразия элементов, таких как звуковысотный слух, ритмический слух, гармонический слух, полифонический слух, мелодический слух, внутренний слух, ладовое чувство, музыкальная память и т. д.» [6].

Д.К. Кирнарская также рассматривает музыкальный слух как комплексную способность, выделяя интонационный, ритмический, аналитический, архитектонический и другие компоненты [3]. Значимость исследований Д.К. Кирнарской высоко оценена как отечественными, так и зарубежными психологами. Созданная автором уникальная система тестирования музыкальных способностей стала основой для разработки прикладных методик диагностики специальных способностей в других областях деятельности.

Специалист в области стилевой звукозаписи, кандидат искусствоведения Н.Н. Рахманова в структуре профессионального звукорежиссерского слуха выделяет технический слух в качестве одного из основополагающих профессиональных навыков звукорежиссёра. «Именно он позволяет легко ориентироваться в виртуальном аудио пространстве, выявлять достоинства и недостатки звучания. Это способность полноценно воспринимать фонограмму (или концертное звучание) и адекватно оценивать достоинства и недостатки прослушиваемого материала. Другими словами – слышать не только все мелодические линии, но и пространство, в котором они расположены, а также уметь охарактеризовать звучание в технических терминах» [7].

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что звукорежиссерский слух – это комплексная способность, позволяющая каждому специалисту профессионально выполнять поставленные творческие и технические задачи в поисках достижения «лучшего звука». Понятие «звук» является ведущим в музыкальном искусстве, исполнительстве, творчестве, образовании. Поэтому, на наш взгляд, звукорежиссерский слух включает в себя комплекс умений и навыков, связанных со взаимодействием музыкального и технического слуха.

На сегодняшний день в интернет-пространстве появляется много работ, направленных на возможности тренировки данной способности [8; 9; 10]. Одни авторы актуализируют необходимость разработки заданий, в которых начинающий звукорежиссёр тренирует способность слышать «работу компрессора, слышать объём и время реверберации, слышать фазовые проблемы, быстро распознавать частотные конфликты или области спектра, нуждающиеся в проработке» [8]. Другие авторы фокусируют своё внимание на проработке какого-либо одного параметра слуха, например, умения слышать частоту звука [9].

Резюмируя вышесказанное, можно сделать предположение, что диагностика звукорежиссерского слуха должна определять уровень направленности слухового внимания звукорежиссёра и включать процедуры, в равной степени оценивающие сформированность как музыкального, так и технического слуха в комплексе. Нами выделен ряд параметров звукорежиссёрского слуха, которые могли бы стать предметом для изучения и, соответственно, диагностики звукорежиссерского слуха, что составляет практическую значимость работы. Данные параметры базируются прежде всего на умении студентов дифференцированно воспринимать основные критерии субъективной оценки качества фонограмм, разработанных международной организацией радио и телевидения OIRT. К таким параметрам мы относим следующие:

1. Пространственные слуховые впечатления.
2. Слуховое восприятие прозрачности звука.
3. Тембральный слух.
4. Слуховой опыт оценки качества фонограмм.
5. Слуховое определение частотных полос.
6. Слуховое определение ширины динамического диапазона, восприятие артефактов некорректной компрессии и лимитирования.
7. Аналитический слух.

Выбор параметров отражает субъективное мнение авторов работы, основанное на теоретическом анализе представленной выше информации, а также многолетнем опыте педагогической работы с начинающими звукорежиссерами в условиях высшей школы. Однако каждый из показателей несёт и конкретное содержание. Рассмотрим их последовательно.

Пространственные слуховые впечатления включают в себя умения и навыки слушания и слышания размера, геометрии пространства, его характеристики, достоверности и логики передачи звукового объёма. Необходимо представлять, сколько звуковых планов может содержаться в определённом пространстве, есть ли они вообще, независимо от предпочтений самого слушателя. Понятие «глубина» звучания – многие начинающие звукорежиссеры не слышат и воспринимают звучание плоско, не понимая данного параметра. Студент должен научиться воспринимать пространство на слух по размеру, по геометрии, ранжировать по звуковым планам (общий, крупный, сверхкрупный, дальний), воспринимать панорамирование по стереобазе (вправо – влево, по центру). Обучающимся необходимо научиться определять максимально точное расположение инструментов по планам и стереобазе, а также время, характер и природу (искусственная, естественная) реверберации. И уже после этого давать оценку, насколько данное пространство (глубина и ширина фонограммы) логично для конкретного состава исполнителей.

Форма диагностики данного параметра – это диагностическое задание. Приведём примеры методики организации данных заданий.

Задание «Прослушивание фонограммы».

Цель: выявить уровень развития пространственных слуховых ощущений.

Звукорежиссерам предлагается прослушать три фонограммы исполнения музыкальных произведений с различными пространственными показателями. В качестве исполнителей могут быть представлены, например, классический симфонический оркестр, оркестр русских народных инструментов, эстрадная поп-рок-группа. При этом при выборе музыкальных произведений для различных составов исполнителей обязательно следовать жанровому разнообразию. Например, это могут быть произведения западноевропейской и русской классики (Менуэт из симфонии №40 В.А. Моцарта, «Танец Феи Драже» из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского); обработки русских народных песен или танцев; музыка к кинофильмам (тема любви из кинофильма «Гардемарины, вперёд!»).

Далее в беседе с обучающимся выясняется его слуховой опыт, и преподаватель заносит результаты в таблицу, оценивая ответы по пятибалльной системе (табл. 1).

Таблица 1

Диагностика уровня развития пространственных слуховых ощущений

	Воспринимаемые размеры пространства	Количество воспринимаемых звуковых планов (с названиями)	Панорамирование по стереобазе	Характер реверберации	Соответствие (логичность) параметров пространства составу исполнителей
Оценка анализа первого произведения					
Оценка анализа второго произведения					
Оценка анализа третьего произведения					

Используются следующие критерии оценки:

1–3 балла – низкий уровень: слабое ориентирование в предлагаемых параметрах;

4 балла – средний уровень: недостаточно ориентирование в предлагаемых параметрах;

5 баллов – высокий уровень: свободное ориентирование в предлагаемых параметрах.

Слуховое восприятие «прозрачности» звука предполагает определение качества звучания каждого инструмента (или группы инструментов), его слышимость в музыкальной фактуре. Важно слышать каждую группу инструментов, ее роль в музыкальной фактуре, атаку каждого инструмента, солирующего голоса, если речь идёт об ансамбле, и т. д. Противоположность этому термину составляет «замутнённость» звучания. Как и в предыдущем параметре, уровень развития слухового восприятия обучающихся изучается благодаря результату, полученному в ходе выполнения определённого диагностического задания.

Диагностическое задание «Прослушивание фонограммы».

Цель: выявить уровень развития слухового восприятия «прозрачности» звука.

Содержание задания аналогично предыдущему: прослушивание фонограммы, объяснение преподавателю услышанного с точки зрения предлагаемого параметра. Пример музыкальных треков может включать в себя следующие композиции: Bryan Ferry – Don't Stop The Dance, Chris Rea – The Blue Café, Sting – Shape Of My Heart. Оценки полученных ответов заносятся в таблицу, исходя из пятибалльной системы (табл. 2).

Таблица 2

Диагностика уровня развития слухового восприятия «прозрачности» звука

	Детальность звучания инструментов или групп инструментов	Разборчивость музыкальных фраз, разборчивость вокального текста	Отчетливость атак
Оценка анализа первого произведения			
Оценка анализа второго произведения			
Оценка анализа третьего произведения			

Критерии оценки аналогичны критериям предыдущей диагностики уровня развития пространственных слуховых ощущений.

Тембральный слух предполагает не только умение определять окраску того или иного инструмента или голоса, но и понимание с точки зрения физики, как формируется тембр, насколько он достоверен и логичен в рамках конкретного произведения. Иногда у звукорежиссёра в работе с фонограммой возникает потребность изменить тембр, исказить его. Этот приём часто используется в практике. Также может возникнуть обратная ситуация: необходимо максимально точно передать естественное тембральные звучание инструментов и голосов. Особенно это необходимо при работе с джазовой и академической музыкой, где важна тембральная достоверность источника звука одного голоса или инструмента, или группы инструментов и голосов.

Тембральный слух звукорежиссера проявляется как способность распознавать источник звука, определять соотношение сопровождающих обертонов. Развитый тембральный слух позволяет слышать характерные для конкретного источника звука обертоновые краски, слышать образно-тактильные свойства звука (холодность или теплоту), плотность или прозрачность, понимать, какие частотные зоны обертона отвечают за эти параметры звука у того или иного инструмента.

Диагностировать тембральный слух возможно через последовательное прослушивание мелодии или фрагмента музыкального произведения в исполнении инструментов и голосов различных составов. Приведем пример диагностического задания «Определи тембр».

Цель: выявление уровня развития тембрового слуха на основе определения состава исполнителей одной и той же мелодии или музыкального фрагмента.

Вариант 1. Обучающиеся последовательно прослушивают мелодию в нескольких вариантах исполнения различными составами инструментов или голосов. Например, мелодию М. Дунаевского «Ветер перемен» из к/ф «Мэри Поппинс, до свидания!» в следующей последовательности исполнения: 1) фортепиано, 2) скрипка, 3) фагот, 4) аккордеон, 5) флейта, 6) дуэты: скрипка + треугольник, аккордеон + колокольчики, 7) трио: домра + баян + бубен; фортепиано + гитара + металлофон; скрипка + валторна + барабан.

Используются следующие критерии оценки:

1–3 балла – низкий уровень: точное определение тембров только в 1-3 фрагментах, затруднения в определении состава ансамблей;

4–7 баллов – средний уровень: точное определение тембров в 1-7 фрагментах, сложности в определении состава трио;

8–10 баллов – высокий уровень: точное определение тембров в 8-10 фрагментах, допускаются незначительные помарки.

Вариант 2. Диагностическое задание для определения уровня развития тембрального слуха можно организовать через сравнение двух треков, в одном из которых студент должен услышать естественное тембральное звучание, а в другом искажённое. Пример музыкальных треков может включать в себя следующие композиции: Ella Fitzgerald «Dream a Little Dream of Me», Frank Sinatra «The World We Knew», Thelonious Monk «My Melancholy». Оценки полученных ответов заносятся в таблицу, исходя из пятибалльной системы (табл. 3).

Таблица 3

Диагностика уровня развития тембрового слуха

	Тембральная достоверность	Логичность изменений тембра в контексте данного произведения	Описание тембра в категориях: Легкий- тяжелый Светлый-темный Теплый -холодный
Оценка анализа первого произведения			
Оценка анализа второго произведения			
Оценка анализа третьего произведения			

Критерии оценки аналогичны критериям предыдущим диагностикам уровня развития пространственных слуховых ощущений и восприятия звука.

Слуховой опыт оценки качества фонограмм предполагает оценку музыкального баланса: умение фокусироваться на данном параметре, мгновенное определение соразмерности инструментов или групп инструментов в контексте данного произведения, соотнесение их громкости (крупности), логичность этих соотношений, случаи изменения этих соотношений в процессе развития произведения, логичность этих изменений.

Диагностическое задание «Определи музыкальный баланс фонограммы».

Цель: выявление уровня развития слухового опыта, позволяющего более качественно определить музыкальный баланс предлагаемой фонограммы.

Содержание задания аналогично с предыдущим, т. е. включает прослушивание фонограммы, анализ и объяснение услышанного с точки зрения предлагаемого параметра. В качестве музыкальных примеров предлагаются следующие: Г. Свиридов «Время, вперед!», Оркестровая сюита, Jamie Culum «What A Difference A Day Made», Sinne Eeg, Thmas Fonnesbaek «Spring Waltz&». Оценки полученных ответов заносятся в таблицу, исходя из пятибалльной системы (табл. 4).

Критерии оценки аналогичны предыдущим диагностическим заданиям.

Слуховое определение частотных полос. Данный параметр предполагает выработку навыка распознавания спектральных зон. Весь звуковой диапазон частот можно условно разделить на семь зон: субнизкие 20–60 герц, низкие 60–200 герц, низкая середина 200–400 герц, средние 400–1600 герц, высокая се-

Таблица 4

Диагностика уровня развития слухового опыта

	Соразмерность инструментов или групп инструментов	Логичность изменения громкостных соотношений, при наличии таковых
Оценка анализа первого произведения		
Оценка анализа второго произведение		
Оценка анализа третьего произведение		

редина 1600–4000 герц, высокие 4000–8000 герц, «блеск» 8000–20000 герц. Слух опытного звукорежиссера хорошо дифференцирует эти зоны. Диагностическое задание направлено на выявление скорости распознания этих зон.

Студент должен мгновенно определять, в какой из спектральных зон существует проблема в виде нежелательного резонанса, чрезмерного накопления звуковой энергии либо её недостатка. В тренировке данного компонента очень хорошо помогают плагины, произвольно меняющие амплитудно-частотную характеристику сигнала или фонограммы. Студенту предлагается на слух определить, в какой зоне произошли изменения и какого характера были эти изменения (тип фильтра, добротность, глубина воздействия в плюс или минус). Одним из лучших плагинов, на наш взгляд, является плагин Train Your Ears EQ Edition 2.

Тренировка и тестирование проходит одномоментно, после выполнения серии заданий плагин выдаёт процентное соотношение правильных ответов.

Таким образом, *критерии оценки* здесь таковы:

5 баллов – 100% правильных ответов на 20 заданий;

4 балла – 90% правильных ответов на 20 заданий;

3 балла – 80% правильных ответов на 20 заданий;

1–2- балла – менее 80% процентов правильных ответов на 20 заданий.

Слуховое определение ширины динамического диапазона, восприятие артефактов некорректной компрессии и лимитирования. Динамический диапазон – один из важнейших параметров готовой фонограммы. В период тотальной «борьбы за громкость» максимальная громкость звучания готовой фонограммы достигалась главным образом за счет сужения динамического диапазона. В результате получались плоские треки с практически отсутствующей макро- и микродинамикой, с уничтоженными транзиентами и невнятным звучанием. Возникло даже такое понятие, как «пережатый трек». Для некоторых музыкальных жанров эта ситуация условно допустима, но для классической музыки, для акустических джазовых составов, для жанров, предполагающих наличие широкого динамического диапазона, наличие живого дыхания и пульсации, искусственное сужение динамического диапазона может быть оправдано только невозможностью технически осуществить запись и воспроизведение сверхширокого динамического диапазона. В качестве показательного примера можно привести «Болеро» М. Равеля. Динамический диапазон в этом произведении от пиано/пианиссимо до форте/фортиссимо может достигать 110 децибел. Технически осуществить запись произведения с таким широким динамическим диапазоном невозможно (максимальный динамический диапазон записи на CD диске составляет 96 децибел). Технически мы можем увеличить разрядность записи, например, до 24 бит, но не существует пока акустической системы, способной адекватно воспроизвести запись в таком широком диапазоне. Поэтому звукорежиссер в процессе записи вручную снижает чувствительность входных каналов по мере увеличения громкости звучания оркестра, прибегая к так называемому «звукорежиссерскому диминуэндо».

Кроме умения оценивать соответствие динамического диапазона с жанровой принадлежностью, профессиональный звукорежиссер должен уметь хорошо слышать артефакты, вызванные некорректной компрессией и/или некорректным лимитированием. Артефакты, вызванные неумелым использованием компрессии и лимитирования, к сожалению, довольно часто встречающееся явление не только в образовательной практике.

Предлагаемые примеры для анализа: «Болеро» М. Равель (Валерий Гергиев Симфонический оркестр Мариинского театра), Souvenir de Florence, Op. 70: II. Adagio cantabile e com moto – Metamorphose String Orchestra, Pavel Lyubomudrov, 9 Preludes, Op.1: Andante ma non troppo – Paolo Ceccarini. Результаты проверки задания заносятся в таблицу, согласно выделенным параметрам, исходя из пятибалльной системы (табл. 5).

Также как и предыдущие, это задание оценивается по пятибалльной шкале.

Аналитический слух представляет собой комплекс параметров и способностей. Согласно определению Д.К. Кирнарской, аналитический слух включает в себя звуковысотный слух, абсолютный слух, ладовое чувство, гармонический слух, внутренний слух и музыкальную память [3]. Поэтому целесообразно привести примеры диагностических заданий на каждый из предлагаемых параметров.

Звуковысотный слух связан с частотой колебаний волны, исходящей от звука. «В главном музыкальном качестве звука, в его высотной определённости, сливаются осязательные, тактильные и зрительно-пространственные ассоциации» [3]. «Звуковысотный слух проявляется в рефлексии ощущения высоты звуков и изменения их соотношения в интонациях (данной мелодии), различении ладовых функций, тембровых и мелодических комплексов» [11].

Для изучения состояния звуковысотного слуха можно предложить к выполнению следующие задания.

Задание «Ощущение музыкальной высоты».

Цель: определить степень развития звуковысотного слуха испытуемых.

Задание состоит из двух частей. Сначала обучающимся задаётся вопрос, какой из предложенных на фортепиано звуков выше или ниже. Педагог каждому индивидуально проигрывает от 3 до 5 звуков разной высоты.

На втором этапе обучающийся должен самостоятельно найти на рояле или фортепиано сыгранный преподавателем звук.

Используются следующие критерии оценки:

1–2 балла – низкий уровень: обучающийся неверно называет высоту звука и не может найти его на фортепиано;

3 балла – средний уровень: обучающийся верно называет высоту звука, но не может найти его на фортепиано;

4–5 баллов – высокий уровень: обучающийся верно называет высоту звука и может найти его на фортепиано.

Задание «Непроизвольные слуховые представления».

Цель: определить уровень развития интонационного слуха.

Повторить спетую или сыгранную преподавателем мелодию голосом.

Используются следующие критерии оценки:

1–2 балла – низкий уровень: обучающийся неверно называет изменение мелодии;

3 балла – средний уровень: обучающийся не сразу точно называет изменение мелодии, не уверен в правильности своего ответа;

4–5 баллов – высокий уровень: обучающийся верно называет изменение мелодии.

Задание «Определение числа звуков в аккорде».

Цель: определить уровень развития гармонического слуха.

Преподаватель играет аккорды, состоящие из 3 и 4 звуков. Это могут быть трезвучия мажора или минора с обращениями, доминантсептаккорды с обращениями, уменьшенные и увеличенные трезвучия, уменьшенные септаккорды и их обращения. Обучающемуся нужно назвать только количество звуков в аккорде.

Используются следующие критерии оценки:

1–2 балла – низкий уровень: обучающийся не может определить количество звуков в аккорде;

3 балла – средний уровень: обучающийся испытывает затруднения в определении количества звуков в аккорде;

4–5 баллов – высокий уровень: обучающийся правильно определяет количество звуков в аккорде.

Задание «Определение ладовой окраски мелодии».

Цель: определить уровень развития ладового чувства.

Обучающимся необходимо различить мажорную и минорную ладовую краску мелодии и созвучий. Можно исполнить различные аккорды или их последовательность, мелодию какой-либо народной песни с ладовым контрастом (например, мажорный куплет, минорный припев).

Используются следующие критерии оценки:

1–2 балла – низкий уровень: обучающийся неверно называет прослушанные лады;

3 балла – средний уровень: обучающийся не сразу точно называет прослушанные лады;

Таблица 5

Диагностика слухового определение ширины динамического диапазона, восприятие артефактов некорректной компрессии и лимитирования

	Субъективно воспринимаемая ширина динамического диапазона	Логичность ширины динамического диапазона в контексте произведения	Наличие (отсутствие) артефактов, связанных с некорректной компрессией, некорректным лимитированием
Оценка первого произведения			
Оценка второго произведения			
Оценка третьего произведения			

4–5 баллов – высокий уровень: обучающийся верно называет прослушанные лады.

Задание «Ощущение верной гармонизации».

Цель: определить уровень развития гармонического слуха.

Отметить фальшивый аккомпанемент. Обучающимся предлагается прослушать фрагмент мелодии, меняя верную гармонию на фальшивую.

Критерии оценки:

1–2 балла – низкий уровень: обучающийся не слышит фальшивую гармонию;

3 балла – средний уровень: обучающийся с некоторыми неточностями и ошибками определяет неверную гармонию;

4–5 баллов – высокий уровень: обучающийся точно слышит несоответствие гармонии звучанию мелодии.

Конечно, приведённые диагностические задания не исчерпывают представлений об изучении и диагностировании звукорежиссёрского слуха. Это лишь демонстрация практического опыта авторов данной статьи. Предлагаемые параметры диагностики звукорежиссёрского слуха могут быть расширены либо сокращены. Поиск «идеального звука» – это сложная задача любого звукорежиссёра, так как представление о том, что такое качественный, правильный звук различно даже у профессионалов. Однако попытка выделить необходимые показатели, которые помогают проследить процесс развития звукорежиссёрского слуха, важна и целесообразна.

Библиографический список

1. Ильина Е.Р. *Музыкально-педагогический практикум*: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академический Проект, 2008.
2. Алиев Ю.Б. *Диагностика музыкальных способностей. Музыкально-педагогический практикум*: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академический Проект, 2008.
3. Кирнарская Д.К. *Психология специальных способностей. Музыкальные способности*. Москва: Таланты-XXI век, 2004.
4. Школяр Л.В., Красильникова М.С., Критская Е.Д. и др. *Теория и методика музыкального образования детей*: научно-методическое пособие. Москва: Наука, 1998.
5. Мазур М. Музыкальный слух звукорежиссёра. *Аллея Науки*. 2021; № 5 (56). Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1725688439&tld=ru&lang=ru&name=MUZYKALNYY%20SLUH%20ZVUKOREZhISSERA.pdf&text=%D0%B7%D0%B2%D1%83%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B8%D1%81%D1%81%D1%91%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D0%BB%D1%83%D1%85&url=https%3A%2F%2Falley-science.ru%2Fdomains_data%2Ffiles%2F2May2021%2FMUZYKALNYY%2520SLUH%2520ZVUKOREZhISSERA.pdf&lr=197&mime=pdf&l10n=ru&sign=654d82badcfd6d2411a9a77b1381e602&keyno=0&nosw=1&serpParams=tm%3D1725688439%26tld%3Dru%26lang
6. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Available at: https://psychojournal.ru/books/825-teplov-b-m-psihologiya muzykalnyh-sposobnostey.html
7. Рахманова Н.Н. *Развитие технического слуха: цели, особенности, методики*. Available at: https://show-master.ru/categories/razvitie_tekhnicheskogo_slukha_tseli_osobennosti_metodiki.html?ysclid=m0rr531ts4178746713
8. *Сервисы для развития звукорежиссерского слуха*. Available at: https://www.newtoneacademy.com/hearingtrainingservices?ysclid=m0rqcqpf8g717619685
9. *Тренировка звукорежиссёрского слуха*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=U8y7rCXmwWo
10. *Как тренировать звукорежиссёрский слух*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/13079055716169921368
11. Анисимова В.П. *Арт-педагогика музыкального образования детей*. Тверь: Тверской государственный университет, 2015.

References

1. Il'ina E.R. *Muzykal'no-pedagogicheskij praktikum*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2008.
2. Aliev Yu.B. *Diagnostika muzykal'nyh sposobnostej. Muzykal'no-pedagogicheskij praktikum*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2008.
3. Kirnarskaya D.K. *Psihologiya special'nyh sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti*. Moskva: Talanty-XXI vek, 2004.
4. Shkolyar L.V., Krasil'nikova M.S., Kritskaya E.D. i dr. *Teoriya i metodika muzykal'nogo obrazovaniya detej*: nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: Nauka, 1998.
5. Mazur M. Muzykal'nyj sluh zvukorezhissera. *Alleya Nauki*. 2021; № 5 (56). Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1725688439&tld=ru&lang=ru&name=MUZYKALNYY%20SLUH%20ZVUKOREZhISSERA.pdf&text=%D0%B7%D0%B2%D1%83%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B8%D1%81%D1%81%D1%91%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D0%BB%D1%83%D1%85&url=https%3A%2F%2Falley-science.ru%2Fdomains_data%2Ffiles%2F2May2021%2FMUZYKALNYY%2520SLUH%2520ZVUKOREZhISSERA.pdf&lr=197&mime=pdf&l10n=ru&sign=654d82badcfd6d2411a9a77b1381e602&keyno=0&nosw=1&serpParams=tm%3D1725688439%26tld%3Dru%26lang
6. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Available at: muzykalnyh-sposobnostey.html
7. Rahmanova N.N. *Razvitie tehnicheskogo sluha: celi, osobennosti, metodiki*. Available at: https://show-master.ru/categories/razvitie_tekhnicheskogo_slukha_tseli_osobennosti_metodiki.html?ysclid=m0rr531ts4178746713
8. *Servisy dlya razvitiya zvukorezhisserskogo sluha*. Available at: https://www.newtoneacademy.com/hearingtrainingservices?ysclid=m0rqcqpf8g717619685
9. *Trenirovka zvukorezhisserskogo sluha*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=U8y7rCXmwWo
10. *Kak trenirovat' zvukorezhisserskij sluh*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/13079055716169921368
11. Anisimova V.P. *Art-pedagogika muzykal'nogo obrazovaniya detej*. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2015.

Статья поступила в редакцию 15.09.24

УДК 37

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-263-266

Kuznetsova O.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: oz.kuznetsova@omgau.org*

STUDY OF INITIATIVITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON. The article studies initiative as an important personality trait that determines success in all spheres of life. The author points out the need to develop this personality trait already at the stage of future specialist training. An analysis of the main approaches to the study of initiative is presented. Based on the methodology of the system-functional approach to the study of personality traits by A.I. Krupnov, a model of initiative has been designed. The scientific novelty of the designed model is represented by the substantive characteristics of the components of the phenomenon under study, the definition of their functions and manifestations, as well as diagnostic tools that allow to present an objective assessment of the level of formation of initiative and its individual aspects. In conclusion, promising areas of scientific and pedagogical activity are formulated, where the results of this study can be used.

Key words: **initiative, analytical approach, multi-component approach, systemic approach, structural and functional model of initiative, diagnostic tools**

О.З. Кузнецова, *канд. пед. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: oz.kuznetsova@omgau.org*

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Статья посвящена изучению инициативности как важного свойства личности, определяющего ее успешность во всех сферах жизнедеятельности. Автор указывает на необходимость развития данного свойства личности уже на этапе подготовки будущего специалиста. Представлен анализ основных подходов к исследованию инициативности. На основе методологии системно-функционального подхода к исследованию свойств личности А.И. Крупнова спроектирована модель инициативности. Научную новизну спроектированной модели представляют содержательная характеристика компонентов исследуемого феномена, определение их функций и проявлений, а также диагностический инструментарий, позволяющий объективно оценить уровень сформированности инициативности и ее отдельных сторон. В заключении сформулированы перспективные направления научно-педагогической деятельности, где результаты данного исследования могут использоваться.

Ключевые слова: **инициативность, аналитический подход, поликомпонентный подход, системный подход, структурно-функциональная модель инициативности, диагностический инструментарий**

Высшая школа направлена на подготовку компетентных, активных специалистов, мотивированных на саморазвитие, способных творчески решать профессиональные задачи, принимать решения, брать на себя ответственность. Динамика социальных, экономических, политических условий требует формирования данных конкурентоспособных качеств уже на этапе обучения студентов в вузе. В связи с этим проблема формирования и развития инициативности как важной составляющей вышеназванных качеств становится актуальной научно-исследовательской и научно-практической задачей.

Поэтапное решение данной проблемы связанно с обоснованием психологической структуры понятия «инициативность», поиском адекватного диагностического инструментария для определения ее свойств и уровня сформированности, разработкой теоретических и практических подходов к организации учебно-практической деятельности студентов, способствующих развитию инициативности в условиях образовательного учреждения.

Цель исследования: определить структуру инициативности как интегративного свойства личности.

Задачи исследования:

– осуществить анализ работ по исследованию инициативности;

– определить психологическую структуру инициативности;

– определить функции отдельных компонентов в структуре данного свойства личности;

– описать проявления переменных инициативности;

– определить диагностический инструментарий для исследования отдельных сторон инициативности.

Научная новизна:

– расширены представления об инициативности как интегративном свойстве личности;

– определена и описана содержательная характеристика психологической структуры инициативности.

Теоретическая значимость: расширены представления о структуре инициативности как личностного свойства.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы для:

– диагностики инициативности как интегративного свойства личности и ее отдельных переменных;

– разработки программ развития инициативности в образовательном процессе;

– создания программ консультирования и коррекции инициативности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что инициативность является предметом исследования как зарубежных (M. Frese, D. Fay, S.A. Lannarino и др.), так и отечественных исследователей. В работах зарубежных исследователей инициативность представлена рядом понятий: initiative, personal initiative (PI), proactive behavior и др. Д. Фэй и М. Фриз рассматривают инициативность как поведение, при котором человек активно ставит цели и настойчиво, преодолевая трудности и неудачи, их достигает [1], С.А. Ланнарино – как способность действовать на опережение, как проактивное поведение, в противоположность реактивному поведению [2].

В работах отечественных авторов можно выделить три подхода: аналитический, поликомпонентный и системный. Представители аналитического подхода нацелены на изучение отдельных сторон инициативности, относящихся к разным психологическим сферам (волевой, мотивационной, когнитивной, эмоциональной, результативной), а также исследование различных ее признаков (самостоятельность, креативность, творческий подход, склонность к преобразованию действительности и др.). Как правило, эти характеристики изучаются отдельно друг от друга.

Изучением инициативности в связи с волевыми процессами и качествами личности занимались С.Л. Рубинштейн, М.С. Говоров, А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов и др. Так, Левитов Н.Д. рассматривал инициативность как проявление волевой активности, личного почина [3]. С.Л. Рубинштейн, исследуя инициативность как важнейшее волевое качество человека, определяет ее как «умение легко взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь стимуляции извне». Автор отмечает, что яркие, эмоционально-привлекательные перспективы, которые открывает инициатива, играют существенную роль в ее возникновении. [4, с. 581]. Таким образом, инициативность в связи с волевыми проявлениями рассматривалась как свойство личности, способное без внешней стимуляции, по собственному почину поставить цель, организовать действие и направить волевое усилие на ее достижение.

На зависимость инициативности от внутренних побуждений, интересов, мотивов указывала К.А. Абульханова-Славская, отмечая, что данное свойство личности представляет собой опережающую активность, которая реализуется в интеллектуальной или практической деятельности и проявляется сначала как внутреннее побуждение, порыв, а затем как внешнее проявление через заявление о своих намерениях [5]. О.А. Брумина отмечает, что мотивационный компонент инициативности представлен двумя взаимозависимыми сторонами: внутренними психологическими факторами (потребностями, интересами, желаниями, намерениями, мотивами, целями) и внешними условиями и обстоятельствами деятельности (в том числе учебно-познавательной) [6].

Л.С. Новикова, В.И. Байков экспериментально доказали взаимосвязь инициативности и эмоционально-чувственной сферы. Выявлено, что люди испытывают положительные эмоции при проявлении инициативности, от самого процесса инициативных действий, от поддержки и одобрения инициативы. Показано, что стенические эмоции положительно влияют на проявления инициативности, а астенические – сдерживают ее проявления [7].

Связь инициативности и когнитивных процессов подтверждается работами Д.Б. Богоявленской, М.С. Говорова, Б.М. Теплова, М.А. Холодной, в которых инициативность рассматривается как самостоятельность в решении вопросов, желание по собственному побуждению отыскивать новую информацию, способность к выдвижению идей, новых решений, освоению других областей деятельности. М.А. Холодная расширяет понятие интеллектуальной инициативы, связывая ее с метакогнитивным опытом и открытой познавательной позицией [8].

Таким образом, для аналитического подхода характерно изучение отдельных сторон инициативности и ее поведенческих проявлений. На современном этапе понятие «инициативность» исследуется в более широком плане. Не только как действие, вызванное внешними факторами, но и как свойство, обусловленное внутренними механизмами личности [9].

Поликомпонентный подход ориентирован на изучение сразу нескольких сторон инициативности (К.А. Абульханова-Славская, С.М. Зиньковская, А.А. Алексеева, А.Ю. Польская, Е.Н. Полянская, Н.В. Тучак). В рамках системного подхода инициативность изучается как целостное образование. Анализ научных работ показал, что исследования инициативности, базирующиеся на системной методологии, являются самыми перспективными. Особо следует выделить системно-функциональный подход А.И. Крупнова [10–12], продолжающий реализацию положений отечественной науки о системном характере свойств личности (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицына, С.Л. Рубинштейн и др.). Исследования Крупнова и других представителей его школы (В.И. Байков, М.Г. Зелинская, А.М. Лесин, Д.В. Малыгин, И.А. Новикова, Д.А. Шляхта, Г.А. Шурухина) показали, что внутренняя структура любого свойства личности – структурированная функциональная система [7; 12–18]. Она включает две взаимосвязанные подсистемы: мотивационно-смысловую и инструментально-динамическую, которые обеспечивают стремление и готовность к процессу инициации в деятельности, общении, поступках. В структуре каждой из подсистем выделяются по четыре компонента. В первой – установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный; во второй – динамический, эмоциональный, регуляторный, и рефлексивно-оценочный. С целью более содержательной характеристики каждого компонента (за исключением рефлексивно-оценочного) в их структуре выделены два типа переменных. Одна группа переменных (гармонические) способствует, вторая группа (агармонические) затрудняет проявления инициативности [12; 13].

Обобщая анализ представленных информационных источников, можно сделать предварительные выводы. Первый: для определения сущности феномена «инициативность» следует понимать сложность и многомерность ее структуры; второй: рассматривать инициативность следует как интегративное качество личности; и третий как продолжение предыдущих: в образовании существует проблема с измерением инициативности. Учитывая вышеизложенное, мы выбрали методологию системно-функционального подхода к исследованию инициативности как наиболее полно отражающую ее как целостное образование. Реализация данного подхода потребовала решения ряда промежуточных задач:

– определить понятие «инициативность» как свойство личности, характеризующееся совокупностью нескольких компонентов;

– уточнить задачи и функции подсистем и компонентов инициативности;

– выделить критерии, позволяющие идентифицировать проявления компонентов инициативности;

– подобрать адекватные содержанию переменных каждого компонента инициативности методики измерения.

Анализ инициативности с позиций системно-функционального подхода к исследованию свойств личности показал, что инициативность это – системное образование, представляющее единство содержательно-смысловых и инструментально-динамических составляющих. Компонентами содержательно-смысловой составляющей являются личностные характеристики (мотивационные, когнитивные и продуктивные). Их содержание социально обусловлено. Компонентами инструментально-динамической составляющей являются индивидуальные характеристики, обусловленные биологическими предпосылками (динамические, эмоциональные и регуляторно-волевые). Каждый компонент содержит две переменные, характеризующие его более детально. Инициативность выступает важнейшим инструментальным свойством личности, определяет успешность деятельности, особенности становления личности, формируя большинство личностных качеств, направляет на развитие и саморазвитие.

Основываясь на концепции А.И. Крупнова [10] о психологической структуре свойств личности как «единстве мотивационно-смысловых и инструментально-динамических составляющих», представляем разработанную нами структуру инициативности как интегративного свойства личности, включающую инструментарий для подробной диагностики ее компонентов и их переменных.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что поставленная цель и сформулированные задачи достигнуты и раскрыты в процессе выпол-

Таблица 1

Структурно-функциональная модель инициативности

Подсистема	Задача	Компоненты	Функции компонентов	Переменные компонентов	Проявления компонентов	Методики измерения переменных
Содержательно-смысловая	Определение содержательной стороны инициативности	Установочно-целевой (Исходный)	Фиксация доминирующих целей, намерений, побуждений при реализации задач и программ действий	Общественно-значимые	Ориентация на цели, значимые в обществе, социально-значимую деятельность, признание в обществе.	Методика «Инициативность» А.И. Крупнова; (Бланк 1) Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева
				Личностно-значимые	Ориентация на личностно-значимые цели: здоровье, благополучие, независимость, саморазвитие, исполнение планов.	Тест изучения ценностных ориентаций Ю.Н. Семенко Тест Иерархия жизненных ценностей Г.В. Резапкина
		Мотивационно-смысловой	Направление инициативности вне зависимости от разнообразия выполняемых задач	Социо-центричность	Доминирование направленности на других людей, связанной с исполнением долга, стремлением помочь людям в процессе инициативного поведения.	Методика «Инициативность» А.И. Крупнова; (Бланк 2) Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявского, Б.А. Федоришина Опросник мотивации к карьере (адаптация Е.А. Могилёвкина).
				Эгоцентричность	Доминирование направленности на себя; сосредоточенность на собственных потребностях: достижение материального благополучия, признание; стремление самореализоваться, сделать карьеру.	Тестовая форма для выявления эгоцентрических ассоциаций (ЕАТ) Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильман
		Когнитивный	Раскрытие смысла, назначения и роли инициативности	Осмысленность	Целенаправленное, осознанное развитие личной инициативности, понимание ее существенных признаков, значимости для реализации своих планов.	Методика Инициативность Крупнова (Бланк 3) Тест Тип поведенческой активности Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк
				Осведомленность	Разрозненные знания о несущественных признаках инициативности, утверждение о ее врожденности	Тип поведенческой активности Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк
		Продуктивный	Выбор приоритетной сферы приложения инициативности	Предметная сфера	Результаты в различных сферах жизнедеятельности: учебе, науке, общении, профессиональной деятельности и др., достижению которых способствует личная инициативность	Тест определения общей и социальной самоэффективности М. Шеер, Дж. Маддукс, адаптация А.В. Бояринцевой Анализ результатов учебной деятельности
				Субъектная сфера	Результаты достижения личных целей; повышение самооценки, самостоятельности, расширение сферы личной компетентности, улучшение имиджа.	Тест определения уровня самоэффективности Д. Маддукс, М. Шеер, перевод и модификация – А.В. Бояринцева, Р.Л. Кричевский
Инструментально-динамическая	Обеспечение процессуальной стороны инициативности	Динамический	Определение интенсивности, силы и устойчивости в реализации инициативы	Энергичность	Интенсивность, устойчивость, стремления к цели, выделение главных и второстепенных дел, установление сроков выполнения задания, доведение планов до конца, самоконтроль	Методика Утрехтская шкала увлеченности работой, UWES Методика «Инициативность» А.И. Крупнова (Бланк 5) Методика «Узнайте свой уровень инициативности в работе»
				Аэнергичность	Непостоянство, неустойчивость намерений, внимания, нерешительность, пассивность, прокрастинация и т.д.	Тест Тип поведенческой активности Л.И. Вассерман и Н.В. Гуменюк
		Эмоциональный	Определение окраски эмоциональных переживаний, способствующих или препятствующих проявлению и развитию инициативности	Стеничность	Положительная окраска эмоций в ходе проявления инициативы и при достижении цели, сдержанность при затруднениях и т.д.	Тест ИТО (Индивидуально-типологический опросник) Л.Н. Собчик
				Астеничность	Отрицательная окраска эмоциональных переживаний в ходе проявления инициативы: тревога, разочарование подавленность, неуверенность	Методика ШАС (Шкала астенического состояния) Опросник субъективной локализации контроля, ОСЛК (локус контроля студентов)
		Регуляторный	Представление о локусе ориентации инициативности	Интернальность	Ориентация в достижениях либо неудачах при проявлении инициативы на себя, внутренние факторы	Тест Уровень субъективного контроля УСК Тест Локус контроля ЛК
				Экстернальность	Объяснение достижений/ неудач при проявлении инициативности внешними факторами	Тест Уровень субъективного контроля УСК Тест Шкала локуса контроля Роттера
		Рефлексивно-оценочный	Рефлексия трудностей в реализации инициативности. Сличение исходных установочно-целевых намерений с результатами достижений.	Операциональные трудности	Трудности в осуществлении инициативности из-за недостатка навыков	Анкетирование
				Эмоционально-личностные трудности	Трудности осуществления инициативности из-за эмоциональных, личностных проблем, неуверенности, низкой самооценки и пр.	Анкетирование Тест самооценки Соренсена Методика Самооценка личности О.И. Моткова

нения данной работы. Определена психолого-педагогическая сущность инициативности и ее роль в повышении потенциала личности, самоэффективности, мотивации на саморазвитие. Подчеркнуто, что развитию данного свойства необходимо уделять специальное внимание в образовательном процессе. Представленная структура инициативности, предложенные методы исследования позволяют выявить «сильные» и «слабые» стороны ее проявлений, анализировать результаты диагностики с целью разработки обоснованных программ развития или коррекции ее отдельных сторон.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с выявлением уровня сформированности инициативности у обучающихся, определением педагогических условий, направленных на развитие данного личностно и профессионально важного качества.

Библиографический список

1. Frese M., Fay D. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*. 2001; Vol. 23 (2): 133–187.
2. Lannarino S.A. Initiative: The Ability to Take Action Proactively. *Website «The Sales Blog»*, 2010. Available at: https://thesalesblog.com.
3. Левитов Н.Д. *Психология характера*. Available at: https://djvu.online/file/xMLaz1KEFOG6N
4. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
5. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 1991.
6. Брумина О.А. Мотивационный компонент структуры интегративного качества личности «Инициативность». *Агроинженерия*. 2008; Выпуск 6: 43–46.
7. Байков В.И. *Динамика развития переменных инициативности в ходе тренинга*: Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2008.
8. Холодная М.А. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. Москва: Издательство ЮРАЙТ, 2019.
9. Довольнова И.В. *Психолого-педагогические условия развития инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте*. Available at: https://disser.herzen.spb.ru/Preview/Vlojenia/_Disser.pdf
10. Крупнов А.И. Системная структура образования и свойств личности. *Психолого-педагогический поиск*. 2008; Выпуск 7: 124–127.
11. Крупнов А.И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств. *Вестник Российского университета дружбы народов*. 2006; Выпуск 1 (3): 63–74.
12. Крупнов А.И., Новикова И.А., Шляхта Д.А. *Комплексные исследования свойств личности:* учебное пособие. Москва: РУДН, 2017.
13. Лесин А.М. Психологическая структура инициативности студентов гуманитарных специальностей. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2019; Т. 7., Выпуск 1 (24). Available at: http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=364
14. Зелинская М.Г. Педагогический инструментарий оценки уровня развития инициативности у старших дошкольников на основе волонтерской деятельности. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2021; Выпуск 5. Available at: http://e-koncept.ru/2021/211035.htm
15. Малыгин Д.В. *Формирование профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2024.
16. Мухина Т.Г., Малыгин Д.В. *Развитие инициативности у членов трудового коллектива в условиях внутрикорпоративной подготовки:* монография. Новосибирск. 2023.
17. Шурухина Г.А. Основные направления исследования инициативности в современной психологии. *Вестник РУДН*. Серия: Психология и педагогика. 2013; Выпуск 4: 23–28.
18. Шурухина Г.А. *Психология инициативности:* учебное пособие. Уфа – Москва, 2020.

References

1. Frese M., Fay D. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*. 2001; Vol. 23 (2): 133-187.
2. Lannarino S.A. Initiative: The Ability to Take Action Proactively. *Website «The Sales Blog»*, 2010. Available at: https://thesalesblog.com.
3. Levitov N.D. *Psihologiya haraktera*. Available at: https://djvu.online/file/xMLaz1KEFOG6N
4. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
5. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
6. Brumina O.A. Motivacionnyj komponent struktury integrativnogo kachestva lichnosti «Iniciativnost'». *Agroinzheneriya*. 2008; Vypusk 6: 43-46.
7. Bajkov V.I. *Dinamika razvitiya peremennyh iniciativnosti v hode treninga*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2008.
8. Holodnaya M.A. *Psihologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo YuRAJT, 2019.
9. Dovol'nova I.V. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya iniciativnosti v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste*. Available at: https://disser.herzen.spb.ru/Preview/Vlojenia/_Disser.pdf
10. Krupnov A.I. Sistemnaya struktura obrazovaniya i svojstv lichnosti. *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. 2008; Vypusk 7: 124-127.
11. Krupnov A.I. Sistemno-funkcional'nyj podhod k izucheniyu lichnosti i ee svojstv. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. 2006; Vypusk 1 (3): 63-74.
12. Krupnov A.I., Novikova I.A., Shlyahta D.A. *Kompleksnye issledovaniya svojstv lichnosti:* uchebnoe posobie. Moskva: RUDN, 2017.
13. Lesin A.M. Psihologicheskaya struktura iniciativnosti studentov gumanitarnyh special'nostej. *Lichnost' v menyayuschemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie*. 2019; T. 7., Vypusk 1 (24). Available at: http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=364
14. Zelinskaya M.G. Pedagogicheskij instrumentarij ocenki urovnya razvitiya iniciativnosti u starshih doshkol'nikov na osnove volonterskoj deyatel'nosti. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2021; Vypusk 5. Available at: http://e-koncept.ru/2021/211035.htm
15. Malygin D.V. *Formirovanie professional'noj iniciativnosti obuchayuschihsya v usloviyah korporativnogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2024.
16. Muhina T.G., Malygin D.V. *Razvitie iniciativnosti u chlenov trudovogo kollektiva v usloviyah vnutrikorporativnoj podgotovki:* monografiya. Novosibirsk. 2023.
17. Shuruhina G.A. Osnovnye napravleniya issledovaniya iniciativnosti v sovremennoj psihologii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2013; Vypusk 4: 23-28.
18. Shuruhina G.A. *Psihologiya iniciativnosti:* uchebnoe posobie. Ufa – Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 06.11.24

УДК 378.004.7 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-266-269

Kuryan S.M., *Director, "Neuroseti" JSC (Moscow, Russia), E-mail: sk@aoneiro.com*
Petrushkevich M.A., *General Director, "Neuroseti" JSC (Moscow, Russia), E-mail: sk@aoneiro.com*

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY IN EDUCATION. PRIORITY 2030 AS A GUIDELINE FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY. The article describes the ways to apply artificial intelligence (AI) technologies in the educational environment of higher education institutions. An important part of the article is an analysis of strategic goals of the Priority 2030 program aimed at modernizing the Russian education system and integrating AI technologies. The work considers key areas of using AI to improve the educational process, including personalized learning, intelligent student support systems, and automation of knowledge assessment. The authors focus on the practical application of AI to improve the quality of education, improve student outcomes, and ensure teaching efficiency. They identify barriers that hinder the application of AI in higher education. A solution is proposed to expand the knowledge of teachers and students in the field of AI application. The content of the webinar is described, which reveals three innovative technologies that include the capabilities of computer vision, big data processing, and cognitive functions. The conclusion presents proposals for the further development of AI and the application of technologies such as Index5, NeuroPLAi, and CorpGPT in the educational activities of universities.

Key words: **artificial intelligence, education, Priority 2030, personalized learning, intelligent systems, higher education institutions, Index5 videoconferencing, NeuroPLAi player, CorpGPT platform**

С.М. Курьян, *директор АО «Нейросети», г. Москва, E-mail: sk@aoneiro.com*
М.А. Петрушкевич, *ген. директор АО «Нейросети», г. Москва, E-mail: sk@aoneiro.com*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ. «ПРИОРИТЕТ 2030» КАК ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Статья посвящена описанию возможностей применения технологий искусственного интеллекта в образовательной среде высших учебных заведений. Важной частью статьи является анализ стратегических целей программы «Приоритет 2030», направленных на модернизацию российской системы образования и интеграцию технологий искусственного интеллекта. В работе рассматриваются ключевые направления использования искусственного интеллекта

для совершенствования образовательного процесса, включая персонализированное обучение, интеллектуальные системы поддержки студентов, а также автоматизацию оценки знаний. Авторы делают акцент на практическом применении искусственного интеллекта для повышения качества образования, улучшения студенческих результатов и обеспечения эффективности преподавания. Указываются барьеры, затрудняющие применение искусственного интеллекта в высшем образовании. Предлагается решение по расширению знаний преподавателей и студентов в области применения искусственного интеллекта. Описывается содержание вебинара, в котором раскрываются три инновационные технологии, включающие возможности компьютерного зрения, обработки больших данных и выполнения когнитивных функций. В заключении представлены предложения по дальнейшему развитию искусственного интеллекта и применению таких технологий, как Index5, NeuroPLAi и CorpGPT в образовательной деятельности вузов.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, образование, Приоритет 2030, персонализированное обучение, интеллектуальные системы, высшие учебные заведения, видеоконференцсвязь Index5, плеер NeuroPLAi, платформа CorpGPT**

Актуальность исследования связана с тем, что современный мир переживает бурное развитие: технологии стремительно совершенствуются, системы взаимодействия трансформируются, а многие аспекты профессиональной деятельности становятся все более сложными. Особенно быстро изменяются цифровые продукты, виртуальные процессы и ИТ-инфраструктура. В последние годы искусственный интеллект (ИИ) активно внедряется в различные сферы жизни. Он оказывает значительное влияние на экономику, медицину, транспорт и образование, автоматизируя рутинные задачи и упрощая повседневные дела.

Поэтому и государственная политика сегодня ориентирует современных специалистов на активное освоение и применение цифровых технологий, интеллектуальных средств. Согласно Указу Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации», необходимо создать в различных сферах общественной жизни все условия для внедрения технологий, основанных на искусственном интеллекте. Они могут быть внедрены в научные исследования, экономическую сферу, образовательную деятельность. В связи с этим инициированы федеральные проекты и программы. Так, Федеральный проект «Искусственный интеллект» предусматривает поддержку ВУЗов, которые разрабатывают и реализуют программы магистратуры и бакалавриата в сфере ИИ. Инициирована программа «Приоритет-2030», одной из ее задач выступает обеспечение условий для формирования цифровых компетенций и навыков использования цифровых технологий у обучающихся. В связи с этим в качестве одного из важных мероприятий, входящих в развитие университетов, выделяется цифровая трансформация вузов и научных организаций. Данная трансформация должна предполагать не только освоение специалистами технических средств, но и применение в данном процессе новых разработок, в том числе искусственного интеллекта.

Отметим также, что в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) всех направлений подготовки студентов выделены универсальные компетенции, связанные с цифровой грамотностью, эффективным применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Данные компетенции были отражены в разных версиях ФГОС ВО, начиная с его первого варианта и завершая версией 3++. Однако часто эти компетенции ограничиваются знанием студентами компьютеров, пользованием социальными сетями на уровне коммуникации и развлечения. Совершенно очевидно, что студентам следует перестраиваться на новые требования к их компетенциям, стремиться осваивать новые технологии, эффективно оптимизировать свою деятельность. При этом и преподавателям важно идти в ногу со временем и осваивать новые цифровые решения. В связи с этим цель исследования состоит в описании возможностей применения технологии искусственного интеллекта в образовании. Задачи исследования: проанализировать научную литературу, раскрывающие возможности ИИ в образовании; выявить барьеры внедрения ИИ в вузы; представить отечественные технологии с искусственным интеллектом, позволяющие оптимизировать работу педагогов вузов.

Научная новизна исследования состоит в описании способов преодоления барьеров внедрения ИИ в вузы. Теоретическая значимость работы определяется возможностью применения технологий в развитии теоретических положений, направленных на повышение качества цифровизации в вузе. Практическая значимость работы заключается в использовании представленных технологий в оптимизации деятельности преподавателей вуза и в применении предлагаемых решений для снижения тревожности при работе с ИИ в высшей школе.

Анализ научных работ показывает, что ученые достаточно давно признают неоценимые ресурсы ИИ в образовательном процессе вуза. Авторами подчеркивается, что ИИ применяется для решения локальных задач как студентов, так и педагогов, но не используется в полной мере [1]. Констатируется, что «прогресс в сфере образования невозможно представить без использования информационных технологий, основанных на искусственном интеллекте, и его роль в образовании непрерывно растет» [2, с. 127]. Называются возможности ИИ, включающие персонализированное обучение студентов, систематизацию больших объемов информации, автоматизацию рутинных задач [3]. Обсуждаются этические проблемы применения искусственного интеллекта в образовании, потенциальные ресурсы Chat GPT в системе высшего образования [4]. Описываются практики применения искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе [5], опыт использования методов ИИ для повышения успеваемости студентов [6]. Таким образом, возможности технологий искусственного интеллекта в образовании сегодня значительно расширяются. Применение ИИ позволяет изучать сложные предметы, автоматизировать многие процессы, оптимизировать поисковые операции, повысить качество образования.

Важно понимать, что искусственный интеллект представляет собой разработки, которые способны воспроизводить работу мозга человека с помощью технических средств [7]. Он активно внедряется в различные процессы: здравоохранение, живопись, литературу, управление машинами и пр. Несомненно, что в образовании ИИ может занять достойную нишу, так как из вузов выходят специалисты различных направлений подготовки: социальной, медицинской, правовой, технической и пр.

Однако при интеграции ИИ в образовательный процесс высшей школы возникает ряд барьеров. Анализ научных трудов, педагогических практик, существующих тенденций внедрения ИИ в область высшего образования позволил выявить множество барьеров: методического, технического, информационного характера (табл. 1).

Такой внушительный список барьеров приводит к необходимости проведения разъяснительной работы, повышения информационной, методической и психологической грамотности субъектов образовательных отношений: преподавателей и самих студентов. С этой целью нами был проведен вебинар для специалистов системы образования Российской Федерации на тему «ИИ в образовании: как подготовиться к будущему. «Приоритет 2030»». Данный вебинар был направлен на ознакомление студентов и преподавателей, а также проректоров вузов с тремя отечественными технологиями, основанными на примене-

Таблица 1

Барьеры внедрения ИИ в вузы

№	Барьер	Описание
1.	Отсутствие квалифицированных специалистов	Недостаток преподавателей и сотрудников, обладающих необходимыми знаниями и навыками для работы с ИИ
2.	Недостаточное финансирование	Потребность в значительных инвестициях в оборудование, программное обеспечение и обучение сотрудников
3.	Состояние цифровой грамотности	Недостаток необходимых навыков работы с ИИ у студентов и преподавателей
4.	Безопасность и конфиденциальность данных	Требуется обеспечить безопасность и конфиденциальность данных при внедрении ИИ
5.	Регуляторные барьеры	Необходимость соответствовать различным законам и правилам, касающимся использования ИИ
6.	Психологические барьеры	Страх и скептицизм преподавателей и студентов перед использованием ИИ
7.	Обучение и поддержка	Необходимость обеспечить обучение и поддержку для преподавателей и сотрудников
8.	Стратегическое планирование	Необходимость иметь четкую стратегию использования ИИ, соответствующую целям и задачам вуза
9.	Отсутствие стандартов	Отсутствие стандартов и рекомендаций по использованию ИИ в образовании
10.	Зависимость от технологий	Риск потери традиционных навыков преподавания и обучения из-за чрезмерной зависимости от технологий
11.	Неравный доступ	Риск создания неравного доступа к образованию для студентов, у которых нет доступа к необходимым технологиям
12.	Недостаточное понимание	Недостаток полного понимания возможностей и ограничений ИИ у преподавателей и сотрудников
13.	Бюрократические барьеры	Необходимость согласований и утверждений при внедрении ИИ

Таблица 2

Возможности платформы CorpGPT для специалистов системы образования

№	Возможность	Описание
1.	Создание и редактирование информационных материалов	Генерация текста для докладов, анонсов мероприятий, пресс-релизы образовательных событий, встреч и пр.
2.	Персонализация обучения студентов	Анализ данных об образовательных возможностях и потребностях студентов, содействие более полному пониманию информации и повышению мотивации студентов
3.	Перевод контента на любой иностранный язык	Обеспечение доступности предлагаемых образовательных материалов (лекций, презентаций, конспектов, тестов) для международной аудитории
4.	Обучение на основе генерируемых AI-ботом вопросов и ответов	Создание систем, которые могут использоваться студентами самостоятельно для обучения, тестирования и расширения знаний
5.	Разработка планов лекций, конспектов методических разработок, структурирование ресурсов	Возможность AI-ботов обеспечить генерацию полноценных курсов, кейсов, лонгридов, заданий для самостоятельного изучения, которые могут быть использованы в различных образовательных программах
6.	Создание и анализ кейсов, анкет, опросников, тестов, материалов для итоговой аттестации	Создание тестирующих материалов, которые позволят оценить уровень знаний, генерация вопросов для экзаменов, а также анализ результатов студентов
7.	Разработка образовательных программ и их реализация	Разработка образовательных программ, исходя из категории обучающихся и целевой установки методиста, их реализация на основе загруженных в систему материалов

нии ИИ: а) видеоконференцсвязь с мгновенной аналитикой поведения Index5; б) плеер интеллектуальной видеотрансляции NeuroPLAi; в) платформа с AI-ботами CorpGPT. Вебинар состоял из двух частей: теоретической и практической.

В первой части актуализировалась проблема применения ИИ в образовании, отмечались возможности современных интеллектуальных разработок в повышении интенсивности образовательной деятельности всех субъектов. Спикером представлялись многочисленные возможности каждой технологии ИИ.

Отмечалось, что первая технология с наличием ИИ, которая будет полезна для образования, представляет собой видеоконференцсвязь (ВКС) с мгновенной аналитикой поведения Index5 (https://index-5.ru/). Данная ВКС предполагает оценку пяти когнитивно-физиологических состояний (индексов) пользователя (внимательности, вовлеченности, эмоциональности, усталости и рассеянности), которые определяются с помощью компьютерного зрения. Данные индексы считываются через камеру путем сканирования сетки лица. Индексы показывают уровень вовлеченности студентов в процесс онлайн-обучения. Показатели отображаются с помощью цветовой индикации (зеленый, желтый, красный) в соответствии с уровнями активности пользователей и являются ориентиром для преподавателя в части повышения динамичности обучения. Информация дается по всем участникам ВКС, включая ведущего, как адресно по каждому пользователю, так и в целом по всей группе.

На вебинаре обозначалось, что преподаватель, читающий онлайн-лекцию в данной ВКС, может наблюдать индексы студентов как в реальном времени, так и по завершению онлайн-встречи, провести анализ ее продуктивности на предмет вовлеченности студентов в процесс обучения. Подчёркивалось, что в данной ВКС есть возможность использовать функцию speech2text, то есть вести протокол обучения, который в последствии может быть обработан и сделаны соответствующие выводы. Таким образом, преподавать имеет возможность сэкономить время на анализе эффективности проведенного занятия: лекции, семинара, конференции и пр. Кроме того, в данной ВКС имеется возможность получить отчет по всем проведенным совещаниям на основе данных дашборда. Он отображает количество встреч, активность всех участников, среднее значение по выборке. Эта информация может стать основой для формирования отчётов по успеваемости студентов, определения их уровня готовности усваивать информацию и приобретать необходимые компетенции.

Далее раскрывалась вторая технология ИИ, которая помогает специалистам образования автоматизировать процессы обучения – это плеер интеллектуальной видеотрансляции NeuroPLAi (https://neuroplai.ru/). Он представляет собой технологию, которая может использоваться в обучении студентов, школьников, самих педагогов в рамках самостоятельных занятий. Плеер интеллектуальной видеотрансляции NeuroPLAi настроен таким образом, что оценивает, насколько внимательно пользователь смотрит на экран и воспринимает транслируемую информацию. Он содержит в себе ту же технологию ИИ, что и предыдущая система ВКС. При считывании низкого уровня вовлеченности пользователя трансляция приостанавливается до момента включения обучающегося в процесс просмотра. Тем самым гарантируется факт просмотра студентами видеороликов. Уникальность данной технологии NeuroPLAi связывается с возможностью обеспечивать в реальном времени оценку вовлеченности студентов и оценить их состояние после просмотра обучающего видеоматериала. Благодаря автоматической аналитике выявляются наиболее перспективные (мотивированные, вовлечённые, ответственные, дисциплинированные) студенты. Кроме того, преподаватель может оценить собственную эффективность видео-лекции, выявить наиболее интересные и слабые места в материале для последующей корректировки своих методических разработок.

Также на вебинаре раскрывалась третья технология, которая представляет собой еще одну интеллектуальную разработку, полезную для современного преподавателя и студента, – платформу CorpGPT (https://corpgpt.ru/). Данный инструмент является незаменимым помощником современного специалиста в сфере образования: преподавателя, учителя, студента, методиста, куратора. Данная платформа включает в себя AI-ботов, умных ассистентов, которые могут значительно оптимизировать многие образовательные процессы (табл. 2).

В табл. 2 указаны не все возможности презентуемой платформы. Их можно конкретизировать, исходя из видов деятельности специалистов. Так, учёным данная платформа может помогать в научной работе: делать шаблон научной статьи, составлять текст заключения на рецензируемые материалы, составлять отзывы на работы других специалистов, формулировать данные с экспертными выводами. Для методистов AI-боты могут составлять расписания занятий, протоколы встреч, консультаций, разрабатывать проекты лендингов, вести отчетность по посещаемости занятия студентами и пр. Студенты также могут использовать AI-ботов данной платформы для оптимизации своей деятельности: генерации идей, формирования тематики докладов, рефератов, курсовых работ, перевода с иностранного языка на русский язык и наоборот. Они могут планировать ивент-мероприятия, генерировать вопросы анкеты для проведения научных исследований и многое другое.

При этом на вебинаре констатировалось, что использование AI-ботов в образовании, несомненно, требует контроля, проверки, оценки, верификации результатов. Это важно для представления качественных материалов, получения уверенности в том, что созданные методические средства соответствуют образовательным стандартам, научным знаниям и актуальным нормативным требованиям.

Вторая часть вебинара предполагала практическую демонстрацию возможностей указанных технологий. Работники образования знакомились с демоверсиями указанных продуктов, а также в реальном времени наблюдали за работой спикера с платформой CorpGPT. Им демонстрировались несколько AI-ботов: «Научный консультант», «Нейропсихолог», «Собеседник», «Помощник преподавателя». Раскрывались их функциональные возможности в области разработки шаблона статьи, формирования отчетов, поиска необходимой информации, проведения консультаций по снятию тревоги и пр. Спикер вебинара в реальном времени показывал возможности создания и настройки бота под необходимые педагогические задачи. Отмечалось, что это уникальный продукт отечественного производства, который пока еще мало знаком специалистам сферы образования, но активно применяется в бизнес-процессах.

Отметим, что на данном вебинаре присутствовали специалисты системы образования из разных регионов страны Сибирского, Уральского, Дальневосточного, Центрального, Южного Федеральных округов. Были получены положительные отзывы и задано множество вопросов о возможностях данных технологий. Также были запланированы пути продолжения информирования специалистов данной области о последующих вебинарах, раскрывающих другие возможности указанных технологий.

Таким образом, искусственный интеллект начинает активно внедряться в различные сферы и отрасли деятельности специалистов. Особые возможности для его применения находятся в образовательном секторе. Вместе с тем данная система не в полной мере готова к внедрению инновационных технологий. При реализации образовательной деятельности на основе технологий ИИ необходимо преодолевать барьеры в педагогической среде, один из которых является информационным. Поэтому разработчики ИИ-технологий должны ставить задачи по проведению активной просветительской работы в данном русле, информированию специалистов системы образования о перфективных возможностях аналогичных отечественных разработок для реальной образовательной практики. В статье раскрыты направления и средства популяризация технологических продуктов, демонстрации их ценности, практической значимости и доступности в применении преподавателями. Это является одним из важных условий активного внедрения искусственного интеллекта в сферу образования. Продолжение данного исследования видится в описании принципов применения технологи ИИ в системе высшего образования.

Библиографический список

1. Елтунова И.Б., Нестеров А.С. Использование алгоритмов искусственного интеллекта в образовании. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 11: 150–154.
2. Дробахина А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70–1: 125–128.
3. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 7-94: 288–290.
4. Лукичев П.М., Чекмарев О.П. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования. *Вопросы инновационной экономики*. 2023; № 13 (1): 485–502.
5. Костюкович Е.Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 1: 492–496.
6. Мифтахова А.А. Использование методов искусственного интеллекта для повышения успеваемости студентов вузов. *Наука и бизнес: пути развития*. 2017; № 5: 7.
7. Соменков С.А. Искусственный интеллект: от объекта к субъекту? *Вестник Университета имени О.Е. Кутафина*. 2019; № 2 (54):75–85.

References

1. Eltunova I.B., Nesterov A.S. Ispol'zovanie algoritmov iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 11: 150-154.
2. Drobahina A.N. Informacionnye tehnologii v obrazovanii: iskusstvennyj intellekt. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-1: 125-128.
3. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinov'eva S.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 7-94: 288-290.
4. Lukichev P.M., Chekmarev O.P. Primenenie iskusstvennogo intellekta v sisteme vysshego obrazovaniya. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2023; № 13 (1): 485-502.
5. Kostyukovich E.Yu. Primenenie iskusstvennogo intellekta v obuchenii anglijskomu yazyku v vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 1: 492-496.
6. Miftahova A.A. Ispol'zovanie metodov iskusstvennogo intellekta dlya povysheniya uspevaemosti studentov vuzov. *Nauka i biznes: puti razvitiya*. 2017; № 5: 7.
7. Somenkov S.A. Iskusstvennyj intellekt: ot ob`ekta k sub`ektu? *Vestnik Universiteta imeni O.E. Kutafina*. 2019; № 2 (54):75-85.

Статья поступила в редакцию 18.10.24

УДК 378.316.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-269-271

Litvinova N.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: ln7766@mail.ru*

STRENGTHENING TRADITIONAL FAMILY VALUES IN YOUTH AUDIENCES THROUGH STUDENT SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROJECTS. The article presents the experience of pedagogical support for the development of student socio-psychological projects aimed at strengthening traditional family values in the youth audience. Awareness of family relations as a special type of activity, characterized by specific initial motives, the potential of self-esteem and the meaning and life orientations of each of the spouses, their responsibility for the qualitative and quantitative characteristics of events is becoming an attribute of psychological readiness to start a family. Psychological practices that can actualize the communicative potential of the family through overcoming dependent relationships, building trusting relationships, emotional rapprochement, developing the ability to listen and hear the discovery of common interests and meaning and life orientations are presented. Forms of work include art therapy method, training, circular interview. Scope of the project: formation of psychological readiness for family relations.

Key words: **preservation and strengthening of traditional family values, meaning and life orientations, responsibility, awareness, psychological practices, youth audience**

Н.Ю. Литвинова, *канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: LN7766@mail.ru*

УКРЕПЛЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ ЧЕРЕЗ СТУДЕНЧЕСКИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ

В статье представлен опыт психолого-педагогического сопровождения разработки студенческих социально-психологических проектов, направленных на укрепление традиционных семейных ценностей в молодежной аудитории. Представлены психологические практики, могущие актуализировать коммуникативный потенциал семьи через преодоление созависимых отношений, выстраивание доверительных отношений, эмоциональное сближение, развитие умения слушать и слышать, открытие общих интересов и смысложизненных ориентаций. Формы работы в ходе проекта: метод арт-терапии, тренинг, циркулярное интервью. Содержание проекта: формирование психологической готовности к семейным отношениям, создание отношений, осознание личностного смысла отношений, этапы жизненного цикла семейной системы, кризисы семейных отношений. Уникальность проекта заключается в том, что по факту его разработки студенты-психологи готовы продвигать традиционные семейные ценности в молодежной аудитории.

Ключевые слова: **сохранение и укрепление традиционных семейных ценностей, смысложизненные ориентации, ответственность, осознанность, психологические практики, молодежная аудитория**

Актуальность темы исследования объясняется трансформацией традиционных семейных ценностей в современной России, а именно в молодежной возрастной группе в течение последних десяти лет. Наиболее ярко изменения выражены в сфере репродуктивных установок, в оценке роли и ценности семьи как социального института [1].

Молодежная аудитория предпочитает такие ценности, как материальное благополучие и самореализация. Так, 4,5 миллиона молодежных пар состоят в незарегистрированных отношениях. При этом среди них доля молодых людей моложе 30 лет составляет 36%; доля студенческих незарегистрированных союзов – 39%.

Последствия проявления смысложизненных ориентаций молодежной аудитории в сфере семейных отношений таковы, что в период до 2035 г. население страны будет ежегодно уменьшаться на 680000 человек. Также следующие факты социально-психологической статистики указывают на тенденцию разрушения традиционных семейных ценностей среди молодежи: стабильно высокий процент разводов (2015 – 52%; 2016 – 62%; 2022 – 73%), увеличение возраста вступления в брак (женщины 25–30 лет, мужчины – 35 лет), рождение детей вне брака несовершеннолетними девушками, увеличение количества неполных семей, рост количества альтернативных типов семей.

Проблема отношения современной молодежной аудитории к традиционным семейным ценностям является важной составляющей концепции национальной безопасности и благосостояния страны. Вышеупомянутые факты трансформационных изменений отношения к традиционным семейным ценностям молодежи не могут не беспокоить психолого-педагогическое сообщество.

Проблематика семьи, семейных ценностей в текстах Посланий Президента Федеральному Собранию России за период 2005–2024гг. представлена следующими основными тезисами.

1. Проблематика семьи связывается с воспроизводством населения.
2. Семьи, способные к деторождению, могут быть инструментом для поддержания целей системы.
3. Отмечается категория «НАРОД – СИЛА», в соответствии с которой будущее российской нации зависит от количественного роста.
4. Дискуссия о традиционных семейных ценностях служит средством их продвижения [2].

Указанные посылы Президента Федеральному Собранию России за период 2005–2024 годов указывают на важные традиционные семейные ценности: супружество, отцовство, материнство, родство, рождение и воспитание детей, бережное отношение к семье, сохранение семейных традиций, любовь и верность, брак как союз мужчины и женщины, забота о младших и старших, духовность, сбережение человеческого капитала, рождение детей, дети – приоритет политики государства, радость материнства и отцовства, крепкая связь нескольких поколений и др. В послании же от 29 февраля 2024 г. говорится о необходимости поддержки семей участников СВО, детства, российских семей в целом.

Научная точка зрения на феномен семьи подтверждает значимость сохранения и укрепления традиционных семейных ценностей как национального интереса.

1. Положение семьи, характеристики ее состояния являются показателем тенденций развития общества.
2. Семья – общественный институт, устойчивая структура, система взаимосвязей и отношений людей.
3. Семья влияет на воспроизводство населения, социализацию новых поколений и на общество в целом.

Цель работы заключается в исследовании психолого-педагогического сопровождения студенческих социально-психологических проектов, направленных на укрепление традиционных семейных ценностей в молодежной аудитории.

Задачи исследования:

1. Продвижение традиционных семейных ценностей в молодежной аудитории.

2. Подготовка студентов-психологов к сопровождению деятельности по решению проблем молодой семьи.

Научная новизна исследования состоит в разработке и внедрении психолого-педагогического инструмента для укрепления значимости традиционных семейных ценностей в молодежной аудитории.

Практическая значимость исследования состоит в активном участии студентов-психологов (представителей молодежной аудитории) в сопровождении работы по решению проблем семьи. Не менее важно, что молодые люди получают информацию о закономерностях функционирования семейной системы от сверстников, что, несомненно, вызывает доверие и, следовательно, осознание результатов психологических практик.

В течение периода 2015–2024 годов проведена большая формирующая работа, направленная на сохранение традиционных семейных ценностей в молодежной аудитории через социально-психологические проекты, круглые столы, научно-практические конференции, психологическое консультирование и просвещение.

В частности, проводилось психологическое консультирование студенческих семейных пар по вопросам особенностей добрачного периода; факторов удовлетворённости браком в молодых семьях. Проведены круглые столы для студентов ВлГУ, направленные на сохранение традиционных семейных ценностей: «Скажи семье – да!», «Формула счастливого брака». Прочитаны лекции по курсу «Психология семьи» для студентов направления «Психология» ВлГУ, обучающие их, в том числе, разрабатывать социально-психологические проекты, направленные на сопровождение проблем семейной системы. Реализованы социально-психологические проекты: «Формирование положительного отношения к традиционным семейным ценностям» при поддержке фонда Российской молодежи; «Краски счастья» в процессе изучения студентами дисциплины «Психология семьи». В проекты вошли мероприятия по духовно-нравственному воспитанию, психологическая диагностика, мастер-классы, тренинги.

К позитивной динамике в процессе формирования положительного отношения молодежи к традиционным семейным ценностям можно отнести факт усиления позиции семьи как социальной ценности в системе предпочтений молодежной аудитории. Пять лет назад семья как социальная ценность не входила даже в пятерку приоритетов молодых россиян. В настоящее время на первом месте у большинства респондентов оказывается семья. При этом 97% озабочены здоровьем и безопасностью родственников, 96% дорожат семейными отношениями между членами семьи, а 95% волнует ее материальное положение [1].

Радует, что молодые люди высоко ценят семью, но в сегодняшних условиях, когда перед ними возникают проблемы жилья, другие материально-бытовые проблемы, они по-прежнему не спешат с заключением брака и рождением детей. Среди молодежи разделились мнения о возможности совмещения успешной карьеры и полноценной семейной жизни. В то же время более половины респондентов считают, что начинать семейные отношения стоит после окончания вуза, приобретения специальности. Подобные умонастроения также четко отражены в представлениях российской молодежи о родительстве [3–6].

Вышеуказанные результаты социологических опросов подтверждаются выводами научно-практических исследований в обсуждаемом направлении. Например, С.А. Ильиных изучались факторы, влияющие на вопросы рождения детей и их количества в семье: молодые люди придают большое значение уровню материального благосостояния (мужчины – 85,1%, женщины – 89,3%) и жилищным условиям (мужчины – 69,8%, женщины – 69,6%).

Очевидным является то, что традиционная ценность семьи в молодежной аудитории не утрачена, но видоизменена, и, следовательно, необходимо дальнейшее систематическое сопровождение проблемы сохранения и укрепления традиционных семейных ценностей в молодежной аудитории.

В практике ВлГУ студенты направления «Психология» в рамках изучения дисциплины «Психология семьи» ежегодно разрабатывают социально-психологические проекты, на основе которых формируются профессионально значимые компетенции работы с семейной системой. Так формируется осознание молодыми людьми закономерностей функционирования феномена семьи. Это позволяет молодым психологам сформировать собственную психологическую готовность к семейным отношениям и осуществлять психологическое сопровождение этой проблемы в соответствии с запросом разных групп клиентов.

В период с сентября по декабрь 2023 г. студенты-психологи гуманитарного института ВлГУ в рамках изучения дисциплины «Психология семьи» разработали социально-психологический проект «Устами студента о тонких материях», направленный на формирование психологической готовности к семейным отношениям и профилактику деструктивного взаимодействия супругов. Основная цель проекта: сформировать ответственность молодых людей за семейные отношения, которая проявляется в следующих осознанных установках.

Семья – это система взаимосвязанных, взаимообусловленных элементов. Фундаментом семейной системы выступает самооценка каждого из супругов и совпадение смысложизненных ориентаций. Семья как система имеет свои внешние и внутренние характеристики. Внешние характеристики семейной системы: правила, стабилизаторы, границы, мифы, преемственность поколений. Внутренние характеристики: качество детско-родительских отношений, супружеских отношений.

Уникальность проекта заключается в том, что по факту его разработки студенты-психологи готовы продвигать традиционные семейные ценности в молодежной аудитории. Мероприятия проекта рассчитаны на 4–5 месяцев работы с молодыми супружескими парами и молодыми людьми, проявляющими интерес к теме семейных отношений (два занятия в неделю по 50–60 мин.). Целевая аудитория – семьи, молодые люди в возрасте от 20 до 30 лет.

После прохождения психологических практик проекта участники могут актуализировать коммуникативный потенциал семьи через преодоление созависимых отношений, выстраивание доверительных отношений, эмоциональное сближение, развитие умения слушать и слышать, обнаружение общих интересов и смысложизненных ориентаций.

Работа проекта «Устами студента о тонких материях» проходит в следующих формах: метод арт-терапии, тренинг, циркулярное интервью.

Далее раскроем содержание проекта.

Тема 1. Проблемы психологической готовности молодежи к семейным отношениям. Краткое содержание: формирование осознанного адекватного отношения к гендерным различиям мужчин и женщин [7]. От их осознания во многом зависит возможность достижения гармоничных отношений супругов.

Тема 2. Создание отношений. Краткое содержание: исследование потенциала готовности личности к созданию семейных отношений через сформированность эмпатии, потребности заботы, сотрудничества, ответственности.

Тема 3. Осознание личностного смысла отношений и ответственности за выбранный сценарий отношений. Краткое содержание: осознание ответственности супругов в отношениях, выбора личностного смысла понятия «любовь».

Тема 4. Этапы жизненного цикла семьи. Краткое содержание: общая характеристика этапов жизненного цикла семьи как системы (монада, диада, рождение первенца, семья с ребенком 1 года, семья с ребенком 3 лет, семья с ребенком 7 лет и т. д.).

Тема 5. Кризисы супружеских отношений. Краткое содержание: нормативные (выработка правил совместной деятельности и распределение ролей в семье, проживание возрастных кризисов ребенка, конструктивное преодоление конфликтов) и ненормативные (болезнь, измены, развод, чрезвычайные ситуации, утрата близких, насилие) кризисы в семейных отношениях [7; 8].

После каждой темы проводится рефлексия эмоциональных переживаний, действий, мыслей и выбора решений в контексте поставленной практической задачи.

Ключевые рефлексивные этапы направлены на осознание ответов на следующие и им подобные задания (в том числе домашние задания).

Осознание затруднений/легкости понимания смысла фраз супруга/супруги. Обсуждение супругами вместе с психологом правил слушания, которые они обязуются выполнять в домашних заданиях. Обсуждение и выделение супругами общего и различного в отношениях после составления списков индивидуальных потребностей и ценностей. Констатация деталей в восприятии информации партнера (цвет, линии, жесты и т. д.).

В результате прохождения психологических практик и рефлексии их содержания формируется адекватная самооценка каждого партнера, наступает осознание собственных потребностей и границ, необходимости умения слушать и слышать партнера, общих смысложизненных ориентаций, повседневных способов коммуникации в паре, факта и причин удовлетворенности (неудовлетворенности) браком, взаимосвязи опыта прошлого и текущих событий, принятие ответственности за доверие и поддержку партнера.

Семейные ценности, по сути являясь установками, принятыми в обществе, определяют систему ценностей, основу поведения человека и сценарии жизнедеятельности. Благосостояние нашей Родины во многом зависит от отношения молодежной аудитории к традиционным семейным ценностям, т. к. современная молодежь как носитель позитивных смысложизненных ориентаций – это наше ближайшее будущее.

Безусловно, важно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение процесса «межпоколенной передачи традиционных семейных ценностей в сознание молодежной аудитории». Для реализации этой цели необходимо разрабатывать различные формы психолого-педагогического воздействия на развивающуюся личность молодого человека.

В нашем исследовании мы доложили об опыте психолого-педагогического сопровождения разработки и внедрения студентами социально-психологических проектов, ориентированных на проблемы семьи и укрепление положительного отношения молодежи к традиционным семейным ценностям.

В результате апробации содержания проекта студентами-психологами установлено, что сами студенты-разработчики осознают: семейные отношения это один из видов деятельности в структуре жизнедеятельности. Следовательно, как любой вид деятельности, работа над семейными отношениями характеризуется специфическими исходными мотивами, потенциалом самооценки и смысложизненных ориентаций каждого из супругов. Принятие ответственности за качественно-количественные характеристики содержания семейных отношений является признаком психологической готовности к созданию семьи. Также студенты осознают возможность использования ресурсов гармонизации семейных отношений (психологические практики).

Цель и задачи исследования реализованы, так как в самоотчетах студентов-разработчиков проекта отмечены факты осознания значимости тех важных традиционных семейных ценностей, о которых сказано выше. Мы не можем рассчитывать на быстрые и масштабные результаты изменений в молодежной аудитории (укрепление традиционных семейных ценностей) через психолого-педагогическое сопровождение социально-психологических проектов студентов, так как предметом психологического воздействия в данной ситуации являются установки молодых людей (неосознанные проявления). Для формирования конкурирующих позитивных установок относительно рассматриваемой проблемы необходимо многократное системное повторение подобных практик. При этом выражаем уверенность в том, что представленные в исследовании практики особенно важны в настоящее время – в год семьи.

Библиографический список

1. ВЦИОМ. *Молодежь и политика: актуальные вызовы*. Available at: https://www.wciom.ru/fileadmin/file/reports
2. *Ежегодные послания Президента РФ Федеральному Собранию РФ.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99072/9fa2a21b9d67d1f497d57386a6db6c1f6b97f514
3. Дородных О.Н. Российская молодежь: современные семейно-брачные ценности и установки. *Молодежь: восприятие перемен вчера и сегодня.* Орел: ОРАГС, 2016: 187–191.
4. Маслова О.М., Шарина А.С., Овсепян Т.Т. Семья в системе ценностей современной молодежи. *Сборник тезисов докладов научной конференции студентов и аспирантов ЛГТУ*. Липецк: ЛГТУ, 2017: 100–103.
5. Иванова О.А. Особенности современных взглядов молодежи на семью. *Молодежная политика в регионе: проблемы и перспективы*. Орел: ОРАГС, 2018: 54–57.
6. Петров А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений. *Социологические исследования.* 2019; № 2: 83–90.
7. Литвинова Н.Ю. *Психология семейных отношений в молодежной аудитории*. Владимир, 2019 г.
8. Варга А.Я. *Системная семейная психотерапия.* Санкт-Петербург: Речь, 2001.

References

1. VCIOM. *Molodezh' i politika: aktual'nye vyzovy*. Available at: https://www.wciom.ru/fileadmin/file/reports
2. *Ezhegodnye poslaniya Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu RF.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99072/9fa2a21b9d67d1f497d57386a6db6c1f6b97f514
3. Dorodnyh O.N. Rossijskaya molodezh': sovremennye semejno-brachnye cennosti i ustanovki. *Molodezh': vospriyatie peremen vchera i segodnya*. Orel: ORAGS, 2016: 187-191.
4. Maslova O.M., Sharina A.S., Ovsepyan T.T. Sem'ya v sisteme cennostej sovremennoj molodezhi. *Sbornik tezisov dokladov nauchnoj konferencii studentov i aspirantov LGTU*. Lipeck: LGTU, 2017: 100-103.
5. Ivanova O.A. Osobennosti sovremennyh vzglyadov molodezhi na sem'yu. *Molodezhnaya politika v regione: problemy i perspektivy*. Orel: ORAGS, 2018: 54-57.
6. Petrov A.V. Cennostnye predpochteniya molodezhi: diagnostika i tendencii izmenenij. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2019; № 2: 83-90.
7. Litvinova N.Yu. *Psihologiya semejnyh otnoshenij v molodezhnoj auditorii*. Vladimir, 2019 g.
8. Varga A.Ya. *Sistemnaya semejnaya psihoterapiya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.

Статья поступила в редакцию 23.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-271-274

Malyavskaya Yu.V., *postgraduate, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: yaspirant95@mail.ru*

THE ASCERTAINING STAGE OF THE EXPERIMENT ON FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE TOLERANCE OF FOREIGN CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY. The article deals with the ascertaining stage of the pedagogical experiment of the research of the formation of intercultural communicative tolerance of foreign cadets in the process of teaching the Russian language with the using of materials in the electronic educational environment. The paper objective is to describe the ascertaining experiment as a result of which the initial level of formation of intercultural communicative tolerance of foreign cadets during their studying at a military higher education university was identified. The author describes the ascertaining experiment, highlighting the structure, methods and forms of work with foreign cadets at each stage. The author focuses on the selected criteria and levels of assessment of the formation of intercultural communicative tolerance of cadets. In conclusion, the results of the ascertaining experiment are analyzed. The author gives a general description of the relevance and prospects of the under study problem and recommendations for the teaching staff of military higher education universities and postgraduates.

Key words: **ascertaining experiment, intercultural communicative tolerance, foreign cadets, teaching Russian as foreign language, foreign language training.**

Ю.В. Малявская, *аспирант, Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: yaspirant95@mail.ru*

КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматривается констатирующий этап педагогического эксперимента исследования формирования межкультурной коммуникативной толерантности иностранных курсантов в процессе обучения русскому языку с помощью материалов в электронной образовательной среде. Целью данной статьи является описание констатирующего эксперимента, вследствие которого был выявлен исходный уровень сформированности межкультурной коммуникативной толерантности у иностранных военнослужащих в процессе обучения в военном вузе. Автор описывает констатирующий эксперимент, выделяя на каждом этапе структуру, методики и формы работы с иностранными обучающимися. Основное внимание в работе автор акцентирует на выбранных критериях и уровнях оценивания сформированности межкультурной коммуникативной толерантности у курсантов. В заключение анализируются результаты констатирующего эксперимента. Автор дает обобщенную характеристику актуальности и перспективности исследуемой проблемы, а также рекомендации для профессорско-педагогического состава военных вузов и аспирантов.

Ключевые слова: **констатирующий этап эксперимента, межкультурная коммуникативная толерантность, иностранные курсанты, обучение русскому языку как иностранному, иноязычная подготовка**

Актуальность темы заключается в том, что в настоящее время проблема формирования межкультурной коммуникативной толерантности является важной в нашей стране. Ежегодно на обучение в Россию прибывают иностранные военнослужащие, в связи с чем возрастает необходимость толерантного взаимодействия между представителями различных национальностей и культур. Именно поэтому формирование межкультурной коммуникативной толерантности у иностранных курсантов становится приоритетной задачей для современных военных вузов.

Целью констатирующего этапа исследования было выявить исходный уровень сформированности межкультурной коммуникативной толерантности иностранных курсантов в процессе изучения русского языка. Для достижения цели нами были выполнены следующие задачи:

– разработать критерии и уровни сформированности межкультурной коммуникативной толерантности у иностранных курсантов;

– подобрать диагностические методики, применяемые на первичном этапе анализа уровня сформированности межкультурной коммуникативной толерантности иностранных военных специалистов;

– провести констатирующий этап педагогического исследования для определения уровня сформированности межкультурной коммуникативной толерантности у иностранных обучающихся;

– проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

Научная новизна представленной работы заключается в том, что, несмотря на наличие исследований формирования межкультурной коммуникативной толерантности иностранных студентов в вузах, этой проблеме уделено недоста-

точное внимание, и подобных исследований у иностранных курсантов на базе изучения русского языка не проводилось. Теоретическая значимость заключается в понимании и анализе факторов, которые имеют большое значение для подготовки иностранных военных специалистов, способных эффективно и толерантно действовать в условиях многонационального и многоязычного окружения. Практическая значимость состоит в том, что данные исследования могут быть использованы на занятиях по русскому языку как иностранному для курсантов военных вузов. Проведённый анализ позволяет выявить ключевые аспекты, необходимые для разработки образовательных программ, направленных на повышение уровня межкультурной коммуникативной толерантности и внесения корректировок в учебную программу.

Для успешной реализации личных и профессиональных возможностей в процессе межкультурной коммуникации недостаточно только владеть определенным уровнем знания русского языка [1]. Иностранным обучающимся важно иметь знания о культурных, этнических и лингвокультурных ценностях сослуживцев. Являясь участником культурного диалога, иностранный курсант включен в систему межкультурных взаимоотношений, и сформированность межкультурной коммуникативной толерантности ведет к взаимному уважению и принятию других людей, их культуры, традиций и языка в процессе обучения [2].

Основные вопросы изучения межкультурной коммуникативной толерантности стали предметом исследования А.И. Алешиной, Е.А. Балдановой, А.П. Бекетовой, М.М. Конколь, М.А. Маннановой, С.С. Миронцевой, А.С. Сивцевой, Л.Р. Слобожанкиной, Ю.С. Яценко и других специалистов.

Согласно проведенному констатирующему этапу экспериментальной работы, мы делаем вывод, что у прибывающих иностранных военнослужащих отмечается низкий уровень толерантности, а также отсутствие мотивации к изучению русского языка как иностранного. Будущим военным специалистам, чья профессиональная деятельность имеет свою специфику и происходит в рамках межкультурной коммуникации, требуется овладение русским языком как иностранным и наличие сформированной коммуникативной толерантности [3].

Констатирующий этап педагогического эксперимента проводился в рамках исследовательской работы в Черноморском высшем военно-морском орденов Нахимова и Красной Звезды училище имени П. С. Нахимова в городе Севастополе. В данном этапе эксперимента принимали участие 117 иностранных обучающихся по направлениям подготовки 26.05.04 Применение и эксплуатация технических систем надводных кораблей и подводных лодок и 26.05.03 Строительство, ремонт и поисково-спасательные обеспечения надводных кораблей и подводных лодок.

Иностранные военнослужащие были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. С помощью выделенных автором четырех критериев (мотивационно-ценностного, когнитивно-содержательного, поведенческого и рефлексивно-оценочного) и уровней (высокого, среднего, низкого) была проведена первичная диагностика уровня сформированности межкультурной коммуникативной толерантности у иностранных курсантов [4].

В данной исследовательской работе автором применялись следующие методы: наблюдение, беседа, опрос, тестирование, интервьюирование. Полученные результаты были обработаны методом математической статистики [4].

Приведём несколько фрагментов исследования сформированности межкультурной коммуникативной толерантности у иностранных курсантов согласно четырем выделенным нами критериям.

1. Мотивационно-ценностный критерий

Показатель: внутренняя мотивация иностранных курсантов к овладению русским языком в процессе формирования межкультурной коммуникативной толерантности.

Методика: анкетирование.

Цель: определение уровня мотивации иностранных обучающихся к овладению русским языком как иностранным для дальнейшего межкультурного толерантного общения.

Материал: бланки с вопросами и незаконченными предложениями.

Ход: Обучающиеся должны заполнить анкету-опросник, состоящую из 10 вопросов и незаконченных предложений, с целью оценки уровня мотивации овладения русским языком в процессе формирования межкультурной коммуникативной толерантности. Иностранным курсантам нужно было выбрать один или несколько вариантов ответа, а также закончить предложение.

Количественные результаты уровней сформированности межкультурной коммуникативной толерантности в процессе изучения русского языка по мотивационно-ценностному критерию представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни сформированности межкультурной коммуникативной толерантности в рамках мотивационно-ценностного критерия

Уровни	ЭГ	КГ
Высокий	5,45%	6,01%
Средний	65,46%	65,92%
Низкий	29,09%	28,07%

Результаты оценивания по мотивационно-ценностному критерию представлены на диаграмме (рис. 1).

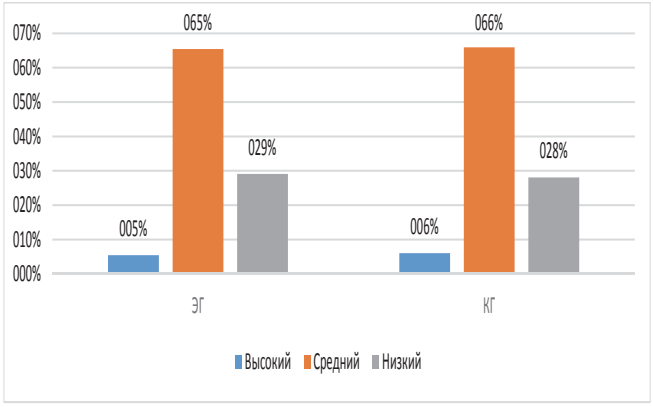


Рис. 1. Результаты оценивания по мотивационно-ценностному критерию

На основе полученных данных в рамках мотивационно-ценностного критерия у большинства иностранных курсантов выявлен низкий уровень сформированности межкультурной коммуникативной толерантности в процессе изучения русского языка как иностранного. Экспериментальная группа – 29,09%. Контрольная группа – 28,07%. На среднем уровне оказалось 65,46% в экспериментальной и 65,92% в контрольной группах. На высоком уровне количество иностранных обучающихся в экспериментальной группе составило 5,45%, а в контрольной группе 6,01% иностранных военнослужащих.

Иностранные курсанты недостаточно заинтересованы и мотивированы в изучении русского языка. Проанализировав ответы на вопросы, можно сделать вывод, что военнослужащие изучают русский язык как иностранный, чтобы не иметь задолженностей и ходить в увольнение. Маленькое количество обучающихся ответили, что они изучают язык для дальнейшего общения с одногруппниками, а также для будущей профессиональной деятельности.

2. Когнитивно-содержательный критерий

Показатель: достаточный уровень владения русским языком для успешной реализации межкультурных толерантных отношений в процессе иноязычной подготовки.

Методика: проведение тестирования.

Цель: определить уровень владения русским языком как иностранным для реализации толерантных отношений в межкультурной профессиональной среде.

Материал: тест по русскому языку как иностранному, включающий четыре вида речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо, включая грамматический минимум, утвержденный на кафедре русского языка.

Ход: обучающимся необходимо выполнить задания теста по четырем видам речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование, включая грамматический минимум.

Количественные результаты уровней сформированности межкультурной коммуникативной толерантности иностранных курсантов в рамках когнитивного критерия представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности межкультурной коммуникативной толерантности иностранных курсантов в рамках когнитивно-содержательного критерия

Уровни	ЭГ	КГ
Высокий	11,09%	12,73%
Средний	63,82%	63,62%
Низкий	25,09%	23,65%

Результаты оценивания по когнитивно-содержательному критерию представлены на диаграмме (рис. 2).

В соответствии с данными в рамках когнитивно-содержательного критерия количество иностранных курсантов с низким уровнем составляет 25,09% в экспериментальной и 23,65% в контрольной группах. Средний уровень отмечается у 63,82% иностранных респондентов экспериментальной и 63,62% опрошенных контрольной групп. Высокий уровень продемонстрировали 11,09% иностранных военнослужащих в экспериментальной и 12,73% обучающихся в контрольной группах.

В результате тестирования выявлен низкий уровень владения русским языком как иностранным. У большинства иностранных курсантов были трудности со знанием лексического минимума при выполнении грамматического теста, а также во время устного ответа.

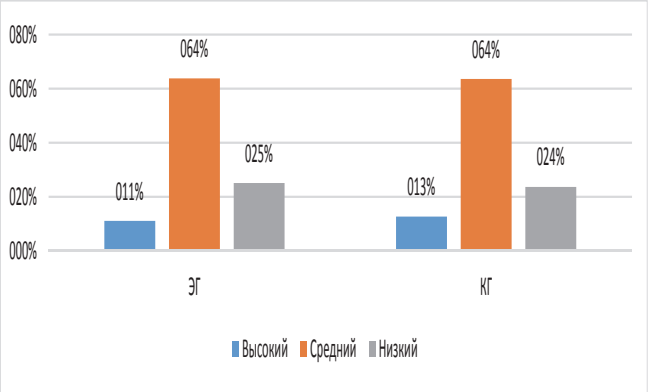


Рис. 2. Результаты оценивания по когнитивно-содержательному критерию

3. Поведенческий критерий

Показатель: сформированность этнически толерантных качеств у иностранных курсантов для успешного взаимодействия с представителями иных культур.

Методика: интервью (опрос).

Цель: определить уровень сформированности у курсантов толерантных знаний и умений для принятия культурных различий и большой вариативности поведения в общении с представителями иной культуры.

Материал: «Диагностика толерантного поведения. Незаконченные предложения» по методике У.А. Кухаревой [5].

Ход: каждому участнику предъявляется карточка с 6 незаконченными фразами. Обучающийся должен продолжить высказывание, аргументируя свое мнение. Курсантам дается 7 минут на подготовку, далее после ответа преподаватель задает иностранному обучающемуся вопросы.

Количественные результаты уровней сформированности межкультурной коммуникативной толерантности иностранных курсантов в рамках поведенческого критерия представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни сформированности межкультурной коммуникативной толерантности иностранных курсантов в рамках поведенческого критерия

Уровни	ЭГ	КГ
Высокий	15,73%	16,54%
Средний	57,55%	56,65%
Низкий	26,72%	26,81%

Результаты оценивания по поведенческому критерию представлены на диаграмме (рис. 3).

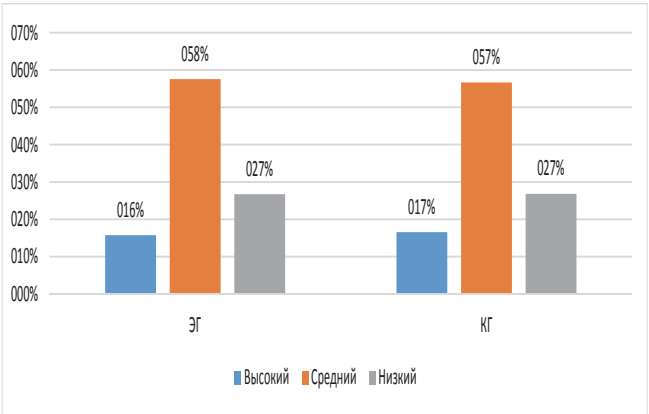


Рис. 3. Результаты оценивания по поведенческому критерию

В рамках поведенческого критерия количественный анализ полученных результатов показал, что низкий уровень сформированности межкультурной коммуникативной толерантности выявлен у 26,72% иностранных курсантов в экспериментальной и 26,81% в контрольной группах. В экспериментальной группе средний уровень составляет 57,55% иностранных обучающихся, а в контрольной группе 56,65%. Высокий уровень сформированности межкультурной коммуникативной толерантности продемонстрировали 15,73% курсантов экспериментальной и 16,54% иностранных обучающихся контрольной групп.

В результате проведенного интервью мы можем сделать вывод, что у большинства курсантов недостаточно знаний и умений для принятия культурных различий в общении с представителями других национальностей. Например, фразу «Когда я вижу человека другой национальности, то чувствую…» большинство продолжили словом «безразличие» вместо «интерес». Или предложение «Человек другой культуры, с которым я общаюсь для меня…» многие закончили словами «не важен; никто» вместо того, чтобы ответить «товарищ».

4. Рефлексивно-оценочный критерий

Показатель: сформированность у иностранных обучающихся критического понимания себя (Я толерантная личность) в процессе изучения русского языка как иностранного.

Методика: беседа [6].

Цель: формирование культурного, этнического и лингвокультурного сознания представителей других стран в иноязычной среде.

Задание: выполнение и презентация проекта на тему «Культура и традиции моей страны».

Материал: проектор мультимедиа.

Ход: иностранные военнослужащие сделали презентации на актуальные темы знакомства с обычаями и традициями других народов для дальнейшего обсуждения с курсантами в группе. Темы, которые выбрали иностранные курсанты, отражают особенности их культурных, этнических и лингвокультурных ценностей. В ходе проведения данного вида работы предполагалось обсуждение затрагиваемых вопросов с предоставлением дальнейших комментариев.

Количественные результаты уровней сформированности межкультурной коммуникативной толерантности иностранных курсантов в рамках рефлексивно-оценочного критерия представлены в табл. 4.

Таблица 4

Уровни сформированности межкультурной коммуникативной толерантности иностранных курсантов в рамках рефлексивно-оценочного критерия

Уровни	ЭГ	КГ
Высокий	19,25%	18,3 7%
Средний	58,67%	60,02%
Низкий	22,08%	21,61%

Результаты оценивания по рефлексивно-оценочному критерию представлены на диаграмме (рис. 4).

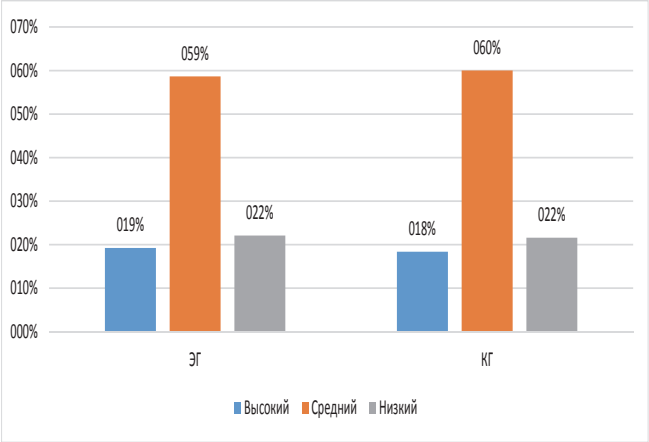


Рис. 4. Результаты оценивания по рефлексивно-оценочному критерию

На констатирующем этапе педагогического эксперимента в рамках рефлексивно-оценочного критерия проведенный нами анализ определил, что на низком уровне сформированности межкультурной коммуникативной толерантности находятся 22,08% обучающихся экспериментальной группы и 21,61% иностранных военнослужащих в контрольной группе. В экспериментальной группе на среднем уровне выявлено 58,67% иностранных обучающихся и в контрольной группе 60,02% военнослужащих. Количество иностранных опрашиваемых с высоким уровнем составило в экспериментальной группе 19,25% и 18,37% в контрольной группе.

Во время демонстрации презентаций курсанты с интересом выступали, и их доклады вызвали оживленную дискуссию среди обучающихся в группе. Однако большинство курсантов испытывали лексические и грамматические трудности в ответах. Доклады зачитывали обучающиеся из Африки и Вьетнама. В результате обсуждения выяснилось, что у большинства сформирован средний уровень знаний о культурных и этнических особенностях и различиях стран своих коллег.

Проведенная в работе диагностика исходного уровня сформированности межкультурной коммуникативной толерантности иностранных курсантов позволяет говорить о том, что поставленная цель была успешно реализована, а сформулированные задачи получили всестороннее раскрытие и обоснование в ходе

выполнения данной научной работы. Для педагогического исследования автором разработаны критерии и показатели, а также определены три уровня: высокий, средний, низкий. В результате констатирующего эксперимента на первичном этапе диагностики выявлен низкий уровень сформированности межкультурной коммуникативной толерантности у иностранных обучающихся, что актуализирует необходимость её развития в процессе обучения русскому языку в военном вузе. Для повышения уровня межкультурной коммуникативной толерантности иностранных военнослужащих следует выявить негативно влияющие факторы, внести необходимые корректировки в педагогическую программу, обосновать перспективные педагогические пути повышения уровня сформированности межкультурной коммуникативной толерантности в дальнейшем процессе обучения русскому языку. Таким образом, согласно полученным данным констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод, что в дальнейшем в военном вузе необходимо проводить систематическую педагогическую работу с целью повышения уровня сформированнности межкультурной коммуникативной толерантности у иностранных курсантов в процессе обучения русскому языку.

Библиографический список

1. Малявская Ю.В. Систематизация типичных грамматических ошибок испаноговорящих курсантов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. *Наука. Образование. Инновации*. Анапа: «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2024: 46.
2. Sivtseva A.S. Communicative tolerance formation at university: pedagogical and psychological aspects. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024; Vol. 15, № 3: 257–282.
3. Бекетова А.П., Куприна Т.В., Петрикова А. Развитие межкультурной коммуникативной толерантности студентов в вузовской полиязычной образовательной среде. *Образование и наука*. 2018; Т. 20, № 2: 108–124.
4. Образцов П.И. *Методы и методология психолого-педагогического исследования.* Санкт-Петербург: Питер, 2004.
5. Кухарева У.А. *Педагогическая диагностика: методы и методики*. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2020.
6. Дрожжина Н.Б. Психологическое исследование коммуникативной толерантности современных подростков. *Интерактивная наука*. 2016; № 10: 91–93.

References

1. Malyavskaya Yu.V. Sistematizaciya tipichnyh grammaticheskih oshibok ispanogovoryaschih kursantov na nachal'nom `etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Nauka. Obrazovanie. Innovacii*. Anapa: «NIC `ESP» v YuFO, 2024: 46.
2. Sivtseva A.S. Communicative tolerance formation at university: pedagogical and psychological aspects. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024; Vol. 15, № 3: 257-282.
3. Beketova A.P., Kuprina T.V., Petrikova A. Razvitie mezhkul'turnoj kommunikativnoj tolerantnosti studentov v vuzovskoj poliyazychnoj obrazovatel'noj srede. *Obrazovanie i nauka*. 2018; T. 20, № 2: 108-124.
4. Obrazcov P.I. *Metody i metodologiya psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya.* Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
5. Kuhareva U.A. *Pedagogicheskaya diagnostika: metody i metodiki*. Izhevsk: Izdatel'skij centr «Udmurtskij universitet», 2020.
6. Drozhzhina N.B. Psihologicheskoe issledovanie kommunikativnoj tolerantnosti sovremennyh podrostkov. *Interaktivnaya nauka*. 2016; № 10: 91-93.

Статья поступила в редакцию 06.11.24

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-274-276

Masaeva Z.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: masaeva-2009@mail.ru*

THEORETICAL BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF A MULTICULTURAL APPROACH IN PRESCHOOL EDUCATION IN THE CHECHEN REPUBLIC. The article examines a problem of studying implementation of a multicultural approach in preschool education in the Chechen Republic. The purpose of the work is to analyze the theoretical study of the organization of multicultural education in kindergartens in the Chechen Republic. The article reveals problems associated with terminology of multicultural education, development of multicultural competence of a teacher and a preschooler. The idea is substantiated that it is necessary to determine the ways of improving the multicultural competence of a kindergarten teacher in the context of developing a special practice-oriented program using interactive modern technologies. In conclusion, the use of a multicultural approach in the educational practice of the preschool space of the Chechen Republic is revealed as a potential for further research on the development of multicultural orientation of parents.

Key words: **multicultural education, preschool education, intercultural interaction, ethnocultural space, preschool pedagogy**

З.В. Масаева*, канд. психол. наук, доц., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: masaeva-2009@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В данной статье рассматривается проблема изучения реализации поликультурного подхода в дошкольном образовании Чеченской Республики. Целью работы является анализ теоретического изучения организации поликультурного образования в детских садах Чеченской Республики. В статье раскрываются проблемы, связанные с терминологическим аппаратом поликультурного образования, развитием поликультурной компетентности педагога и дошкольника. Обосновывается идея о том, что необходимо определить возможности совершенствования поликультурной компетентности педагога детского сада в контексте разработки специальной практико-ориентированной программы с использованием интерактивных современных технологий. В заключение раскрывается использование поликультурного подхода в образовательной практике дошкольного пространства Чеченской Республики как потенциала для проведения дальнейших исследований по развитию поликультурной направленности родителей.

Ключевые слова: **поликультурное образование, дошкольное образование, межкультурное взаимодействие, этнокультурное пространство, дошкольная педагогика**

В настоящее время обеспечение эффективности дошкольного образования на территории Чеченской республики невозможно организовать без применения актуальных образовательных подходов, так как только инновационные механизмы позволят повысить качество реализации современных программ дошкольного образования. Для этого необходимо решение данного вопроса на государственном уровне, точнее – на региональном, с учетом этнических особенностей чеченского народа для целенаправленного формирования этнокультурного пространства в дошкольной образовательной среде Чеченской Республики, так как культура чеченского народа обладает многообразными возможностями личного сохранения и проявления (язык, искусство и т. д.) и является мощным инструментом развития межкультурного взаимодействия.

Цель данной работы заключается в том, чтобы изучить систему реализации поликультурного образования в дошкольном образовательном пространстве Чеченской Республики.

Объектом исследования в работе является поликультурное пространство в детских садах Чеченской Республики.

Задачи исследования следующие:

– изучить теоретические подходы к пониманию и реализации поликультурного образования в дошкольном пространстве;

– определить пути развития поликультурной направленности личности дошкольника;

– оценить эффективность системы поликультурного образования в детских садах Чеченской республики.

Научная новизна состоит в том, что в работе отражается комплексный теоретический анализ реализации поликультурного образования в Чеченской республике.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении теоретической основы поликультурного дошкольного образовательного пространства на территории Чеченской Республики.

Практическая значимость работы состоит в том, что рассмотренные теоретические аспекты поликультурного подхода в дошкольной образовательной среде могут быть применены на практике в дошкольных образовательных учреждениях при подготовке к реализации поликультурного подхода в учебно-воспитательном процессе.

Проблема поликультурного образования исследуется достаточно давно. Она имеет глубокие исторические корни и связана в основном с отношениями между людьми как с важнейшим аспектом их взаимодействия. Эта проблема берет свое начало в доисторические времена, когда люди объединялись в племенные, соседские общины, где строго соблюдались их обычаи и ритуалы. Впервые эта проблема была упомянута в трудах древнегреческих философов (Геродот), развита в трудах мыслителей Средневековья (Абеляр), Нового времени и Просвещения (Гердер, Коменский), конкретизирована в трудах зарубежных (Дистервег, Море) и российских исследователей (Ушинский) [1].

Изучением поликультурного подхода в дошкольном образовании Чеченской Республики активно занимались многие ученые: Арсалиев Ш.М.-Х., Мусханова И.В., Ажиев А.В., Алиева С.А., Миназова В.М., Гадаборшева З.И., Мукаева А.Ш., Эхаева Р.М., Габарова Х.В., Ганиева Ф.С.-А., Ибахаджиева Л.А., Хачароева А.Х., Абдулшехидова Х.Э., Башаева С.А., Джегистаева Л.И. и др. Проведенные исследования этих авторов показывают многозначность понимания процесса развития поликультурности в дошкольном образовании с учетом ментальности региона. Все эти аспекты обуславливают необходимость изучения проблемы поликультурного воспитания в детских садах Чеченской Республики [2].

Система дошкольного образования в целом направлена на развитие поликультурного пространства в социуме, в котором доминирует взаимоуважение народов при существующем многообразии народных традиций, обычаев. В официальном документе Национальная доктрина образования РФ на период до 2025 года озвучивается, что основные идеи развития связаны с национальной и религиозной терпимостью, с уважительным отношением к языкам разных народов.

Среди существующих в настоящее время трудностей в образовательном пространстве поликультурной дошкольной среды активного внимания заслуживают проблемы, имеющие связи с понятийным аппаратом поликультурного образования, поликультурной средой в дошкольном коллективе, поликультурной направленностью личности, поликультурной компетентностью педагога, проблемы определения уровня поликультурной направленности личности педагогов и дошкольников, путей формирования поликультурной направленности личности педагогов и дошкольников.

Для анализа темы исследования следует остановиться на ключевых понятиях и категориях, таких как культура, мультикультурализм и мультикультурное образование. Определения вышеперечисленных понятий нуждаются в уточнении, поскольку до сих пор среди ученых нет единого мнения относительно их содержания. Одним из основных понятий нашего исследования является понятие культуры. Культура определяется как воспитание, образование, развитие, почтение, почитание; образ жизни, забота, беспокойство, занятие, изучение культа, честь, уважение, религия; одежда, красота, изящество («Большой латинско-русский словарь»). В Педагогическом словаре культура трактуется «как понятие, источник знаний о природе, обществе, деятельности, ценностных установках и эмоциональном отношении человека к другим людям, труду и обществу» [5].

Поликультурное образование является проблемой, изучаемой на междисциплинарном уровне: философском, социальном, психологическом и педагогическом.

Все эти аспекты обусловливают необходимость изучения проблем поликультурного воспитания в детских садах России, в частности и в детских садах Чеченской Республики. Изучение научной литературы и исследований по дошкольной педагогике показывает, что концепции поликультурного образования частично были реализованы в изучении речевой толерантности по программе диалога культуры, использовании элементов чеченского декоративно-прикладного искусства, изучении роли народной педагогики в дошкольном образовании, использовании интерактивных игр в патриотическом воспитании. И хотя эти исследования были достаточно успешными, поликультурное дошкольное образование не было объектом специального исследования. Желание найти решения перечисленных выше противоречий определило проблему исследования [3; 4].

В ходе исследования реализации поликультурного образования в дошкольной среде Чеченской Республики мы пришли к выводу, что решение данной проблемы требует специальной подготовки педагога и, соответственно, процесс поликультурного образования должен реализовываться в двух подсистемах: внешней (формирование поликультурной компетентности воспитателя детского сада) и внутренней (формирование поликультурной направленности личности дошкольника). Ключевым элементом поликультурной компетентности воспитателя детского сада является знание культуры детей поликультурной группы.

Поликультурный принцип основан на уважении к культуре национальных (этнических) групп и признании культурного многообразия, реализации социальных и политических прав этих групп на сохранение своего языка, культуры и традиций и обеспечение их взаимообогащения; комплексный принцип и принцип интеграции – на обеспечении взаимосвязи и изучении всех аспектов этнической культуры как единого целого.

Совокупность всех вышеуказанных элементов позволила эффективно решить задачу формирования поликультурной направленности личности педагогов и дошкольников. Специфика критериев исследования обусловлена поставленной проблемой – определением путей подготовки воспитателей детских садов к работе с поликультурной группой дошкольников и формированием поликультурной направленности личности дошкольников.

Поликультурная компетентность включает в себя этнокультурную, этнопедагогическую, этнопсихологическую и поликультурную составляющие.

Поликультурная творческая компетентность – это комплексное знание различных видов искусств, индивидуальной творческой деятельности. Каждая компетенция подразумевает определенные знания и умения и формирует поликультурную компетентность воспитателя детского сада. Для решения проблемы исследования необходимо определить пути совершенствования поликультурной компетентности воспитателя детского сада.

Существует разработанная специальная образовательная модель «теория – практика», которая базируется на практико-ориентированной программе с использованием интерактивных методов. Программа специальной подготовки воспитателей детского сада разрабатывалась в два взаимосвязанных этапа. Первый этап – изучение теории поликультурного образования и обогащение знаний педагогов о культуре этносов, представленных в социально-этнической среде дошкольной группы. Специальная подготовка воспитателей детского сада осуществлялась посредством следующих видов деятельности: дискуссий, решения ситуационных задач, деловых игр, метода фокусного объекта, метода морфологического черного ящика, анализа кейса и т. д. На втором этапе педагоги сами организуют процесс поликультурного дошкольного образования в реальных детских садах. Мероприятия этого этапа включают презентации педагогических проектов, мастер-классы, форум национальной культуры и т. д. [5].

Поликультурное образование акцентируется как адекватное знание ребенком культуры других детей и включенность детей в процесс изучения культуры и как способы применения полученных знаний в игровой и культурно-досуговой деятельности. Дети разных национальностей проявляют интерес друг к другу, стремятся к установлению добрых, дружеских отношений и сотрудничеству.

Поликультурное образование в Чеченской республике имеет особую динамику развития в дошкольной образовательной среде как ступени первого уровня общего образования. Особенно важно подчеркнуть самобытность самого региона и имеющиеся особые условия в детских садах республики для развития у детей ценностного отношения к другим через выражение своего принятия, понимания других народов, а также через проявление уважительного отношения к самобытности любого человека вне зависимости от возраста, вероисповедания и других моментов. В детских садах республики постоянно ведется работа по организации адаптации детей к взаимодействию с другими, не разрушая внутреннее комфортное состояние, которое способствует гармоничному развитию ребенка.

Основная идея дошкольного образования в республике заключается в том, чтобы вызвать у дошкольников активный интерес к народным традициям, обычаям разных этносов, а также развить навыки доброжелательного взаимодействия с представителями иных культур.

Исследователи народного искусства выделяют следующие его отличительные черты: простота, полнота, обобщенность образа, традиционность, связь с реальным миром, что делает его понятным и доступным для восприятия детьми. Изучение работ указанных исследователей помогает нам определить основные средства формирования поликультурной направленности личности: этническая поэзия, музыка, декоративно-прикладное искусство. Алгоритм формирования поликультурной направленности личности у дошкольника состоит из следующих блоков: «Моя семья», «Национальная культура», «Мировая культура». Таким образом, процесс формирования поликультурной направленности личности осуществляется поэтапно: сначала ребенок знакомится со своей культурой, затем с культурой этносов страны и в конечном итоге с культурой мира.

Анализ философских, психологических, социальных и педагогических аспектов поликультурного образования заставляет по-новому оценить его принципы и значение в организации образовательного процесса в детских садах с многонациональным социальным и этническим составом. Концепции поликультурного образования и поликультурной дошкольной группы сыграли важную роль в развитии поликультурного образования в детских садах. Решение этой проблемы было найдено в соотношении внешней (педагоги) и внутренней (дети дошкольного возраста) подсистем. Анализ деятельности воспитателей детских садов в Чеченской Республике показал, что хотя социально-этнический состав дошкольной группы представлен многочисленными этносами стран ближнего и дальнего зарубежья, поликультурное образование до сих пор не нашло должного признания и применения в образовательном процессе в детских садах.

Существуют значительные несоответствия между общественными потребностями и реальным образовательным процессом в детских садах. Анализ деятельности воспитателя в поликультурной группе детских садов выявил, что эти несоответствия не всегда учитываются.

Решение данной проблемы необходимо искать как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Культурологический, личностный и деятельностный подходы позволили разработать модель поликультурного образования, которая состоит из следующих блоков: целевого, содержательного, технологического, контрольно-оценочного. Разработанная система на основе всех вышеперечисленных подходов базируется на гуманистическом, поликультурном, комплексном, интеграционном и этническом принципах. Процесс подготовки педагога к работе с поликультурной группой дошкольников осуществляется в два взаимосвязанных этапа, направленных на установление соотношения теоретического и практико-ориентированного компонентов компетентности педагога; определение компонентов образовательного процесса (эмоционального, мотивационного,

когнитивного, коммуникативного, практического, анализа и оценки); внедрение интерактивных методов в образовательный процесс. Эти элементы способствуют формированию поликультурной компетентности педагога, необходимой для работы с поликультурной группой дошкольников.

Таким образом, выявлена логическая взаимосвязь теоретического и практико-ориентированного компонентов подготовки педагога. Реализация данной позиции способствует достижению высокого уровня поликультурной компетентности педагога. Исследование идеи поликультурного образования и социально-этнической среды дошкольной группы, включающей представителей этносов стран ближнего и дальнего зарубежья, позволяет предложить собственную схему вхождения детей в поликультурное образовательное пространство: через познание собственной культуры – национальной культуры – мировой культуры. Изучение концепций этнического образования приводит нас к выводу о том, что эффективное формирование поликультурной направленности личности дошкольника обеспечивается изучением поэзии, музыки, декоративно-прикладного искусства этносов, представленных в поликультурной группе детского сада, которая является уникальной средой социализации дошкольника.

Эффективное формирование поликультурной направленности личности дошкольника осуществляется посредством развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов и использования методики «ситуации». Основные выводы данной статьи позволяют прийти к заключению о том, что применение поликультурной образовательной системы в образовательной практике детского сада имеет как теоретическую, так и практическую значимость. Однако выводы данной статьи не являются исчерпывающими и могут быть использованы в качестве основы для дальнейших исследований по разработке алгоритма формирования поликультурной направленности личности родителей.

Библиографический список

1. Кречетова Г.А., Султанова Х.З. Поликультурное образование как необходимое условие результативности педагогического процесса в ЧР. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; № 11-4: 35–42.
2. Халимова А., Султанова Х.З. Формирование языковой личности в условиях поликультурной образовательной среды. *Проблемы преподавания русского языка в условиях билингвальной начальной школы:* сборник материалов Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2016: 388–397.
3. Магомеддибирова З.А., Юсупхаджиева Т.В. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения на основе ценностей народной педагогики и диалога культур. *Мир образования – образование в мире*. 2016; № 2 (62): 63–68.
4. Мусханова И.В. Становление и развитие системы образования в Чеченской республике. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; № 1: 119–127.
5. Кречетова Г.А. Этнопедагогизация образования как структурообразующий компонент системы воспитания в регионах РФ. *American Scientific Journal*. 2016; № 5: 65–67.

References

1. Krechetova G.A., Sultanova H.Z. Polikul'turnoe obrazovanie kak neobhodimoe uslovie rezul'tativnosti pedagogicheskogo processa v ChR. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2015; № 11-4: 35-42.
2. Halimova A., Sultanova H.Z. Formirovanie yazykovoj lichnosti v usloviyah polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy. *Problemy prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyah bilingval'noj nachal'noj shkoly:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2016: 388-397.
3. Magomeddibirova Z.A., Yusuphadzhieva T.V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie podrastayuschego pokoleniya na osnove cennostej narodnoj pedagogiki i dialoga kul'tur. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire.* 2016; № 2 (62): 63-68.
4. Mushanova I.V. Stanovlenie i razvitie sistemy obrazovaniya v Chechenskoj respublike. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; № 1: 119-127.
5. Krechetova G.A. `Etnopedagogizaciya obrazovaniya kak strukturoobrazuyuschij komponent sistemy vospitaniya v regionah RF. *American Scientific Journal*. 2016; № 5: 65-67.

Статья поступила в редакцию 11.10.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-276-279

Ovsii E.S., *teacher of additional education, Financial University under the Government of the Russian Federation, postgraduate, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia) E-mail: katia931@mail.ru*

SIMULATION TECHNOLOGIES IN THE USE OF A COMMUNICATIVE AND ACTIVE APPROACH IN TEACHING RFL (LEVEL A1-A2). The article delves into the exploration of incorporating simulation technologies into the process of teaching Russian as a foreign language for beginners (levels A1–A2). These innovative methods have garnered substantial attention from scholars due to their substantial pedagogical advantages in foreign language classrooms, including those focused on acquiring Russian as a second language. Moreover, the widespread adoption of virtual reality (VR) technologies has sparked a surge in interest in creating more immersive and realistic simulations. The article delves into the historical background and evolution of simulation technologies, examining their significance in the field of language acquisition. Through the lens of the "Russian as a Foreign Language: Tom's Adventures" dialogue simulator, this piece underscores the benefits of incorporating simulations in fostering students' communicative abilities. The analysis delves into the intricate structure of the interactive simulation, dissecting its content and exploring methodological strategies employed in crafting the narrative, dialogue, and visual components. Furthermore, the article offers practical insights into integrating this simulation into the pedagogical framework.

Key words: **Russian as Foreign Language Teaching Methodology, Communicative Competence, Communicative-Activity Approach, Simulation Technologies, Pedagogical Technologies, Technologies in Teaching Russian as Foreign Language**

Е.С. Овсий*, педагог доп. образования, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: katia931@mail.ru*

СИМУЛЯЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ А1-А2)

В статье раскрывается проблема внедрения симуляционных технологий в обучение русскому языку при формировании элементарного уровня владения русским языком как иностранным (уровни А1–А2). Симуляционные технологии привлекают большое внимание исследователей в оценке их методической перспективы использования на занятиях по обучению иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному. Дополнительным стимулом в развитии симуляторов является популяризация VR-технологий, которые способны сделать симуляцию реалистичной. В статье рассмотрено возникновение и становление симуляционных технологий, их роль в обучении иностранным языкам. На примере диалогового симулятора «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» выявлены преимущества его использования при формировании коммуникативной компетенции у обучающихся. В статье рассматривается устройство диалогового симулятора, его наполнение, а также выявлены методические решения при создании сюжета, текста, реплик, оформления симулятора. Представлены предложения по применению этого симулятора на занятиях по изучению русского языка как иностранного.

Ключевые слова: **методика обучения русскому языку как иностранному, коммуникативная компетенция, коммуникативно-деятельностный подход, симуляционные технологии, педагогические технологии, технологии в обучении русскому языку как иностранному**

Актуальность. Развитие образования тесно связано с развитием и потребностями общества. Современное общество напрямую связано с информационно-коммуникативными технологиями, темп развития которых постоянно ускоряется, так как продолжают появляться все новые технологии. Примером последнего технического «скачка» стало быстрое развитие нейросетей. То есть образование должно включать в себя современные технологии, а также готовить специалистов, лояльных к технологиям, готовых к постоянному обучению и совершенствованию своих навыков. Ускоренный темп жизни влияет на сознание людей, им важно увидеть результат своего обучения сразу. Да и сам процесс образования сегодня ориентирован на приобретение практических навыков.

Именно эти факторы сделали симуляционные технологии востребованными в современном образовании. Их внедрение в образование соответствует как Федеральному закону об образовании [1], так и «Стратегии научно-технологического развития РФ» [2], которые предусматривают интеграцию цифровых технологий во все этапы и процессы образования.

Целью работы является исследование методических возможностей диалогового тренажёра (разработанного в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации) для улучшения коммуникативной компетенции обучающихся русскому языку как иностранному (РКИ).

В задачи исследования входит:

– исследование понятия «симуляционные технологии»;
– анализ возможностей симуляционных технологий при обучении РКИ;
– описание процесса наполнения тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России».

Научная новизна исследования заключается в разработке методики использования диалогового тренажёра для практики коммуникации на русском языке как иностранном (уровень А1–А2).

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении определений симуляционных технологий, предложении собственного определения, представлении данных технологий в процессе обучения иностранным языкам.

Практическая значимость исследования состоит в описании конкретных методик применения данного диалогового симулятора в обучении РКИ.

Дидактика рассматривает педагогические технологии с 60-х годов XX века в связи с развитием программного обучения, и первоначально под этим термином подразумевалось обучение с использованием технических средств. С 70-х годов это понятие расширилось и стало включать в себя все основные проблемы дидактики, которые направлены на модернизацию и улучшение качества учебного процесса [3, с. 190]. Внедрение новых технологий в образовательный процесс является необходимым этапом развития образования, чтобы оно оставалось эффективным, конкурентоспособным и привлекательным для студентов. Сегодня педагогические технологии ориентируются на коммуникативно-деятельностный подход в обучении, когда учебная цель переводится в задачу с учётом индивидуальных особенностей обучающегося [3, с. 105]. Задача преподавателя, учитывая индивидуальные и национальные особенности, построить занятие таким образом, чтобы обучающийся мог понимать, как он может использовать приобретенные знания в коммуникации.

Сам процесс коммуникации стал главным предметом изучения на занятиях: задания направлены на употребление новых лексических единиц в речи сразу, диалоги в пособиях составлены таким образом, чтобы обучающиеся могли сделать подобный диалог самостоятельно в паре, большое количество коммуникативных заданий «Задайте вопросы», «Ответьте на вопросы партнёра». Симуляционные технологии – это дополнительный способ обеспечения коммуникации в рамках учебного занятия, который может быть наиболее привлекательным для обучающихся. Коммуникация невозможна без мотивации, на что обращает внимание П.Н. Веселова, основывая своё суждение на работах И.А. Зимней, которая считает, что изучение иностранных языков занимает промежуточное особое место между теоретическими и практическими дисциплинами [4, с. 74]. Одна из главных задач преподавателя сегодня – это сохранение и усиление мотивации, что делает симуляционные технологии одними из самых востребованных и внедряемых в обучение.

Началом развития симуляционных технологий в обучении иностранным языкам можно считать «глобальную симуляцию» – понятие, введённое Франсизом Дебизером, Франсисом Йешем, Жан-Марком Каром в 70-х годах во Франции. Созданный ими проект «Жилой дом» предлагал альтернативу традиционному грамматико-переводному методу, который считался устаревшим, так как не позволял обучающемуся перевести свои приобретенные лексические и грамматические навыки в речь и был ориентирован на работу с текстами, а не с коммуникацией. Ф. Дебизер определил новую технологию как «сценарий, позволяющий группе до 30 человек создавать свой собственный театр, это может быть, например, многоквартирный дом, поселок, остров, цирк или гостиница, участники могут поселить там людей, которые взаимодействуют друг с другом и симулируют все языковые функции, которые необходимы в этой среде, которая в свою очередь является одновременно и тематическим пространством, и коммуникативным театром» [7]. Другое определение предложил исследователь Кен Джонс, который считал, что «глобальная симуляция – это реальность функционирования в смоделированной и структурированной среде» [8]. То есть симуляционные технологии в обучении языку – это погружение обучающегося в языковую среду в рамках конкретной роли для решения конкретной коммуникативной задачи. Это подразумевает не только учебные диалоги и задания, направленные на их воссоздание.

Например, некоторые задания, основанные на игровых технологиях, тоже выполняют функцию симуляции. Возьмём игру «Сломанный телефон», которая используется для повторения изученной лексики. Если мы просто попросим обучающихся запомнить слова и передать их по цепочке, это вызовет отклик за счёт элемента соревнования, но это не будет полноценной коммуникативной задачей. Если же мы дополняем ситуацию «Вы – муж, который должен помочь жене с покупками», и лексика сгруппирована в рамках одной темы, мы получаем интерактивную симуляцию, которая имеет куда большую мотивацию для аудитории. А согласно И.А. Зимней, мотивация является важнейшим фактором для обучения иностранному языку, так как создаёт у обучающегося «мотив» «побуждение» для коммуникации [4–5].

И нам важно понимать, достаточно ли только глобальной симуляции для сохранения вовлечённости аудитории в процесс обучения, может ли она дать достаточное погружение в ситуацию, так как сегодня мы имеем дело с представителями поколения Z, чьё восприятие окружающего мира отличается от прошлых поколений студентов. Отличается также их отношение к технологиям, так как один из резких скачков технического прогресса (развитие Интернета, появление смартфонов, игровых приставок, нового поколения домашних компьютеров) пришелся на их детство.

С развитием технологий симуляция пришла и в обучение практическим дисциплинам. Но в этом случае простой фантазии недостаточно для погружения обучающегося в симуляцию, которая сможет дать оценку сформированности практических навыков. Если мы говорим о профессиональном образовании, то в нём под симуляционными технологиями следует понимать технологии, направленные на приобретение практического опыта и/или усовершенствование навыков обучаемого, которые создаются искусственно в интерактивной модели, аналогичной профессиональной [10, с. 65]. Самый распространённый пример такой технологии: лётные тренажёры для пилотов, имитирующие разные ситуации, которые могут возникнуть во время полёта на различных моделях воздушных средств. Они активно используются при подготовке как гражданских, так и военных пилотов. Другой пример различных учебных тренажёров – это обучение врачей: различные тренажёры, симуляторы, которые помогают будущим врачам улучшить практические навыки при выполнении различных процедур и проведении операций с пациентами, помогают выработать автоматизм действий, что снимает страх перед работой в реальных условиях.

Если мы сопоставим глобальную симуляцию и симуляцию с помощью тренажёра, то мы можем выявить следующее:

Таблица 1

Сопоставление глобальной симуляции и симуляции, осуществляемой на обучающем тренажёре

Глобальная симуляция	Симуляция с помощью тренажёра
Уровни воздействия	
Нет воздействия на визуальное и слуховое восприятие	Воздействие на визуальное и слуховое восприятие
Погружение в ситуацию	
Погружение в ситуацию исключительно интерактивное, зависит от развития воображения обучающегося, от полноты предлагаемой роли и учебной ситуации	Погружение происходит при помощи технологии в созданный мир, в котором уже создана учебная ситуация и роль обучающегося в ней
Обратная связь	
Количество и качество обратной связи зависит от преподавателя, она не всегда может быть полной из-за нехватки времени	Обратная связь происходит моментально, размер её определяется возможностями системы (не всегда ответ развёрнут и даёт пояснение к выявленным ошибкам)
Развитие сценария	
Ограничен только коммуникативной задачей, каким способом прийти к результату решают сами обучающиеся	Ограничен количеством вопросов и реакций на них, заданных системой
Взаимодействие	
Взаимодействие происходит с другим обучающимся	Взаимодействие происходит с тренажёром-симулятором

Глобальная симуляция более эмпатична, так как происходит между двумя людьми, однако она не воспринимается современными обучающимися как полная из-за отсутствия соответствующего визуального и аудиоряда, которые имеются при использовании тренажёра. Представители поколения Z понимают 80% информации через визуальное восприятие, то есть им важно «видеть» ту

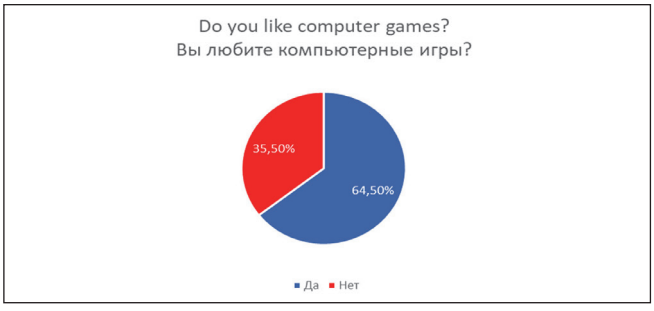


Рис. 1. Диаграмма с результатами опроса «Отношение к компьютерным играм»

ситуацию, в которую они должны погрузиться и прочувствовать. У них нет страха и неприятия новых технологий. Согласно данным нашего опроса, в большинстве случаев обучающиеся любят компьютерные игры:

Несмотря на то что есть обучающиеся, которые негативно относятся к компьютерным играм, мы видим, что количество тех, кто не хотел бы видеть их в процессе обучения, гораздо меньше.

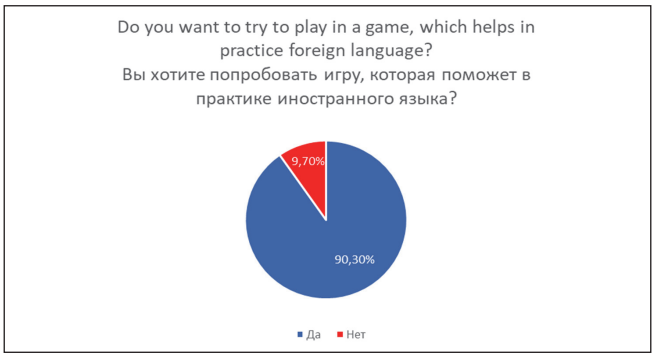


Рис. 2. Диаграмма с результатами опроса
«Отношение к обучающим компьютерным играм»

В опросе участвовали люди в возрасте от 17 лет (19,4% в возрасте от 17 до 20 лет; 25,8% в возрасте от 21 до 25 лет; 19,4% в возрасте от 25 до 30 лет; 12,9% в возрасте от 31 до 35 лет, 22,6% старше 35 лет).

Мы можем сделать вывод, что симуляционные технологии в обучении иностранным языкам – это симуляция, созданная при помощи симулятора, направленная на решение коммуникативной задачи, где обучающийся в рамках своей «игровой» роли применяет свои навыки общения для её решения.

Диалоговый тренажёр – это симулятор, который имитирует ситуации общения. Сегодня они используются как в университетах, так и в компаниях по обучению персонала, чья работа напрямую связана с общением: клиентские отделы, колл-центры. В 2023 году СберУниверситет презентовал проект «Речевой тренажёр Сбера: как получить максимум информации о кандидате?», который представляет собой диалоговый тренажёр, созданный для работы отдела по отбору персонала, чтобы собеседования были более эффективными при выборе кандидата. Проект показал свою эффективность и победил в премии WOW!HR 2023, которая номинирует наиболее эффективные средства для управления персоналом.

Для обучения иностранному языку диалоговые тренажёры становятся одной из самых востребованных современных технологий. Говоря об изучении иностранных языков, мы можем выделить следующие возможности диалоговых тренажёров:

– создать любую коммуникативную ситуацию;
– получить практику с усвоенным материалом в заданной ситуации общения;
– воссоздать языковую среду в условиях внеязыковой среды;
– задействовать больше способов восприятия информации (визуальный и аудиальный);
– внести разнообразие в процесс обучения;
– проверить сформированность коммуникативной компетенции.

Рассмотрим структуру диалогового тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключение Тома в России», разработанного в Финансовом университете, а также проанализируем критерии к его наполнению, его устройство и средства, с помощью которых он может отвечать поставленным задачам.

«Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» – это диалоговый симулятор, разработанный в качестве дополнения к онлайн-курсу «Элементарно.RU», но может быть использован как самостоятельный учебный инструмент. Симуляторы привлекательны для современного студента из-за сходства с компьютерной игрой, которая является важной частью их жизни. Сходными с игрой являются такие элементы симулятора «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России», как:

– рейтинговая система: обучающиеся могут видеть результаты друг друга, потраченное время на прохождение;
– постепенное усложнение: уровень сложности растёт по ходу прохождения курса;
– система поощрений: в ходе выполнения задач обучающийся получает баллы, количество которых влияет на итоговый результат;
– разветвление диалогов: в зависимости от выбранной реплики зависит реакция персонажа, с которым идёт коммуникация, и дальнейшее развитие сюжета.

В данном симуляторе следующий игровой сюжет – персонаж Том путешествует по России, посещает различные города (Москва, Ярославль, Сочи, Калининград, Казань, Иркутск, Петропавловск-Камчатский) и должен вступать в коммуникацию в различных ситуациях.

Каждая локация содержит в себе три диалога в различных ситуациях, в рамках каждой из которых обучающийся должен вступить в коммуникацию (формальную и неформальную). Подчеркнём, что в каждой локации представлены обе ситуации, чтобы процесс прохождения был разнообразным. Всего тренажёр насчитывает 18 диалогов. При отборе ситуаций было ориентирование на государственный стандарт по русскому языку как иностранному. В симуляторе встречаются такие ситуации (локации):

– магазин, касса;
– ресторан;
– улица;
– транспорт.

Помимо ситуаций, отраженных в стандарте, была добавлена ситуация «заселение в гостиницу», а ситуация «транспорт» была интерпретирована в виде инструкций навигатора, так как многие студенты путешествуют по России, а в малых городах в гостиницах не всегда есть англоязычный персонал, да и сами иностранные обучающиеся не всегда владеют английским языком. Многие приложения сегодня имеют режим навигации для пешеходов с голосовыми командами, поэтому такая ситуация становится частью современной жизни. Также выбор ситуаций влияет на то, может ли симулятор выполнить свою главную задачу – погрузить обучающегося в среду, воспринимать ситуацию как реальное общение и отождествлять себя с персонажем, от лица которого он действует. В представленном симуляторе игровой персонаж – это Том, студент из большой семьи, который должен привезти родным подарки. Подобная задача понятна большинству людей, вызывает положительные ассоциации и помогает обучающемуся погрузиться в симуляцию.

С помощью данного симулятора можно проверить способность иностранца, претендующего на уровень А1, реализовать следующие интенции согласно приведённым выше коммуникативным ситуациям [11]:

– познакомиться с кем-то, представить себя или другого человека, вступить в коммуникацию (инициировать общение, продолжить общение);
– поздороваться, попрощаться, обратиться к кому-либо, поблагодарить и/или ответить на благодарность, попросить повторить информацию, извиниться или ответить на извинения;
– задать вопрос и сообщить о факте или событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица, о предмете и его качестве;
– обратиться с просьбой, выразить согласие или несогласие на предложение, высказать своё предложение.

Для того чтобы охватить все интенции, были добавлены неформальные ситуации: знакомство с семьёй друга и общение с другом. Это делает наполнение симулятора более живым, увлекательным для обучающегося и позволяет получить представление о коммуникации с русскими в неформальной обстановке в следующих ситуациях:

– ужин с семьёй друга;
– обсуждение увлечений с другом;
– обсуждение совместных планов.

При использовании подобной технологии важно сделать ситуацию максимально аутентичной и приближенной к реальности, поэтому реплики персонажей были составлены так, чтобы быть ближе к разговорной речи, чем к литературной норме. Например, усечённые реплики из ситуации в кафе: «Что-то ещё?», «Можно счёт?» или из ситуации общения с другом: «Вот мой пуховик. Так хорошо?».



Рис. 3. Ситуация из симулятора: «В кафе».
Пример реплики с элементами разговорной речи

Преимущество этого решения – возможность создать симулятор, который подходит для уровней владения русского языка А1–А2. Также это важно для с погружения в языковую среду тех, кто изучает язык без контакта с ней. Это позволит избежать культурного шока, который возникает у людей при изучении языка вне среды, даст им пример разговорной речи, которая, естественно, может отличаться от литературных норм языка.

Так, на приведенном рисунке опущен глагол «встретимся» в реплике девушки, и ответная фраза Тома также усечена. Это более естественный вариант диалога, чем учебный, где были бы представлены полные фразы.

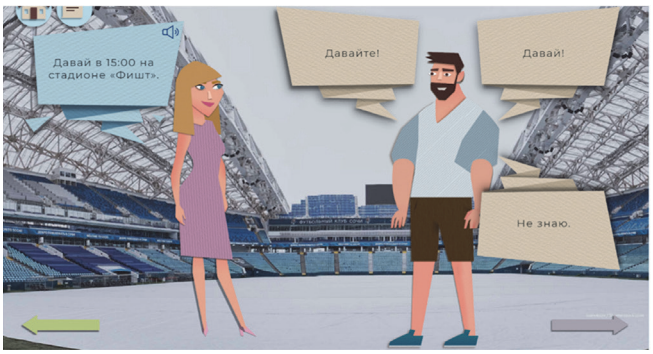


Рис. 4. Ситуация: «Разговор с другом».
Пример реплики с элементами разговорной речи

Также погружению в ситуацию способствует яркий визуальный ряд. Локации привлекают внимание, персонажи снабжены «мимикой»: они могут удивлённо поднимать брови, разводить руки, если выбранная реплика не соответствует ситуации. Том в этот момент «грустит»: опускает рот и брови вниз. Во многом при оформлении симулятора использовались знаковые для городов места, что способствует знакомству обучающихся с культурой и географией России. Например, в приведенной выше иллюстрации упомянут стадион «Фишт», который был построен для олимпийских игр 2014 года в Сочи; в локации Казань использованы фотографии улицы Баумана; изображение, открывающее локацию Иркутск, это Байкал.



Рис. 5. Ситуация: «Разговор с другом».
Пример введения новой лексической единицы

В описываемом симуляторе использование перевода коммуникативных задач и реплик, содержащих лексические единицы, превышающие уровень А1, было невозможно, так как это разрушило бы погружение в ситуацию. Передача незнакомых лексических единиц через иллюстрации стимулирует обучающихся к самостоятельному изучению слов и способствует формированию языковой догадки.

На следующей иллюстрации мы видим введение новой лексической единицы «Пуховик», которое сопровождается рисунком. Тренажёр также содержит аудиофайлы: в программе озвучены только реплики персонажа, с которым общается Том в данный момент. То есть обучающийся сможет услышать, как произносится новое слово.

Применение тренажёра возможно в нескольких вариантах.

Первый вариант – использование тренажёра как средства самоконтроля. Обучающийся самостоятельно проходит тренажёр для оценки сформированности коммуникативной компетенции. Результаты диалогов показывают, какие темы были усвоены успешно, какие нуждаются в повторении или совместной работе с преподавателем. При таком формате сюжет тренажёра обучающийся проходит полностью самостоятельно.

Второй вариант – смена деятельности на занятии. Отдельный диалог или «локация» проходятся как повторение или закрепление. При таком формате работы допустима как индивидуальная самостоятельная работа слушателей на каждом устройстве, так и совместная работа в паре с одного устройства.

Для более эффективного применения преподаватель также может показать собственную работу с диалогом, обсудить с аудиторией, какая из реплик является верной, почему, обратить внимание на грамматическую конструкцию, которая задействована в высказывании.

В заключение мы можем сделать следующие выводы.

Новое поколение обучающихся, новые запросы общества и темпы его развития требуют внедрения новых педагогических технологий, основанных на традиционных.

Симуляционные технологии в практике обучения иностранным языкам берут своё начало ещё в прошлом веке от «глобальной симуляции», которая требует от обучающегося решить коммуникативную задачу в рамках предлагаемой роли. Однако сегодня они требуют включения диалоговых симуляторов, которые будут задавать эту ситуацию, и решать её обучающийся должен при общении с компьютером. Подобные симуляции имеют меньше вариантов решения коммуникативной задачи, но позволяют обучающимся лучше погрузиться в ситуацию, понять и почувствовать её, помогают обучающимся погрузиться в языковую среду, что важно, если обучение идёт в отрыве от неё.

Диалоговые тренажёры – это перспективная разработка, которая даёт обучающимся возможность получить коммуникативную практику, увеличивает заинтересованность в учёбе, повышает мотивацию обучающихся. Также их применение отвечает требованиям коммуникативно-деятельностного подхода, который является одним из ключевых в обучении иностранным языкам.

Диалоговый тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» разработан в соответствии с интенциями, предусмотренными государственным стандартом на уровень А1, хотя содержит в себе лексику, выходящую за этот уровень, содержит в себе материальные и нематериальные объекты русской языковой картины мира, расширяет кругозор обучающихся, позволяет им погрузиться в ситуации, выходящие за рамки учебных диалогов, может быть использован как для групповой, так и для самостоятельной работы. Его игровое наполнение находит отклик у представителей поколения Z, делая его привлекательным инструментом, способным поддерживать мотивацию у обучающихся.

Библиографический список

1. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 30 мая 2021 года)*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/560308913
2. *Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (с изменениями на 15 марта 2021 года)*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/420384257
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Москва: ИКАР, 2009.
4. Веселова П.Н. Технология глобальных симуляций как способ повышения мотивации учащихся на занятиях по РКИ. *Известия ВГПУ*. 2022; № 2 (165). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-globalnyh-simulyatsiy-kak-sposob-povysheniya-motivatsii-uchaschihsya-na-zanyatiyah-po-rki
5. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва, 1985.
6. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва, 1991.
7. Debyser Fr. *L'immeuble*. Paris, 1996.
8. Jones K. *Simulations in Language Teaching*. Cambridge, 1982.
9. Ваганова О.И., Хохленкова Л.А., Воронина И.Р., Гущин А.В. Возможности симуляционных технологий в профессиональном образовании. *Педагогика и Психология*. 2020; № 3 (32). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-simulyatsionnyh-tehnologiy-v-professionalnom-obrazovanii
10. Козловцева Н.А. Потенциал применения VR-технологий в обучении русскому языку как иностранному. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 65–67.
11. Нахабина М.М. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень*. Москва, Санкт-Петербург: Златоуст, 2020.

References

1. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izmeneniyami na 30 maya 2021 goda)*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/560308913
2. *Strategiya nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii (s izmeneniyami na 15 marta 2021 goda)*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/420384257
3. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskih terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Moskva: IKAR, 2009.
4. Veselova P.N. Tehnologiya global'nyh simulyacij kak sposob povysheniya motivacii uchaschihsya na zanyatiyah po RKI. *Izvestiya VGPU*. 2022; № 2 (165). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-globalnyh-simulyatsiy-kak-sposob-povysheniya-motivatsii-uchaschihsya-na-zanyatiyah-po-rki
5. Zimnyaya I.A. *Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke*. Moskva, 1985.
6. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva, 1991.
7. Debyser Fr. *L'immeuble*. Paris, 1996.
8. Jones K. *Simulations in Language Teaching*. Cambridge, 1982.
9. Vaganova O.I., Hohlenkova L.A., Voronina I.R., Guschin A.V. Vozmozhnosti simulyacionnyh tehnologij v professional'nom obrazovanii. *Pedagogika i Psihologiya*. 2020; № 3 (32). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-simulyatsionnyh-tehnologiy-v-professionalnom-obrazovanii
10. Kozlovceva N.A. Potencial primeneniya VR-tehnologij v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 65-67.
11. Nahabina M.M. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'*. Moskva, Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2020.

Статья поступила в редакцию 21.10.24

УДК 371.875 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-280-282

Ivanova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: mionova-72@mail.ru*
Olesova M.D., *teacher, Yakut Pedagogical College of the Republic of Sakha (Yakutia) n.a. S.F. Gogolev (Yakutsk, Russia), E-mail: Olesovamaria@mail.ru*

CONCEPT OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS. The paper describes testing of an author's concept of education for development of value orientations of students (the Concept) in the educational activities of the Yakut Industrial and Pedagogical College named after V.M. Chlenov of the Republic of (Sakha) Yakutia. The objective of the study is to reveal the theoretical concepts of value orientations and their development. Research tasks are to reveal the essence of the concepts of "value orientations", "development of value orientations", to theoretically substantiate the Concept and test it in practice. The structure of the Concept, the pedagogical conditions being implemented are described. Within the framework of the Concept: the features of the educational process and college students are identified and substantiated, the methodological basis, structural components and pedagogical conditions for the development of value orientations are determined, educational activities are developed. Theoretical and empirical methods were used, a pedagogical experiment was conducted (observation of students, a survey of students, a conversation with educators) and an analysis of the data. The result of the study is the theoretical substantiation of the concepts of "value orientations", "development of value orientations", the implementation of the Concept implementing pedagogical conditions.

Key words: **value, value orientations, concept of development of value orientations, college students, educational activities, student dormitory**

А.В. Иванова*, д-р пед. наук, проф., Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: mionova-72@mail.ru.*
М.Д. Олесова*, воспитатель, Якутский педагогический колледж Республики Саха (Якутия) имени С.Ф. Гоголева, г. Якутск, E-mail: Olesovamaria@mail.ru*

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В работе описывается апробация авторской концепции воспитания по развитию ценностных ориентиров обучающихся в воспитательной деятельности Якутского индустриально-педагогического колледжа имени В.М. Членова Республики (Саха) Якутия. Целью исследования являлось раскрытие теоретических понятий ценностных ориентиров и их развития. Описана структура концепции воспитания по развитию ценностных ориентиров обучающихся, реализующей педагогические условия. В рамках концепции воспитания по развитию ценностных ориентиров обучающихся выявлены и обоснованы особенности воспитательного процесса обучающихся колледжа, определена методологическая основа, структурные компоненты и педагогические условия развития ценностных ориентиров, разработаны воспитательные мероприятия. Применялись теоретические и эмпирические методы, проводился педагогический эксперимент (наблюдение за обучающимися, опрос обучающихся, беседа с воспитателями) и анализ полученных данных. Результатом исследования является теоретическое обоснование понятий «ценностные ориентиры», «развитие ценностных ориентиров», внедрение концепции воспитания по развитию ценностных ориентиров обучающихся.

Ключевые слова: **ценность, ценностные ориентиры, концепция развития ценностных ориентиров, обучающиеся колледжа, воспитательная деятельность, студенческое общежитие**

Актуальность выбранной темы исследования продиктована созданием базовых условий для развития ценностных ориентиров обучающихся. В период трансформации общества существующие ценности теряют свою актуальность, уступая место новым. В связи с этим молодежь испытывает трудности в выборе ценностей. Именно с молодежью связаны перспективы и надежды развития всего общества, а ценностные ориентиры определяют направления деятельности человека в обществе. Само по себе развитие ценностных ориентиров является сложным неоднозначным педагогическим процессом в области образования. В реальной практике педагоги сталкиваются с трудностями в организации и реализации данного процесса. В связи с этим концепция воспитания по развитию ценностных ориентиров обучающихся (далее – Концепция) призвана помочь педагогам.

Цель исследования: раскрыть теоретические понятия ценностных ориентиров и их развития. Задачи исследования: раскрыть сущность понятий «ценностные ориентиры», «развитие ценностных ориентиров», теоретически обосновать Концепцию и проверить ее на практике.

Научная новизна заключается в уточнении понятий «ценностные ориентиры», «развитие ценностных ориентиров», в разработке Концепции, реализующей педагогические условия на основе методологических подходов (деятельностного, личностно-ориентированного и гуманистического).

Теоретическая значимость состоит в результативности внедрения Концепции, а также в уточнении в теории педагогики понятий «ценностные ориентиры», «развитие ценностных ориентиров». Практическая значимость результатов исследования заключается в применении авторской Концепции, реализующей педагогические условия, в образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия) (РС(Я)) и Российской Федерации.

Методами исследования послужили теоретический анализ научной литературы; поиск статей в научных журналах; эмпирический метод: наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, сравнение, педагогический эксперимент, обработка результатов и другое.

Категория «ценностные ориентиры» в психолого-педагогической науке рассматривалась как «соединение индивидуального и общего, из которого формируется специфическое, а также цельность мыслей, чувств и практического действия субъекта» [1]. Ценностные ориентиры характеризуются как «убеждения, руководящие поведением индивида» [2]; «система ценностей, становление и усвоение которых не происходит извне, а в процессе самоанализа, самосовершенствования и практической деятельности определяет внутренний мир человека» [3]. Таким образом, анализ литературы показывает, что ценностные ориентиры появляются именно при активной деятельности субъекта и представляют собой выбор между отрицательным и положительным аспектами жизнедеятельности личности.

Понятие «развитие» означает воздействие внешних факторов цивилизации (социально-экономических, культурно-исторических, экологических и других) на процесс становления человека в социальной среде и «подразумевает некую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости» [4]. В педагогике под категориями «развитие» и «воспитание» принято понимать одно и тоже. Поэтому под развитием ценностных ориентиров будем понимать специально созданный воспитательный процесс для присвоения, принятия и развития ценностных ориентиров обучающихся с помощью средств, форм и технологий воспитания. В этой связи разработанная Концепция является средством реализации педагогических условий развития ценностных ориентиров обучающихся.

Методологической основой исследования являются деятельностный, личностно ориентированный и гуманистический подходы. Для обоснования первого из них приводим мнение автора, где деятельностный подход – это не только учиться знаниям, но самим добывать, проявлять самостоятельность, умение общаться и т. д. [5]. Деятельностный подход нами использован при реализации воспитательной программы через волонтерскую деятельность, т. е. использование теоретических знаний в практической деятельности.

В.В. Сериков раскрывает принципы личностно ориентированного подхода, основанные на гуманистическом характере общения педагога с воспитанниками; на уважении свободы личности, выбора приоритетов, жизненного опыта; на осуществлении воспитательного процесса с учетом развития и саморазвития индивида [6]. Г.В. Казьмина рассматривает личностно ориентированный подход как гуманизацию воспитательной деятельности, наполненную морально-духовными переживаниями, основанную на принципах уважения и справедливости; раскрытие возможностей ребенка и стимулирование развития творчества [7]. По мнению Л.А. Туленковой, данный подход «учитывает множество качеств и характеристик самого обучающегося, его потребностей, а также возможности образовательного процесса, трансформирует роль обучающегося и обучаемого» [8].

По мнению авторов, гуманистический подход связан с перспективой развития личности обучающегося с учетом его уникальности, направленного на самоактуализацию и индивидуализацию личности [9]; с развитием человека как творческой индивидуальности и реализации собственных возможностей на приоритете общечеловеческих ценностей, в гармонии с окружающей средой и обществом (Везетиу Е.В.).

Таким образом, по результатам анализа литературы видим, что под деятельностным подходом принято понимать вовлечение обучающихся в активную творческую деятельность, развитие умения планировать, организацию своей жизнедеятельности, в процессе которых развиваются ценностные ориентиры; личностно ориентированный подход направлен на раскрытие индивидуального потенциала личности, на уважение к свободе личности, выбора и жизненного опыта обучающегося; гуманистический подход подразумевает, что центральным местом является личность обучающегося, которая готова саморазвиваться и самореализовываться для приобретения нового опыта.

Методики изучения ценностных ориентаций представлены исследователями А.Д. Леонтьевым (Тест смысложизненных ориентаций), Г.В. Резапкиной («Грани личности», Модель трехмерной психологической диагностики), Ш. Шварцом (Изучение ценностных ориентаций), работы которых легли в основу исследования выявления уровней сформированности ценностных ориентиров.

Педагогические условия: 1. Присвоение ценностей обучающимся через воспитательные мероприятия. 2. Вовлечение обучающихся в активную творческую деятельность. 3. Создание и организация работы волонтерского отряда «Юность». Структурными компонентами ценностных ориентаций нами выбраны процесс интериоризации, идентификации и интернализации (Сокольская М.В.).

Воспитательный процесс в Якутском индустриально-педагогическом колледже (ЯИПК) имени В.М. Членова происходит посредством реализации Концепции, направленной на решение проблем развития ценностных ориентиров обучающихся. Нормативной базой Концепции воспитания являются нормативно-правовые документы в области образования, закон «Об образовании в Российской Федерации», Устав колледжа, воспитательная программа, локальные акты по воспитанию обучающихся и т. д. Базой исследования является студенческое общежитие ЯИПК имени В.М. Членова, где проживают свыше 600 обучающихся образовательных учреждений среднего профессионального образования (далее – ОУ СПО). Организаторами являются заместитель директора по учебно-воспитательной работе, заведующий студенческим общежитием, старший воспитатель. Исполнители: социально-психологическая служба (далее – СПС), воспитатели, студенческое самоуправление (далее – ССУ), старосты и активисты групп.

Этапы реализации: 1. Подготовительный этап – организация опытно-экспериментальной работы, где обоснованы актуальность и педагогические условия. 2. Формирующий этап – внедрение Концепции в педагогический процесс. 3. Заключительный этап – верификация Концепции и анализ опытно-экспериментальной работы.

Особенности воспитательного процесса обучающихся колледжа представлены в работах авторов, где даются его характеристики, такие как возраст обучающихся, специфика получаемого образования, реализация воспитательного процесса с учетом обучающихся разного типа ОУ СПО, контингент обучающихся, который состоит из представителей сельского поселения, что проявляется в характере, менталитете, языковом барьере и т. д. (Иванова А.В., Олесова М.Д.).

Исследование проводилось с 2019 г. по 2022 г. с использованием следующих методов: беседа, тестирование, наблюдение, анкетирование, интервью, статистическая обработка результатов исследования, метод эксперимента (поисково-констатирующий, формирующий и обобщающий эксперименты) и т. д. А также использовался комплекс методик, направленный на выявление критериев, показателей, уровней (высокий, средний, низкий). С 2020 г. по 2021 г. проведен формирующий эксперимент с охватом 215 респондентов (контрольная группа – 108 обучающихся, экспериментальная группа – 107 обучающихся). Контрольные срезы проводились 2 раза за семестр. В конце 2021-2022 учебного года проведен обобщающий этап исследования.

1 этап (2019–2020 гг.) – поисково-констатирующий: изучение и анализ специальной литературы по теме исследования, освоение методологии научного исследования. Разработаны критерии, уровни и показатели, воспитательные мероприятия по развитию ориентиров обучающихся. Проведена первичная диагностика уровней развития ценностных ориентиров обучающихся. 2 этап (2020–2021 гг.) – формирующий: проведение опытно-экспериментальной работы по реализации авторской Концепции воспитания. 3 этап (2021–2022 гг.) – обобщающий этап: обобщение и систематизация экспериментальных данных. На их основе разработаны рекомендации для педагогов ОУ СПО, учебное пособие по теме исследования для аспирантов, монография «Воспитание как ценность», которые имеют ценность для теории и практики образования.

Таблица 1

Воспитательные мероприятия

№	Воспитательные мероприятия
1.	Конкурс красоты «Мисс и мистер колледжа»
2.	Творческий концерт, посвященный Дню матери
3.	Посещение республиканских мероприятий, посвященных Дню матери, Дню пожилого человека, Дню учителя и т. д.
4.	Круглый стол «Что такое ценность, семейные ценности, ценности Родины?»
5.	Круглый стол с участием приглашенных специалистов по теме «Ранний брак»
6.	Посещение краеведческой библиотеки имени В.Г. Белинского
7.	Участие в республиканском творческом конкурсе «Молодые таланты»
8.	Посещение государственного краеведческого музея имени Е. Ярославского
9.	Круглый стол с участием предпринимателей по теме «Мир профессий»
10.	Встреча со знаменитыми спортсменами республики по мас-рестлингу, по вольной борьбе и т. д.
11.	Профилактическая беседа с участием сотрудников МВД Якутское
12.	Конкурс на лучшую стенгазету «Мы против табакокурения», «Нет наркомании», «Здоровый образ жизни» и т. д.

Апробация 1 и 2 педагогических условий происходила в процессе реализации воспитательных мероприятий, 3 педагогическое условие осуществлялось в процессе реализации деятельности педагогического отряда «Юность». В рамках данной Концепции разработаны воспитательные мероприятия. Приведем пример некоторых воспитательных мероприятий по развитию ценностных ориентиров в табл. 1.

Волонтерский отряд «Юность» активно участвует в социально-общественной жизни не только близлежащего округа, но и города Якутска. Организует социальные волонтерские выходы по темам «Протяни руку», «Мир не без добрых людей». Проведены акции: «Береги честь смолоду» для пропаганды здорового образа жизни, профилактики табакокурения и наркомании среди обучающихся ОУ СПО, средних школ округа Губинский округа г. Якутск; «Лучик света» для детей-сирот, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, оставшихся без попечения и попавших в трудные жизненные ситуации (вручены подарки, сделанные заботливыми руками обучающихся в кружковой деятельности «Умелые руки»); «Протяни руки» для ветеранов войны, тыла и труда, пожилых людей, ветеранов-работников ЯИПК имени В.М. Членова.

Результаты исследования уровней развития ценностных ориентиров на начало и на конец эксперимента приведены в табл. 2.

Из таблицы 2 видно, что на начало исследования имеется незначительная разница между уровнями контрольной и экспериментальной групп. Разница по компонентам составляет: 1) процесс интериоризации: высокий уровень: 2% (2 чел.); средний уровень: 0% (0 чел.); низкий уровень: 2% (3 чел.).; 2) процесс идентификации: высокий уровень: 2% (2 чел.); средний уровень: 2% (2 чел.);

Таблица 2

Обобщенная таблица уровней развития ценностных ориентиров контрольной и экспериментальной групп

Группы по этапам	Высокий		Средний		Низкий		Всего	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1.Процесс интериоризации								
КГ на начало эксперимента	25	23	48	45	35	32	108	100
КГ на конец эксперимента	29	27	50	46	29	27	108	100
ЭГ на начало эксперимента	27	25	48	45	32	30	107	100
ЭГ на конец эксперимента	33	31	52	49	22	20	107	100
2. Процесс идентификации								
КГ на начало эксперимента	27	25	45	42	36	33	108	100
КГ на конец эксперимента	30	28	46	42	32	30	108	100
ЭГ на начало эксперимента	29	27	44	41	34	32	107	100
ЭГ на конец эксперимента	35	33	49	46	23	21	107	100
3.Процесс интернализации								
КГ на начало эксперимента	24	22	44	41	40	37	108	100
КГ на конец эксперимента	29	27	46	43	33	30	108	100
ЭГ на начало эксперимента	26	24	42	39	39	37	107	100
ЭГ на конец эксперимента	37	34	48	45	22	21	107	100

низкий уровень: 2% (1 чел.); 3) процесс интернализации: высокий уровень: 2% (2 чел.); средний уровень: 1% (1 чел.); низкий уровень: 0% (1 чел.).

Результаты в конце исследования показывают положительную динамику между контрольной и экспериментальной группами: 1) процесс интериоризации: высокий уровень: 5% (5 чел.); средний уровень: 4% (3 чел.); низкий уровень: 7% (7 чел.).; 2) процесс идентификации: высокий уровень: 5% (5 чел.); средний уровень: 4% (3 чел.); низкий уровень: 11% (11 чел.); 3) процесс интернализации: высокий уровень: 7% (8 чел.); средний уровень: 2% (2 чел.); низкий уровень: 11% (11 чел.).

На основе полученных данных можно делать вывод, что уровень развития ценностных ориентиров повысился, тем самым доказана результативность реализации Концепции воспитания по развитию ценностных ориентиров обучающихся колледжа.

Следует отметить, что воспитательные мероприятия, направленные на развитие ценностных ориентиров через активную творческую деятельность обучающихся колледжа посредством волонтерского отряда «Юность», показали свою эффективность.

Итак, нами была раскрыта сущность понятий «ценностные ориентиры», «развитие ценностных ориентиров», теоретически обоснована и разработана концепция развития ценностных ориентиров обучающихся. Выявлены педагогические условия и методологические подходы и проверены на практике ЯИПК имени В.М. Членова.

Ввиду своей перспективности исследование может найти дальнейшее развитие в изучении влияния региональных особенностей развития ценностных ориентиров обучающихся, направленных на глубокое переосмысление молодежью приоритетов и ценностей, связанных с этнической и российской идентичностью. Полученные результаты применяются в школах, СПО, учреждениях дополнительного образования РС(Я), также с успехом могут быть использованы в образовательных организациях Российской Федерации.

Библиографический список

1. Бакушкин И.А., Ильичева И.М. Проблема определения ценностных ориентаций в современной психологии. *Вестник университета.* 2024; № 2: 228–234.
2. Емельянова М. В. Ценностные ориентации обучающихся на первом и выпускном курсах в вузе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; 78–3: 88–90.
3. Хаматханова Ж.М., Пугоева А.О., Бекова М.Р. Практика формирования ценностных ориентаций школьников в контексте профилизации обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 325–328.
4. Романюк С.Н. Генезис и сущность понятий «формирование», «ответственность», «ответственное выполнение обязанностей». *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2017; № 4 (208): 96–102.
5. Исаев Е.И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация. *Психологическая наука и образование* 2020; Т. 25, № 5: 109–119.
6. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем.* Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999.
7. Казьмина Г.В. Личностно ориентированный подход в образовании. *Экономика и социум.* 2018; № 12 (55): 1664–1666.
8. Туленкова Л.А. Личностно-ориентированный подход в формировании личностных универсальных учебных действий. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2019; № 5-1: 15–19.
9. Борщевская Ю.М., Лукина Е.В., Колдина М.И. Гуманистический подход к организации воспитательного процесса в профессиональной образовательной организации. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-3: 30–40.

References

1. Bakushkin I.A., Il'icheva I.M. Problema opredeleniya cennostnyh orientacij v sovremennoj psihologii. *Vestnik universiteta.* 2024; № 2: 228-234.
2. Emel'yanova M. V. Cennostnye orientacii obuchayuschihsya na pervom i vypusknom kursah v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; 78-3: 88-90.
3. Hamathanova Zh.M., Pugoeva A.O., Bekova M.R. Praktika formirovaniya cennostnyh orientacij shkol'nikov v kontekste profilizacii obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 325-328.
4. Romanyuk S.N. Genezis i suschnost' ponyatij «formirovanie», «otvetstvennost'», «otvetstvennoe vypolnenie obyazannostej». *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2017; № 4 (208): 96-102.
5. Isaev E.I. Deyatel'nostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii: stanovlenie i realizaciya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* 2020; T. 25, № 5: 109-119.
6. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskih sistem*. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1999.
7. Kaz'mina G.V. Lichnostno orientirovannyj podhod v obrazovanii. *`Ekonomika i socium*. 2018; № 12 (55): 1664-1666.
8. Tulenkova L.A. Lichnostno-orientirovannyj podhod v formirovanii lichnostnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki.* 2019; № 5-1: 15-19.
9. Borschevskaya Yu.M., Lukina E.V., Koldina M.I. Gumanisticheskij podhod k organizacii vospitatel'nogo processa v professional'noj obrazovatel'noj organizacii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 78-3: 30-40.

Статья поступила в редакцию 21.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-282-285

Vinogradov V.A., *senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: vva1951@yandex.ru*
Orkina I.F., *senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ira.orkina@yandex.ru*

MODEL OF EVALUATION OF PUBLIC PERFORMANCES OF INSTRUMENTAL MUSICIAN IN CONDITIONS OF PERFORMANCE PRACTICE IN CULTURAL UNIVERSITIES. The work is devoted to the study of factors of updating the forms of assessment of public performances of a musician-instrumentalist in disciplines "Special Instrument", "Ensemble", "Accompanist Class" in cultural universities. In the process of research, problems arising in this case and their causes are identified, ways of solving the identified problems are considered by using a model-scheme with the allocation of the main assessment segments of the performance process in it. The researchers determine conditions, under which the need to change the existing forms and principles of assessing the results of mastering the competencies of a musician-instrumentalist is revealed. Using the above-mentioned disciplines as an example, the article considers the ways of introducing a model-scheme for assessing public performances, the results of mastering the necessary competencies of musical performance activities. This model allows to increase the efficiency and dynamism of the educational process, motivation of students to improve their performing skills.

Key words: **public speaking, performing practice, assessment system, model-scheme, motivation, interpretation, musical performing activity, competence**

В.А. Виноградов*, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: vva1951@yandex.ru*
И.Ф. Оркина*, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: ira.orkina@yandex.ru*

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ МУЗЫКАНТА-ИНСТРУМЕНТАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ

Данная статья посвящена рассмотрению факторов актуализации форм оценивания публичных выступлений музыканта-инструменталиста по дисциплинам «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Концертмейстерский класс» в вузах культуры. В процессе исследования выявляются возникающие при этом проблемы и их причины, рассматриваются способы решения обозначенных проблем путем использования модели-схемы с выделением в ней основных оценочных сегментов исполнительского процесса. В статье делается попытка определить условия, при которых выявляется необходимость изменения существующих форм и принципов оценивания результатов освоения компетенций музыканта-инструменталиста. Используя указанные выше дисциплины как пример, в статье рассматривается возможность внедрения модель-схемы оценивания публичных выступлений, результатов освоения необходимых компетенции музыкально-исполнительской деятельности. Данная модель позволяет повысить эффективность и динамичность учебного процесса, мотивацию обучающихся к совершенствованию исполнительского мастерства.

Ключевые слова: **публичные выступления, исполнительская практика, система оценивания, модель-схема, мотивация, интерпретация, музыкально-исполнительская деятельность, компетенция**

Оценка публичных выступлений в различных формах инструментального исполнительства музыканта имеет большое значение в условиях постоянного совершенствования системы подготовки в музыкальных вузах России. В условиях исполнительской практики в вузах культуры система оценки творческих достижений студентов требует существенного трансформирования. Наиболее остро она проявляется в процессе оценивания его публичных выступлений на зачетах, экзаменах, конкурсах, фестивалях и концертах.

Анализ исполнительской практики студента в вузах культуры показывает, что при целенаправленном планировании музыкально-исполнительской деятельности, включающем составление концертной программы, овладение навыками репетиционной работы сольно, с партнерами по ансамблю и в творческих коллективах, развитие концертно-сценических навыков, накопление сольных, ансамблевых, концертмейстерских концертных программ, формирование мотивации к постоянному поиску творческих решений при исполнении музыкальных произведений, можно существенно повысить эффективность учебно-педагогического процесса. При этом особый интерес в настоящее время, по нашему мнению, представляют проблемы разработки технологии моделирования оценки уровня развития специальных физических и психомоторных качеств, позволяющих эффективно реализовывать их в публичных выступлениях музыканта-инструменталиста.

Вопросы оценки публичных выступлений музыканта относятся к «вечным» вопросам музыкальной педагогики и психологии. В известных исследованиях Л.Л. Бочкарева [1], М.М. Берлянчика [2], Г.М. Цыпина [3], а так же в ряде работ исследователей народно-инструментального искусства М.И. Имханицкого [4], Ф.Р. Липса [5], А.В. Крупина [6] и других авторов ведущими факторами, обусловливающими исполнительское мастерство, являются техническая, образно-эмоциональная, психологическая подготовка. Рассмотрение вопросов концертно-конкурсных выступлений с позиции теории и практики музыкально-исполнительской деятельности свидетельствует, что оценки публичных выступлений музыканта не всегда бывают объективными и часто носят интуитивно-воображаемый характер.

Цель исследования – разработать модель-схему с выделенными для оценивания публичных выступлений сегментами исполнительских компетенций музыканта-инструменталиста. Для этого было необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать современную практику оценивания публичных выступлений музыканта-инструменталиста в вузах культуры;

– рассмотреть технологию её использования в условиях исполнительской практики в вузах культуры;

– выявить существенные недочеты в системе оценивания, определить пути решения выявленных проблем;

– обосновать репрезентативность модели оценивания публичных выступлений музыканта-инструменталиста.

Научная новизна работы выразилась в следующем:

– впервые выявлены и систематизированы признаки субъективизма оценки музыкально-исполнительской деятельности в условиях исполнительской практики в вузах культуры: суждение под влиянием эмоции, взглядов, установок, системы ценностей членов жюри, конкурсных и экзаменационных комиссий;

– в связи с определением признаков субъективизма оценки публичных выступлений музыканта-инструменталиста впервые выявлена тенденция увеличения количества реализации стандартных игровых ситуаций в исполнительском процессе: туше, меховедение, аппликатура, степень сложности репертуара, артистизм, эмоциональность, техническая оснащенность.

Практическая значимость заключается в том, что была разработана и внедрена модель оценивания публичных выступлений обучающихся с занесением отраженных в ней результатов в компьютерную базу, отслеживания динамики развития обучающихся и их использования в реализации исполнительских компетенции в практической работе; экспериментально апробирована и внедрена модель оценки публичных выступлений, которая позволяет повышать результаты исполнительской практики обучающихся студентов в вузах культуры.

Теоретическая значимость исследования определяется экспериментальной разработкой и проведением разных вариантов использования модели оценок публичных выступлений в условиях исполнительской практики обучающихся в вузах культуры.

В настоящее время сложившаяся система оценки публичных выступлений в условиях исполнительской практики в вузах культуры имеет ряд недостатков. К наиболее серьезным можно отнести:

– обязательное отражение в оценке требований образовательного стандарта;

– направленность оценки исключительно на внешний контроль, сопровождаемый педагогическими и административными санкциями, а не на поддержку мотивации, направленной на улучшение исполнительского мастерства студента по дисциплинам «Специальный инструмент», «Класс ансамбля», «Концертмейстерский класс»;

– субъективность оценивания в зависимости от музыкальных предпочтений членов комиссии;

– ориентация оценки исполнительской практики на формальные признаки: наличие документации, отзывы заинтересованных сторон и другие.

Следует заметить, что публичное исполнение является одним из наиболее сложных феноменов в процессе исполнительской практики студента, вбирающим в себя весь комплекс приобретенных знаний, умений и навыков в ходе прохождения ряда профессиональных дисциплин. При этом многократно возрастает ответственность к выбору репертуара, учету психологических характеристик, созданию комфортных психолого-педагогических условий для подготовки к концертным выступлениям, корректности замечаний относительно уровня исполнительского мастерства студента.

Оценивать публичное исполнение музыканта-исполнителя – дело неблагодарное, т. к. носит весьма субъективный характер. Выбирать, как говорится, на свой вкус и цвет право каждого человека. Другое дело – оценивать выступление студента или участника конкурсного прослушивания. Здесь важно объективно оценить каждого музыканта. Конечно, главная надежда в достижении объективности возлагается на комиссию из нескольких специалистов, которая путем арифметического складывания и деления выводит среднюю оценку или балл. Но и это часто не помогает достичь объективного результата в силу заключительного обсуждения комиссии, где все же может взять верх мнение наиболее авторитетного члена комиссии.

Кроме того, оценки преподавателей, членов комиссий и жюри отдельных выступлений студентов на экзаменах, конкурсах бывают прямо противоположными, необъективными и недостаточно обоснованными из-за отсутствия научно выверенной модели оценивания и реализующей её технологии. Между тем необъективная оценка может нанести моральную травму исполнителю и не способствует формированию его благоприятного морально-психологического состояния, росту мотивации к повышению исполнительского уровня. Таким образом, имеет место противоречие между необходимостью технологизации и объективизации оценивания исполнительского мастерства студента и недостаточной разработанностью соответствующих процедур.

В качестве оценки исполнительского мастерства студента мы предложили модель-схему, в которой выделили основные оценочные сегменты исполнительского процесса, предназначенные для получения объективной информации о достигнутых студентом результатах исполнительской практики и степени их соответствия требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС); для выявления положительной и отрицательной динамики в реализации исполнительской практики студента; для определения причин повышения или снижения уровня исполнительского мастерства студента с целью последующей корректировки образовательного процесса. Проектирование модели осуществлялось с позиций системного подхода, что позволило представить ее целостно, на основе взаимосвязанных и взаимообусловленных проявлений звукового результата исполнительского процесса.

В основу модели легли такие оценочные критерии, как сложность исполняемой программы, соответствие индивидуальным возможностям исполнителя и музыкально-художественный и технический уровень исполнения.

Достоверность и объективность оценивания исполнительского мастерства студента обеспечиваются анализом и обобщением результатов публичного выступления с учетом следующих исходных объектов оценки исполнительского процесса, которые являются основой модели оценивания: концертная программа; техническая оснащенность; средства музыкальной выразительности; исполнительская интерпретация.

Во избежание субъективных оценок рассмотрим каждый из обозначенных объектов анализа на примере оценивания исполнения баяниста (аккордеониста).

1. Концертная программа

Оценивается соответствие представленной концертной программы программным или конкурсным требованиям, её сложность и разнообразие, качество переложения с соблюдением основных принципов и учетом конструктивных особенностей баяна или аккордеона [7].

Важным критерием является качество прочтения, освоения и представления нотного текста, а именно всех обозначений и при необходимости их расшифровки, выявление мелодической, ритмической, гармонической, фактурной, динамической, темповой, тембровой, синтаксической, жанровой и композиционной структуры произведения, понимание роли каждой из них в раскрытии содержания музыкального произведения. «Одно из важнейших качеств исполнителя – умение прочесть текст… В тексте у автора обычно написано гораздо больше и гораздо более значительные вещи, чем это замечают исполнители» [8, с. 32].

2. Техническая оснащенность (качество овладения игровыми движениями на инструменте)

*Качество звукоизвлечения и звуковедения на инструменте. «*Раз музыка есть *звук*, то главной заботой, первой и важнейшей обязанностью любого исполнителя является работа над звуком» [9, с. 54]. Оценивается степень овладения исполнителем различными способами звукоизвлечения, основанными на знаниях процессов звукообразования на инструменте, и умение исполнителя контролировать данный процесс посредством «предвидения» и «предслышания». На баяне, аккордеоне процесс звукоизвлечения связан с взаимодействием нажатия клавиши и меховедения. Оценивается качество туше, ведения и смены направления движения меха, грамотность распределения смен меха, применение разнообразных способов ведения меха [10].

Координация и стабилизация игровых движений. Оценивается свобода игрового аппарата, скоординированность движений правой и левой рук.

ФИО студента	Концертная программа Соответствие программным требованиям. Соответствие исполнительскому уровню. Нотный текст			Техническая оснащенность Звукоизвлечение. Звуковедение. Координация игровых движений. Мелкая и крупная техника. Аппликатура			Средства музыкальной выразительности Артикуляция, штрихи. Динамика. Тембр. Специальные приемы игры			Исполнительская интерпретация Стиль. Форма. Фразировка. Метроритм. Музыкальная выразительность			Средний балл	Итоговая оценка
Светлолобов А.Н.	*Педагог 1*	*Педагог 2*	*Педагог 3*	*Педагог 1*	*Педагог 2*	*Педагог 3*	*Педагог 1*	*Педагог 2*	*Педагог 3*	*Педагог 1*	*Педагог 2*	*Педагог 3*		
	22	*23*	*23*	*22*	*22*	*23*	*20*	*21*	*23*	*21*	*22*	*22*		
Средний балл	***22,7***			***22,3***			***21,3***			***21,7***			***22***	***5-***
Примак В.П.	*Педагог 1*	*Педагог 2*	*Педагог 3*	*Педагог 1*	*Педагог 2*	*Педагог 3*	*Педагог 1*	*Педагог 2*	*Педагог 3*	*Педагог 1*	*Педагог 2*	*Педагог 3*		
	23	*23*	*24*	*23*	*22*	*24*	*23*	*21*	*24*	*24*	*24*	*24*		
Средний балл	***23,3***			***23***			***22,7***			***24***			***23,3***	***5***

Владение элементами мелкой и крупной техники. Наиболее четкие параметры для квалиметрического оценивания «технической оснащенности» имеются при исполнении гаммообразных и арпеджированных движений, двойных нот, аккордов и др. [11].

Аппликатура. Оценивается свобода игровых движений, связанная с рационально подобранной аппликатурой, естественность и гармоничность движений в необходимом темпе произведения, грамотность использования аппликатурных вариантов. При этом важно мастерство исполнителя подчинять аппликатурные проблемы задачам художественной выразительности.

3. Средства музыкальной выразительности

Оценивается грамотное и умелое владение художественно-выразительными средствами своего инструмента: артикуляционными, тембровыми, динамическими, специальными приемами игры, например, владение меховыми приемами игры и др. [12].

Артикуляционные приемы игры как основа штриховой выразительности. «Артикуляционные приемы игры на баяне – это объективно необходимые для обеспечения конкретного звукового эффекта манипуляции по ведению меха и нажатию клавиши, достигаемые в результате игровых движений исполнителя» [6, с. 11]. Оценивается разнообразие артикуляционных приемов, мастерство их использования для достижения разнообразной штриховой палитры.

Тембровые средства выразительности инструмента. Оценивается умение на баяне или аккордеоне достигать не только тембрального разнообразия звучания в соответствии со стилем и жанром произведения, но и решать тесситурные проблемы, выявлять динамический план произведения, его форму, фактурные и тональные изменения.

Объективность педагогической оценки результатов реализации «средств музыкальной выразительности» в значительной степени зависит от субъективных факторов. В данном случае требуется совокупная оценка показателей исполнения, например, «динамика-штрих», «темп-метроритм», «темп-штрих», «динамика-метроритм», поскольку каждая из них по отдельности является только предпосылкой для создания полноценного художественного образа.

4. Исполнительская интерпретация

Стиль. Оценивается умение выявить и отразить особенности стилистики музыкальных сочинений, передача специфики жанров и образов данного стиля: артикуляции, метроритма, фразировки, динамики, агогики, формообразования. «…Первая задача – раскрыть музыкальное содержание пьесы, её стиль и характер. И только потмо, исходя из содержания и стиля происходит отбор тех или иных технических средств, развиваются и совершенствуются исполнительские навыки и технические приёмы, необходимые для воплощения содержания пьесы, её художественных образов» [13, с. 25].

Формообразование. Оценивается понимание исполнителем композиционной структуры произведения, выявление её составляющих и их сочленение в единое целое. Обозначение главных и второстепенных кульминаций, их подготовка, фразировка, агогика. «Лишь тогда, когда станет ясной форма, будет ясным и содержание», – утверждал Р. Шуман [14, с. 182].

Музыкальная выразительность. Оценивается умение исполнителя понять художественный замысел автора, эмоционально-образное содержание произведения и, преломив через собственный внутренний мир, наиболее убедительно и неповторимо донести их до слушателя. «…образы в музыке, которые создает творец, являются когнитивными (память, интеллект, представление, воображение) и эмоциональными (эмоциональные оценки, переживания, эмоциональные предпочтения, эмоциональное выражение)» [15, с. 32].

Визуально данную модель и пример её применения можно представить в виде таблицы 1, в которой каждый сегмент может быть оценен в любой балльной системе (в нашем случае – по 25 балльной системе), по необходимости переведенной в пятибалльную оценку (для зачетных и экзаменационных ведомостей и зачетных книжек), а разделы под названием «педагог 1», «педагог 2» и т. д. предполагает замену на ФИО преподавателя или члена жюри.

Для перевода представленной балльной системы предлагаем следующую схему:

балл	оценка	балл	оценка	балл	оценка
24–25	5+	21–21,9	4+	18–18,9	3+
23–23,9	5	20–20,9	4	17–17,9	3
22–22,9	5-	19–19,9	4-	16–16,9	3-

Меньше 16 баллов – оценка «неудовлетворительно».

Первичная апробация данной модели при оценивании публичных выступлений студентов показала повышение степени объективности оценки и, главное, эффективность её результатов для стимулирования исполнительской практики обучающихся, так как более четко выявила «плюсы» и «минусы» всех аспектов публичного исполнения концертной программы для конкретизации дальнейшей работы по совершенствованию исполнительских навыков. В процессе проведения эксперимента также были выявлены проблемные ситуации и возможные варианты объективизации в применении модель-схемы оценивания, а именно необходимость учитывать степень субъективности членов жюри конкурсных комиссий при оценке таких компетенций, как реализация выразительных средств музыки, эмоциональность, артистизм, креативность.

Таким образом, основываясь на результатах проведенного исследования, можно заключить, что применение предложенной модели оценки публичных выступлений в условиях исполнительской практики в вузах культуры актуально и своевременно. Оценивание результатов публичных выступлений с использованием схемы имело положительный эффект для создания оптимальных организационно-педагогических условий при подготовке к конкурсам, фестивалям, экзаменам. Кроме того, данная модель может применяться на разных этапах обучения, так как способна гибко трансформироваться в зависимости от конкретной педагогической ситуации, в ней могут корректироваться объекты и сегменты модели, их наполнение в соответствии с учебной дисциплиной, а также балльная система оценивания и перевод её в оценку. Полученные результаты необходимо регулярно добавлять в компьютерную базу данных и максимально использовать с целью отслеживания динамики развития исполнительских умений и навыков обучающихся, тем самым повышая эффективность и динамичность учебного процесса.

Библиографический список

1. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика-XXI, 2008.
2. Берлянчик М.М. Системность личностно-профессиональных качеств исполнителя. *Психологические и педагогические проблемы музыкального образования.* Выпуск 4. Новосибирск: НТК, 1986: 35–55.
3. Цыпин Г.М. *Музыкальное исполнительское искусство: теория и практика*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001.
4. Имханицкий М.И. *Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании.* Москва: РАМ имени Гнесиных, 2014.

5. Липс Ф.Р. *Искусство игры на баяне*. Москва: Музыка, 2004.
6. Крупин А.В., Романов А.Н. *Новое в теории и практике звукоизвлечения на баяне.* Новосибирск: Классика, 2002.
7. Оркина И.Ф. *Теория и практика переложения музыкальных произведений для аккордеона и баяна*. Барнаул: АГИК, 2019.
8. *В классе А.Б. Гольденвейзера.* Под ред. Д.Д. Благой, Е.И. Гольденвейзер. Москва: Музыка, 1986.
9. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога.* Москва: Музыка, 1988.
10. Крупин А.В. Меховедение и туше на баяне. *Баян. Современность. Джаз:* Современная классификация: *материалы Международной научно-практической конференции*. Новосибирск, 2006: 59–71.
11. Шмельков С.В. *Формирование юного баяниста*. Москва: Пробел-2000, 2020.
12. Ушенин В.В. Звукоизвлечение-интонирование-интерпретация на баяне. *Актуальные вопросы исполнительства на русских народных инструментах*. Саратов, 2016: 137–150.
13. Гинзбург Л. *О работе над музыкальным произведением*. Москва: Музыка, 1981.
14. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. *О музыке и музыкантах*. Собр. ст. в 2 т. Москва: Музыка, 1979; Т. 2Б: 175–182.
15. Барашкова Е.В., Дробышева-Разумовская Л.И., Дорфман Л.Я. Эмоции в музыке и в музыкально-исполнительской деятельности как субъектный фактор музыкального образования. *Музыкальное искусство и образование*. 2022; Т. 10, № 2: 29–45.

References

1. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti.* Moskva: Klassika-XXI, 2008.
2. Berlyanchik M.M. Sistemnost' lichnostno-professional'nyh kachestv ispolnitelya. *Psihologicheskie i pedagogicheskie problemy muzykal'nogo obrazovaniya*. Vypusk 4. Novosibirsk: NTK, 1986: 35-55.
3. Cypin G.M. *Muzykal'noe ispolnitel'skoe iskusstvo: teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2001.
4. Imhanickij M.I. *Novoe ob artikulyacii i shtrihah v muzykal'nom intonirovanii.* Moskva: RAM imeni Gnesinyh, 2014.
5. Lips F.R. *Iskusstvo igry na bayane*. Moskva: Muzyka, 2004.
6. Krupin A.V., Romanov A.N. *Novoe v teorii i praktike zvukoizvlecheniya na bayane.* Novosibirsk: Klassika, 2002.
7. Orkina I.F. *Teoriya i praktika perelozheniya muzykal'nyh proizvedenij dlya akkordeona i bayana*. Barnaul: AGIK, 2019.
8. *V klasse A.B. Gol'denvejzera.* Pod red. D.D. Blagoj, E.I. Gol'denvejzer. Moskva: Muzyka, 1986.
9. Nejgauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry: Zapiski pedagoga*. Moskva: Muzyka, 1988.
10. Krupin A.V. Mehovedenie i tushe na bayane. *Bayan. Sovremennost'. Dzhaz:* Sovremennaya klassifikaciya: *materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Novosibirsk, 2006: 59-71.
11. Shmel'kov S.V. *Formirovanie yunogo bayanista.* Moskva: Probel-2000, 2020.
12. Ushenin V.V. Zvukoizvlechenie-intonirovanie-interpretaciya na bayane. *Aktual'nye voprosy ispolnitel'stva na russkih narodnyh instrumentah.* Saratov, 2016: 137-150.
13. Ginzburg L. *O rabote nad muzykal'nym proizvedeniem*. Moskva: Muzyka, 1981.
14. Shuman R. Zhiznennye pravila dlya muzykantov. *O muzyke i muzykantah.* Sobr. st. v 2 t. Moskva: Muzyka, 1979; T. 2B: 175-182.
15. Barashkova E.V., Drobysheva-Razumovskaya L.I., Dorfman L.Ya. `Emocii v muzyke i v muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti kak sub`ektnyj faktor muzykal'nogo obrazovaniya. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2022; T. 10, № 2: 29-45.

Статья поступила в редакцию 10.11.24

УДК 37.013.75:004.946 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-285-287

Petrikov A.E., *BA student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 213768@edu.fa.ru*
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 ROLE OF AUGMENTED AND VIRTUAL REALITY IN TEACHING ECONOMICS TO UNIVERSITY STUDENTS. The article reveals the role of augmented and virtual reality in economic education. The authors describe the ways to use augmented and virtual reality in the educational process. Augmented reality in the field of education has such advantages as: the visibility of the presented material, the possibility of replacing many necessary teaching accessories, the opportunity to consider theoretical materials in more detail, as well as changing any parameters for real-time data. One of the most significant advantages of using virtual reality is a significant improvement in the quality of distance education, as students have the opportunity to connect from anywhere in the world with Internet access. Special attention is paid to introduction of virtual and augmented reality technologies at the Financial University under the Government of the Russian Federation. As part of the study, it is found that the introduction of learning methods using augmented reality increased the effectiveness of learning by 8.4%. The authors also identify problems associated with the process of implementing such technologies: a high level of financial costs, the need for additional training of the teaching staff and the lack of required software.

Key words: **augmented reality, virtual reality, computerization, education, students, economic education**

А.Е. Петриков, *студент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 213768@edu.fa.ru*
Т.В. Сатина*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvsatina@fa.ru*

РОЛЬ ДОПОЛНЕННОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье раскрывается роль дополненной и виртуальной реальности в экономическом образовании. Авторы описывают возможности использования дополненной и виртуальной реальности в образовательном процессе. Дополненная реальность в сфере образования имеет такие преимущества, как: наглядность представляемого материала, возможность замены многих необходимых в обучении принадлежностей, возможность более подробно рассмотреть теоретические материалы, а также возможность изменения любых параметров для данных в реальном времени. Одним из наиболее значимых преимуществ использования виртуальной реальности является существенное повышение качества дистанционного образования, так как студенты имеют возможность подключения из любой точки мира при наличии доступа к интернету. Особое внимание уделено внедрению технологий виртуальной и дополненной реальности в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации. В рамках проведенного исследования было установлено, что внедрение методов обучения с применением дополненной реальности увеличило результативность усвоения материала на 8,4%. Авторами также выявлены проблемы, связанные с процессом внедрения таких технологий: высокий уровень финансовых затрат, необходимость дополнительного обучения профессорско-преподавательского состава и отсутствие требуемого программного обеспечения.

Ключевые слова: **дополненная реальность, виртуальная реальность, компьютеризация, обучение, студенты, экономическое образование**

Информатизация и компьютеризация в постиндустриальном обществе, безусловно, присущи всем сферам общественной жизни, в том числе и образованию. Внедрение продуктов процессов информатизации и компьютеризации является обоснованной необходимостью, так как образование в полной мере должно давать те знания, которые соответствуют условиям и времени, в которых они применяются. Цифровизация сегодня является ключевым моментом в трансформации современного образования, так как с ростом технологий у человечества возникают новые потребности в получении знаний, вследствие чего появляются новые технологии в сфере образования. Уже сейчас мы пользуемся цифровыми технологиями в сфере образования, делая наше обучение более доступным, и на смену привычному образованию приходят новые технологии, такие как дополненная и виртуальная реальность. В целом цифровизация образования направлена на разработку и использование инноваций, повышение эффективности и оптимизации процесса обучения [1]. Сегодня наряду с традиционными методами и средствами обучения во многих учебных заведениях внедряются технологии использования дополненной и виртуальной реальности, существенно повышающие качество усвоения знаний, что обусловливает актуальность нашего исследования.

Объектом исследования в работе являются дополненная и виртуальная реальность. Предмет исследования – использование дополненной и виртуальной реальности в сфере образования.

Цель работы – исследовать применение дополненной и виртуальной реальности в образовательном пространстве при обучении студентов экономической специальности. Задачи работы: 1) раскрыть возможности использования виртуальной реальности в образовательном процессе; 2) описать опыт внедрения виртуальной и дополненной реальности в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации; 3) выявить проблемы, возникающие при внедрении в образование виртуальной и дополненной реальности.

В ходе написания работы использовались следующие методы: метод анализа научной литературы по исследуемой теме, метод обобщения, а также метод анкетирования, опроса и педагогического эксперимента.

Научная новизна работы заключается в комплексном исследовании реализации образовательных возможностей дополненной и виртуальной реальности при обучении студентов экономического вуза.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Аспекты теоретической значимости заключаются в повышении качества образования, развитии интереса у обучающихся, привлекательности учебных заведений. Среди аспектов практической значимости важно отметить высокую эффективность обучения при применении дополненной и виртуальной реальности по сравнению с использованием только традиционных методов обучения, совершенствование образовательных программ с включением в них новых образовательных технологий.

Виртуальная реальность (VR – virtual reality) – это полностью несуществующее в реальном мире пространство, которое моделируется как игра, где с помощью очков виртуальной реальности перед человеком предстает картина реальной действительности. Человек, сидя на одном месте и надев очки, может перемещаться по виртуальному пространству и взаимодействовать при этом с другими студентами, получая информацию через органы чувств [2]. Виртуальная реальность имитирует не только воздействие, но и реакцию на воздействие. Дополненная реальность (AR – augmented reality) – это технология, которая проецируется на наш мир, например, в музее с помощью телефона можно навести камеру на специальный QR-код и увидеть, как выглядел динозавр миллионы лет назад. Дополненная реальность позволяет пользователю видеть мир реальным и стремится дополнить реальность без полного погружения в имитирующую среду [3]. Дополненная и виртуальная реальность достаточно сильно облегчают образовательный процесс [4]. Виртуальная и дополненная реальность могут помочь заполнить недостаток интерактивности у студентов. Даже в такой сложной сфере, как образование, возможно применение дополненной и виртуальной реальности.

Рассмотрим более подробно использование данных технологий в экономическом образовании. Так, используя дополненную реальность, студент может навести камеру своего телефона на определенный график на учебнике и увидеть его у себя в телефоне в полном масштабе, регулировать в реальном времени любые параметры графика. Данная технология позволяет студентам более подробно анализировать данные с графика, появляется возможность добавить больше адаптивных деталей на сам график, и, как следствие, учащимся становится проще воспринимать материал. Также дополненную реальность можно использовать в качестве образовательных викторин, развивающих экономических игр. К примеру, преподаватель может заранее создать викторину для студентов по определенной теме. В начале семинара преподаватель предлагает студентам ознакомиться с правилами викторины и выдает им карточки с QR-кодом, чтобы приступить к участию. Учащиеся с помощью телефонов выбирают свою команду и наводят камеру телефона на QR-код, далее студенты видят условия викторины. Спустя определенное количество времени, данного на размышление, студентам предоставляются четыре варианта ответа на заданный вопрос. После выполнения всех заданий подсчитываются результаты, и выводится команда победителей. Данная операция облегчает процесс проведения проверки знаний студентами пройденного материала.

Таким образом, можно выделить следующие преимущества внедрения дополненной реальности в сферу образования:

– наглядность представляемого материала, у обучающихся появляется возможность подробно рассмотреть любой график, блок-схему, диаграмму, таблицу и т. д. в её трёхмерной проекции практически в натуральную величину и с возможностью корректировки необходимых данных;

– дополненная реальность даёт возможность замены многих необходимых в обучении принадлежностей, таких как приборы измерения длины, градусной меры, ориентации в пространстве, расчётов сложных математических формул;

– появляется возможность более подробно рассмотреть теоретические материалы, а также изменить любые параметры для данных в реальном времени.

Виртуальная реальность, в отличие от дополненной, предлагает намного больше возможностей для реализации в экономическом образовании [5]. Пребывание в виртуальной реальности можно условно разделить на два типа. Первый тип – это полный контроль ситуации, когда студент может перемещаться и любыми способами взаимодействовать с окружающей его виртуальной средой. Второй тип – это просмотр видеоматериалов, где студент является наблюдателем и никак не может вмешиваться в окружающие его события.

Рассмотрим особенности пребывания в виртуальной реальности первого типа. Студент, находясь в очках виртуальной реальности, может взаимодействовать с другими студентами, например, на тему определённой экономической ситуации и анализировать результаты своих действий, которые могут привести к различным исходам в экономике. Такие симуляции могут предоставить не только теоретический опыт, но и практический, который было бы гораздо труднее получить при применении традиционных методов обучения. При пребывании в виртуальной реальности второго типа студенту предоставляется на выбор несколько видео, он надевает очки виртуальной реальности и начинает просмотр видео на заданную тематику. После просмотра студент вступает в активное обсуждение с преподавателем всех затронутых в видео вопросов. Пребывание в виртуальной реальности второго типа можно использовать при проведении лекций, так как студент будет максимально вовлечён в излагаемый материал и после просмотра сможет обсудить возникшие вопросы с преподавателем.

Одним из наиболее значимых преимуществ использования виртуальной реальности является существенное повышение качества дистанционного образования. Находясь в виртуальной среде, студенты проходят аналогичные реальным занятия, не теряют возможности коммуникации и имеют возможность подключения из любой точки мира при наличии доступа к интернету.

При использовании традиционных средств обучения студент в среднем имеет возможность запомнить 30% того, что он слышит, и 20% того, что он видит [6]. В аудиториях, где преподаватели используют только аудиовизуальные материалы, несмотря на наличие изображений обсуждаемого объекта, студентам приходится непосредственно визуализировать его и создавать образ объекта в своем собственном сознании. С помощью виртуальной и дополненной реальности студенты получают возможность не только слышать, читать и видеть двумерное изображение, но и получают возможность взаимодействовать с контентом. Исследования показывают, что при обучении с использованием дополненной и виртуальной реальности обучающиеся усваивают около 90% информации, что подтверждает высокую эффективность использования данных технологий в образовательном процессе [5].

В Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации открыт центр VR-технологий, где преподаватель может провести семинарское занятие со студентами. Один из ярких примеров использования VR-технологий на семинарских занятиях – это преподавание иностранного языка. Студентам говорят название видео, затем они надевают шлемы виртуальной реальности и погружаются в виртуальное пространство, где все студенты находят заданное видео в формате 360 градусов на английском языке и смотрят его. Например, видео про создание процессора. В этом видео можно перемещать свой взгляд на 360 градусов и узнать, как работает современный завод по созданию процессоров. После просмотра студенты снимают шлемы, и на проекторе выводится приложение, в которое студенты заходят с помощью телефонов. Далее начинается тест, где студентам в игровой форме необходимо выбрать правильный ответ на заданный вопрос. Все вопросы и ответы формулируются на английском языке, в конце теста выводятся результаты работы каждого студента. Такая практика имеет положительные отзывы среди студентов, так как присутствует увлекательная форма подачи информации и тестирования.

Занятия в виртуальной среде имеют ряд особенностей, например, можно воспроизводить не только готовые видео, но и заранее подготовить виртуальное пространство, где можно создать всё необходимое для обучения студентов: от интерактивных музеев до виртуальных городов. Такая среда отделена от отвлекающих факторов. Благодаря интерактивности и визуализации она позволяет студентам лучше воспринимать учебный материал.

Изучая опыт внедрения виртуальной и дополненной реальности в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации, другие учебные заведения могут сделать акцент на создании подобных центров VR-технологий, что будет способствовать улучшению процесса усвоения знаний студентами.

В рамках практической части работы нами было проведено исследование. В частности, был проведен опрос студентов: согласны ли они с тем, что дополненная реальность позволит им лучше воспринимать и усваивать материал семинара. В исследовании принимало участие 126 обучающихся. Результаты опроса были следующими: 63% студентов были согласны с утверждением, 30% – не согласны и 7% воздержались от ответа. Затем для практического исследования были отобраны 2 группы студентов. Одна группа в течение недели использовала традиционные методы обучения, другая – традиционные методы обучения и дополненную реальность. В конце недели каждой группе студентов было необходимо написать работу по контролю усвоенных знаний. В ходе исследования студенты получали знания только на семинарах и не получали дополнительные знания вне аудиторной работы. Группа А использовала учебные пособия, лекции, методические рекомендации, группа Б – учебники, лекции и вспомогательные средства обучения с использованием технологий дополненной реальности, а именно: динамические графики, диаграммы, сравнительные таблицы с возможностью корректировки данных в реальном времени. По результатам проведенно-

го контроля усвоенных знаний группы показали следующий результат: группа А дала 76,2% правильных ответов, группа Б – 84,6% правильных ответов.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что при прочих равных условиях применение технологий дополненной реальности в учебном процессе способствует более эффективному усвоению знаний обучающимися образовательных учреждений, что подтверждает актуальность исследования вопросов внедрения дополненной и виртуальной реальности. Бесспорно, виртуальное общение не может достигнуть того уровня межличностной коммуникации, который представляет очная форма обучения, но оно способно оказать существенную помощь при заочной форме обучения.

Несмотря на перспективы, которые стоят за развитием виртуальной и дополненной реальности, не стоит забывать и о проблемах, возникающих при их применении. Первое, с чем придется столкнуться большинству учебных заведений, – это высокая стоимость внедрения данных технологий в образовательный процесс. Технология дополненной реальности требует вложения большого количества ресурсов в создание и поддержку. Не все обучающиеся имеют возможность приобретения телефона, который поддерживает использование всех функций дополненной реальности. Для внедрения в образовательные учреждения технологий виртуальной реальности необходима закупка дорогостоящего оборудования, в частности, шлемов с высоким качеством изображения экрана и высокой частотой обновления кадров, разработка специального программного обеспечения, а также методические пособия для корректного и безопасного использования систем виртуальной и дополненной реальности. Необходимо также обучить преподавательский состав не только пользоваться данными технологиями, но и самостоятельно создавать виртуальные пространства для обучения студентов. Немаловажный аспект заключается в пересмотре и переработке программ обучения студентов, так как стандартные программы обучения не содержат темы, включающие работу с виртуальной реальностью. Существуют и технические проблемы, такие как недостаток мощности компьютеров, проблемы с интернет-соединением, программным обеспечением. Помимо технических проблем, существуют проблемы, связанные со здоровьем. Самая главная и очевидная проблема – это зрение, так как в шлеме виртуальной реальности глаза находятся близко к экрану, и это создаёт сильную нагрузку на глаза. Следовательно, преподаватели должны регулировать время нахождения студентов за данными устройствами, проводить зарядку для глаз и не забывать про базовые меры безопасности.

Таким образом, на основании проведенного исследования теоретического материала, анкетирования, опроса и педагогического эксперимента можно сделать вывод о том, что вопрос внедрения виртуальной и дополненной реальности в процесс обучения студентов является одной из наиболее актуальных тем в современной теории высшего образования, а именно в вузах экономической специализации. Приведенные достоинства внедрения виртуальной и дополненной реальности в обучение студентов – наглядность материала, повышение уровня эргономики при использовании дистанционного обучения – подтверждаются результатами проведенного нами эксперимента (внедрение методов обучения с применением дополненной реальности увеличило результативность усвоения материала на 8,4%). Исследование показало, что процесс внедрения таких технологий неразрывно связан с существенными недостатками: высоким уровнем финансовых затрат, необходимостью дополнительного обучения профессорско-преподавательского состава и отсутствием требуемого программного обеспечения. При условии самостоятельной разработки такого программного обеспечения значительно возрастают затраты на его внедрение. Однако нельзя не учитывать тот факт, что темпы информатизации и компьютеризации на сегодняшний день значительно возросли, и на рынке появляется всё больше необходимых продуктов в сфере виртуальной и дополненной реальности, вследствие чего на них снижаются цены. Различные виды сопутствующего программного обеспечения также насыщают рынок, поэтому затраты на внедрение дополненной и виртуальной реальности неизменно снижаются с каждым годом. Всё это предрекает новые возможности для развития данных технологий в сфере образования.

Библиографический список

1. Напсо М.Д. VR и AR-технологии в образовательном процессе. *Этносоциум и межнациональная культура.* 2023; № 8 (182): 120–125.
2. Шохоева А.И. Технологии дополненной и виртуальной реальности в сфере образования будущего. *Материалы сибирского международного студенческого аграрного форума.* Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2023: 284–288.
3. Алимутаев Р.З. Роль виртуальной и дополненной реальности в современной культуре и развлечениях. *Сборник научных статей по материалам XIV Международной научно-практической конференции.* Уфа: ООО «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2024: 189–197.
4. Мерзликин Н.Г. Роль иммерсивных технологий в повышении производительности труда на примере использования дополненной и виртуальной реальности. *Вестник университета.* 2024; № 5: 78–85.
5. Итинсон К.С. Перспективы и возможности применения инновационных интерактивных технологий: дополненная реальность в обучении студентов в высших учебных учреждениях. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2020; Т. 9, № 1 (30): 67–70.
6. Коннова З.И. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе. *Научный результат. Педагогика и психология образования.* 2021; Т. 7, № 3: 53–67.

References

1. Napso M.D. VR i AR-tehnologii v obrazovatel'nom processe. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2023; № 8 (182): 120-125.
2. Shohoeva A.I. Tehnologii dopolnennoj i virtual'noj real'nosti v sfere obrazovaniya buduschego. *Materialy sibirskogo mezhdunarodnogo studencheskogo agrarnogo foruma.* Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2023: 284-288.
3. Alimutaev R.Z. Rol' virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v sovremennoj kul'ture i razvlecheniyah. *Sbornik nauchnyh statej po materialam XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Ufa: OOO "Nauchno-izdatel'skij centr "Vestnik nauki", 2024: 189-197.
4. Merzlikin N.G. Rol' immersivnyh tehnologij v povyshenii proizvoditel'nosti truda na primere ispol'zovaniya dopolnennoj i virtual'noj real'nosti. *Vestnik universiteta.* 2024; № 5: 78-85.
5. Itinson K.S. Perspektivy i vozmozhnosti primeneniya innovacionnyh interaktivnyh tehnologij: dopolnennaya real'nost' v obuchenii studentov v vysshih uchebnyh uchrezhdeniyah. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2020; T. 9, № 1 (30): 67-70.
6. Konnova Z.I. Tehnologii dopolnennoj i virtual'noj real'nostej: innovacii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2021; T. 7, № 3: 53-67.

Статья поступила в редакцию 10.11.24

УДК 378.147.331 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-287-290

Razina I.S., *senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: Ira-a82@mail.ru*
Zamaletdinova L.R., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Sociology, Political Science and Law, Kazan State Power Engineering University (Kazan, Russia), E-mail: Lilia384@mail.ru*
Kafarova K.Z., *senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kafarovak@mail.ru*

DEVELOPMENT OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGY. The article is devoted to the study of the compliance of professional competencies of graduates of educational institutions with the requirements of the modern labor market. The authors conducted a mixed empirical study, including in-depth interviews with employers and a questionnaire survey of senior students of universities and colleges of the Udmurt Republic and the Republic of Tatarstan. The results of the study reveal a significant gap between the expectations of employers and self-assessment of students regarding the level of proficiency in the necessary professional skills. Employers note the lack of practical experience and excessive theoretical training of graduates, as well as a deficit in communicative and interpersonal competencies. Students, in turn, express the need to increase practical modules and integrate real professional experience into the educational process. The authors emphasize the need to revise pedagogical strategies with an emphasis on the development of both general and specialized competencies, strengthening the practical focus of training and creating conditions for the effective integration of graduates into the professional community.

Key words: **competencies, labor market, secondary vocational education, higher education, pedagogical methods**

И.С. Разина, *доц., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, E-mail: Ira-a82@mail.ru*
Л.Р. Замалетдинова, *канд. социол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», г. Казань, E-mail: Lilia384@mail.ru*
К.З. Кафарова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: kafarovak@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена исследованию соответствия профессиональных компетенций выпускников образовательных учреждений требованиям современного рынка труда. Авторы провели смешанное эмпирическое исследование, включающее глубинные интервью с работодателями и анкетирование студентов старших курсов университетов и колледжей Удмуртской Республики и Республики Татарстан. Результаты исследования выявили значительный разрыв между ожиданиями работодателей и самооценкой студентов относительно уровня владения необходимыми профессиональными навыками. Работодатели отмечают недостаток практического опыта и чрезмерную теоретическую подготовку выпускников, а также дефицит коммуникативных и межличностных компетенций. Студенты, в свою очередь, выражают потребность в увеличении практических модулей и интеграции реального профессионального опыта в образовательный процесс. Авторы подчеркивают необходимость пересмотра педагогических стратегий с акцентом на развитие как общих, так и специализированных компетенций, усиление практической направленности обучения и создание условий для эффективной интеграции выпускников в профессиональное сообщество.

Ключевые слова: **компетенции, рынок труда, среднее профессиональное образование, высшее образование, педагогические методы**

В современных социально-экономических условиях особую значимость приобретает компетентностный подход в образовании, направленный на оптимизацию профессиональной подготовки молодых специалистов и усиление их конкурентоспособности на рынке труда. Традиционные методы обучения часто не соответствуют динамично меняющимся требованиям работодателей, что затрудняет адаптацию выпускников к новым экономическим реалиям.

Социально-экономические трансформации и эволюция экономических институтов требуют от молодых специалистов владения актуальными профессиональными и личностными компетенциями, включая практический опыт, коммуникативные навыки и способность к непрерывному саморазвитию. Наблюдается дисбаланс между ожиданиями работодателей и уровнем подготовки выпускников, обусловленный недостаточной практической направленностью образовательных программ.

Актуальность исследования заключается в необходимости пересмотра педагогических стратегий и интеграции передовых методик обучения, направленных на формирование компетенций, востребованных на современном рынке труда. Выявление и анализ ключевых компетенций, а также разработка подходов к их эффективному развитию в образовательном процессе являются критически важными для успешной профессиональной адаптации и карьерного роста выпускников.

Цель исследования **–** определить уровень развития необходимых профессиональных компетенций у выпускников для успешной интеграции в профессиональную среду, основываясь на современных педагогических стратегиях и методах, а также выявить разрыв между ожиданиями работодателей и самооценкой студентов.

Задачи исследования:

– идентифицировать ключевые профессиональные и общие компетенции, востребованные на современном рынке труда, посредством интервью с представителями работодателей из различных секторов экономики;

– проанализировать самооценку студентов старших курсов относительно владения ими профессиональными компетенциями через проведение стандартизированных анкетирований;

– сопоставить ожидания работодателей с самооценкой студентов, выявив расхождения и области несоответствия в уровне развития необходимых компетенций;

– определить педагогические проблемы, влияющие на формирование профессиональных компетенций, и причины несоответствия подготовки выпускников требованиям рынка труда;

– сформулировать методические указания для оптимизации дидактических подходов и учебных курсов, направленных на сокращение диспаратности между профессиональными умениями выпускников и предвзятыми ожиданиями работодателей.

Научная новизна данного исследования заключается в осуществлении всестороннего анализа дивергенции между антиципациями нанимателей и фактическими компетенциями окончивших образовательные учреждения, что достигается через синтез качественных и количественных исследовательских методологий. Впервые были объединены глубинные интервью с работодателями из различных секторов экономики Удмуртской Республики и Республики Татарстан со стандартизированными опросами студентов старших курсов ведущих вузов и колледжей.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что работа вносит существенный вклад в развитие теоретических основ компетентностного подхода в современном образовании. Оно расширяет понимание процесса формирования профессиональных компетенций, необходимых для успешной интеграции выпускников в профессиональное сообщество. Выявление разрывов между ожиданиями работодателей и самооценкой компетенций студентов позволяет переосмыслить существующие педагогические теории и стратегии, направленные на подготовку квалифицированных специалистов.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что оно открывает новые перспективы в педагогической оценке, идентифицируя когнитивный разрыв между профессиональными квалификациями, ожидаемыми работодателями, и реальной квалификационной готовностью выпускников образовательных структур. На основе проведённого анализа образовательные институции получают обоснование для пересмотра и адаптации учебных планов. Цель данных изменений — интенсификация прикладной направленности в образовательных процессах, эскалация коммуникативных компетенций и прочих существенных навыков, необходимых для успешной адаптации в рамках постоянно эволюционирующего рынка труда.

Внедрение предложенных педагогических стратегий и методов может способствовать более эффективной профессиональной подготовке молодых специалистов, облегчить их интеграцию в профессиональное сообщество и повысить конкурентоспособность на рынке труда.

В контексте современной образовательной парадигмы значительное внимание уделяется компетентностному подходу, который направлен на оптимизацию профессиональной подготовки молодых специалистов и усиление их конкурентоспособности на рынке труда. Параметры компетентности, охватывающие как количественные, так и качественные характеристики, выступают определяющими факторами в формировании профессиональных траекторий, уровня доходов и условий профессиональной деятельности. Социально-экономические изменения подчеркивают необходимость модификации набора требуемых компетенций, особенно в свете изменений экономических институтов [1, с. 130].

В рамках концепции непрерывного образования, применимой как к среднему, так и высшему учебному процессу, педагогическая наука стремится адаптировать учебные программы в соответствии с изменяющимися требованиями рынка труда. Однако традиционные методы образования часто не соответствуют критериям эффективности, необходимым для достижения этих целей, что усложняет адаптацию к новым экономическим реалиям. Поскольку образовательные учреждения, включая колледжи и университеты, ориентированы на развитие как общих, так и специализированных профессиональных компетенций, пересмотр педагогических стратегий становится критически важным в условиях современных социально-экономических вызовов.

В рамках адаптации к современным федеральным образовательным стандартам и ответов на вызовы, обусловленные стремительным развитием междисциплинарных направлений на фоне глобализации и технологической интеграции, выявляется тенденция к акценту на прикладном аспекте образовательного процесса. Данная тенденция выражается в целенаправленной подготовке студентов в образовательных учреждениях, таких как колледжи и университеты, к овладению профессиональными компетенциями, соответствующими требованиям современного рынка труда. В рамках проведенного исследования была поставлена задача идентификации, анализа и интеграции ключевых педагогических принципов, на основе которых формируются ожидания работодателей и студентов, стремящихся стать высококвалифицированными специалистами.

Основной целью исследования являлось определение уровня развития необходимых профессиональных компетенций для успешного вхождения выпускников в профессиональную среду с использованием передовых педагогических стратегий и методик. В ходе работы применялись смешанные эмпирические и методологические подходы, сочетающие качественный и количественный анализ, включая методику проведения углубленных интервью с потенциальными работодателями и стандартизированное анкетирование студентов старших курсов высших учебных заведений.

Начальный этап исследования носил качественный характер и был направлен на сбор информации о ключевых профессиональных компетенциях, необходимых современным выпускникам для успешного трудоустройства. Это позволило объективно оценить предпочтения и квалификационные требования работодателей, которые определялись на основе анализа мнений руководителей различных уровней.

В рамках данного исследования были привлечены как представители высшего управленческого звена, так и специалисты в области рекрутмента и управления человеческими ресурсами. Указанные эксперты занимались формулированием и валидацией стандартов профессиональных компетенций, которые являются ключевыми для выполнения определённых профессиональных обязанностей, а также осуществляли оценку этих компетенций у кандидатов. В период с апреля по май 2023 года были проведены интервью с 25 представителями работодателей различных секторов экономики Удмуртской Республики и

Республики Татарстан, включая промышленные предприятия, учреждения культуры и образовательные организации. Методологический подход к проведению интервью основывался на применении открытого диалога с использованием списка открытых неструктурированных вопросов, что обеспечивало более глубокое понимание и интерпретацию мнений и взглядов участников [2, с. 49].

В рамках педагогической экспертизы последующее исследование было структурировано с упором на квантификацию и аналитическую оценку учебных процедур, при этом основное внимание уделялось студентам завершающих курсов престижных вузов и колледжей, таких как Ижевский промышленно-экономический колледж, Казанский государственный институт культуры, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко. Эта выборка студентов была определена в качестве ключевой из-за их будущей роли в профессиональных сообществах и как активных агентов экономической сферы.

Целью данного экспериментального подхода являлась оценка и сравнение ожиданий и прогнозов как со стороны потенциальных работодателей, так и со стороны студентов с акцентом на развитие ключевых профессиональных компетенций, необходимых для успешного выхода на рынок труда. В рамках исследования рассматривались формирование и совершенствование как общих, так и специфических профессиональных навыков, включая междисциплинарные, коммуникативные, межличностные, информационные и аналитические компетенции. Для оценки компетенций применялась пятиуровневая шкала, где первый уровень обозначал минимальный уровень владения, а пятый – максимально высокий уровень.

Сбор данных проводился в период с июня по июль 2023 года с использованием анкеты, содержащей 59 позиций. Основная часть анкеты включала структурированные вопросы, направленные на самооценку студентами своих компетенций в соответствии с их академическим профилем.

В современном образовательном дискурсе XXI века как на национальном, так и на международном уровнях подчеркивается значимость всесторонней подготовки будущих специалистов. Особое внимание уделяется не только приобретению универсальных и специализированных навыков, но и их постоянному совершенствованию в процессе обучения в академических учреждениях, прохождения производственных практик, а также дальнейшей профессиональной деятельности. Работодатели подчеркивают значимость педагогической составляющей в процессе обучения, направленной на культивирование индивидуальных ценностей и формирование личностных характеристик, что является неотъемлемой частью подготовки высококвалифицированных кадров.

В сфере образования предъявляются строгие критерии к кандидатам, охватывающие не только усвоение профессиональных компетенций через академические программы, но и развитие критического мышления и аналитических навыков, необходимых для решения профессиональных задач. Это сопровождается укреплением коммуникативных и управленческих умений. В рамках проектного управления акцентируется внимание на способности выпускников к эффективной самопрезентации, применению инновационных методов в профессиональной сфере и готовности к постоянному образовательному процессу на протяжении всей профессиональной карьеры. Работодатели особенно ценят у выпускников способность к быстрой адаптации и умение решать задачи в условиях динамично меняющейся рабочей среды [3, с. 97].

Академические исследования подчеркивают важность высокого уровня предпринимательских компетенций и характеристик эффективного лидерства у молодых специалистов, что имеет критическое значение для их профессионального и карьерного роста. Современные исследования как на национальном, так и на международном уровнях указывают на значительный дефицит выпускников, обладающих необходимыми компетенциями для работы в условиях ограниченных временных и финансовых ресурсов.

В контексте высшего и профессионального образования одной из центральных дидактических задач является минимизация диспаритета между требуемыми профессионально-личностными компетенциями, которые необходимы выпускникам для успешной адаптации на быстро изменяющемся рынке труда, и фактическим уровнем компетенций, приобретаемых в результате учебного процесса. Решение этой проблемы требует не только пересмотра учебных программ, но и формирования комплексного взаимодействия между академическими наставниками, представителями бизнеса и обучающимися. Это становится важным фактором успешной профессиональной интеграции выпускников. Интеграция теоретических знаний с их практическим применением в условиях реальной профессиональной деятельности способствует повышению соответствия образовательных стандартов современным экономическим и социальным требованиям, увеличивая их прикладную значимость.

В процессе анализа интервью с работодателями выявился значительный акцент на коммуникативных компетенциях, которые рассматриваются как критически важные для успешного выполнения профессиональных задач. Педагогические эксперты в области образовательной теории и культурной практики подчеркивают необходимость синтеза трех ключевых направлений компетентностного развития для успешной профессиональной адаптации выпускников: развитие профессионально-мотивационного потенциала, направленного на достижение высоких результатов; укрепление личностной интеграции с выбранной профессиональной траекторией и формирование навыков эффективной самопрезентации как в процессе собеседований, так и в реальной профессиональной деятельности.

Диагностические инструменты, адаптированные для оценки с точки зрения работодателей, акцентируют внимание на оценке их восприятия основных и дополнительных компетенций, которыми обладают выпускники средних специальных и высших учебных заведений при выходе на профессиональный рынок. Эти компетенции являются ключевыми для успешной реализации трансдисциплинарных профессиональных проектов. Результаты опроса представителей индустриального сектора продемонстрировали высокий уровень неудовлетворенности, вызванный главным образом недостатком практического опыта у начинающих специалистов, а также чрезмерной теоретической направленностью их подготовки, не соответствующей современным профессиональным требованиям и стандартам труда.

Исследование несоответствия между ожидаемыми и реальными условиями труда у выпускников выявило педагогическую проблему завышенных ожиданий в отношении заработной платы и профессиональных условий, которые часто не соответствуют их фактическим компетенциям или текущим тенденциям на рынке труда. В то же время респонденты отметили, что многие молодые специалисты компенсируют пробелы в профессиональной подготовке за счет развития личных качеств и целенаправленного стремления к карьерному росту, включая систематическую самообразовательную деятельность и работу над самосовершенствованием [4, с. 162].

Согласно результатам анкетирования выпускников, мероприятия по практическому применению профессиональных умений, в частности, в индустриальных специализациях, оценивают как удовлетворительные лишь 29% респондентов. Опрошенные отмечают недостаток лабораторий и практических занятий, направленных на развитие специализированных компетенций. Относительно соотношения теоретического и практического содержания в образовательной программе лишь четверть участников анкетирования поддерживает баланс этих компонентов на уровне 50/50. В то же время подавляющее большинство (66%) выражает предпочтение в сторону увеличения практических модулей.

Среди студентов направлений, связанных с культурологией и промышленностью, наблюдается высокий интерес к интеграции учебной и профессиональной деятельности. Они отмечают значимость реального профессионального опыта и подчеркивают необходимость создания условий для такой интеграции, включая использование дистанционных образовательных технологий, модульную структуру учебных программ и возможность разработки индивидуализированных образовательных траекторий. По их мнению, подобный подход способствует формированию не только общих, но и специфических профессиональных навыков, что имеет решающее значение для успешной адаптации в условиях динамично изменяющейся профессиональной среды.

В данном анализе особое внимание уделяется критерию доступности разнообразных образовательных модулей как в академическом контексте, так и в экстракуррикулярной среде для обеспечения высокого уровня профессиональной и личностной компетентности. Студенты педагогических и технических направлений выделяют четыре ключевые категории курсов: информационные технологии, языковые навыки, психолого-педагогическая подготовка и проектное управление, которые рассматриваются в качестве основных компонентов для ускорения профессионального развития. В контексте междисциплинарных компетенций выпускники социально-культурных и педагогических специальностей особо подчеркивают недостаток психологической подготовки к профессиональной деятельности, отмечая её как важное направление для дальнейшего совершенствования.

Исследование демонстрирует динамику восприятия необходимости дополнительного образования среди выпускников различных уровней академического обучения. Большинство бакалавров (88%) осознают потребность в расширении своих профессиональных компетенций посредством дополнительных курсов, тогда как только 21% выпускников колледжей показывают аналогичное понимание. Это различие подчёркивает значительную разницу в уровне профессиональной подготовки и осведомленности о карьерных перспективах между данными группами выпускников.

В дополнение анализ самооценки компетенций показал, что студенты, завершившие обучение в системе среднего профессионального образования, демонстрируют высокую уверенность в своих коммуникативных и межличностных навыках (69%), информационно-технологических компетенциях (57%), а также профессиональных умениях (62%). В отличие от них выпускники программ бакалавриата демонстрируют более умеренные результаты: 44%, 48% и 50% соответственно по этим же параметрам [5, с. 39].

Дальнейший анализ межличностных, универсальных и аналитических компетенций среди всех категорий обучающихся выявил отсутствие значительных различий в самооценках, что свидетельствует о схожести данных навыков на разных этапах образовательного процесса. Полученные результаты указывают на то, что переход из колледжа в бакалавриат не обеспечивает автоматическое улучшение осознания или применения этих универсальных навыков. Это ставит под сомнение эффективность образовательных траекторий в формировании ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в современных условиях. Возникает вопрос о соответствии образователь-

ных стандартов требованиям рынка труда и об уровне подготовки студентов к изменяющимся профессиональным вызовам.

В ходе агрегации данных, собранных посредством интервьюирования работодателей, выступающих в качестве экспертов по стандартам квалификации, была выявлена значительная сложность в достижении единого мнения относительно уровня освоения ключевых профессиональных компетенций будущими выпускниками. Гетерогенность экспертных оценок существенно усложнила задачу объективного анализа степени развития данных компетенций как с количественной, так и с качественной точек зрения. Результаты обсуждения с данной фокус-группой подтвердили ограниченные возможности выявления ключевых навыков, востребованных на динамично развивающемся рынке труда.

Анализ собранных данных показал, что точное определение и классификация уровня профессиональной подготовки молодежи осложнены постоянными изменениями профессионального контекста и внедрением инноваций. Тем не менее работодатели особенно акцентируют внимание на роли педагогического вмешательства в культивировании профессиональных компетенций у выпускников. Ключевым элементом, способствующим эффективности подготовки, выступает фасилитация устойчивой мотивации к непрерывному самосовершенствованию у начинающих специалистов. Эта мотивация должна стимулировать синтез теоретических достижений с практическими навыками, осваиваемыми в рамках высшего образовательного процесса, что в итоге способствует формированию интегративного подхода к профессиональной подготовке [5, с. 43].

В рамках педагогической психологии и подготовки кадров существует консенсус среди работодателей и молодых специалистов относительно критической важности усвоения как общих, так и узкоспециализированных компетенций. Академические исследования, посвященные проблеме социальной адаптации студентов к профессиональной деятельности, подчеркивают недостатки в овладении ключевыми навыками коммуникативного и межличностного взаимодействия, которые приобретают все большее значение для успешной интеграции в профессиональное сообщество. Эти результаты согласуются с данными предыдущих эмпирических исследований, акцентирующих внимание на превосходстве культурных и общественных компетенций над строго профессиональными навыками у выпускников. Опросы выявляют расхождение между самооценкой выпускников и оценками работодателей: выпускники часто склонны переоценивать свои коммуникативные и межличностные способности, что указывает на потенциальное несоответствие их представлений о собственных компетенциях требованиям рынка труда. Одновременно оба исследуемых контингента подтверждают, что профессиональный опыт, полученный в ходе обучения и не связанный непосредственно с их специализацией, оказывает ограниченное влияние на их будущие карьерные перспективы.

С точки зрения выпускников и работодателей, существует заметный разрыв между ожидаемыми результатами образовательного процесса и реальными профессиональными возможностями выпускников на рынке труда. Эта проблема обусловлена рядом ключевых факторов, выявленных в ходе исследований фокус-групп: недостаточным профессиональным опытом, недостаточной практической подготовкой, ограниченными навыками профессиональной коммуникации и в некоторых случаях несоответствием личностных характеристик требованиям профессиональной деятельности. Проведённое исследование подтверждает, что основной проблемой является недостаточное развитие профессиональных компетенций, что подчеркивает необходимость улучшения качества образовательной подготовки с применением современных педагогических подходов.

Наибольшие разногласия среди участников исследования возникают при оценке базовых компетенций молодых специалистов. Работодатели указывают на их недостаточность, считая это критически важным для успешного трудоустройства. Отмечается значительный дефицит практического опыта и неподготовленность выпускников к применению теоретических знаний в профессиональной среде. Однако работодатели признают потенциал современных образовательных методов, направленных на развитие как общих, так и специализированных компетенций выпускников, особенно посредством усиления практико-ориентированного обучения.

Таким образом, успешная профессиональная интеграция выпускников требует совместных усилий образовательных учреждений, бизнеса и студентов, направленных на формирование востребованных компетенций и личностных качеств в условиях динамичной профессиональной среды.

Библиографический список

1. Ахмадиева Р.Ш., Миниханов Ш.Р. Цифровая трансформация и креативная экономика в образовательном пространстве творческих вузов. *Вестник НЦБЖД*. 2022; № 4 (54): 7–11.
2. Дёмкина Н.И., Окунева В.С. Проектная деятельность в контексте формирования у студентов колледжа профессиональных компетенций. *Среднее профессиональное образование*. 2022; № 8 (324): 10–15.
3. Вонтова Н.Е., Землинская Т.Е. Дискуссионный клуб как средство формирования общих и профессиональных компетенций студентов вузов. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 4: 289–293.
4. Курлат Н.С. Формирование у студентов СПО общих и профессиональных компетенций посредством проведения предметных олимпиад. *Интернаука*. 2020; № 15–1 (144): 75–77.
5. Ломтева Е.В. Мониторинг трудоустройства выпускников региональных систем СПО. *Среднее профессиональное образование*. 2020; № 12 (304): 34–36.

References

1. Ahmadieva R.Sh., Minnihanov Sh.R. Cifrovaya transformaciya i kreativnaya `ekonomika v obrazovatel'nom prostranstve tvorcheskih vuzov. *Vestnik NCBZhD*. 2022; № 4 (54): 7-11.
2. Demkina N.I., Okuneva V.S. Proektnaya deyatel'nost' v kontekste formirovaniya u studentov kolledzha professional'nyh kompetencij. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2022; № 8 (324): 10-15.
3. Vontova N.E., Zemlinskaya T.E. Diskussionnyj klub kak sredstvo formirovaniya obschih i professional'nyh kompetencij studentov vuzov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 4: 289-293.
4. Kurlat N.S. Formirovanie u studentov SPO obschih i professional'nyh kompetencij posredstvom provedeniya predmetnyh olimpiad. *Internauka*. 2020; № 15-1 (144): 75-77.
5. Lomteva E.V. Monitoring trudoustrojstva vypusknikov regional'nyh sistem SPO. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2020; № 12 (304): 34-36.

Статья поступила в редакцию 10.11.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-290-294

Vershinin R.R., *specialist, Office of Advanced Educational Projects, Corporate University of Saint Petersburg Administration (Saint Petersburg, Russia), E-mail: rus.vershinin.2017@mail.ru*
Vileito T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vileito@mail.ru*
Rebko E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: elvira_rebko@mail.ru*

THE MODEL OF TEACHING FIRST-YEAR STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY ASPECTS OF SOCIAL SECURITY. The article discusses the creation and testing of a model for teaching first-year students of a pedagogical university in the field of social security. The work includes theoretical justifications and results of the experimental part. The article presents conclusions on the specifics of how to form knowledge about social security, as well as an analysis of the bachelor's degree curriculum at the Faculty of Life Safety of the A.I. RSPU n.a. A. I. Herzen on the subject of studying the structural and substantive content of issues and topics of social security, the development and implementation of a model for the formation of knowledge about social security. The obtained results allow the authors to draw conclusions about effectiveness of the developed model. The research focuses on the study of peculiarities of forming the knowledge under study in first-year students, analyzing the impact of teaching methods on the development of their knowledge. The basis of the research is the conceptual provisions on the need for future teachers to form an understanding of social risks, threats and ways to prevent them, contributing to the education of a responsible citizen who is ready to act in a constantly changing society.

Key words: **social security, knowledge, model for formation of knowledge on social security, student of pedagogical university**

Р.Р. Вершинин, *спец. отдела перспективных образовательных проектов, Корпоративный университет Администрации Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, E-mail: rus.vershinin.2017@mail.ru*
Т.В. Вилейто*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vileito@mail.ru*
Э.М. Ребко*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: elvira_rebko@mail.ru*

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА АСПЕКТАМ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В данной статье рассматривается создание и тестирование модели обучения студентов-первокурсников педагогического университета в области социальной безопасности. Работа включает теоретические обоснования и результаты экспериментальной части. В материалах статьи представлены выводы о специфике формирования знаний по социальной безопасности, а также анализ учебного плана бакалавриата на факультете безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена на предмет изучения структурно-содержательного контента вопросов и тематики социальной безопасности, выводы по разработке и внедрению модели по формированию знаний по социальной безопасности. Полученные результаты позволили авторам прийти к заключению об эффективности разработанной модели. Исследование фокусируется на изучении особенностей формирования знаний по социальной безопасности у студентов-первокурсников, анализируя влияние методов обучения на развитие их знаний. Основой исследования являются концептуальные положения о необходимости формировать у будущих педагогов понимание социальных рисков, угроз и способов их предотвращения, способствуя воспитанию ответственного гражданина, готового действовать в постоянно изменяющемся социуме.

Ключевые слова: **социальная безопасность, знания, модель формирования знаний по социальной безопасности, студенты педагогического университета**

В современном мире, полном вызовов и опасностей, вопросы обеспечения безопасности выходят в ранг приоритетных направлений государства. Большую часть современных опасностей составляют опасности социального характера, именно они выступают ключевыми факторами в нарушении стабильности государства. К таким опасностям мы можем отнести следующие социальные явления, получившие повторную актуализацию в последние годы: рост социальной напряженности, проявление экстремизма и терроризма, пандемии и массовые изоляции, возобновление и распространение социальных болезней, усиление криминальной активности, локальные войны и вооружённые конфликты, массовые беспорядки, политические влияния и «цветные революции» нового типа и многое другое. Не менее актуальными стали социальные опасности и угрозы, не наблюдавшиеся ранее во всемирном масштабе, а именно: использование возможностей искусственного интеллекта в преступных целях, массовое политизированное переписывание истории и исторических фактов в угоду политическим элитам, беспрецедентное экономическое и санкционное давление и прочее. Эффективное противодействие данным угрозам требует комплексного подхода, включающего в себя следующие мероприятия: совершенствование законодательной базы, развитие системы социальной поддержки населения, пропаганда толерантности и противодействие радикализму, изменения в подходах к формированию гражданственности и патриотизма, сохранение культурного и исторического наследия, а также работа с молодежью и населением всех возрастов, которая является одним из ключевых факторов социальной стабильности и безопасности общества. Важную работу в этом противодействии несут образовательные организации, особый статус среди которых приобретают площадки подготовки педагогических кадров, в том числе будущих преподавателей основ безопасности жизнедеятельности и защиты Родины.

Подготовка будущих педагогов в области социальной безопасности требует глубокого понимания процесса формирования знаний о глубинных процессах социума, особенностях личности и безопасности. Это необходимо для того, чтобы будущие педагоги были готовы к профилактике социальных проблем, к работе с детьми и подростками в группах риска, а также к созданию безопасной и комфортной образовательной среды. Одним из ключевых инструментов подготовки будущих педагогов в области социальной безопасности является формирование у них необходимых знаний, позволяющих им эффективно решать актуальные задачи в сфере обеспечения социальной безопасности. В связи с этим исследование процесса формирования знаний по социальной безопасности у будущих педагогов является актуальной задачей в контексте современной образовательной системы.

Цель исследования – создать и апробировать модель, направленную на формирование знаний по социальной безопасности у будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности и защиты Родины.

Задачи исследования: 1) Изучить ключевые аспекты социальной безопасности, включая этапы и уровни усвоения знаний, а также классификацию знаний в этой области. 2) Проанализировать учебный план бакалавриата 2022 года поступления с целью выявления дисциплин первого курса, содержащих информацию о социальной безопасности. 3) Создать экспериментальную модель обучения социальной безопасности для студентов-первокурсников, основанную на опыте факультета Безопасности жизнедеятельности (РГПУ им. А.И. Герцена). 4) Провести эксперимент с целью оценки эффективности разработанной модели обучения социальной безопасности.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании модели, направленной на формирование знаний по социальной безопасности у студентов первого курса педагогического университета и интегрированной в существующие учебные дисциплины. Модель предполагает изменение подходов к преподаванию направления социальной безопасности в качестве ключевого изменения при переименовании курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в «Основы безопасности и защиты Родины».

Теоретическая значимость работы заключается в углублении понимания процесса формирования знаний по социальной безопасности на начальном этапе обучения, выявлении особенностей различных видов знаний, их классификационных признаков, а также механизмов и закономерностей их усвоения; во введении в теорию и практику обучения новейших понятий социальной безопасности. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования открывают новые возможности для улучшения учебного процесса путем внедрения разработанной модели обучения социальной безопасности для студентов.

Методы исследования. В ходе работы был осуществлён всесторонний анализ литературных источников, который охватывал изучение нормативно-правовых документов, учебных и методических материалов, а также обзор научных публикаций по рассматриваемой теме. В качестве эмпирических методов применялись констатирующий и формирующий эксперименты. Кроме того, было проведено анкетирование.

1. Изучение ключевых аспектов социальной безопасности, включая этапы и уровни усвоения знаний, а также классификацию знаний в этой области

Понятие «безопасность» является многогранным и охватывает все аспекты жизни человека и общества. Безопасность подобна фундаменту, на котором строится устойчивость общества. Обеспечение ее в современных условиях требует комплексного подхода, основанного на принципах справедливости, равенства и уважения прав человека. Эффективность системы безопасности зависит от ее адаптивности к динамичным угрозам. Создание устойчивой и безопасной среды – результат совместных усилий государственных органов, системы образования и гражданского общества.

Особое внимание уделяется социальной безопасности, которая играет ключевую роль в развитии всех сфер общественной жизни. Социальная безопасность предполагает отсутствие угроз внутренней стабильности и социальной гармонии, включая предупреждение и пресечение социальных конфликтов, противодействие экстремизму и терроризму, обеспечение правопорядка и безопасности граждан. Она включает в себя эффективное функционирование систем социальной поддержки и социальной защиты населения, обеспечение равных возможностей для всех членов общества и создание условий для их полноценной жизни. В широком смысле это создание благоприятной социальной среды, укрепление моральных норм и ценностей, продвижение толерантности и взаимопонимания [1; 2].

Сложность исследования социальных опасных явлений связана с тем, что количество их постоянно увеличивается, а сами опасности и угрозы появляются задолго до того, как появляются системы противодействия им. Не менее важным является тот факт, что социальные угрозы имеют широкие и быстрые масштабы распространения, несравнимые с иными опасностями. Изучение их является неотъемлемой частью изучения самого общества и человека.

В рамках исследования нами были рассмотрены определения социальной безопасности разных авторов с целью выявления основополагающей сущности рассматриваемого понятия. Так, например, Т.О. Чусова в своей статье определяла социальную безопасность как «ответ на вызов тем или иным социальным опасностям, рассматривается через комплекс социальных опасностей, причиной (фактором) которых являются противоречия, складывающиеся в процессе жизнедеятельности общества и его структур в результате столкновений конфронтационных или встречных интересов участников общественных отношений» [3].

М.А. Фирсова отметила, что социальная безопасность – это «создаваемые государством условия, гарантирующие защиту населения от факторов, влияющих негативно на качество его жизни» [4].

Анализ существующих определений «социальной безопасности» позволяет выделить ее как комплексную систему взаимосвязей между человеком, обществом и государством, которая влияет на: 1) укрепление государственного суверенитета (обеспечение независимости и безопасности страны); 2) стабильную социальную защиту (гарантия надежной и устойчивой системы поддержки граждан); 3) развитие и саморегуляцию системы социальной защиты (постоянное совершенствование и адаптация системы к меняющимся потребностям общества); 4) повышение уровня и качества жизни (влияние на благополучие и условия жизни граждан); 5) управление безработицей (минимизация и контроль над уровнем безработицы); 6) развитие уровня социального обеспечения и страхования (обеспечение справедливого и адекватного уровня социальной защиты); 7) формирование социальной сферы (повышение доступности и каче-

ства социальных услуг); 8) другие аспекты, включая вопросы здравоохранения, образования, культуры и другие сферы, имеющие отношение к общественному благополучию [5; 6; 7].

Исходя из работ В.М. Губанова, были определены ключевые элементы социальной безопасности, включая субъект, объект и критерии оценки ее состояния [8; 9].

Общество постоянно меняется, поэтому появление новых социальных опасностей является неотъемлемой частью данных изменений.

Социальные опасности — это негативные явления в обществе, угрожающие жизни, здоровью, имуществу, правам и интересам людей. В этом исследовании мы выявили основные социальные опасности и проанализировали их содержание (табл. 1).

Таблица 1

Классификация социальных опасностей

По объектам воздействия		
1.	Личностные	Угрожают жизни, здоровью, физической и психической целостности отдельного человека (насилие, травля, дискриминация)
2.	Социальные	Угрожают стабильности и благополучию общества в целом (криминал, бедность, неравенство)
По характеру проявления:		
1.	Объективные	Существуют независимо от субъективного восприятия
2.	Субъективные	Возникают в результате действий или бездействия людей (насилие, дискриминация, коррупция)
По степени воздействия		
1.	Глобальные	Имеют международный характер и затрагивают множество стран (терроризм, экстремизм, войны)
2.	Региональные	Характерны для определенного региона (локальные вооружённые конфликты)
3.	Локальные	Имеют место в ограниченном пространстве (бытовая преступность, насилие в семье)
По причинам		
1.	Социальные	Возникают из-за проблем в обществе (бедность, безработица, неравенство)
2.	Экономические	Связаны с экономическими факторами (кризис, инфляция, безработица)
3.	Политические	Вызваны политической нестабильностью или нарушениями прав человека (конфликты, авторитаризм, коррупция)
4.	Технологические	Связаны с развитием технологий (киберпреступность, дезинформация, искусственный интеллект)

Таким образом, «социальная безопасность» – это не просто абстрактное понятие, а комплексный механизм, обеспечивающий устойчивость и благополучие общества. Она взаимосвязана с государством, гарантирующим суверенитет и стабильность, и с обществом, для которого создаются условия для саморегуляции и развития. В конечном итоге социальная безопасность направлена на повышение уровня и качества жизни всех членов общества.

Подчеркивая важность знаний для принятия обоснованных решений в сложных ситуациях, а также для предотвращения социальных рисков и угроз, можно отметить, что понимание процесса формирования знаний играет ключевую роль в различных областях научного исследования. Понимание механизмов формирования знаний является необходимым условием для развития науки, укрепления ее авторитета и обеспечения достоверности научных результатов [10].

Уделяя в исследовании внимание особенностям процесса формирования знаний у обучающихся, мы базировались на трех ключевых принципах, которые в своей книге «Педагогика» выделил В.А. Сластенин:

1. Принцип системности: обучение должно рассматриваться как целостный процесс, где все элементы – цели, содержание, методы, формы – взаимосвязаны и влияют друг на друга.

2. Принцип активности учащегося: учащийся – не пассивный получатель информации, а активный субъект образовательного процесса, который сам строит свои знания и умения через активную познавательную деятельность

3. Принцип индивидуализации: Обучение должно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика – его способности, интересы, уровень развития [11].

В своём учебном пособии «Методика преподавания педагогики» Губайдуллина Г.Н. исследовала характеристики процесса приобретения знаний [12]. По мнению автора, процесс усвоения знаний включает в себя три этапа:

1. Эмпирический – обучающийся использует наблюдение, эксперименты, собирая факты и информацию о явлениях реального мира. Этот этап познания характеризуется систематическим сбором данных с помощью различных методов, включая наблюдение, эксперимент, опросы и анкетирование. Эмпирический этап является основой для дальнейшего теоретического осмысления полученных данных.

2. Теоретический – обучающийся формулирует гипотезы, строит теории, объясняющие наблюдаемые явления. На данном этапе данные преобразуются в систематизированные знания. Теоретический уровень познания предполагает анализ и интерпретацию полученных эмпирических данных, выявление закономерностей и взаимосвязей. На этом этапе происходит формирование абстрактных понятий, принципов и законов, которые объясняют и систематизируют наблюдаемые явления.

3. Практический – полученные знания применяются на практике. На данном этом обучающийся не только стремится понять мир, но повлиять на него. На практическом этапе происходит переход от теоретических знаний к практическим действиям. Этот этап характеризуется применением полученных знаний для решения конкретных задач, разработки новых технологий и создания новых продуктов.

При формировании знаний по социальной безопасности мы опирались на следующие уровни усвоения знаний (табл. 2) [12].

Таблица 2

Уровни усвоения знаний

№	Уровень	Содержание уровня
1.	Понимание	Интерес и открытость: студент проявляет желание узнать новое и готовность к его усвоению
2.	Узнавание	Идентификация и классификация: студент умеет различать и определять педагогические факты и явления, основываясь на своих знаниях и опыте
3.	Воспроизведение	Использование в привычных условиях: студент способен применять приобретенные знания в типичных ситуациях, следуя алгоритмам и инструкциям
4.	Применение	Применение в новых условиях: студент может адаптировать свои знания к необычным ситуациям, демонстрируя креативное мышление
5.	Творчество	Творческий подход: учащийся разрабатывает собственные правила и алгоритмы для решения задач в необычных ситуациях, проявляя творческие способности

Процесс познания – это многоуровневый и сложный феномен. Понимание его особенностей открывает новые возможности для разработки эффективных методов обучения и достижения более высоких результатов в образовании. Анализ процессов, лежащих в основе познания, позволяет определить оптимальные стратегии обучения, учитывающие индивидуальные особенности каждого обучающегося. Применение данных знаний в образовательной практике позволяет разрабатывать структуру учебных занятий, способствующих более эффективному усвоению материала и развитию критического мышления. Понимание процесса познания открывает путь к созданию гибких и адаптивных образовательных систем, способных подготовить человека к безопасной жизни в быстро меняющемся мире [13; 14].

2. Анализ учебного плана бакалавриата 2022 года поступления с целью выявления дисциплин первого курса, содержащих информацию о социальной безопасности

В ходе исследования был проведен анализ учебного плана (2022 год поступления, программа бакалавриат), анализ рабочих программ дисциплин (УМК 2022 год, программа бакалавриат), результат представлен в табл. 3.

В результате проведенного анализа удалось более детально рассмотреть важнейшие аспекты исследуемой темы: организацию и содержание образовательного материала, связанного с социальной безопасностью, в учебном плане бакалавриата по направлению «Образование в области безопасности жизнедеятельности». Стоит подчеркнуть, что процесс усвоения знаний осуществляется по принципу «восходящего вектора»: на первом курсе акцент делается на базовые предметы и дисциплины, а затем переходят к более специализированным аспектам социальной безопасности для личности, общества и государства.

3. Разработка экспериментальной модели обучения социальной безопасности для студентов-первокурсников, основанной на опыте факультета.

Анализ образовательных программ в педагогическом университете открыл новые перспективы для изучения социальной безопасности среди студентов первого курса. Результатом глубинного анализа стало проектирование модели формирования знаний по социальной безопасности, построенной по классическому блочному принципу и состоящей из компонентов.

Таблица 3

Тематика социальной безопасности (1 курс, бакалавриат)

Дисциплины	Дидактические единицы
«Безопасность жизнедеятельности»	Социальная безопасность, классификация ЧССХ, понятие социальных опасностей и угроз
«Организационно-правовые основы подготовки к военной службе»	Основы военной службы, военная служба в РФ, военная служба и социальная безопасность, патриотизм и мероприятия патриотической направленности
«Культура безопасности человека»	Культура безопасности, культура безопасного поведения, виктимная личность, личность безопасного типа поведения
«Правовое обеспечение безопасности жизнедеятельности»	Право в области социальной безопасности, нормотворчество в РФ, юридическое обеспечение социальной безопасности в образовании
«Социальная безопасность личности, общества и государства»	Социальная сфера, опасности социальной сферы, закономерности возникновения ЧС социального характера, опасности социального характера для личности, общества, государства и способы защиты от них

Нормативный компонент модели базируется на законодательстве Российской Федерации в области образования и безопасности, что обеспечивает соответствие установленным государственным стандартам. Компонент определяет правовые и организационные рамки реализации модели, устанавливая права и обязанности всех участников образовательного процесса.

Целевой компонент: определяет и обеспечивает цели и задачи обучения, учитывая современные вызовы и требования к выпускникам.

Содержательный компонент включает учебный план программы дисциплин и методические материалы, формирующие знания о социальной безопасности.

Процессуальный компонент: определяет последовательность применения модели (этапы), формы, методы и средства обучения.

Результативный компонент: оценивает эффективность модели и позволяет корректировать ее для достижения поставленных целей.

Разработанная модель предлагает комплексный подход к формированию у будущих педагогов глубоких знаний о социальной безопасности. Это позволит им уверенно справляться с актуальными вызовами и угрозами в своей профессиональной деятельности, обеспечивая высокую эффективность и профессионализм в работе с будущими поколениями.

Основной характеристикой данной модели является её комплексный подход к изучению социальной безопасности на всех этапах изучения дисциплин данной направленности. Большую роль играет взаимосвязь и настройка связей между курсами за счет сквозных тем и дидактических единиц.

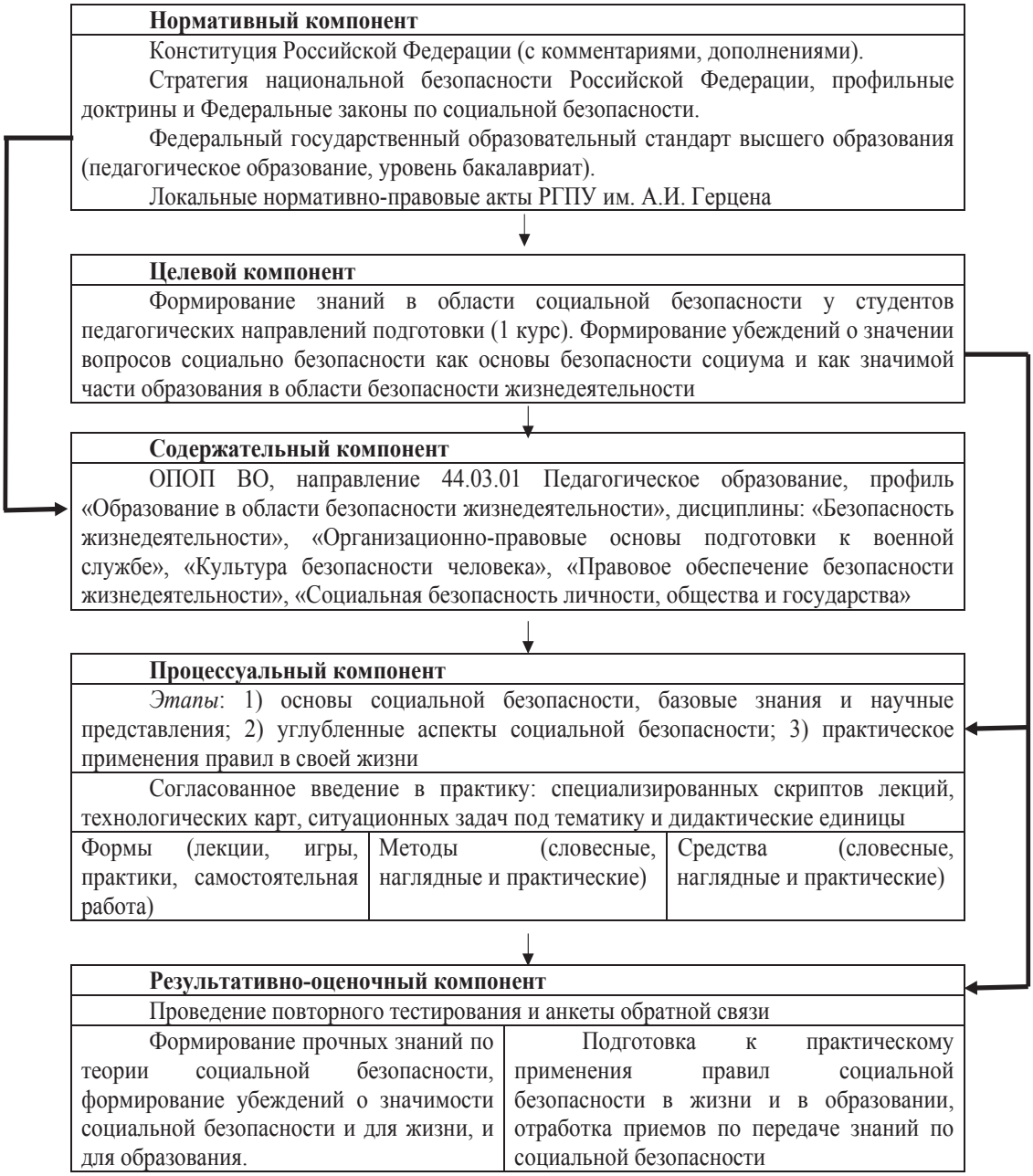


Схема 1. Модель по формированию знаний по социальной безопасности у студентов-первокурсников в педагогическом ВУЗе

4. Провести эксперимент с целью оценки эффективности разработанной модели обучения социальной безопасности на примере факультета.

Апробация модели была реализована в 2022–2023 учебном году. В эксперименте принимали участие студенты факультета безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО РГПУ имени А. И. Герцена. Исследование проходило в три этапа.

На начальном этапе исследования был проведен анализ уровня знаний студентов в области социальной безопасности. В первом семестре учебного года 2022–2023 было организовано онлайн-тестирование для 30 первокурсников, целью которого было выяснить их базовые знания в этой сфере. Результаты показали, что студенты сталкиваются с трудностями в понимании теоретических аспектов чрезвычайных ситуаций социального характера: лишь 26,7% участников смогли корректно ответить на соответствующие вопросы. В то же время они более уверенно отвечали на вопросы о типах ЧС, особенно связанных с локальными войнами и вооруженными конфликтами (46,7% правильных ответов). Темы, касающиеся терроризма и экстремизма, оказались сложными для 63,3% опрошенных. Однако 60% студентов продемонстрировали знание безопасного поведения в условиях социальных ЧС.

Анализ собранных анкетных данных позволил сделать несколько выводов: 1) необходимо улучшить образовательный процесс для более глубокого изучения теоретических основ социальной безопасности и различных типов ЧС на начальном этапе обучения; 2) важно развивать у студентов целостное понимание проблематики социальной безопасности.

На втором этапе (2 полугодии 2022–2023 учебного года) были включены занятия с применением технологических карт, внедренных план-схем с решением кейсов, ситуационных задач и структурных конспектов, существенно отличающихся от произвольных записей студентов. Проведенные занятия затронули дисциплины: 11Б группа – Безопасность жизнедеятельности (Тема «Понятие социум и его значение в жизни современного человека»), Организационно-правовые основы подготовки к ВС (Тема «Правовые основы военной безопасности в РФ»); 12 группа – Культура безопасности человека в ЧС (Тема «Человек в социуме»), Правовое обеспечение БЖ (Тема «Причины ЧС и способы профилактики возникновения»).

Третий этап заключался в оценке уровня сформированности этих знаний. В конце второго семестра 2022–2023 учебного года было проведено повторное тестирование для тех же 30 студентов первого курса. Результаты показали значительное увеличение числа правильных ответов по всем блокам анкеты. Значительный прогресс в освоении теории социальной безопасности: с 26,7% до 76,7% верных ответов. Также повысились предметные знания о сущности и противодействии терроризму и экстремизму (с 36,7% до 76,7%). Студенты продемонстрировали высокий уровень знаний (93,3%) в области безопасного поведения при социальных ЧС.

Результаты эксперимента показали эффективность разработанной модели формирования знаний по социальной безопасности: улучшение понимания и усвоения материала; структурирование знаний; повышение вовлечённости и интереса к учёбе.

В ходе исследования были достигнуты следующие результаты: создана и протестирована модель формирования знаний в области социальной безопасности, основанная на комплексном, междисциплинарном и практическом подходах; доказано, что интеграция модели в содержание учебных дисциплин способствует эффективному формированию знаний по социальной безопасности, что, собственно и составляет научную новизну работы.

Таким образом, данное исследование играет важную роль в совершенствовании образовательных методов и повышении общего уровня безопасности в обществе.

Результаты исследования могут быть применены в практике педагогического образования не только отдельного университета, но иных образовательных организаций, осуществляющих подготовку будущих педагогов. Предложенная модель позволит способствовать повышению качества подготовки будущих учителей и созданию более безопасной и эффективной образовательной среды.

Библиографический список

1. *О безопасности.* Федеральный закон Российской Федерации от 05 марта 1992 года № 2446-1. Москва: Дом Советов России, 1992.
2. Асламов Б.С. *Криминологические и социально-психологические проблемы девиантного поведения подростков и молодежи в условиях трансформации общества*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36999481
3. Чусова Т.О. *Подходы к конкретизации понятия «социальная безопасность»*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=25065925
4. Фирсова М.А. *К понятию социальной безопасности населения*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=25767519
5. *О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.* Указ Президента Российской Федерации от 02 июля 2021 года № 400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
6. *Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних*. Федеральный закон № 120-ФЗ от 24.06.1999. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=437151&ysclid=m4l38q67pa535139503
7. Ганаева Е.Э. Общегосударственное противодействие терроризму: стратегический аспект. *Вестник Ессентукского института управления, бизнес и права*. 2014; № 8: 100–110.
8. Губанов В.М., Сметанкина Л.В., Бырылова Е.А., Кудрин А.А. *Социальная безопасность в контексте современных трансформационных процессов в России:* монография. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024.
9. Губанов В.М. *Социальные аспекты социальной безопасности: теоретико-методологические основы исследования:* учебное пособие. Санкт-Петербург: Институт ФСБ, 2011.
10. *Психолого-педагогические и социальные модели профилактики асоциального поведения несовершеннолетних*. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2004.
11. Сластенин В.А. *Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
12. Губайдуллина Г.Н. *Методика преподавания педагогики:* учебное пособие. Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ им. С. Аманжолова, 2012.
13. Бегина И.А. Социальные роли студентов в контексте безопасности в конфликтных ситуациях. *Сборник трудов конференции*. Саратов, 2016: 83–88.
14. Станкевич П.В. *Обновление системы естественнонаучного педагогического образования как результат стандартизации высшего профессионального образования*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=15320440
15. Маликова Т.В., Станкевич П.В., Попова Р.И. и другие. *Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений*: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. Москва: ООО «Издательство ЮРАЙТ», 2018.

References

1. *O bezopasnosti.* Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 05 marta 1992 goda № 2446-1. Moskva: Dom Sovetov Rossii, 1992.
2. Aslamov B.S. *Kriminologicheskie i social'no-psihologicheskie problemy deviantnogo povedeniya podrostkov i molodezhi v usloviyah transformacii obschestva*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36999481
3. Chusova T.O. *Podhody k konkretizacii ponyatiya «social'naya bezopasnost'»*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=25065925
4. Firsova M.A. *K ponyatiyu social'noj bezopasnosti naseleniya*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=25767519
5. *O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 02 iyulya 2021 goda № 400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
6. *Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih.* Federal'nyj zakon № 120-FZ ot 24.06.1999. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=437151&ysclid=m4l38q67pa535139503
7. Ganaeva E.`E. Obschegosudarstvennoe protivodejstvie terrorizmu: strategicheskij aspekt. *Vestnik Essentukskogo instituta upravleniya, biznes i prava*. 2014; № 8: 100-110.
8. Gubanov V.M., Smetankina L.V., Byrylova E.A., Kudrin A.A. *Social'naya bezopasnost' v kontekste sovremennyh transformacionnyh processov v Rossii:* monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2024.
9. Gubanov V.M. *Social'nye aspekty social'noj bezopasnosti: teoretiko-metodologicheskie osnovy issledovaniya:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Institut FSB, 2011.
10. *Psihologo-pedagogicheskie i social'nye modeli profilaktiki asocial'nogo povedeniya nesovershennoletnih*. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gumanitarnyj centr, 2004.
11. Slastenin V.A. *Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2013.
12. Gubajdullina G.N. *Metodika prepodavaniya pedagogiki:* uchebnoe posobie. Ust'-Kamenogorsk: Izdatel'stvo VKGU im. S. Amanzholova, 2012.
13. Begina I.A. Social'nye roli studentov v kontekste bezopasnosti v konfliktnyh situaciyah. *Sbornik trudov konferencii*. Saratov, 2016: 83-88.
14. Stankevich P.V. *Obnovlenie sistemy estestvennonauchnogo pedagogicheskogo obrazovaniya kak rezul'tat standartizacii vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=15320440
15. Malikova T.V., Stankevich P.V., Popova R.I. i drugie. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti dlya pedagogicheskih i gumanitarnyh napravlenij*: uchebnik i praktikum dlya prikladnogo bakalavriata. Moskva: OOO «Izdatel'stvo YuRAJT», 2018.

Статья поступила в редакцию 10.11.24

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-295-296

Suhanov D.V., *BA student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dima.sukhanov@mail.ru*
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*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMING FINANCIAL LITERACY IN CHILDREN AND YOUTH. The article examines the potential of teaching financial literacy in the field of education and upbringing. The authors reveal methods and recommendations for teaching financial literacy from an early age, as well as the opportunities that this training can offer: education (basic knowledge in finance, budgeting; basic understanding of passive income, calculation of mandatory expenses of "adult life"), education (improving planning skills, gaining confidence in making independent decisions, formation of a responsible approach to the distribution of funds). The importance of financial literacy training is to acquire personal finance management skills, increase economic stability, develop critical thinking, and understand financial processes. The consequences of a low level of financial literacy education among young people are described: problems of understanding the value of money, misunderstanding of financial and economic processes necessary for life (deposits, loans, mortgages). The authors offer methodological recommendations for teaching financial literacy (the introduction of school courses on the basics of economics and finance, the participation of parents in the daily financial life of children, etc.)

Key words: **financial literacy, education, upbringing, children, youth, budget, money**

Д.В. Суханов, *студент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dima.sukhanov@mail.ru*
Т.В. Сатина*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvsatina@fa.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается потенциал обучения финансовой грамотности в области образования и воспитания. Авторами раскрываются способы и рекомендации по обучению финансовой грамотности с ранних лет, а также возможности, которые может предложить это обучение: образование (основы знаний в сфере финансов, бюджетирования; базовое понимание пассивных доходов, расчета обязательных трат взрослой жизни), воспитание (совершенствование навыков планирования, приобретение уверенности в принятии самостоятельных решений, формирование ответственного подхода к распределению денежных средств). Важность обучения финансовой грамотности заключается в приобретении навыков управления личными финансами, повышении экономической стабильности, развитии критического мышления, понимании финансовых процессов. Описываются последствия низкого уровня владения финансовой грамотностью у молодежи: проблемы осознания ценности денежных средств, непонимание необходимых для жизни финансовых и экономических процессов (вклады, кредиты, ипотеки). Авторами предлагаются методические рекомендации по обучению финансовой грамотности (введение школьных курсов по основам экономики и финансов, участие родителей в повседневной финансовой жизни детей и др.)

Ключевые слова: **финансовая грамотность, образование, воспитание, дети, молодежь, бюджет, деньги**

Актуальность данного исследования обусловлена важной проблемой в современном мире – недостаточным уровнем образования, ведущим к низкому уровню финансовой грамотности у населения. В связи со стремительным развитием цифровых технологий детям, подросткам и пожилым людям открыт свободный доступ в Интернет, где они могут столкнуться с потенциальными мошенниками (ложными предложениями покупки интересующих их вещей, псевдозвонками из банков и др.). Финансовая безграмотность родителей, которые не получили основ финансовой грамотности в школе и других учебных заведениях, может передаться детям. Низкая квалификация учителей начальных классов, неспособных обеспечить должное качество образовательных процессов, является причиной проблем с пониманием базовых понятий науки финансов у детей, что ведет к будущей финансовой безграмотности. Разработка методологии обучения в данной сфере будет способствовать повышению уровня финансовой осведомленности населения для исключения бездумной траты денег и непонимания их ценности.

Объектом исследования в работе является финансовая грамотность. Предметом исследования стала методология по обучению финансовой грамотности. Цель работы заключается в комплексном исследовании образовательного и воспитательного потенциала обучения финансовой грамотности, выработке рекомендаций, которые будут способствовать реализации финансового просвещения населения.

Задачи работы: 1) выявить, какое значение имеет обучение финансовой грамотности для образовательных и воспитательных целей; 2) определить преимущества знания законов движения финансов и последствия низкого уровня обучения финансовой грамотности; 3) выработать рекомендации по наиболее эффективным методам обучения финансовой грамотности.

В ходе написания работы использовались следующие методы: метод анализа научной и методической литературы по исследуемой теме, метод обобщения и классификации научных исследований и существующего зарубежного и российского опыта в области финансов.

Научная новизна работы заключается в исследовании образовательных и воспитательных возможностей обучения финансовой грамотности и выработке рекомендаций, которые позволят эффективно обучать молодежь и детей с ранних лет во избежание финансовой безграмотности.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Аспекты теоретической значимости заключаются в повышении качества образования, воспитательных процессов, а также финансовой осведомленности населения. Среди аспектов практической значимости важно выделить: совершенствование образовательных программ с помощью включения в них новых методов по обучению основам финансовой грамотности, стимулирование интереса у учащихся.

Финансовая грамотность предполагает не только умение распоряжаться своими средствами, но и расширение знаний во многих других аспектах жизни, таких как: бюджетирование, ориентированность в банковских услугах, понимание особенностей кредитования, ведение финансового учета [1]. Даже начальные знания и навыки в данных сферах могут подготовить подрастающее поколение к реалиям взрослой жизни, которая наполнена разнообразными покупками. Именно по этой причине необходимость в финансовом просвещении важна с ранних лет, когда личность человека и его базовые навыки только начинают формироваться [2]. Для этого необходимо разработать эффективные методики по обучению финансовой грамотности, затрагивающие как школьную и вузовскую программы, так и участие со стороны родителей.

Школа играет важнейшую роль в формировании общего понимания процессов мира. И независимо от выбранной профессии или рода деятельности в будущем знание основ финансов и понимание возможности использования денег являются неотъемлемой частью становления мировоззрения детей [3]. На данный момент существует большое количество учебников с теоретической базой финансовой грамотности, которые имеет смысл включать в качестве дополнения к учебной программе по некоторым предметам (математика, экономика). Так, Центром макропруденциального управления Банка России разработан учебник «Введение в финансовую грамотность» [4], предназначенный для школьников и студентов. Он включает в себя разделы о бюджетировании, кредитах, инвестициях и других аспектах финансовой грамотности. Л.Д. Пронина и И.Ю. Баранова предлагают учебник «Финансовая грамотность» [5], охватывающий основы финансов и финансового планирования и рассчитанный не только на студентов, но и на широкую аудиторию. Специально для школьников авторами Лавреновой Е.Б. и Лаврентьевой О.Н. написан учебник «Финансовая грамотность. Современный мир. 8-9 классы» [6], содержащий информацию о базовых концепциях финансовой грамотности, таких как: управление личным бюджетом, основы кредитования и инвестирования, а также вопросы финансовой безопасности и защиты от мошенничества. Вышеуказанные учебники могут служить хорошей теоретической базой при самостоятельном изучении основ финансовой грамотности, однако детям необходим особый подход при преподнесении подобного рода материала.

Нами предлагаются следующие методы обучения детей и молодежи финансовой грамотности:

1. Финансовые игры и симуляции, позволяющие применить теоретические знания на практике. Образовательный процесс в игровом формате поможет детям сконцентрироваться, представить, что они сейчас не на «скучном уроке», а на интерактивной игре. В отличие от монотонных лекций и неинтересных заданий, более знакомый формат в виде игр помогает детям во много раз лучше усваивать информацию.

2. Проведение мастер-классов с финансовыми экспертами, которые могут предоставить полезные советы в сфере финансов. Занимательные лекции от профессионалов, способных понятным для детей языком погрузить их в мир финансовых знаний, а также ответить на вопросы детей таким же понятным языком,

возможно, даже в игровой форме, помогут детям лучше разобраться в вопросах финансовой грамотности.

3. Проведение уроков в формате решения финансовых кейсов, предоставляющих возможность вступать в обсуждение финансовых проблем со своими одноклассниками для совместного решения поставленных вопросов. Такой формат проведения уроков, подготавливающий детей к реальным дискуссиям по теме финансов, будет способствовать развитию коммуникативных навыков (так как в таком формате работы дети находятся в постоянном обсуждении проблем), навыков отстаивания своего мнения (при наличии нескольких мнений в решении кейса дети станут более уверенными в целях доказать правоту своей точки зрения), умения работать в команде (уметь слушать своих товарищей по команде, находить совместные решения проблемы, поставленной в кейсе), умения быстро принимать решения (из-за ограниченного времени для решения кейса детям будет необходимо без замедления искать нужную информацию и приходить к необходимым выводам). Также дети станут более подготовленными к возможным собеседованиям в будущем из-за нарастающей популярности метода решения кейсов в качестве одного из этапов отбора на вакансии.

Данные методы по обучению финансовой грамотности, используемые в учебных заведениях, помогут молодежи как закрепить уже имеющиеся знания о финансовой грамотности, полученные от родителей в более раннем возрасте, так и получить новые, а также развить большое количество социальных навыков.

Смитт Крейг и Маргарет Эхельбаргер справедливо пишут о том, что школы могут быть отличными учителями финансовой грамотности, но нужно начинать раньше [7]. Немаловажную роль играет подход родителей в обучении детей финансовой грамотности, так как в большинстве случаев именно карманные деньги являются единственными доступными средствами для молодых людей до 14–16 лет. При предоставлении карманных расходов родители должны объяснить необходимость распределения своих расходов и ведения финансового учета. Предложение разделения расходов детей по «счетам» поможет более эффективно планировать имеющиеся денежные средства, а жесткий график выдачи карманных денег подготовит детей к классическому пониманию зарплатного графика, который ждет их в будущем.

Приведем пример финансовых расходов со следующими данными: деньги выдаются детям 15-го и 30-го числа месяца по 2 500 рублей. Распределение расходов на половину месяца может происходить следующим образом:

Статья расходов	Сумма	Описание расходов
Личные расходы	2 000 рублей	Прогулки с друзьями, посещение кафе, ресторанов, развлечения
Обязательные расходы	500 рублей	Оплата телефонного тарифа

Ребенок может потратить из личных расходов не 2 000 рублей, а всего 1 500 рублей. Таким образом, ребенок сможет сэкономить 500 рублей, что является идеальной возможностью познакомить его с системой вкладов. Пояснив, что вклад под проценты, которым пользуется большинство финансово грамотных взрослых, является отличным вложением для пассивного дохода, родители смогут заинтересовать ребенка экономией и откладыванием своих средств. В дальнейшем всё это поможет исключить вероятность бездумной траты денег, а также даст возможность развить навыки планирования своих будущих трат.

Рассмотрим второй пример: условия и сумма выплат остается без изменений, но желаемые расходы ребенка будут выглядеть иначе.

Статья расходов	Сумма	Описание расходов
Личные расходы	3 000 рублей	Покупка нового телефона

Как можно увидеть, желаемые расходы превышают размер выплаты. Если ребенок желает произвести данные расходы в срочном порядке, а до следующей выплаты остается две недели, появляется возможность познакомить его с системой кредитов на живом примере. Выдаем ребенку дополнительные 500 рублей с «беспроцентным периодом», предоставляя ему выбор: либо следующая выплата уменьшается на 500 рублей, либо сумма следующей выплаты не изменяется, но при этом долг возрастет на 10%, то есть в данном случае на 50 рублей. И продолжать выдавать деньги следует по такой схеме до тех пор, пока долг не будет выплачен или не превысит полумесячные выплаты. Следует отметить, что при «несвоевременной оплате кредита» ребенок сможет ощутить все последствия финансовой безграмотности и постарается таким образом исключить подобные ситуации в будущем. Знакомство ребенка с понятием кредита даст представление о процентных ставках, подготовит его к получению собственной кредитной карты по достижении совершеннолетнего возраста.

Такое деление расходов ребенка на статьи поможет в будущем проводить анализ трат как родителям, так и самому ребенку. В настоящее время существует большое количество способов вести такой учет в виде различных электронных таблиц и отдельных приложений, созданных специально для ведения «бытового» финансового учета. Это поможет понять, какие траты преобладали и, если они относятся к необязательным, подумать над способами их уменьшения, ставя в приоритет вложение денег в пассивный доход для последующих трат уже на обязательные расходы и на расходы, которые принесут больше выгоды в будущем. Одно из пяти правил финансовой грамотности гласит, что необходимо понимать свои траты, прибыль. Понимание прибыли включает в себя знание того, какие денежные преимущества вам доступны и как получить из них максимальную выгоду. Перечислим остальные принципы базовой финансовой грамотности: расстановка приоритетов трат, учет своих трат, своевременные выплаты (например, по кредитным картам), обеспечение финансового будущего [8].

Одно из важных условий формирования понимания ценности денег у подрастающего поколения – это не переусердствовать с размером выплат, даже если достаток семьи очень высок. Как показывают исследования [9], дети, выросшие в более обеспеченных семьях, у которых не было сильных ограничений по желанным тратам, с большей долей вероятности вырастают финансово безграмотными и не понимают ценности денежных средств.

Таким образом, искоренение финансовой безграмотности должно являться одной из главных задач в формировании здорового общества. Совокупность теоретической базы, которую потенциально могут давать хорошо подготовленные к этому школы, и практической базы, которую способны давать финансово грамотные родители, заинтересованные в воспитании и развитии финансовой грамотности ребенка, поможет сформировать способных к логическому мышлению детей. Финансовая безграмотность людей может повлиять и на жизнь окружающих. Бездумно тратя деньги на ненужные вещи, желая легкой прибыли, ничего не делая, люди, сами того не зная, могут вкладывать деньги в мошеннические организации, которые потом вырастают в огромные финансовые пирамиды, нередко грозящие обществу финансовой катастрофой. Придерживаясь принципов финансовой грамотности и имея школьную и воспитательную базу, человек сможет стать финансово грамотным, даруя себе и своей семье финансово обеспеченную жизнь.

Библиографический список

1. Погодина И.А. *Преимущества и недостатки изучения финансовой грамотности в школе.* Available at: https://na-journal.ru/1-2024-pedagogika/8141-preimushchestva-i-nedostatki-izucheniya-finansovoi-gramotnosti-v-shkole
2. Навыки финансово грамотных. *Медиа об Образовании*. Available at: https://zeh.media/
3. Трескова К.А. *Финансовая безграмотность*. Available at: https://brobank.ru/finansovaya-bezgramotnost/#chem-grozit-finansovaya-bezgramotnost
4. Рутковская Е.Л. *Введение в финансовую грамотность*. Москва: ООО Издательство Интеллект-Центр, 2022.
5. Баранова И.Ю., Пронина Л.Д. Финансовая грамотность. Москва: Издательский холдинг ИНФРА-М, 2023.
6. Лавренова Е.Б., Лаврентьева О.Н. *Финансовая грамотность. Современный мир. 8-9 классы*. Москва: Просвещение, 2024.
7. Smith, Craig E., Echelbarger, Margaret, and et al. Spendthrifts and Tightwads in Childhood: Feelings About Spending Predict Children's Financial Decision Making. *Journal of Behavioral Decision Making*. 2017; Vol. 31, № 3: 448–456.
8. *Financial Literacy Earn MyMoney.gov*. Available at: https://www.mymoney.gov/earn MyMoney.gov
9. Folger j. *Principles of Financial Literacy*. Available at: https://www.investopedia.com/articles/personal-finance/050714/5-articles-refresh-your-financial-literacy.asp

References

1. Pogodina I.A. *Preimuschestva i nedostatki izucheniya finansovoj gramotnosti v shkole.* Available at: https://na-journal.ru/1-2024-pedagogika/8141-preimushchestva-i-nedostatki-izucheniya-finansovoi-gramotnosti-v-shkole
2. Navyki finansovo gramotnyh. *Media ob Obrazovanii.* Available at: https://zeh.media/
3. Treskova K.A. *Finansovaya bezgramotnost'*. Available at: https://brobank.ru/finansovaya-bezgramotnost/#chem-grozit-finansovaya-bezgramotnost
4. Rutkovskaya E.L. *Vvedenie v finansovuyu gramotnost'*. Moskva: OOO Izdatel'stvo Intellekt-Centr, 2022.
5. Baranova I.Yu., Pronina L.D. Finansovaya gramotnost'. Moskva: Izdatel'skij holding INFRA-M, 2023.
6. Lavrenova E.B., Lavrent'eva O.N. *Finansovaya gramotnost'. Sovremennyj mir. 8-9 klassy*. Moskva: Prosveschenie, 2024.
7. Smith, Craig E., Echelbarger, Margaret, and et al. 'Spendthrifts and Tightwads in Childhood: Feelings About Spending Predict Childrens Financial Decision Making. *Journal of Behavioral Decision Making*. 2017; Vol. 31, № 3: 448-456.
8. *Financial Literacy Earn MyMoney.gov*. Available at: https://www.mymoney.gov/earn MyMoney.gov
9. Folger j. *Principles of Financial Literacy*. Available at: https://www.investopedia.com/articles/personal-finance/050714/5-articles-refresh-your-financial-literacy.asp

Статья поступила в редакцию 15.10.24

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-297-299

***Semenova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 5ok@bk.ru*

HISTORICAL AND CULTURAL COMMENTARY AS A NECESSARY CONDITION FOR MASTERING LYRICS OF V.V. MAYAKOVSKY. The article studies an issue of the use of historical and cultural commentary in the practice of teaching literature, which is relevant for modern teaching methods. The paper reveals negative trends affecting difficulties of perception of an artistic work. With reference to V.V. Mayakovsky's poetic creativity, the need for active involvement of historical, cultural and everyday material of the epoch for a deep understanding and comprehension of the meaning of works is shown. The article describes the experience of using historical and cultural commentary in classes on the poet's works with students of a provincial pedagogical university, who would be future teachers of literature. The study focuses on productive forms and techniques used in university practice, including classes integrated with the history of Russia, projects, problematic issues, and the involvement of a regional component. The methodology described in the article can become a support for the creation of author's approaches to the use of historical and cultural commentary in the study of literature at different levels of education.

Key words: **literary education, real commentary, linguistic commentary, analysis of work of art, lyrics by V.V. Mayakovsky**

***Ю.А. Семенова,** канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: 5ok@bk.ru*

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОСВОЕНИЯ ЛИРИКИ В.В. МАЯКОВСКОГО

Настоящая статья посвящена актуальному для современной методики вопросу использования в практике преподавания литературы историко-культурного комментария. В работе раскрыты негативные тенденции, влияющие на трудности восприятия художественного произведения. На примере поэтического творчества В.В. Маяковского показана необходимость активного привлечения исторического, культурного и бытового материала эпохи для глубокого понимания и постижения смысла произведений. В статье описан опыт применения историко-культурного комментария на занятиях по поэтическому творчеству В.В. Маяковского со студентами провинциального педагогического вуза, будущими учителями литературы. В исследовании сделан акцент на используемые в вузовской практике продуктивные формы и приемы, в числе которых интегрированные с историей России занятия, проекты, проблемные вопросы, привлечение регионального компонента. Описанная в статье методика может стать опорой для создания авторских подходов по использованию историко-культурного комментария при изучении литературы на разных ступенях обучения.

Ключевые слова: **литературное образование, реальный комментарий, лингвистический комментарий, анализ художественного произведения, лирика В.В. Маяковского**

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ШГПУ и БГПУ имени М. Акмуллы в 2024 году по теме «Историко-культурный комментарий к поэтическому творчеству В.В. Маяковского» (№ 04.24.16-5Д от 2 мая 2024 г.)

Методика обучения литературы на всех ступенях образования (начальная, основная, средняя, высшая) давно оперирует в качестве основы освоения художественного произведения комментированным чтением. Метод комментированного чтения активно разрабатывался в 50-е гг. XX века Г.И. Беленьким [1] как «важнейший вид работы» при постижении смысла произведения, как знаковый этап для проведения качественного глубинного анализа текста художественной литературы. Уже тогда ученый и методист отмечал, что комментированное чтение, активно используемое в начальной школе, должно стать обязательным и в старшей школе. Это утверждение, на наш взгляд, особенно актуально сегодня, поскольку «современные учащиеся (причем не обычные школьники, а участники региональной олимпиады по литературе) совершенно не знакомы с лексикой, реалиями, культурой, бытом прошедших времен…» [2], что приводит к неспособности обучающихся всех ступеней обучения (от начальной до высшей) считывать и понимать смысл художественного произведения. Данная проблема усугубляется и рядом объективных факторов, среди которых отмечают «отдаленность некоторых текстов от повседневного мировосприятия школьника, … особенности психологии современного молодого человека, … особенности изменения лексического запаса современного молодого носителя языка» [3]. С.Б. Борисов в своих работах, посвященных комментированию произведений советской эпохи, дополняет в качестве причин и то, что «уже не одно поколение учителей искренне воспринимает как самоочевидную историческую реальность» «стереотипные формулы, описывающие жизнь в Советском Союзе», не обращаясь к исследованиям, стремящимся «объективно осветить исторические реалии» [4].

Таким образом, описанная в работах исследователей, методистов, учителей проблема необходимости использования на уроках метода комментированного чтения и обязательного применения историко-культурного комментария в практике литературного образования в настоящий момент направлена не только на обучающегося, но и прежде всего на учителя как носителя верифицированного знания.

Методика обучения литературе как учебная дисциплина рекомендует педагогу-словеснику использовать разные типы комментария, опираясь на теоретические изыскания культурологов, филологов, лингвистов (С.А. Рейсера [5], Б.В. Томашевского [6], Э.Л. Ефременко [7], Л.И. Кулаковой и А.В. Западова [8], Ю.М. Лотмана [9], П.Г. Пустовойта [10], М.Т. Пинаева [11] и др.), а также методистов (Г.И. Беленького [1], О.Ю. Богдановой [12; 14], В.В. Голубкова [13], Б.Г. Маранцмана [14], М.А. Рыбниковой [15], Л.В. Зиминой [16] и др.). Однако в практике преподавания литературы учителя чаще используют реальный (историко-культурный), историко-литературный и лингвистический (словарный) комментарии, поскольку для адекватного восприятия, понимания и анализа произведения самыми важными являются «сведения о культурном пространстве, включая упоминаемые в тексте события и лица» [17]. Если для использования лингвистического комментария учитель может привлечь толковые и этимологические словари, для историко-литературного комментария – знакомые ему со студенческих времен учебные и научные издания, то историко-культурный комментарий требует привлечения объемного материала из тех областей, которые в вузе относятся к базовым дисциплинам и часто не воспринимаются студентами как важные: история, культурология, философия, социология и др.

Как показывает многолетняя практика работы со студентами провинциального педагогического вуза, они обладают слабыми представлениями по истории родного государства даже после завершения курса истории в вузе. Для них оказывается сложным соотнести правителя с конкретным историческим временем, ещё сложнее обстоит дело, когда нужна характеристика его внутренней и внешней политики, важных событий, которые произошли в эпоху правления царя, императора, генсека, президента. Это, в свою очередь, приводит к сложности изучения литературы определенного периода. Так, например, древнерусская литература из-за незнания истории Древней Руси воспринимается ими как сказочная, универсально-фольклорная, не привязанная к конкретным событиям; общие представления по истории XVIII–XIX веков приводят к тому, что студенты не могут осмыслить и развести классицистическую идею гражданственности и гражданский романтизм. Меньше всего в этом плане повезло истории СССР и советской литературе. Во-первых, основной её массив приходится на 11 класс, когда учителя предпочитают отдавать часы по предмету на подготовку к ЕГЭ по русскому языку. Во-вторых, длительный процесс развенчания советской истории привел к восприятию этого периода как «подборки историй про забитых жизнью и запуганных властью людей» [4]. В-третьих, для подавляющего большинства обучающихся этот период заканчивается на смерти И.В. Сталина в 1953 году.

Однако без понимания истории России сложно проникнуть в смысл художественного произведения. Поэтому важно сегодня не только возродить утраченную в 90-е годы прошлого века традицию создания комментариев для учителя по произведениям школьной программы, но и тщательно проработать методику реализации историко-культурного комментария при изучении художественного произведения будущими педагогами. В этом мы видим актуальность настоящего исследования.

Объектом исследования в статье стала лирика крупнейшего поэта, классика дооктябрьского и раннего советского периода В.В. Маяковского. Толчком к выбору именно его лирики стали систематические просьбы студентов разных лет пояснить или «перевести с русского на русский» то, что написано в стихотворениях поэта. Творчество В.В. Маяковского для студентов является одним из сложных по ряду причин: эксперименты с лексикой (обилие окказионализмов, авторских тропов) и формой (перебивы ритма, инверсии, «лесенка») приводят к сложности восприятия текста; слабое знание истории XX века приводит к совершенному непониманию прочитанного; имеющиеся комментарии обучающиеся не читают из-за объема представленного в них материала. Кроме того, если говорить о комментариях к творчеству В.В. Маяковского, то стоит иметь в виду, что «к концу 1980-х годов комментарии были опубликованы лишь к поэмам В.В. Маяковского “Владимир Ильич Ленин” и “Хорошо!”» [4], для комментирования лирики необ-

ходимо привлечение нескольких источников, достоверность которых не всегда можно подтвердить.

Исходя из вышесказанного, можно обозначить цель статьи следующим образом: описать формы и приемы работы по применению историко-культурного комментария при изучении поэтического творчества В.В. Маяковского с будущими учителями литературы. Для реализации цели нами были поставлены следующие задачи: выявить причины трудностей восприятия лирики В.В. Маяковского студентами провинциального педагогического вуза; описать опыт внедрения историко-культурного комментария в практику преподавания лирики В.В. Маяковского в педагогическом вузе; предложить продуктивные формы и приемы работы по изучению поэтического наследия В.В. Маяковского.

Научная новизна исследования заключается в предложении методики применения историко-культурного комментария при изучении ранней советской лирики (на примере поэтического творчества В.В. Маяковского) как необходимого условия понимания смысла текста художественной литературы, его включенности в канву развития истории литературы, истории государства. Историко-культурный комментарий рассмотрен как основа для формирования системных представлений по литературе как процессу.

Теоретическая значимость работы заключается в разработке методики по использованию историко-культурного комментария при изучении литературы на разных ступенях обучения.

Предложенная методика может быть применена не только в практике литературного образования в вузе, но и в скорректированном и адаптированном виде может быть реализована в школьной практике при изучении творчества В.В. Маяковского, а также других поэтов и писателей как советской, так и досоветской и постсоветской эпох. В этом заключается практическая значимость настоящего исследования.

Творчество В.В. Маяковского, в отличие от его собратьев по перу дооктябрьского периода, очень рано появилось в школьной программе (1927 г.) и никогда из неё не пропадало. Методика накопила богатый опыт толкования произведений поэта в зависимости от требований времени, но именно это привело к трудностям понимания текстов сегодня. Дело в том, что учителя XX века воспринимали тексты В.В. Маяковского как давно изученную классику, не требующую специальных разъяснений, в то время как произведения современников Маяковского, вошедшие в школьную программу в период «оттепели» или в поздний советский период, давались с пояснениями. Эта системная ошибка по инерции перешла и в методику XXI века. Когда стало очевидно, что специфическая в формальном плане лирика требует качественного комментария, учителя оказались в ситуации, с одной стороны, множественности источников, с другой – снижения процента достоверности источников, поскольку на рубеже XX–XXI вв. появилась тенденция к мифологизации, развенчанию и дискредитации советского периода, «певцом» которого в 1920-х гг. был В.В. Маяковский. Приближение литературы к жизни ребенка привело к поиску учителями аналогий из реального мира, которые, с одной стороны, привлекали внимание учеников к творчеству поэта, но, с другой стороны, подменяли заложенные в текстах смыслы, отражающие специфику времени и ставшие порождением эпохи.

Следствием этого стали учащающиеся в вузовской практике случаи восприятия лирики поэта, прежде всего, как первых шагов в создании рэпа в России, а входящие в школьную программу «Левый марш», «Прозаседавшиеся», «Товарищу Нетте, человеку и пароходу», созданные в ранний советский период, стали вызывать у студентов закономерные трудности. Они не понимают, о каких «Антанте», «товарище маузере», «британском льве», «пролетариате», «Тео», «Гуконе», «комсомоле» поэт говорит, чем прославился товарищ Нетте, кто такой Ромка Якобсон. Не меньше вопросов вызывают и предметы быта: «синеблузые» матросы, сургуч, дипкупе и т. д. Интересными в плане восприятия текста были и стихи В.В. Маяковского об Америке, вызывавшие у студентов недоумение из-за изображенных картин, в которых США ощутимо проигрывали родине поэта. Здесь в полную силу проявляли себя стереотипы об СССР как стране тоталитаризма, концлагерей и колючей проволоки. Как показала практика, привлечение только лингвистического комментария, необходимого при изучении творчества В.В. Маяковского, не могло закрыть имеющиеся пробелы в знаниях и, как следствие, понимании лирики поэта. Не стоит забывать и тот факт, что при изучении литературы первостепенной остается задача формирования системных представлений, выстраивания закономерностей, причинно-следственных связей не только разных эпох, но и историко-литературных явлений одного периода.

Использование накопленного педагогами средней и высшей школы опыта изучения творчества В.В. Маяковского, а также собственного педагогического опыта позволило выявить и апробировать в практике литературного образования в провинциальном педагогическом вузе с будущими учителями литературы продуктивные и эффективные формы и приёмы изучения лирики В.В. Маяковского путем применения историко-культурного комментария как основы постижения творчества поэта и специфики изучаемой эпохи.

Творчество В.В. Маяковского изучается согласно учебному плану на 4 курсе в рамках изучения русского модернизма и на 5 курсе в разделе «Советская литература 1920–30-х гг.». К этому моменту студенты уводят в пассивный запас, который с трудом поддается восстановлению, базовые знания по истории родного государства, изучаемой ими на первом курсе. В связи с этим возникает необходимость разрабатывать занятия по литературе посредством интеграции сведений по истории России. Исторические данные привлекаются в курсе литературы несколькими путями:

1. Включение в канву лекции видеофрагментов по историческим событиям. В этом плане подходят видеоматериалы «История за 10 минут», которые позволяют сэкономить время для собственно литературного контента и не потерять внимание студентов-филологов, часто воспринимающих исторический материал на литературе как избыточный (даже при условии, что перед демонстрацией видео педагог проводит предварительную беседу о связи мини-фильма с темой занятия). Дальнейшая лекция должна быть привязана к ключевым положениям видеоматериала, чтобы студенты увидели закономерности исторических и литературных связей, причины смены тем, проблем, литературных образов, жанров и т. д. Включение исторических видеофильмов в материал лекционных и семинарских занятий проводится и при изучении творчества конкретного писателя и поэта, поскольку для каждого из них историческое событие проходит через личную мировоззренческую призму, а его значимость не всегда сопряжена с исторической. Так, например, для творчества В.В. Маяковского важна политика НЭПа, в то время как для других поэтов и писателей это событие не повлияло принципиальным образом на идейно-тематическое содержание творчества; не обладает значимостью для большинства собратьев по перу В.В. Маяковского и Америка, в то время как в его лирике она привела к появлению ключевой темы критики капитализма и образа Вудро Вильсона как символа капиталистического мира. Используя видеофрагменты, педагогу не стоит забывать о требованиях к количеству и объему видеоконтента на занятиях. В качестве альтернативы можно использовать короткие (1–3 минут) видео, которые выкладывают в социальных сетях преподаватели-историки высшей школы.

В отличие от занятий истории, на парах по литературе для филологов важен взгляд через призму человека, его жизни, поскольку именно антропоцентрический подход является основой изучения творчества писателя любой эпохи. История рассматривается при изучении литературы как фон. Здесь педагогу помогает дополнение видео по истории фрагментами из биографических фильмов, демонстрирующих, где в рассматриваемое время был, жил, чем занимался конкретный писатель, поэт. Великолепным подспорьем будут сохранившиеся воспоминания, письма не только писателя, но и его современников, тексты стихотворений. Описанные приемы являются традиционными в методике обучения литературе наравне с грамотно выстроенным словом учителя, однако они до сих пор не утратили своей актуальности и эффективности. Именно эти приемы как начальная основа внедрения историко-культурного комментария должны использоваться учителями в практике литературного образования.

2. Интересным опытом становятся и занятия, проведённые педагогом по истории и педагогом по литературе одновременно. Так, занятие «Мир глазами В.В. Маяковского – “певца революции”» предполагает, что исторический комментарий к стихотворениям и впечатлениям о заграничных поездках дает преподаватель мировой истории, который разъясняет студентам на конкретных примерах увиденные и описанные поэтом картины быта. Такого рода информация, наблюдения, обобщения оформляются в течение занятия в виде схем, таблиц с пояснениями и примечаниями. Это позволяет студентам вписать творчество В.В. Маяковского в четко визуализированную историческую картину, увидеть реальный материал, послуживший основой для творчества. Такого рода работа позволяет не только углублять знаниевый компонент профильного предмета, но и формировать гражданскую позицию обучающихся. Сравнение общественной, культурной и бытовой жизни советского народа и американцев вызывает у обучающихся потрясение из-за разницы социальных гарантий в 20-е гг. XX века в СССР и США. В современную эпоху нового витка популярности феминизма студенты поражаются тому, что в Советском Союзе равенство полов было провозглашено почти сразу после прихода к власти большевиков, а законодательно закреплено в 1936 г., в то время как в Америке равенство полов законодательно закреплено только в 1972 г.

3. Исследовательская деятельность студентов по привлечению исторических, культурологических сведений для понимания творчества поэта реализуется в нескольких направлениях.

– Сообщения и доклады по истории, культуре и быту по заранее заданным темам с представленным учителем списком источников. Последнее условие очень важно, чтобы приучить студентов оперировать проверенными, верифицированными данными. Заставить обучающихся критически осмысливать материал используемых учебных, методических, научных источников при данном виде работы становится первостепенной задачей литературного образования. Современная негативная тенденция к заимствованию готовых докладов усугубляется внедрением искусственного интеллекта, который за несколько минут может подготовить оригинальный текст сообщения. Педагог не в состоянии запретить студентам использование новых технологий, зачастую он не обучен считывать и видеть сгенерированные тексты. Поэтому принципиальным для современной методики становится создание продукта в виде сообщения или доклада по проверенным и знакомым педагогу источникам. До сих пор актуальным при данном виде работы остается этап обсуждения доклада или сообщения, формулирование педагогом проблемных вопросов, адресованных не только докладчику, но и аудитории.

– Работа с источниками по истории, культуре, быту эпохи на занятиях. Эта работа проводится в тесной взаимосвязи с библиотекой образовательной органи-

зации. Часто занятия, на которых предполагается работа с источниками как материалом для историко-культурного комментария, проводятся в читальном зале библиотеки, в котором сотрудники организуют тематическую выставку, проводят по ней обзорную экскурсию, после чего студенты обращаются к отобранному и ограниченному количеству источников (педагог или библиотекарь обязательно поясняют, почему работа проводится с конкретными источниками) и находят информацию по продуманным педагогом заданиям. Работу можно организовать в подгруппах и завершить презентацией лаконичных выводов.

– Проекты – популярный в современной методике вид освоения материала. Одной из интересных форм проекта, апробированной со студентами, стали образовательные клипы. Для поколения визуалов образовательные клипы становятся не только формой систематизации материала, но и его представления в виде тех картинок, с которыми у них ассоциируется материал. Презентованный в виде образовательного клипа проект дает возможность педагогу выявить недочеты в понимании поэтического творчества В.В. Маяковского и его соотнесения с конкретными историческими, культурными и бытовыми реалиями. В дальнейшем наблюдения за результатом труда студентов позволят преподавателю выбрать пути корректировки освоения творчества поэта и литературы изучаемого периода.

– Для студентов-филологов на старших курсах обязательным приемом при использовании историко-культурного комментария становятся проблемные вопросы, требующие привлечения дополнительной литературы. Например, почему Америка кажется поэту страной отсталой по сравнению с СССР? Что такого было в политике НЭПа, что В.В. Маяковский начнет постепенно разочаровываться в большевизме? Чем в историческом плане обусловлено изменение конфликта лирического героя В.В. Маяковского с миром? Проследите эволюцию конфликта в диахронном аспекте, соотнесите с фактами исторической и бытовой действительности.

4. Не менее продуктивен при изучении творчества В.В. Маяковского и региональный компонент. Так, для обучающихся Урала и Зауралья специфика советского творчества поэта может рассматриваться посредством анализа стихотворений о Екатеринбурге («Екатеринбург – Свердловск» и «Рассказ литейщика Ивана Козырева о вселении в новую квартиру»), которые являются летописью не только быта свердловских рабочих в 1928 году, но и истории страны. Упомянутые стихотворения интересны в современной методике как факт формирования объективных представлений о советской литературе, поскольку в представленных текстах даны те детали советского быта, которые представляют жизнь в СССР как счастливое настоящее и светлое будущее.

Таким образом, апробированная на базе провинциального педагогического вуза с будущими учителями литературы методика по привлечению историко-культурного комментария как основы для постижения поэтического наследия В.В. Маяковского способствует не только глубокому освоению литературного материала, но и позволяет реализовать межпредметные связи посредством обязательной интеграции дисциплин базового и профильного цикла, помогает формировать системные представления о литературе как сложном, но едином процессе. Описанные в статье формы (интегрированные занятия) и приемы (проекты, проблемные вопросы, сообщения, доклады, привлечение регионального компонента) были отобраны как показавшие продуктивность и эффективность в практике литературного образования в высшей школе. Значимость настоящего исследования заключается в том, что описанные материалы могут быть использованы педагогами на разных ступенях обучения литературе в качестве готового материала или актуализированы и скорректированы с учетом индивидуальных образовательных запросов. Можно сделать общий вывод о том, что поставленные в рамках тематически определенного исследования цели и задачи были достигнуты.

Библиографический список

1. Беленький Г.И. Комментированное чтение текста. *Изучение художественного текста в VIII–X классах школы.* Москва, 1956.
2. Афанасьев А.С., Зиннатуллина З.Р., Попп И.С., Устинова О.А. Комментированное чтение на уроках литературы в средних и старших классах: традиционный прием в современных реалиях. *Педагогическое образование в России*. 2017; № 4.
3. Игнатченко Е.М. Комплексный подход к комментированию лексики при изучении литературы в школе. *Ratio et Natura*. 2021; № 1 (3).
4. Борисов С.Б. Историко-культурный комментарий как механизм обеспечения целостного освоения произведений русской советской литературы 1920-1930-х годов. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; Т. 2, № 2. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN224.pdf
5. Рейсер С.А. *Основы текстологии*. Ленинград: Просвещение, 1978.
6. Томашевский Б.В. *Писатель и книга. Очерк текстологии.* Москва: Искусство, 1959.
7. Ефременко Э.Л. Вопросы комментирования эпистолярных текстов. *Принципы издания эпистолярных текстов: вопросы текстологии*. Москва: Наука, 1964: Выпуск 3.
8. Кулакова Л.И., Западов В.А. *А.Н. Радищев. «Путешествие из Петербурга в Москву». Комментарий*. Ленинград: Просвещение, 1974.
9. Лотман Ю.М. *Лекции по структуральной поэтике. Труды по знаковым системам*. Выпуск I. Тарту, 1964.
10. Пустовойт П.Г. *Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети». Литературный комментарий*. Москва: Просвещение, 1964.
11. Пинаев М.Т. *Комментарий к роману Н.Г Чернышевского «Что делать?»*. Москва: Просвещение, 1963.
12. Богданова О.Ю. *Теория и методика обучения литературе*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
13. Голубков В.В. *Методика преподавания литературы*. Москва, 1962
14. *Методика преподавания литературы.* Москва: Просвещение, ВЛАДОС, 1994.
15. Рыбникова М.А. *Очерки по методике литературного текста*. Москва, 1985.
16. Зимина Л.В. *Комментирование художественных текстов: методический аспект.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1992.
17. Урюпин И.С. Типы и виды комментария на уроках литературы. *Фестиваль методических идей:* сборник научно-практических материалов по итогам IV Московских методических чтений. Москва, 2016.

References

1. Belen'kij G.I. Kommentirovannoe chtenie teksta. *Izuchenie hudozhestvennogo teksta v VIII-X klassah shkoly.* Moskva, 1956.
2. Afanas'ev A.S., Zinnatullina Z.R., Popp I.S., Ustinova O.A. Kommentirovannoe chtenie na urokah literatury v srednih i starshih klassah: tradicionnyj priem v sovremennyh realiyah. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; № 4.
3. Ignatchenko E.M. Kompleksnyj podhod k kommentirovaniyu leksiki pri izuchenii literatury v shkole. *Ratio et Natura*. 2021; № 1 (3).
4. Borisov S.B. Istoriko-kul'turnyj kommentarij kak mehanizm obespecheniya celostnogo osvoeniya proizvedenij russkoj sovetskoj literatury 1920-1930-h godov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 2, № 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN224.pdf>
5. Rejser S.A. *Osnovy tekstologii*. Leningrad: Prosveschenie, 1978.
6. Tomashevskij B.V. *Pisatel' i kniga. Ocherk tekstologii*. Moskva: Iskusstvo, 1959.
7. Efremenko `E.L. Voprosy kommentirovaniya `epistolyarnyh tekstov. *Principy izdaniya `epistolyarnyh tekstov: voprosy tekstologii*. Moskva: Nauka, 1964: Vypusk 3.
8. Kulakova L.I., Zapadov V.A. *A.N. Radishchev. «Puteshestvie iz Peterburga v Moskvu». Kommentarij*. Leningrad: Prosveschenie, 1974.
9. Lotman Yu.M. *Lekcii po struktural'noj po`etike. Trudy po znakovym sistemam*. Vypusk I. Tartu, 1964.
10. Pustovojt P.G. *Roman I.S. Turgeneva «Otcy i deti». Literaturnyj kommentarij*. Moskva: Prosveschenie, 1964.
11. Pinaev M.T. *Kommentarij k romanu N.G Chernyshevskogo «Chto delat'?»*. Moskva: Prosveschenie, 1963.
12. Bogdanova O.Yu. *Teoriya i metodika obucheniya literature*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
13. Golubkov V.V. *Metodika prepodavaniya literatury*. Moskva, 1962
14. *Metodika prepodavaniya literatury.* Moskva: Prosveschenie, VLADOS, 1994.
15. Rybnikova M.A. *Ocherki po metodike literaturnogo teksta*. Moskva, 1985.
16. Zimina L.V. *Kommentirovanie hudozhestvennyh tekstov: metodicheskij aspekt.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1992.
17. Uryupin I.S. Tipy i vidy kommentariya na urokah literatury. *Festival' metodicheskih idej:* sbornik nauchno-prakticheskih materialov po itogam IV Moskovskih metodicheskih chtenij. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 15.10.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-299-304

Sereda L.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Rybinsk State Aviation Technical University n.a. P.A. Solovyov (Rybinsk, Russia), E-mail: sereda_larissa@mail.ru*

HOMEWORK TASKS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE THINKING FOR FUTURE ENGINEERS. The paper investigates a problem of developing creative thinking among students at a technical university. The significance of developing creative thinking is put in perspective for future specialists of national production. The author highlights the ways of educational subjects for developing creative activity, abilities and thinking. The idea about the importance of cooperative effort among university's teachers in this direction is traced. The author validates the idea that creative homework tasks in foreign

language classes can serve as a means of developing creative thinking. The researcher describes functions of homework tasks, enunciates requirements for creative tasks for homework. The author has developed nonconventional tasks, the effectiveness of which is detected during the process of observation, conversation and surveys of students.

Key words: **developing, creative thinking, technical university, future engineers, educational subjects, foreign language, tasks for homework**

***Л.И. Середа**, канд. пед. наук, доц., Рыбинский государственный авиационный технический университет имени П.А. Соловьева, г. Рыбинск, E-mail: sereda_larissa@mail.ru*

ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В данной статье рассматривается проблема развития творческого мышления у студентов технического вуза. Подчеркивается значимость развития творческого мышления для будущих специалистов отечественного производства. Анализируются возможности учебных дисциплин в развитии творческой активности, творческой способности и творческого мышления обучающихся. Прослеживается мысль о важности совместной работы преподавателей вузов в данном направлении. Обосновывается идея о том, что средством развития творческого мышления могут служить творческие домашние задания по иностранному языку. Описываются функции домашних заданий и формулируются требования к творческим домашним заданиям. Автором разработаны творческие домашние задания, эффективность которых выявлена в процессе наблюдения, беседы и опросов обучающихся.

Ключевые слова: **развитие, творческое мышление, технический вуз, будущие инженеры, учебные дисциплины, иностранный язык, домашние задания**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития творческого мышления у студентов технического вуза для будущей профессиональной деятельности. Технический вуз в третьем десятилетии XXI века, без всякого сомнения, должен представлять собой инновационное образовательное пространство, где не только реализуются передовые обучающие программы, генерируются новые научные знания, осуществляется подготовка квалифицированных инженеров для успешной экономики страны, но и создается благоприятная гуманитарная и творческая среда для развития студентов, способных в будущем как работать, так и созидать. Современные работодатели предъявляют выпускникам технических вузов ряд требований: специальные знания, дополнительные профессиональные навыки, аналитические способности, организационно-управленческие навыки; среди личностных качеств молодых специалистов называются порядочность, целеустремленность, ответственность, стрессоустойчивость. От молодых специалистов ожидают также готовность к саморазвитию и самообучению в профессии, что, на наш взгляд, невозможно без творческих способностей. По мнению Л.А. Апанасюк, Ю.А. Яблонских, И.П. Шишковской, «в практической профессиональной деятельности молодые специалисты не достаточно активно проявляют гибкость, маневренность при решении практических профессиональных задач, фрагментарно демонстрируют умение соотнести проблему с приобретенными знаниями для определения вариативности ее локализации; у них слабо развито видение дальнейшей профессионально-личностной перспективы и реакция на возникновение нестандартной ситуации, недостаточно сформированы навыки прогнозирования последствий результатов принятого решения ...» [1, с. 13].

Как известно, выпускникам вузов для успешной самореализации в жизни и профессии, для удовлетворения требований работодателей, помимо специальных знаний и профессионально-ориентированных компетенций, необходимо развитое творческое мышление. В педагогике творческое мышление рассматривается как «способность привносить нечто новое, предлагать оригинальные идеи при возникновении проблем различного характера, осознавать наличие пробелов и противоречий, формулировать научные гипотезы, позволяющие выявлять латентные элементы, ориентироваться в сложной ситуации» [2, с. 59]. Профессия инженера предполагает операции мыслительной деятельности: анализ, синтез, абстракция, сравнение, обобщение; начинающему инженеру необходимы знания о проектировании схем деталей и механизмов, их производстве, установке, обслуживании, ремонте и многое другое. С одной стороны, профессия инженера является однообразной и требует высокий уровень ответственности перед обществом, но, с другой стороны, она может представить собой большое пространство для применения развитого за годы обучения в вузе творческого мышления. Общепризнанным фактом является то, что работа инженера требует креативности для видения проблемы и создания механизма, примерный образ которого существует пока только в его воображении. Исследователи подчеркивают важность инженерного творчества и креативного мышления у выпускников вузов для будущей профессии в связи с тем, что развитые за время обучения способности к поиску новых способов решения сложных задач будут способствовать как зарождению новых идей и изобретений, так и экономическому прогрессу в целом [3; 4].

Практический опыт работы преподавателем иностранных языков показывает, что современным студентам, прошедшим процедуру подготовки и сдачи единого государственного экзамена в средней школе, остро необходимо развитие творческих способностей для успешного обучения в вузе и творческого мышления как будущим специалистам. С самых первых занятий учебный процесс направляется на развитие творческого мышления у студентов, т. к. изучение иностранного языка представляет собой творческий процесс, включающий, помимо освоения новой знаковой системы, еще и неординарные подходы к изучению этой системы. Известно, что изучающим иностранный язык без творческого подхода невозможно достигнуть желаемого результата – говорения и коммуникации. Процесс обучения иностранному языку в вузе включает практические занятия, по завершении которых преподавателем даются домашние задания, направленные на закрепление полученных знаний и совершенствование умений и навыков. Мы предполагаем, что творческие домашние задания по иностранному языку могут внести свой существенный вклад в развитие творческого мышления у студентов технического вуза как будущих инженеров.

Цель исследования заключается в обосновании возможности применения творческих домашних заданий по иностранному языку для развития творческого мышления у будущих инженеров. Объектом исследования выступают домашние задания по иностранному языку как одно из средств развития творческого мышления у будущих инженеров. Исследование направлено на решение следующих задач: 1) проанализировать научные источники по вопросам развития творческого мышления у студентов посредством учебных дисциплин в вузе и иностранного языка в частности; 2) проанализировать виды самостоятельной работы для развития творческого мышления в учебном процессе по иностранному языку и сформулировать требования для разработки творческих домашних заданий; 3) разработать и применить домашние задания по иностранному языку, направленные на развитие творческого мышления у студентов технического вуза; 4) провести анализ результатов применения домашних заданий по иностранному языку для развития творческого мышления у будущих инженеров.

Научная новизна исследования заключается в изучении возможностей домашних заданий по иностранному языку для развития творческого мышления у студентов технических вузов как будущих специалистов. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что творческие домашние задания расширяют потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» и вносят определенный вклад в решение вопросов о развитии творческого мышления у студентов вуза. Практическая значимость исследования видится в формулировке требований к творческим домашним заданиям по иностранному языку и их разработке в качестве примера использования в учебном процессе.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ научных публикаций о значении и необходимости развития творческого мышления у студентов вузов, способах организации самостоятельной работы в изучении иностранного языка в вузах, разработке творческих домашних заданий); эмпирические (педагогическое наблюдение, беседы, опрос)9.

Необходимость развития творческого мышления, творческих способностей, творческой активности у студентов вузов широко обсуждается российскими исследователями. Исследователи отводят большую роль высшим учебным заведениям в развитии инициативных и творчески мыслящих будущих специалистов, т. к. «вуз зачастую является последним этапом, на котором имеется возможность устранить ранее допущенные ошибки и пробелы» [5; 6]. По мнению Т.П. Морозовой, «... человек с недостаточно развитым творческим мышлением в дальнейшем испытывает трудности в восприятии постоянно усложняющегося мира, в принятии решений в нестандартных ситуациях, не способен улавливать связи между понятиями и явлениями, хоть сколько-нибудь отличающимися от привычных» [6, с. 60]. Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова отмечают «требование современной науки и практики к воспитанию активной творческой личности, человека, способного понимать инновационные процессы технологического общества и содействовать им, последовательно и целенаправленно включаясь в преобразующую творческую деятельность» [7, с. 124]. Ученые рассматривают процесс развития творческого мышления в образовательном процессе вуза как важный фактор, позволяющий будущим специалистам подойти к нестандартному решению задач и разработке инновационных идей, что будет способствовать прогрессу и совершенствованию производственных отраслей.

В научных источниках рассмотрение определения творческого мышления начинается с анализа понятий «творчество» и «мышление». Большая российская

энциклопедия определяет творчество «как созидательную деятельность, порождающую нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее, рассматривая его в психологическом и философском аспектах» [8]. Психология изучает творчество как процесс, философия рассматривает вопрос о творчестве в разные исторические эпохи [8]. Т.П. Матяш, Л.В. Жаров, Е.Е. Несмеянов определяют мышление как форму познавательной деятельности, практического и теоретического освоения действительности [9, с. 372]. На основании исследований западных психологов, широко использующих термин «креативность» в значениях «творчество», «способность к творчеству», «творческое мышление», и отечественных исследователей, как разводящих данные понятия, так и подменяющих одно другим, Н.А. Ручкова, И.А. Ледовских сравнивают «творческое мышление с креативным процессом и определяют его как свойство личности, активизирующей интеллектуальные возможности на решение творческих задач, имеющих свои характеристики, которые могут поэтапно проявляться в творческом мышлении» [10, с. 316]. Данное определение творческого мышления мы положим в основу нашего научного исследования.

Вопросы стимулирования и развития творческих способностей, творческой активности, творческого мышления обучающихся вузов интересуют многих исследователей, подчеркивающих их особенную важность и необходимость поиска эффективных способов решения. Ученые утверждают, что «процесс развития творческого мышления у студентов технического вуза способствует повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда, позволяет студентам лучше понимать и анализировать сложные проблемы, находить эффективные пути их решения, способствует личностному росту студентов» [5, с. 81]. И.Ю. Загоруйко, С.М. Леготкина утверждают, что «при решении многих задач высококвалифицированному специалисту необходим творческий подход, умение видеть целостное без концентрации внимания на отдельных частях, видеть общую картину по достижении цели, рассмотрении сразу нескольких вариантов, в результате чего возможно возникновение новой идеи, которая возникает на основе ранее известной информации» [11, с. 11]. Т.П. Морозова замечает, что «недостаточно развитое творческое мышление у специалиста может привести к трудности в восприятии постоянно усложняющегося мира, в принятии решений в нестандартных ситуациях, а также неспособности установления связей между понятиями и явлениями» [6, с. 60].

Анализ научных источников показывает, что в российских вузах развитие творческого мышления у студентов осуществляется преподавателями на занятиях по всем учебным дисциплинам – общенаучным, гуманитарным, специальным – посредством применения разных методических приемов, способов и технологий, таких как проблемные задачи, повышение мотивации обучения, игровые методики, метод проектов, творческие методы обучения и другие. Также предлагаются авторские методики и модели развития творческого мышления и творческой активности у студентов вузов. В связи с этим напрашивается вывод о важности совместной работы отечественных педагогов в данном направлении. Преподаватели учебных дисциплин в технических вузах исследуют вопросы и проблемы развития творческого мышления у студентов, предлагают свои идеи и разработки для их решения, что в итоге может привести к достижению объединяющей всех участников учебного процесса цели высшего образования – подготовке творчески мыслящих специалистов, способных трудиться и создавать, а также решать сложные производственные задачи неординарным способом. Свой весомый вклад в развитие творческого мышления у студентов вузов вносят и преподаватели иностранного языка. Так, Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова полагают, что «развитию творческой активности студентов в рамках иноязычного образования может способствовать целенаправленное педагогическое содействие, понимаемое как особый педагогический стиль, применяемый для поддержки развития у студентов мотивации к творчеству, познанию, преобразованию и др.; как целенаправленный педагогический процесс по формированию у студента умений, навыков и качеств личности, значимых для активной творческой деятельности» [7, с. 127]. В рамках проводимого исследования для нас также важно мнение Е.Н. Полюдовой, которая отмечает, что «преподавание иностранных языков в неязыковых вузах, основанное на развитии креативных качеств, ведет к повышению мотивации студентов при изучении иностранного языка, служит не только освоению лингвистических единиц, но и развитию личности» [4, с. 466]. О.С. Егорова, Н.И. Холод высказывают мнение о том, что «только систематическое и планомерное развитие творческого мышления студента может сформировать его творческую культуру, представляющую совокупность производственных, общественных и духовных достижений» [12, с. 164–165]. Учебная дисциплина «Иностранный язык» содержит образовательные, развивающие и воспитательные ресурсы, которые способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции, развитию духовно-нравственной культуры и воспитанию стремящейся к постоянному саморазвитию личности. Таким образом, дисциплина «Иностранный язык», имея гуманитарный потенциал и большие возможности для организации учебного процесса со студентами посредством мотивирующих методов и способов, коммуникативных приемов и технологий, а также увлекательных языковых и речевых заданий, способна участвовать в развитии творческого мышления, творческих способностей и творческой активности студентов технических вузов – будущих инженеров отечественного производства. С целью развития творческого мышления у студентов преподаватели иностранного языка в неязыковых вузах применяют проблемно-эвристические творческие задания, проблемные ситуации, работу с художественными фильмами, оригинальные тексты, задания на развитие быстроты и гибкости мышления, задания на развитие оригинальности мышления и многие другие. На занятиях по иностранному языку особенное значение уделяется методу проектов как эффективному средству развития творческого мышления студентов, т. к. «его использование вызывает живой интерес у студентов, расширяет кругозор, способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции, студенческого коллектива и является стимулом для дальнейшего развития творческих способностей студентов …» [12, с. 164]. Темы проектов могут быть самыми разными, как связанными с лексическим или грамматическим материалом, так и краеведческими, страноведческими или профессионально ориентированными. Кроме способов выделяются педагогические условия для развития творческого мышления: «внедрение в учебный процесс личностно ориентированного подхода, организация сотрудничества преподавателя и учащихся, расширение видов исследовательской деятельности студентов в учебном процессе» [2, с. 61]. Исходя из вышесказанного, процесс обучения иностранному языку представляет собой важное средство развития творческого мышления обучающихся вузов, т. к. учебная дисциплина «Иностранный язык», помимо главной цели – формирования иноязычной коммуникативной компетенции, также направлена на развитие творческих способностей обучающихся, личностных качеств, повышение мотивированности, расширение культурного кругозора, активную познавательную деятельность, эффективную самостоятельную деятельность. Безусловно, процесс развития творческого мышления у студентов вузов напрямую зависит от того, насколько творческой личностью является сам преподаватель, имеет ли он в себе ресурсы для профессионального развития, формирования креативного подхода к решению педагогических задач и совершенствования своего педагогического мастерства.

В рамках исследования нас интересуют домашние задания на практических занятиях по иностранному языку как возможное эффективное средство для развития творческого мышления у студентов технических вузов. Домашние задания традиционно относятся к самостоятельной работе обучающихся, являясь одной из ее форм или видов. Самостоятельная работа студентов, изучающих иностранный язык в вузе, имеет большое значение в связи с необходимостью регулярного совершенствования полученных знаний, формирования устойчивых умений и навыков. Подтверждение нашей мысли мы находим у Т.Г. Кузнецовой, которая утверждает: «Изучение иностранного языка на неязыковых факультетах невозможно без интенсивной самостоятельной работы студентов, т. к. эффективное овладение иностранным языком предполагает не только умение самостоятельно поддерживать и пополнять свои знания, но и развивать свою коммуникативную и информационную культуру» [13, с. 106–107]. В ходе исследования нас заинтересовала работа А.С. Бугреевой, предложившей использовать домашние творческие задания (написание эссе, статьи, подготовка доклада, презентации), которые способствуют развитию самостоятельного мышления, расширению и углублению умения подбирать, анализировать, обобщать и аннотировать аутентичный научно-популярный материал [14, с. 177]. Следовательно, процесс изучения иностранного языка требует от обучающихся не только умственной напряженности, но и сформированных навыков к самообучению, которое заключается в организации самостоятельного выполнения, прежде всего, домашних заданий, полученных от преподавателя на практическом занятии. Домашнее задание – это вид самостоятельной работы, который должен быть выполнен в устной или письменной форме в установленные преподавателем сроки, с объяснением способов и приемов его подготовки, за пределами учебной аудитории и с использованием всех приемлемых учебных средств.

Для разработки домашних заданий с целью развития творческого мышления у будущих инженеров нам необходимо исследовать вопросы, связанные с видами и типами домашних заданий, их функциями и задачами, формами домашних заданий, а также организацией выполнения домашних заданий студентами. Согласно И.А. Лунгу, с учетом характера познавательных задач можно выделить две группы домашних заданий: коммуникативно-познавательные и познавательно-коммуникативные. К первой группе исследователь отнесла «задания по нахождению информации (поиск ключевых слов и словосочетаний, выделение фактов, установление их взаимосвязи); задания, нацеленные на смысловую переработку информации (аннотации и рефераты текстов, высказывание мнения о прочитанном); задания, направленные на творческую переработку информации (составление мини-презентаций, написание докладов, рефератов). Ко второй группе относятся задания на обобщение и систематизацию языковых явлений» [15]. Резюмируя вышесказанное, мы сделали вывод о том, что домашние задания выполняют следующие функции: 1) закрепление полученных знаний, т. е. тренировка нового учебного материала в домашних условиях; 2) применение полученных знаний и самостоятельная проверка; 3) расширение знаний, получение дополнительных знаний, т. е. продолжение аудиторной работы, совершенствование, углубление и постоянная систематизация; 4) развитие мотивации к поиску новых знаний; 5) развитие самостоятельности в организации индивидуального процесса изучения иностранного языка и выборе форм и средств работы над учебным материалом; 6) развитие личностных качеств: упорство, трудолюбие, старательность, способность к концентрации, управление вниманием, самодисциплина, самоэффективность, самообучение. Используя вышеуказанные функции, мы можем решать стоящие перед домашними заданиями дидактические задачи, а также осуществлять контроль, организовывать самоконтроль и самообучение.

Мы согласны с мнением Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез о том, что «процесс овладения иностранным языком есть творческий процесс, а не процесс механической выработки речевых навыков, не «запрограммированное поведение», поэтому изучение неродного языка есть деятельность, выходящая за пределы узко понимаемой учебной деятельности» [16, с. 146]. Данное мнение помогает утверждать, что учебная дисциплина «Иностранный язык» имеет достаточный потенциал для развития творческих способностей, творческой активности и творческого мышления у обучаемых, в том числе посредством домашних заданий. В научных источниках подчеркивается необходимость составления творческих домашних заданий, творческих упражнений с коммуникативными и проблемными задачами, которые будут развивать мышление, волю, характер обучающегося, его творческий потенциал, повышать мотивированность в обучении [16; 17]. При разработке домашнего задания мы учитываем, с какой целью оно будет выполняться: для закрепления, повторения изучаемого учебного материала или для подготовки к изучению нового учебного материала. По мнению исследователей Hintz, Pöppel & Rekus, домашние задания для подведения итогов (nachbereitende Hausaufgaben) направлены на тренировку, запоминание, закрепление, повторение, углубление, расширение, обобщение, систематизацию или применение [18]. Becker & Kohler полагают, что такие домашние задания служат тому, чтобы применять, передавать, тренировать или углублять полученные на практическом занятии знания [19]. Согласно Hintz, Pöppel & Rekus, подготовительные домашние задания (vorbereitende Hausaufgaben) направлены на подготовку обучающихся к изучению новой темы в аудитории под руководством педагога: чтению, опросу, исследованию, наблюдению, сбору информации [18]. Данные домашние задания могут создать у обучающихся положительное ожидание аудиторного занятия, активизировать языковые умения и навыки, расширить знания о мире, которые облегчат понимание и восприятие нового учебного материала на предстоящем практическом занятии. Таким образом, домашние задания – это очень важный и необходимый элемент в самостоятельной работе обучающихся, т. к. являются логическим продолжением или завершением практических занятий в аудитории с преподавателем, представляют собой планомерную познавательную деятельность, служат средством развития творческой активности обучающихся в области изучения иностранного языка, формируют учебную самостоятельность.

Разрабатывая домашние задания для развития творческого мышления у студентов технического вуза как будущих инженеров, следует соблюдать ряд условий или требований, влияющих на их эффективность. Творческие домашние задания должны: 1) содержать задачу, проблему или вопрос, ответ на который требует мыслительной деятельности; 2) заключать в себе элементы креативности, творчества, выдумки; 3) повышать заинтересованность в выполнении посредством привлечения современных технических средств; 4) способствовать поиску и сбору новой информации; 5) повышать мотивированность и самостоятельность в ходе выполнения; 6) совершенствовать языковые и речевые знания, умения и навыки, увеличивать знания о культуре страны изучаемого языка; 7) предъявляться обучающимся регулярно; 8) быть посильными и не требовать много времени на выполнение. Безусловно, что от преподавателя в таком случае также требуются педагогическое мастерство и осознанное внутреннее желание разрабатывать подобного рода домашние задания, т. к. этот процесс предполагает небольшие, но затраты времени и труда. Следует заметить, что традиционные домашние задания для обучающихся неязыковых вузов привычнее и не требуют дополнительной мыслительной активности, в отличие от творческих домашних заданий, поэтому преподавателю необходимо объяснить студентам цель и задачи таких домашних заданий, постараться мотивировать обучающихся на творческий подход и активное выполнение.

Согласно учебным планам, рабочим программам и фондам оценочных средств (ФОС), учебная дисциплина «Иностранный язык» направлена на формирование у студентов компетенции УК-4 – «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)». Анализ содержания рабочей документации показал, что на самостоятельную работу студентов в течение 4 учебных семестров планируется 72 часа, по 18 часов в каждом семестре. В разделе 4.6 рабочей программы предусмотрены выполнение и оформление индивидуального домашнего задания, поэтому при разработке домашних заданий для развития творческого мышления у будущих инженеров мы опирались на данную информацию.

На основе проведенного научного анализа и практической работы нами были разработаны творческие домашние задания, направленные как на решение дидактических задач, так и на решение вопроса о развитии творческого мышления у студентов технических вузов как будущих инженеров.

Творческие домашние задания для подведения итогов:

1) По завершении изучения темы подготовить аудиозапись. Для закрепления изученной темы обучающимся предлагается в парах приготовить аудиозапись диалога: составить беседу по основной устной теме с применением изученных правил грамматики и лексики, включить в диалог дополнительную информацию или интересный факт, которые не известны одногруппникам. На занятии прослушивается каждая аудиозапись, выбирается лучший диалог и определяются 3 победителя.

2) По завершении изучения темы подготовить творческое монологическое высказывание. Например, тема «Arbeitswelt: Arbeit, Berufe und Qualifikationen» / «Трудовая деятельность: работа, профессии и квалификации». Студентам предлагается приготовить не пересказ прочитанного текста, а устное сообщение с рассуждениями об их работе мечты или профессии мечты. С этой целью были составлены следующие вопросы:

1. Ausbildung. Welche Ausbildung brauchen Sie für diesen Beruf?
2. Aufgaben und Tätigkeit. Welche Aufgaben und Tätigkeiten sind für Ihrem Traumberuf typisch? Was machen Sie?
3. Welche Schlüsselkompetenzen brauchen Sie für den Beruf?
4. Arbeitszeiten. Wie lange arbeiten Sie? Wie viele Stunden? Brauchen Sie die Pausen während des Arbeitstages? Wie oft haben Sie einen Urlaub?
5. Einkommen. Wie hoch ist Ihr Einkommen? Welche Summe würde Ihnen passen?
6. Zukunftsaussichten. Machen Sie die Karriere? Wollen Sie das Unternehmen leiten? Wenn ja, warum?

В рамках темы «Unternehmen: Abteilungen, Produkte und Dienstleistungen» / «Предприятия: отделы, продукты и услуги» необходимо изучить интернет-сайт российского предприятия, на котором обучающиеся хотели бы работать в будущем и приготовить сообщение.

По теме «Unternehmensführung: Führungsstile und Chef-Typologie» / «Руководство предприятием: стили руководства и типы руководителей» мы предлагаем студентам поразмышлять о том, какими они могли бы быть руководителями, какие стили руководства применяли бы в таком случае. При выполнении данного домашнего задания студенты опираются на изученный материал в учебном пособии, при желании они могут обратиться за дополнительной информацией к интернет-ресурсам. Или студентам предлагается высказаться на тему «Der perfekte Chef / Die perfekte Chefin» / «Идеальный руководитель». Для ответа мы предлагаем студентам следующие вопросы:

1. Welches Unternehmen leitet der Chef / die Chefin?
2. Wie viele Mitarbeiter arbeiten bei diesem Unternehmen?
3. Was stellt das Unternehmen her? Produkte oder Dienstleistungen?
4. Welchen Führungsstil benutzt er / sie?
5. Was ist gut an diesem Chef / dieser Chefin?

3) После работы над учебным текстом прочитать предложения на соответствие / несоответствие содержанию прочитанного. Для анализа предложений необходимо использовать следующие фразы «To my mind / I believe / I suppose / In my opinion it's true. I agree. / I think it's not true. It's false. I disagree. Really …».

4) По завершении изучения темы «Higher education: study at University» / «Высшее образование: учеба в университете» подготовить в парах видеосюжеты об учебе и университете продолжительностью 1–2 минуты.

5) По завершении изучения темы «Great inventors and their inventions» / «Великие изобретатели и их изобретения» подготовить монологическое высказывание о контрастах в жизни Альфреда Нобеля, высказаться о его и собственных жизненных ценностях, сделать их сравнение.

6) Найти и выполнить в сети Интернет тест на проверку знаний по изученной грамматической теме; отправить ссылку на тест одногруппникам и преподавателю.

7) Оформить деловое письмо и отправить по электронной почте одногруппнику для ответа. Переписка отправляется на проверку преподавателю.

Творческие домашние задания для подготовки к изучению нового учебного материала:

1) Для подготовки к чтению текста ответить на вопросы, которые будут способствовать его пониманию и новому осмыслению. Например, предваряя изучение темы «Motivation: Motivationstheorien und -techniken» / «Мотивация: теории мотивации и мотивационные техники», необходимо ответить на вопросы: 1) «Wann bin ich motiviert?» / «Когда я мотивирован/а?» 2) «Wann bin ich demotiviert? «Когда я демотивирован/а?» Задание проверяется перед чтением лексики к тексту.

2) Для подготовки к чтению и обсуждению текста о гражданской авиации в стране выполнить тестовые задания в сети Интернет на знание фраз по теме «В аэропорту».

3) Для аудиторной работы над темой «Internet Addiction» / «Интернет-зависимость» провести устный опрос среди родственников и друзей о затратах времени на использование интернет-сетей, о частоте и количестве входов в сеть Интернет, сделать анализ текущей ситуации с использованием сети Интернет и интернет-ресурсов в нашем обществе.

4) Для обсуждения темы «My neighborhood» / «Мой микрорайон» прочитать текст с рассказом девушки о жилом районе и проанализировать, является ли благоприятным для проживания родной микрорайон; найти и записать в тетрадь необходимую английскую лексику для обсуждения на аудиторном занятии.

5) Найти и посмотреть в сети Интернет видеосюжет с объяснением новой грамматической темы, подготовить письменные вопросы преподавателю для обсуждения на занятии.

6) Для подготовки к написанию эссе по теме «How well do I manage my time before exam?» найти и прочитать дополнительную информацию о тайм-менеджменте на русском и английском языках, проанализировать, сформулировать и записать в тетрадь личные правила руководства временем на английском языке. На занятии обменяться полученной информацией с одногруппниками.

7) Для подготовки к написанию эссе по теме «Artificial intelligence: good or bad for a man?» найти и прочитать дополнительную информацию об искусствен-

ном интеллекте на русском и английском языках; записать в тетрадь необходимую английскую лексику для написания эссе на занятии.

Также полезным будет проведение среди обучающихся анкетирования об отношении к выполнению домашних заданий и последующая за ним беседа о значении выполнения домашних заданий при изучении иностранного языка в вузе. Вопросы анкеты могут быть следующие:

1) Домашние задания помогают мне лучше понимать учебный материал.
   а) Скорее да.
   б) Скорее нет.
   в) Совсем нет.
2) Какие виды домашних заданий дает Вам Ваш преподаватель чаще всего?
3) Наш преподаватель разрабатывает интересные домашние задания.
   а) Да, совершенно точно.
   б) Скорее да.
   в) Совсем нет.
4) Каким образом Вам нравится выполнять домашние задания больше всего?
   а) Одному / одной.
   б) С одногруппником / одногруппницей.
   в) В группе.
5) Как долго Вы выполняете домашнее задание по иностранному языку?
   а) 0-15 минут.
   б) 15-30 минут.
   в) 30-45 минут.
   г) Больше 45 минут.
6) Когда Вы выполняете домашние задания охотно?
   а) Если домашних заданий немного.
   б) Если домашнее задание – творческое.
   в) Если есть понятная грамматика.
   г) Если есть интересная и увлекательная тема.
   д) Если нравится учебная дисциплина.
   е) Другое: …

Результаты анкетирования дают преподавателю представление о положительном или отрицательном отношении обучающихся к домашнему заданию как виду самостоятельной работы, о выделяемом на выполнение задания времени, о предпочтении выполнения самостоятельной работы в одиночку, в паре или группе, о формах домашних заданий, о степени важности для студентов творческих домашних заданий.

Значимым является умение преподавателя организовать выполнение обучающимися домашних заданий, что означает увлечь, заинтересовать, мотивировать, повысить стремление к творческому поиску и успешной реализации предложенной задачи, поэтому необходимо объяснить суть домашнего задания, определить сроки выполнения, организовать контроль, оценить результат. Очевидно, что разработанные домашние задания носят креативный характер, содержат стимул к поиску, размышлению и нестандартному решению. Проведенный среди обучающихся устный опрос о необходимости выполнения творческих домашних заданий показал положительное отношение к такому виду самостоятельной работы, живой отклик, заинтересованность, готовность выполнять подобные задания в будущем. Обучающимися было отмечено, что нестандартные домашние задания активизируют умственную и учебно-познавательную деятельность, повышают внутреннюю мотивацию к самостоятельному изучению иностранного языка, побуждают к самообучению и саморазвитию; некоторые студенты отметили у себя желание решать поставленные учебные задачи новым способом, отличающимся от традиционного и обычного: не только прочитать, перевести, выучить, но и искать новые пути и способы для выполнения. Все внутренние психологические изменения, которые обучающие отметили у себя в ходе выполнения творческих домашних заданий, носят продуктивный характер и в совокупности создают благоприятные условия для развития творческого мышления в общем образовательном процессе.

Таким образом, исследование позволило актуализировать вопросы о необходимости развития творческих способностей, творческой активности и творческого мышления у студентов технических вузов, изучить опыт коллег в применении учебных дисциплин для развития творческого мышления у будущих специалистов, представить огромный потенциал дисциплины «Иностранный язык» для развития творческого мышления у студентов, разработать и применить творческие домашние задания по иностранному языку как возможное средство развития творческого мышления у студентов. Исследование может послужить методическим ориентиром для преподавателей иностранного языка, предложенные домашние задания могут являться стандартом при разработке учебных материалов для самостоятельной работы по любым другим темам. Творческие домашние задания вносят значимый вклад в формирование иноязычной коммуникативной компетенции, оптимизируют и повышают эффективность процесса обучения, вызывают большой интерес у обучающихся, способствуют активному изучению иностранного языка, развивают мотивированность, совершенствуют навыки самоорганизации и служат средством развития творческого мышления.

Библиографический список

1. Апанасюк Л.А., Яблонских Ю.А., Шишковская И.П. Современные требования к профессиональной подготовке выпускников вузов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-2: 12–15.
2. Башаева С.Г., Истомина А.А., Смирнова Л.Е. Развитие творческого мышления и повышения познавательной активности студентов педагогических специальностей. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.* 2023; № 2 (119): 57–65.
3. Рындак В.Г., Москвина А.В., Лабзина П.Г. Развитие креативного мышления студентов технического вуза. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2015; № 4 (28): 104–112.
4. Полюдова Е.Н. Педагогические аспекты развития творческого мышления при изучении иностранного языку в вузе. *Педагогический журнал.* 2023; № 1–1: 466–477.
5. Белов Д.Е., Воробьева Е.А., Ермолаев Д.Ю., Нафиков А.И., Стеклянников Р.А., Ягафарова Г.А. Развитие творческого мышления у студентов технического вуза. *Казанская наука.* 2023; № 11: 81–83.
6. Морозова Т.П. Влияние информационной технологии обучения на развитие творческого мышления. *Проблемы и перспективы образования в России.* 2016; № 40: 60–64.
7. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Развитие творческой активности студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета.* 2022; № 12 (6): 122–133.
8. *Творчество.* Available at: https://bigenc.ru/c/tvorchestvo-bda159
9. Матяш Т.П., Жаров Л.В., Несмеянов Е.Е. *Философия*: учебник для высших учебных заведений. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014.
10. Ручкова Н.А., Ледовских И.А. Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.* 2010; Т. 16, № 3: 310–316.
11. Загоруйко И.Ю., Леготкина С.М. Проблемы развития творческого мышления студентов вузов. *Сборник научных трудов.* Пермь: ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации». 2017: 108–111.
12. Егорова О.С., Холод Н.И. Использование метода проектов в развитии творческого мышления студентов на занятиях по иностранному языку. *Ярославский педагогический вестник.* 2016; № 6: 164–168.
13. Кузнецова Т.Г. Самостоятельная работа студентов как фактор повышения эффективности обучения иностранному языку. *Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам.* 2020; № 3: 106–110.
14. Бугреева А.С. Роль домашних творческих заданий в изучении дисциплины «Профессиональный иностранный язык» студентами бакалавриата направления подготовки «Бизнес-информатика». *Грамота. Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016; № 5 (59), Ч. 2: 176–179.
15. Лунгу И.А. Организация деятельности студентов по выполнению домашних заданий по иностранному языку как одного из видов самостоятельной работы. *Грамота. Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 5 (71), Ч. 2: 193–195.
16. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия». 2009.
17. Лихачева О.Н. Особенности организации самостоятельной работы студентов технических вузов в рамках изучения иностранного языка. *Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ».* 2017; № 2: 190–196.
18. Hintz D., Pöppel K.G., Rekus J. *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Juventa Verlag GmBH. 2001.
19. Becker G.E., Kohler B. *Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Handlungsorientierte Didaktik.* Weinheim, Basel: Beltz. 1995.

References

1. Apanasyuk L.A., Yablonskih Yu.A., Shishkovskaya I.P. Sovremennye trebovaniya k professional'noj podgotovke vypusknikov vuzov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 75-2: 12-15.
2. Bashaeva S.G., Istomina A.A., Smirnova L.E. Razvitie tvorcheskogo myshleniya i povysheniya poznavatel'noj aktivnosti studentov pedagogicheskih special'nostej. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva.* 2023; № 2 (119): 57-65.
3. Ryndak V.G., Moskvina A.V., Labzina P.G. Razvitie kreativnogo myshleniya studentov tehnicheskogo vuza. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015; № 4 (28): 104-112.
4. Polyudova E.N. Pedagogicheskie aspekty razvitiya tvorcheskogo myshleniya pri izuchenii inostrannogo yazyku v vuze. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2023; № 1-1: 466-477.
5. Belov D.E., Vorob'eva E.A., Ermolaev D.Yu., Nafikov A.I., Steklyannikov R.A., Yagafarova G.A. Razvitie tvorcheskogo myshleniya u studentov tehnicheskogo vuza. *Kazanskaya nauka.* 2023; № 11: 81-83.
6. Morozova T.P. Vliyanie informacionnoj tehnologii obucheniya na razvitie tvorcheskogo myshleniya. *Problemy i perspektivy obrazovaniya v Rossii.* 2016; № 40: 60-64.

7. Kondrahina N.G., Yuzhakova N.E. Razvitie tvorcheskoj aktivnosti studentov v ramkah prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta.* 2022; № 12 (6): 122-133.
8. *Tvorchestvo.* Available at: https://bigenc.ru/c/tvorchestvo-bda159
9. Matyash T.P., Zharov L.V., Nesmeyanov E.E. *Filosofiya*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Rostov-na-Donu: Feniks, 2014.
10. Ruchkova N.A., Ledovskih I.A. Opredelenie ponyatiya «tvorcheskoe myshlenie» v nauchnoj literature po psihologii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova.* 2010; T. 16, № 3: 310-316.
11. Zagorujko I.Yu., Legotkina S.M. Problemy razvitiya tvorcheskogo myshleniya studentov vuzov. *Sbornik nauchnyh trudov.* Perm': FGKVOU VO «Permskij voennyj institut vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii». 2017: 108-111.
12. Egorova O.S., Holod N.I. Ispol'zovanie metoda proektov v razvitii tvorcheskogo myshleniya studentov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2016; № 6: 164-168.
13. Kuznecova T.G. Samostoyatel'naya rabota studentov kak faktor povysheniya `effektivnosti obucheniya inostrannomu yazyku. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam.* 2020; № 3: 106-110.
14. Bugreeva A.S. Rol' domashnih tvorcheskih zadanij v izuchenii discipliny «Professional'nyj inostrannyj yazyk» studentami bakalavriata napravleniya podgotovki «Biznes-informatika». *Gramota. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016; № 5 (59), Ch. 2: 176-179.
15. Lungu I.A. Organizaciya deyatel'nosti studentov po vypolneniyu domashnih zadanij po inostrannomu yazyku kak odnogo iz vidov samostoyatel'noj raboty. *Gramota. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 5 (71), Ch. 2: 193-195.
16. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya». 2009.
17. Lihacheva O.N. Osobennosti organizacii samostoyatel'noj raboty studentov tehnicheskih vuzov v ramkah izucheniya inostrannogo yazyka. *`Elektronnyj setevoj politematicheskij zhurnal «Nauchnye trudy KubGTU».* 2017; № 2: 190-196.
18. Hintz D., Pöppel K.G., Rekus J. *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Juventa Verlag GmBH. 2001.
19. Becker G.E., Kohler B. *Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Handlungsorientierte Didaktik.* Weinheim, Basel: Beltz. 1995.

Статья поступила в редакцию 08.10.24

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-304-307

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

INNOVATIVE APPROACHES TO THE USE OF TEXTS OF A NEW NATURE IN RUSSIAN AND NATIVE LANGUAGES IN TEACHING STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGES. The objective of this study is to search for innovative approaches in teaching students of pedagogical colleges. The author of the article suggests using texts of a new nature in the learning process as one of such approaches. The research unfolds at the intersection of the theoretical base and the practical development of the issue. Texts of a new nature represent various formats, for example, they can include images, audio, video and other multimedia elements simultaneously with the text. The inclusion of texts of a new nature in the educational process will enable students to develop critical thinking, information analysis skills and work with various sources. Systematic work with texts of a new nature will improve the quality of training of future teachers. The study examines various ways of applying texts of a new nature in teaching students at teacher training colleges. The features of these texts and their impact on the development of critical thinking of future teachers are considered. The author offers tasks for the development of text skills that contribute to the formation of professional skills of future teachers. The article also provides methods that contribute to the education of professionals who are ready to solve complex problems in an ever-changing educational environment. The use of innovative text formats in teaching practice will significantly expand the horizons of learning and create unique opportunities for the modernization of the educational process. The article will be of interest to college teachers, curriculum developers and anyone interested in advanced educational technologies.

Key words: **texts of new nature, student education, teacher training colleges, innovative approaches, critical thinking, creativity, research**

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕКСТОВ НОВОЙ ПРИРОДЫ НА РУССКОМ И РОДНОМ ЯЗЫКАХ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ

В данной статье исследуется поиск инновационных подходов к обучению студентов педагогических колледжей. Авторы статьи предлагают в качестве одного из таких подходов использовать тексты новой природы. В статье рассматриваются теоретические основы и практическая реализация данного вопроса в процессе обучения. Тексты новой природы представляют собой различные форматы, например, они могут включать в себя одновременно с текстом изображение, аудио, видео и другие мультимедийные элементы. Включение текстов новой природы в образовательный процесс дает возможность студентам развивать критическое мышление, навыки анализа информации и работы с различными источниками. Системная работа с текстами новой природы позволяет улучшить качество подготовки будущих учителей. В исследовании рассматриваются различные способы применения текстов новой природы при обучении студентов в педагогических колледжах. Рассмотрены особенности этих текстов и их влияние на развитие лингвистических компетентностей будущих учителей. Нами предложена система для развития умений работы с текстом, которая способствует формированию профессиональных навыков будущих учителей русского и родного языков. В статье приведены методы, способствующие воспитанию профессионалов, готовых к решению сложных задач в постоянно меняющейся образовательной среде. Использование инновационных текстовых форматов в педагогической практике значительно расширяет горизонты обучения и создает уникальные возможности для модернизации образовательного процесса. Статья предназначена преподавателям колледжей, разработчикам учебных программ, учебно-методических комплексов по русскому и родному языкам, а также всем, кто заинтересован в прогрессивных образовательных технологиях.

Ключевые слова: **тексты новой природы, педагогические колледжи, инновационные подходы, критическое мышление, креативность**

Образование в современном веке занимает важнейшее место в развитии личности человека. Ускорение всех процессов в обществе и стремительное развитие информационных технологий диктуют педагогам свои условия. Их деятельность должна осуществляться в соответствии с новыми реалиями и требованиями.

Авторы статьи предлагают в качестве одного из таких подходов использовать тексты новой природы (ТНП) в процессе обучения. Тексты новой природы – это те же тексты, но представляющие собой различные форматы, например, они могут включать в себя одновременно с текстом изображение, аудио, видео и другие мультимедийные элементы. В настоящее время такие тексты стали популярными и могут являться эффективным инструментом в образовательной среде [1; 2; 3]. Включение ТНП в образовательный процесс даст возможность студентам развивать критическое мышление и навыки анализа информации, совершенствовать работу по развитию связной речи в устной и письменной формах. Системная работа с ТНП позволит улучшить качество подготовки будущих учителей.

Трансформация обучающего пространства посредством информационных технологий оказывает заметное влияние на развитие навыков анализа различных источников обучающимися.

Актуальность темы исследования заключается в том, что в условиях цифровой трансформации в обществе информация становится всё более доступной и разнообразной, возникает необходимость в новых подходах к обучению и в поиске эффективных средств и технологий. Такие тексты, как инфографика, комиксы, ментальные карты и другие могут стать эффективным инструментом для развития творческих способностей студентов.

Целью статьи является рассмотрение инновационных подходов к использованию ТНП в обучении студентов педагогических колледжей, а также определение их эффективности и перспективы применения в образовательном процессе.

Из этой цели вытекают следующие задачи:

1. Определить понятие *тексты новой природы* и их основные характеристики.

2. Проанализировать возможности использования текстов новой природы для развития навыков критического мышления, анализа информации и создания собственных текстов студентами педагогических колледжей.

3. Оценить эффективность применения инновационных методов работы с текстами новой природы при обучении студентов педагогических специальностей.

Нами проанализированы лингвистические, методические и педагогические исследования в контексте рассматриваемой проблемы.

Научная новизна исследования заключается в обосновании инновационных подходов к использованию текстов новой природы на русском и родном языках в обучении студентов педагогических колледжей.

Теоретическая новизна: результаты, полученные авторами исследования, дополняют имеющиеся теоретические представления о текстах новой природы и их применении в современном образовательном пространстве. Разработаны методические рекомендации по использованию ТНП для преподавателей педагогических колледжей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что применение инновационных подходов к использованию ТНП может способствовать развитию у студентов навыков критического анализа информации, творческого мышления и продуктивной коммуникации в различных речевых ситуациях. Это, в свою очередь, поможет будущим педагогам успешно адаптироваться и эффективно работать в условиях постоянно меняющейся информационной среды.

Проведенные нами исследования показывают, что новейшие текстовые мультимедийные произведения объединяют интерактивность и медийные элементы, включая анимацию, графику, видео, звук и гипертекстовые ссылки, таким образом повышая информационную насыщенность изучаемого программного материала на занятиях по русскому и родному языкам. Среди нововведений в области текстовых форматов особо выделяются интерактивные электронные книги, образовательные веб-курсы с видеолекциями и тестированиями, а также интернет-ресурсы с богатой инфографикой и контентом, который может постоянно меняться [4, с. 224; 5; 6]. Социальные сетевые платформы становятся местом для творчества и обмена мультимедийными продуктами.

В отличие от традиционных текстов мультимедийные материалы предлагают ряд преимуществ. Они привлекают внимание обучающихся с помощью аудио и видео элементов, способствуют усилению аналитических способностей, а также мотивируют к активному творчеству в учебном процессе. Тексты мультимедиа нового поколения определяются как открытые благодаря вкладу людей, активно вовлеченных в цифровое сообщество [7–9].

Исследование, проведенное в ГАПОУ РС (Я) «Намский педагогический колледж имени И.Е. Винокурова», позволило выявить, что обучающиеся воспринимают качество получаемого образования как фундаментальную основу для своего будущего профессионального развития и карьерного роста. Основополагающим навыком, который обеспечивает успешность учебного процесса, является возможность эффективной обработки разноплановых текстовых материалов.

В создавшихся современных образовательных условиях значительное внимание уделяется формированию и развитию метадисциплинарного мышления. В этом контексте у обучающихся любой объект или явление окружающего мира может трансформироваться в точку соприкосновения обширного спектра информационных ресурсов и ассоциативных связей.

В общественном сознании складывается концепция новой грамотности, которая представляет собой синтез умений чтения и письма, формируя тем самым единую метакомпетентность. На фоне возрастающей популярности и актуальности мультимедийных средств наблюдается снижение заинтересованности обучающихся в чтении, что порождает определенные трудности при мотивации к осуществлению работы с текстами [10; 11; 12, с. 124].

Современные тексты всё больше усложняются, обогащаясь разнообразием жанров, стилей и форм. Они объединяют в себе различные элементы, как словесные, так и несловесные, создавая уникальное информационное послание [13, с. 161; 14, с. 108; 15].

Чтобы максимально эффективно внедрять эти новые формы текстов в процесс изучения русского и родного языков, необходимы инновационные методики обучения и разработка методической системы упражнений и заданий.

Среди возможных вариантов заданий можно выделить следующие:

– анализ мультимедийных материалов (видеоматериалов с текстовым сопровождением, инфографики) с целью выявления основной идеи, ключевых аспектов и методов подачи информации;

– разработка контента на лингвистические темы или инструкции в различных формах: инфографики, презентации и видеоматериалы;

– анализ гипертекстов и создание схемы их пересказа с применением гиперссылок для внутренней навигации;

– сравнительное исследование классических и современных текстов по одинаковым темам для выявления наиболее эффективного метода их представления;

– адаптация мультимедийного материала под нужды конкретной аудитории;

– создание интерактивных опросов и других видов заданий с учетом особенностей возраста и образовательного уровня обучающихся.

При работе с ТНП и подборе заданий необходимо обратить внимание на такие моменты, как:

1. Многогранность восприятия смешанных текстов.
2. Потребность в техническом оснащении.
3. Несовместимость классических заданий с ТНП.
4. Ограничение по времени.
5. Верификация источников информации.
6. Необходимость инновационных методов анализа и оценки ТНП.

Для преодоления сложностей при использовании ТНП на занятиях по русскому и родному языкам в педагогическом колледже предлагаются:

1. Детальное разъяснение концепции ТНП.
2. Представление различных образцов ТНП.
3. Поэтапное усиление сложности материала.
4. Комплексный разбор содержания.
5. Поощрение креативности студентов.
6. Оказание поддержки и мотивирование обучающихся.
7. Применение цифровых образовательных платформ.
8. Стимулирование коллективной работы.
9. Совершенствование навыков рефлексии.

Эффективная работа с ТНП требует систематического подхода и понимания особенностей этого формата.

1. Исследование структуры и связей элементов заключается:

– в определении ключевых элементов в тексте;

– в выявлении значимых терминов в каждом разделе, указывающих на главную идею.

2. Акцент на главном содержании:

– выявить основную мысль каждого параграфа и его подтемы;

– создать графические заметки (скетч-ноуты) по важным идеям текста.

3. Совершенствование аналитических компетенций в области аргументации и фактологического материала:

– необходимо развитие таких способностей, как выявление и классификация аргументов (поддерживающие или опровергающие определенную позицию в тексте);

– важно научиться обосновывать собственные суждения, опираясь на фактический материал, представленный в анализируемом источнике.

4. Углубление навыков интерпретации текстового содержания:

– следует уделять особое внимание разъяснению семантики основных терминологических единиц и фразеологических конструкций;

– необходимо развивать умение формулировать обоснованные выводы, производить комплексный анализ структурных и содержательных аспектов текста.

5. Совершенствование методологии критического анализа:

– научиться оценивать достоверность информации и приводить убедительные доказательства своей позиции;

– рекомендуется практиковать привлечение примеров из альтернативных источников для подкрепления собственной точки зрения.

6. Развитие компетенций в области сопоставительного анализа:

– следует совершенствовать навыки сравнения текстов, объединенных общей тематикой, с целью выявления как общих черт, так и существенных различий;

– необходимо научиться аргументированно обосновывать выбор наиболее информативного и достоверного текстового материала.

7. Оптимизация навыков структурирования текстовой информации:

– рекомендуется практиковать сегментацию текста на логически завершенные смысловые блоки с последующим составлением детального плана;

– важно развивать способность воспроизводить содержание текста, опираясь на разработанный план-конспект.

8. Совершенствование техники формулировки вопросов:

– необходимо развивать умение создавать вопросы, адекватно отражающие содержательную составляющую текста;

– рекомендуется практиковать подготовку вопросов, направленных на проверку глубины понимания изученного материала.

9. Совершенствование методологии составления лаконичных аннотаций:

– важно овладеть искусством создания компактных, но информационно насыщенных текстовых экстрактов, отражающих квинтэссенцию, вектор развития и фундаментальные концепции исходных материалов.

Проведенные авторами исследования дают стойкое понимание того, что развитие компетенций в области работы с текстами научного стиля у будущих педагогов играет первостепенную роль в их профессиональном становлении. Необходимо подчеркнуть, что данный процесс не только стимулирует развитие аналитического мышления и герменевтических способностей, но и существенно повышает общий уровень профессиональной компетентности обучающихся.

В современном мире, где подготовка высококвалифицированных специалистов играет ключевую роль в образовательном процессе, нельзя недооценивать значимость инновационных методов обучения. Эти методы являются ключевыми для формирования у студентов навыков, необходимых для эффективной работы с ТНП. Как показывают исследования, внедрение таких методов способ-

ствует воспитанию профессионалов, готовых к решению различных педагогических ситуаций.

1. Методика структурного разбора текстов не только развивает аналитические способности, но и побуждает обучающихся к пониманию принципов построения текстов на русском и якутском языках с учетом специфики родного языка. Такой навык становится необходимым инструментом в их будущей профессиональной деятельности.

2. Автономное создание текстовой продукции — это своего рода творческая лаборатория, где студенты получают возможность экспериментировать с собственными идеями, основываясь на полученных знаниях. Здесь они могут почувствовать себя настоящими мастерами слова, применяя различные методы работы с текстами. Реконструкция, интерпретация и критический анализ – все эти инструменты помогают не только укрепить знания, но и развить профессиональное чутье, необходимое для успешной работы с текстами, составленными самостоятельно.

3. В современной образовательной среде изучение гипертекстовых форм играет ключевую роль. Студенты погружаются в мир сложных структур и функций гипертекста, что готовит их к эффективной работе с современной информацией.

4. Мультимедийные технологии открывают новые горизонты в обучении текстовой деятельности. Эти инструменты не просто делают обучение более доступным, но и вся информация с их помощью усваивается глубже, быстрее и остаётся в памяти дольше.

5. Проектный метод – это не просто метод, а комплексный подход к решению многих учебных задач. Мыслить аналитически, работать в команде и управлять проектами – всё это в контексте работы с текстами различных стилей, типов и жанров.

Исследования, проведенные нами, показывают, что рассматриваемая методология демонстрирует высокую эффективность в контексте современного образования. Она предоставляет обучающимся возможность всесторонне развивать навыки работы с разнообразными текстами, охватывающими широкий спектр форм и содержания. Важно отметить, что успешность применения данных методов и подходов напрямую зависит от того, насколько они соответствуют поставленным образовательным задачам и способны гибко адаптироваться к уникальным характеристикам, интересам и предпочтениям каждого студента.

Для объективной оценки эффективности педагогических методик, применяемых в образовательной практике, представляется целесообразным использовать следующие критерии:

1. Ключевым показателем служит уровень усвоения учебного материала студентами. По завершении образовательного цикла ожидается, что обучающиеся не только овладеют основным языковым материалом, но и продемонстрируют его глубокое понимание, а также способность применять полученные знания в практической деятельности.

2. Немаловажную роль играет мотивационный аспект обучения. Перед образовательной системой стоит задача не только передать знания, но и пробудить в обучающихся искренний интерес к учебе, стимулировать их активное участие в образовательном процессе, включая вовлечение в дискуссии и развитие исследовательского подхода к изучаемым темам.

3. Развитие аналитических умений у подрастающего поколения является одной из ключевых задач современного образования. Важно, чтобы молодые люди в процессе обучения не только овладели навыками сбора и анализа информации, но и научились формулировать на её основе аргументированные выводы. Необходимо прививать им способность критически оценивать различные ситуации и убедительно отстаивать свою позицию, опираясь на логически выстроенную систему доказательств.

4. Креативное мышление является ключевым элементом современного образования. В современных условиях особенно важно развивать у молодого поколения умение предлагать оригинальные идеи и искать новые способы решения существующих задач. Это поможет подготовить будущих специалистов к вызовам стремительно эволюционирующего общества.

Основываясь на наблюдениях, необходимо отметить, что применение инновационных образовательных методик способствует развитию у обучающихся важнейших умений, необходимых для эффективного взаимодействия с новыми текстовыми форматами. Тем не менее, для глубокого понимания процессов формирования этих компетенций требуется провести дополнительные исследования в данной области.

В заключении стоит отметить важность развития навыков работы с современными текстовыми форматами у студентов педагогических колледжей. Это не только ключевой аспект в подготовке компетентных преподавателей, но и эффективный инструмент для развития аналитических способностей у студентов и развития умения интерпретировать информацию. Все эти факторы существенно повышают профессиональный уровень будущих учителей русского и якутского языков.

Использование ТНП в педагогической практике значительно расширяет горизонты обучения и создает уникальные возможности для модернизации образовательного процесса. Этот прогрессивный подход является ключом к совершенствованию образовательных стратегий и адаптации учителей-словесников к вызовам современной цифровой эпохи. Продолжение работы в этом направлении открывает новые перспективы для создания более действенных образовательных методик. Это, в свою очередь, поможет студентам развивать соответствующие компетентности. Предложенные нами методы помогут подготовить специалистов, обладающих необходимыми компетентностями для эффективной работы в условиях современной образовательной среды и способных отвечать её вызовам.

Библиографический список

1. Бугаева И.В. Новые тексты новой реальности. *Верхневолжский филологический вестник*. 2016; № 2: 86–90.
2. Бустром Р. *Развитие творческого и критического мышления*: материалы семинаров по проекту «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Санкт-Петербург: ИОО «Фонд Содействия», 2017.
3. Галкина М.Ю., Никитина Е.А. Инновационные методы и технологии в профессиональном образовании. *Научные исследования в образовании*. 2021; № 4 (38): 29–33.
4. Галактионова Т.Г., Казакова Е.И. Приобщение к чтению путем освоения текстов новой природы. *От Года литературы – к веку чтения*: коллективная монография. Москва: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2016.
5. Гринева М.И. Клиповое мышление во благо ученика. *Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции «Педагогика текста».* Санкт-Петербург, 21 октября 2016 г. Санкт-Петербург: Лема, 2016: 49–51.
6. Данилова Г.В. «Тексты новой природы» как источник образовательного потенциала и «новой грамотности» школьников. *Педагогика текста:* сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург Санкт-Петербург: Лема, 2016: 52–55.
7. Казакова Е.И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста. *На путях к новой школе*. 2014; № 1: 8–9.
8. Колесникова И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013; Выпуск 2: 7–8.
9. Корнев А.Н., Оганов С.Р. Вариативность стратегий обработки письменного текста: анализ движений взора у студентов 2–4 курсов при чтении описательных текстов. *Айтрекинг в психологической науке и практике.* Москва: Когито-Центр, 2016: 211–218.
10. Пильгун М.А. Мультимедийный текст: особенности функционирования и перспективы развития. *Ученые записки Казанского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2015; Т. 157, Кн. 5: 192–204.
11. Полежаев Д.В. Некоторые аспекты философского измерения текста (в контексте ментального подхода). *Педагогика текста:* сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Лема, 2016: 77–80.
12. Роуди М. *Визуальные заметки: иллюстрированное руководство по скетчноутингу*. Перевод с английского. Москва: Манн, Иванов и Фарбер, 2014.
13. Сосновская И.В. *Методика преподавания литературы в современной школе*: монография. Иркутск: Оттиск, 2016.
14. Тоузленд М., Тоузленд С. *Инфографика. Мир, каким мы никогда не видели его прежде*. Перевод с английского. Москва: Манн, Иванов и Фарбер, 2014.
15. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. *Топос*. 2010; № 9. Available at: http://www.topos.ru/ article/7371?page=4

References

1. Bugaeva I.V. Novye teksty novoj real'nosti. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2016; № 2: 86-90.
2. Bustrom R. *Razvitie tvorcheskogo i kriticheskogo myshleniya*: materialy seminarov po proektu «Razvitie kriticheskogo myshleniya cherez chtenie i pis'mo». Sankt-Peterburg: IOO «Fond Sodejstviya», 2017.
3. Galkina M.Yu., Nikitina E.A. Innovacionnye metody i tehnologii v professional'nom obrazovanii. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2021; № 4 (38): 29-33.
4. Galaktionova T.G., Kazakova E.I. Priobschenie k chteniyu putem osvoeniya tekstov novoj prirody. *Ot Goda literatury – k veku chteniya*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Mezhregional'nyj centr bibliotechnogo sotrudnichestva, 2016.
5. Grineva M.I. Klipovoe myshlenie vo blago uchenika. *Sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Pedagogika teksta».* Sankt-Peterburg, 21 oktyabrya 2016 g. Sankt-Peterburg: Lema, 2016: 49-51.
6. Danilova G.V. «Teksty novoj prirody» kak istochnik obrazovatel'nogo potenciala i «novoj gramotnosti» shkol'nikov. *Pedagogika teksta:* sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg Sankt-Peterburg: Lema, 2016: 52-55.
7. Kazakova E.I. Teksty novoj prirody: zakonomernosti i tehnologii razvitiya sovremennoj gramotnosti v usloviyah kachestvennoj modernizacii sovremennogo teksta. *Na putyah k novoj shkole*. 2014; № 1: 8-9.
8. Kolesnikova I.A. Novaya gramotnost' i novaya negramotnost' dvadcat' pervogo stoletiya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013; Vypusk 2: 7-8.

9. Kornev A.N., Oganov S.R. Variativnost' strategij obrabotki pis'mennogo teksta: analiz dvizhenij vzora u studentov 2-4 kursov pri chtenii opisatel'nyh tekstov. *Ajtreking v psihologicheskoj nauke i praktike*. Moskva: Kogito-Centr, 2016: 211-218.
10. Pil'gun M.A. Mul'timedijnyj tekst: osobennosti funkcionirovaniya i perspektivy razvitiya. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2015; T. 157, Kn. 5: 192-204.
11. Polezhaev D.V. Nekotorye aspekty filosofskogo izmereniya teksta (v kontekste mental'nogo podhoda). *Pedagogika teksta:* sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Lema, 2016: 77-80.
12. Roudi M. *Vizual'nye zametki: illyustrirovannoe rukovodstvo po sketchnoutingu*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Mann, Ivanov i Farber, 2014.
13. Sosnovskaya I.V. *Metodika prepodavaniya literatury v sovremennoj shkole*: monografiya. Irkutsk: Ottisk, 2016.
14. Touzlend M., Touzlend S. *Infografika. Mir, kakim my nikogda ne videli ego prezhde*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Mann, Ivanov i Farber, 2014.
15. Frumkin K.G. Klipovoe myshlenie i sud'ba linejnogo teksta. *Topos*. 2010; № 9. Available at: http://www.topos.ru/ article/7371?page=4

Статья поступила в редакцию 31.10.24

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-307-310

Starodubtseva V.S., *Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Department of Economics, Tourism and Applied Informatics, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: radostvera@mail.ru*
Temerbekova A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Mathematics, Physics and Computer Science, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: tealbina@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF UNIVERSITY STUDENTS THROUGH FORMING AND DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES. In the modern educational space, an important role in the professional activity of a future specialist is played by professional competencies formed in the process of studying at a university, in which the student's critical thinking plays a decisive role. The researchers consider features of the process of forming critical thinking in university students, for the first time carry out a comparative analysis of curricula, develop a set of educational tasks that contributes to the development of critical thinking of students. The authors organize and conduct the ascertaining stage of a pedagogical experiment on development of elements of critical thinking in the educational process of students at the Faculty of Economics and Law of the Gorno-Altaisk State University. A comparative analysis of the obtained results allows to conclude that it is necessary to build a structural and functional model for the formation and development of components of critical thinking of university students.

Key words: **learning, student, learning process, education, competence, professional competencies, critical thinking, digital technologies**

В.С. Стародубцева, *канд. экон. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: radostvera@mail.ru*
А.А. Темербекова, *д-р пед. наук, проф., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В современном образовательном пространстве важную роль в профессиональной деятельности будущего специалиста играют формируемые в процессе обучения в вузе профессиональные компетенции, в которых критическое мышление студента играет определяющую роль. В настоящей работе рассмотрены особенности процесса формирования критического мышления студентов вуза, впервые проведен сравнительный анализ учебных планов, разработан комплекс образовательных задач, способствующий развитию критического мышления студентов. Авторами организован и проведен констатирующий этап педагогического эксперимента по развитию элементов критического мышления в учебном процессе у студентов экономико-юридического факультета Горно-Алтайского государственного университета. Сравнительный анализ полученных результатов позволил сделать вывод о необходимости построения структурно-функциональной модели формирования и развития компонентов критического мышления студентов вуза.

Ключевые слова: **обучение, студент, учебный процесс, образование, компетентность, профессиональные компетенции, критическое мышление, цифровые технологии**

Актуальность исследования определяется тем, что в современном мире критическое мышление – это не только определённая мировым сообществом одна из 16 важнейших компетентностей выпускника вуза XXI века [1], но и запрос государства к результатам подготовки студентов российских вузов через федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) 3++ в составе конкретной универсальной компетенции УК-1 «Системное и критическое мышление» [2], а также повышенные требования со стороны работодателей [3] к владению данной компетенцией молодыми специалистами. Нельзя обойти стороной и системное мышление, которое совместно с критическим мышлением предназначено для формирования универсальной компетенции УК-1. Например, компетенцию системного мышления руководитель консалтингового и учебного центра Lozovitskiy.ru определяет как «способность объемно и целостно видеть ситуацию, сопоставлять разрозненную информацию, устанавливать причинно-следственные связи, находить наилучшие решения» [4].

Для построения эффективных образовательных технологий и стратегий развития критического мышления студентов вуза необходимы механизмы, развивающие ценностные ориентации на будущую профессиональную деятельность, то есть профессиональные компетенции.

Данное исследование ставит перед собой целью педагогический анализ категориального аппарата, в частности понятия «критическое мышление». В этой связи авторам необходимо поставить и решить следующие задачи: проанализировать ключевое понятие «критическое мышление»; разработать критерии оценки развития критического мышления студентов вуза; охарактеризовать структуру и содержание критического мышления; определить влияние изменения уровня развития критического мышления студентов на формирование универсальных и профессиональных компетенций студентов вуза.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые осуществлен комплексный педагогический анализ понятия «критическое мышление», выявлена многоплановость различных его трактовок, выявлены характеристики критического мышления в общей структуре формирования и развития универсальных и профессиональных компетенций.

Теоретическая значимость связана с теоретическим аспектом понимания исследуемого феномена «критическое мышление» студентов в современном образовательном пространстве, что создает теоретические предпосылки для формирования и развития универсальных и профессиональных компетенций в вузе и расширяет теоретико-методологические основания педагогической науки.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его материалы могут найти применение на практике и использоваться методистами и преподавателями при разработке образовательных программ, в системах профессиональной подготовки и переподготовки педагогов, а также при разработке альтернативных систем, моделей и комплексов с целью формирования и развития универсальных и профессиональных компетенций.

Мы разделяем точку зрения доктора экономических наук, профессора В.А. Спивака на то, что «развитое системное и критическое мышление, применение системного подхода в решении проблем и принятии решений, согласно ФГОС, требуется от каждого выпускника системы высшего образования» [5, с. 65].

Отсутствие в научной среде единого мнения на определение понятия «критическое мышление» обучающихся связано, по нашему мнению, со следующими аспектами:

– многоцелевой подход к применению критического мышления студентов;
– влияние внешнего окружения и внутренней среды на развитие критического мышления студентов в учебном процессе;
– применение различных методов измерения критического мышления студентов;
– проявление особенностей междисциплинарного характера критического мышления студентов в образовательном процессе;
– многообразие видов, уровней и направлений образования студентов;
– разный возраст обучающихся и принадлежность к различным группам;
– различие интерактивных образовательных технологий.

Сравнение различных определений критического мышления показало их многообразие. Критическое мышление определяют как:

– «активное стремление к пониманию происходящего путем его осмысления, оценки свидетельств и глубокого постижения процесса мышления как такового» – Т. Чатфилд [6, с. 16];

– «использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата» (Д. Халперн) [7];

– «оценочно-рефлексивное познание окружающей действительности, позволяющее человеку сформировать собственные взгляды, понятия и убеждения с опорой на имеющиеся и известные знания (факты) субъекта познания» – П.Ф. Кубрушко, Т.Г. Галиев, Ж.С. Бекбаева [8];

– «способность выявлять суть проблемы и пути ее решения» – Е.И. Расказова и др. [9].

Одним из наиболее полных определений понятия «критическое мышление», раскрывающим его суть, является, на наш взгляд, определение Д.М. Шакировой [10], представленное как категория, раскрывающая различия между высказываниями и поведением человека и общепринятыми нормами, между осознанием и умением отделять истинное от ложного через выражение собственной оценки к существующей проблеме и проявление самооценки, самокритики и способности самостоятельной корректировки своих выводов и возможностей.

Вместе с тем, не умаляя вклад каждого из представленных выше ученых в раскрытие определения понятия «критическое мышление», считаем, что имеющие место различия в понимании учеными данного понятия связаны с влиянием различных вышеуказанных и иных факторов в системе высшего образования. По нашему мнению, применение критического мышления студентов вуза должно быть непосредственно связано с формированием и развитием универсальных и профессиональных компетенций, которые задаются учебными планами в системе высшего образования.

Мы будем понимать под профессиональным критическим мышлением процесс мыслительной деятельности человека, обучающегося и/или работающего в сфере решения профессиональных задач через выявление профессиональной проблемы, поиск, сбор и всесторонний критический анализ необходимой информации, предложение возможных аргументированных альтернативных вариантов решения проблемы с перспективой видения результатов таковых вариантов.

Важной составной частью раскрытия сути того или иного понятия является его характеристика, «описание характерных отличительных качеств, свойств, черт» [11, с. 747]. Проведенный нами анализ исследуемой универсальной компетенции (УК-1) в части критического мышления позволил выделить следующие важные для нашего исследования его особенности:

– взвешенность, логичность и целенаправленность (Д. Халперн) [7];

– внимание к убедительности аргументов, сочетание процессов анализа, синтеза и оценки информации (Ч. Темпл) [12];

– ясность и рациональность мышления, поиск логичной взаимосвязи между фактами, надежные доказательства (В.А. Спивак) [5, с. 58];

– аналитическая деятельность на основе надежных данных (Г.В. Сорина) [13];

– проверка достоверности используемой информации, контроль правильности всех действий (Т.С. Озерова) [14, с. 27–28].

Обозначенные выше позиции ученых позволили нам выявить следующие действия, которые зависят от последовательности проявления критического мышления. К таким проявлениям относятся, на наш взгляд, умение сомневаться при работе с анализируемой информацией, умение оценивать и выявлять недостатки или погрешности, умение устанавливать связи логических цепочек, способность определять степень достоверности информации, а также способность разрабатывать прогнозы развития образовательных ситуаций.

Группа ученых (Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л. и др.) в исследуемом нами научном поле определяет следующие «процессуальные составляющие» критического мышления [15, с. 10]:

а) выбор объекта с характеризующими его свойствами для критического мышления;

б) определение параметров и критериев оценки объектов критического мышления;

в) осуществление критического мышления через аналитическое сравнение свойств его объекта и параметров стандартов, эталонов, принятых норм и правил.

Нами проведен констатирующий эксперимент со студентами бакалавриата, обучающимися по направлениям 38.03.01 Экономика и 09.03.03 Прикладная информатика. Формирование и развитие компетенций осуществлялось в учебном процессе при изучении дисциплины «Комплексный экономический анализ».

Следует отметить особенности формирования компетенций по направлениям обучения студентов по данной дисциплине, принявших участие в тестировании профессиональных компетенций с элементами критического мышления и без них. В группу респондентов были включены студенты-экономисты, обучающиеся по ФГОС3+, который не предусматривает овладение универсальными компетенциями (в том числе и УК-1), и студенты, обучающиеся прикладной информатике по ФГОС 3++, который предусматривает овладение компетенциями УК-1.

Тестовые вопросы были сформированы с учетом основных элементов критического мышления. К ним относились поиск достоверной информации, анализ информации, логика рассуждений, принятие аргументированного решения.

По результатам проведенного тестирования универсальных и профессиональных компетенций на основе эмпирического исследования путем наблюдения и сравнения нами было установлено, что студенты направления 09.03.03 Прикладная информатика с более высоким уровнем владения информационными технологиями показали более низкий уровень, чем студенты, обучающиеся по направлению 38.03.01 Экономика и имеющие более низкий уровень цифровой грамотности.

По результатам теста профессиональных компетенций по дисциплине «Комплексный экономический анализ» для студентов экономистов и обучающихся прикладной информатике использованы вопросы для оценки результатов освоения данных компетенций с элементами, содержащими критическое мышление, и без элементов критического мышления. На рис. 1 наглядно видно, что у студентов-экономистов уровень овладения профессиональными компетенциями, включающими в себя элементы критического мышления, несколько выше по сравнению со студентами, которые обучаются прикладной информатике.

По итогам оценки освоения профессиональных компетенций, не содержащих элементы критического мышления, результат лучшего овладения профессиональными компетенциями по профильной дисциплине «Комплексный экономический анализ» для экономистов оказался также выше, чем у студентов, обучающихся прикладной информатике, как показано на рисунке 2.

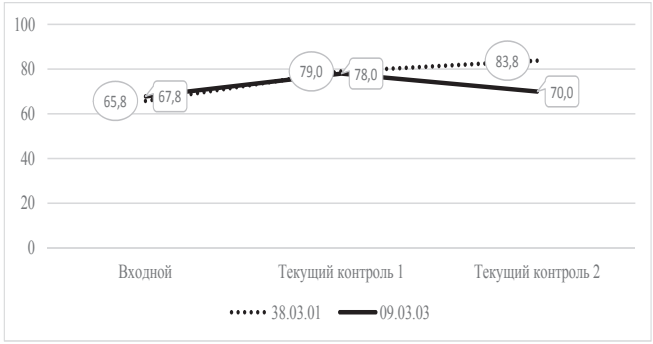


Рис. 1. Итоги тестирования студентов по дисциплине «Комплексный экономический анализ» в части профессиональных компетенций с элементами критического мышления по направлениям обучения 38.03.01 и 09.03.03, %

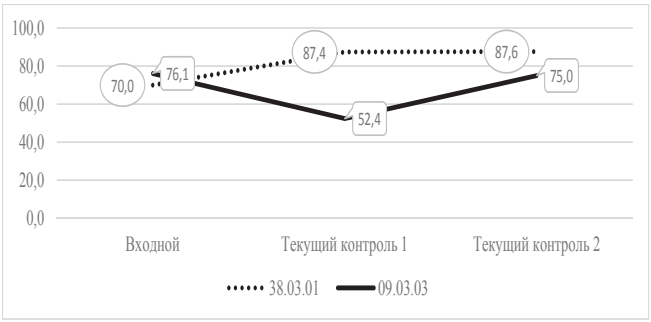


Рис. 2. Результаты тестов профессиональных компетенций без элементов критического мышления по дисциплине «Комплексный экономический анализ» студентов по направлениям обучения 38.03.01 и 09.03.03, %

Проведенное тестовое сравнение характеризует важность владения профессиональными компетенциями студентами соответствующих направлений обучения: где профильное – результаты выше, как у студентов-экономистов, а где непрофильное – результаты ниже, как у студентов-прикладников. Нами установлено, что тесты с элементами критического мышления вызывают у студентов меньше затруднений, чем тесты без элементов критического мышления.

Отметим, что наши эмпирические исследования и промежуточные выводы по результатам оценки элементов критического мышления в части профессиональных компетенций расходятся с выводами исследования авторов В.М. Софроновой и В.О. Казанцевой [16]. Так, результаты проведенного нами тестирования показали следующее: студенты, обладающие более высоким уровнем цифровой компетентности, не владеют аналогичным уровнем критического мышления, что требует дальнейшего исследования критического мышления в сфере профессиональных компетенций.

Вместе с тем с введением требования ФГОС 3++ овладения УК-1 в разрезе учебных дисциплин по направлениям обучения необходимо признать, что насыщенность данной компетенцией соответствующих дисциплин значительно отличается по направлениям / профилям и по семестрам обучения. Для примера нами рассмотрено наличие УК-1 по дисциплинам в учебных планах направлений обучения 38.03.01 Экономика и 09.03.01 Прикладная информатика для студентов квалификации «Бакалавр» 2023 года набора.

Далее нами проведен сравнительный анализ наличия и объема в зачетных единицах (далее по тексту – з. е.) дисциплин, направленных на освоение универ-

сальной компетенции УК-1 по учебным планам обучения студентов ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» 2023 года набора.

Анализ универсальной компетенции УК-1, которую необходимо сформировать студентам в ходе обучении в вузе по данным направлениям, позволяет констатировать, что на формирование УК-1 приходится разная величина количества зачетных единиц по дисциплинам. Так, согласно ФГОС 3++, по направлению обучения 09.03.03 Прикладная информатика суммарный объем зачетных единиц дисциплин, предусматривающих формирование УК-1, составляет 55 з. е., тогда как по направлению обучения 38.03.01 Экономика – всего лишь 36 з. е. Более того, выявлено, что распределение данных дисциплин по семестрам крайне неравномерно.

Графическое сравнение наличия или отсутствия дисциплин, содержащих требование формирования УК-1 (рис. 3), позволяет наглядно увидеть постепенный рост наличия таких дисциплин на протяжении всего периода обучения для студентов, обучающихся прикладной информатике, тогда как для студентов-экономистов в течение периода обучения имеет место отсутствие во 2, 3 и 7 семестрах дисциплин, содержащих УК-1, что не способствует постоянному развитию критического мышления, тем более его преемственности в профессиональных компетенциях.

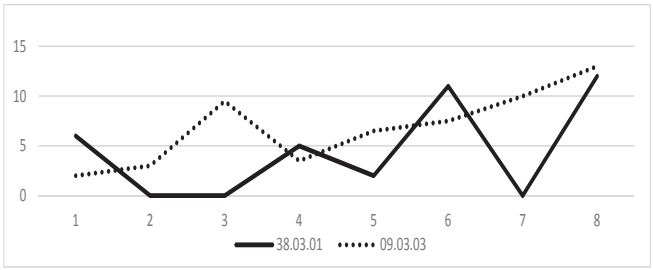


Рис. 3. Объем дисциплин бакалавриата, предусматривающих формирование УК-1, по семестрам учебных планов студентов-экономистов (38.03.01) и студентов, обучающихся прикладной информатике (09.03.03), 2023 года набора, з.е.

В таблице 1 отражена структура дисциплин, которые содержат универсальную компетенцию УК-1 в учебных планах студентов бакалавриата направления обучения 38.03.01 Экономика и направления обучения 09.03.03 Прикладная информатика. Выявлен явный перевес доли дисциплин с УК-1 в объеме всех дисциплин для студентов, обучающихся прикладной информатике, – 23%, тогда как для экономистов это только 15% от общего объема дисциплин (рис. 4 и 5).

Таблица 1

Доля з. е. УК-1 по дисциплинам в учебных планах по направлениям обучения студентов бакалавриата 2023 года набора, %

Направления обучения	Дисциплины:				Итого по учебному плану	
	с УК-1		без УК-1			
	з. е.	%	з.е.	%	з. е.	%
38.03.01 Экономика	36	15	204	85	240	100,0
09.03.03 Прикладная информатика в экономике	55	23	185	77	240	100,0

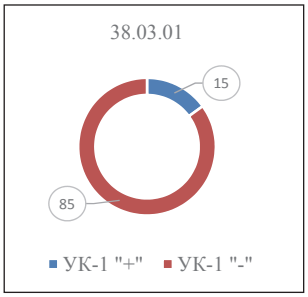


Рис. 4. Доля дисциплин с УК-1 для студентов направления 38.03.01,%

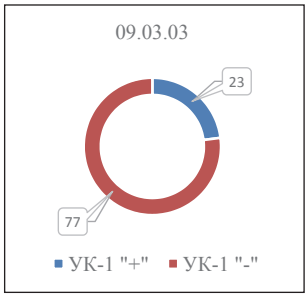


Рис. 5. Доля дисциплин с УК-1 для студентов направления 09.03.03,%

Также нами проведен расчет структуры дисциплин, предусматривающих формирование УК-1, по укрупненным блокам дисциплин направлений обучения 39.03.01 Экономика и 09.03.03 Прикладная информатика, что позволило установить существенные отличия доли дисциплин обязательной части и доли практик по данным направлениям обучения. Например, если удельный вес дисциплин обязательного блока, содержащих требования к формированию УК-1, для экономистов составляет 41,7%, то для обучающихся прикладной информатике – 52,7%, тогда как для практик ситуация противоположная, а именно: удельный вес практик, результаты по которым предусматривают освоение УК-1, для экономистов составил 41,6%, для обучающихся прикладной информатике – существенно ниже – 30%. Примерно равна доля зачетных единиц, приходящихся на государственную итоговую аттестацию, а также предусматривающую освоение УК-1, для обоих направлений обучения это немногим более 16%.

Сравнение удельных весов дисциплин с УК-1 по блокам подготовки для студентов-экономистов и студентов, обучающихся прикладной информатике, наглядно приведено на диаграммах соответственно по направлениям подготовки 38.03.01 и 09.03.03

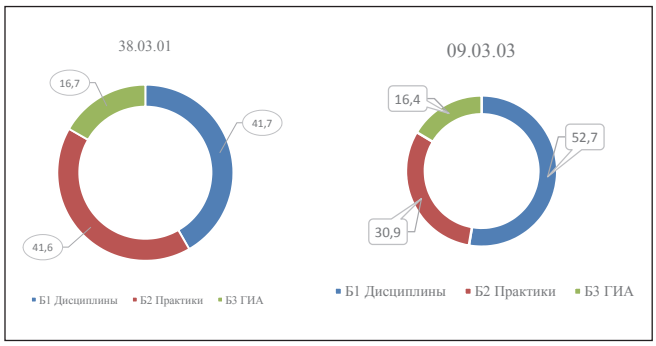


Рис. 6. Структура дисциплин с УК-1 по блокам подготовки для студентов направлений 38.03.01 и 09.03.03 2023 года набора, %

Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента, проведенного нами на базе экономико-юридического факультета Горно-Алтайского государственного университета, подтвердил необходимость построения целостной системы учебного процесса и научно-методического его сопровождения с целью формирования компонентов критического мышления студентов и, как следствие, развития универсальных и профессиональных компетенций студентов в целом.

Библиографический список

1. Гулецкая Е.А. *Навыки человека XXI века в школьном образовании*. Available at: https://p-shkola.by/upload/medialibrary/5b0/5b06d41e6eb1c622bb14c66102265206.pdf
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика*. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 954. Available at: https://base.garant.ru/74547939/?ysclid=m4coxacw7u264860246
3. Жуковский И. *Исследование профиля надпрофессиональных компетенций молодых специалистов*. Available at: https://journal.nark.ru/articles/proekty-i-partnery/issledovanie-profilya-nadprofessionalnykh-kompetentsiy-molodykh-spetsialistov/
4. Лозовицкий И.Б. Разработка модели компетенций и проведение оценки персонала с использованием Business Studio. *Проектирование бизнес-архитектур 2022:* XI ежегодная конференция. Available at: https://www.businessstudio.ru/upload/iblock/344/Presenation_LozovitskyI.pdf
5. Спивак В.А. Универсальная компетенция № 1: системное и критическое мышление специалиста и лидера. *Лидерство и менеджмент*. 2021; Т. 8, № 1: 53–68.
6. Чатфилд Т. *Критическое мышление: Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение*. Москва: Альпина Паблишер. 2019.
7. Халперн Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург, 2000.
8. Кубрушко П.Ф., Галиев Т.Г., Бекбаева Ж.С. Показатели и уровни развития критического мышления студентов. *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании:* материалы XXIII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: РГППУ, 2018.
9. Рассказова А.Ш. и др. Групповые и макросоциальные интервенции в программах изменения поведения, связанного со здоровьем: возможности и ограничения. *Клиническая и специальная психология*. 2021; Т. 10, № 2: 23–46.
10. Шакирова Д.М. *Критическое мышление*. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ. 2019; Выпуск 3: 146.
11. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Екатеринбург: «Урал-советы» («Весть»), 1994.
12. Темпл Ч. *Как учатся дети: свод основ*. Москва: Открытое общество, 1997.
13. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус. *Вестник Московского университета*. Серия 7: Философия. 2003; № 6: 97–111.
14. Озерова Т.С. *Формирование критического мышления у студентов горных вузов в процессе обучения математике*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2023.
15. Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л. *Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования*. Москва: МГУ, 2001.
16. Софронова Н.М., Казанцева В.О. Изучение критического и системного мышления у студентов с учетом уровня цифровой компетентности. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2023; № 1 (215): 593–597.

References

1. Guleckaya E.A. *Navyki cheloveka XXI veka v shkol'nom obrazovanii*. Available at: https://p-shkola.by/upload/medialibrary/5b0/5b06d41e6eb1c622bb14c66102265206.pdf
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 `Ekonomika.* Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 g. № 954. Available at: https://base.garant.ru/74547939/?ysclid=m4coxacw7u264860246
3. Zhukovskij I. *Issledovanie profilya nadprofessional'nyh kompetencij molodyh specialistov.* Available at: https://journal.nark.ru/articles/proekty-i-partnery/issledovanie-profilya-nadprofessionalnykh-kompetentsiy-molodykh-spetsialistov/
4. Lozovickij I.B. Razrabotka modeli kompetencij i provedenie ocenki personala s ispol'zovaniem Business Studio. *Proektirovanie biznes-arhitektur 2022:* XI ezhegodnaya konferenciya. Available at: https://www.businessstudio.ru/upload/iblock/344/Presenation_Lozovitskyl.pdf
5. Spivak V.A. Universal'naya kompetenciya № 1: sistemnoe i kriticheskoe myshlenie specialista i lidera. *Liderstvo i menedzhment*. 2021; T. 8, № 1: 53-68.
6. Chatfild T. *Kriticheskoe myshlenie: Analiziruj, somnevajsya, formiruj svoe mnenie*. Moskva: Al'pina Pablisher. 2019.
7. Halpern D. *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. Sankt-Peterburg, 2000.
8. Kubrushko P.F., Galiev T.G., Bekbaeva Zh.S. Pokazateli i urovni razvitiya kriticheskogo myshleniya studentov. *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii:* materialy XXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: RGPPU, 2018.
9. Rasskazova A.Sh. i dr. Gruppovye i makrosocial'nye intervencii v programmah izmeneniya povedeniya, svyazannogo so zdorov'em: vozmozhnosti i ogranicheniya. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. 2021; T. 10, № 2: 23-46.
10. Shakirova D.M. *Kriticheskoe myshlenie*. Kazan': GAOU DPO IRO RT. 2019; Vypusk 3: 146.
11. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Ekaterinburg: «Ural-sovety» («Vest'»), 1994.
12. Templ Ch. *Kak uchatsya deti: svod osnov*. Moskva: Otkrytoe obschestvo, 1997.
13. Sorina G.V. Kriticheskoe myshlenie: istoriya i sovremennyj status. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 7: Filosofiya. 2003; № 6: 97-111.
14. Ozerova T.S. *Formirovanie kriticheskogo myshleniya u studentov gornyh vuzov v processe obucheniya matematike*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2023.
15. Popkov V.A., Korzhuev A.V., Ryazanova E.L. *Kriticheskoe myshlenie v kontekste zadach vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: MGU, 2001.
16. Sofronova N.M., Kazanceva V.O. Izuchenie kriticheskogo i sistemnogo myshleniya u studentov s uchetom urovnya cifrovoj kompetentnosti. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2023; № 1 (215): 593-597.

Статья поступила в редакцию 20.10.24

УДК 373.016:33 – 055.2 (470+571) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-310-316

Finogeeva T.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Russia), E-mail: finogeevat@list.ru*

THE GENERAL EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF MANUAL LABOR IN THE SYSTEM OF LABOR TRAINING IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA AT THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY. The article notes that the functioning of the pedagogical system of labor training in women's gymnasiums and gymnasiums of the Russian Empire at the beginning of the twentieth century was carried out in the conditions of socio-political and economic transformations of the state (rapid development of production, rethinking the role of women in society, the all-inclusive education, etc.). The paper analyzes the main components of the pedagogical system of labor training in women's gymnasiums and the progymnasia of the Russian Empire at the beginning of the twentieth century: purpose, principles, content, methods, requirements for teachers and students, result. Examples of the description of the components of the pedagogical system of labor training in women's gymnasiums and gymnasiums of the Russian Empire at the beginning of the twentieth century from the primary sources of the period under consideration are given. Based on the studied positive experience of women's secondary education in the Russian Empire at the beginning of the twentieth century, promising directions for modern labor (technological) education are formulated.

Key words: **pedagogical system, systematic approach, women's gymnasium, women's gymnasium, labor training, needlework**

Carried out within the framework of scientific research on project № VGEA-2024-0160 "Networking as a factor in the development of scientific schools of pedagogical universities in the new subjects of the Russian Federation" (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Lugansk State Pedagogical University").

Т.Е. Финогеева*, канд. пед. наук, доц., Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, E-mail: finogeevat@list.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЯХ И ПРОГИМНАЗИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье отмечается, что функционирование педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века осуществлялось в условиях социально-политических и экономических трансформаций государства (стремительное развитие производства, переосмысление роли женщины в обществе, всесословность обучения и т. п.). В работе проанализированы основные компоненты педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века: цель, принципы, содержание, методы, требования к педагогам и учащимся, результат. Приводятся примеры описания компонентов педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века из первоисточников рассматриваемого периода. На основании изученного положительного опыта женского среднего образования в Российской империи начала XX века были сформулированы перспективные направления для современного трудового (технологического) образования.

Ключевые слова: **педагогическая система, системный подход, женская гимназия, женская прогимназия, трудовое обучение, рукоделие**

Работа выполнена в рамках научного исследования по проекту № VGEA-2024-0160 «Сетевое взаимодействие как фактор развития научных школ педагогических университетов на новых субъектах Российской Федерации» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Луганский государственный педагогический университет»)

С 1 сентября 2024 г. в российские школы возвращаются обязательные уроки труда. Нормативно-правовым основанием для этого стал подписанный Президентом РФ закон № 618-ФЗ от 19.12.2023 г. [1]. Выступая 4 апреля на заседании XII съезда Федерации независимых профсоюзов России, В.В. Путин обозначил одну из основных задач трудового обучения и воспитания: «… чтобы у сегодняшних школьников … с учебной скамьи формировалось уважение к честному, ответственному труду, чтобы они росли на примерах наших выдающихся соотечественников, представителей трудовых династий» [2].

Актуальность изучения исторического опыта трудового обучения женщин определяется направленностью современного российского общества на формирование у школьников трудовых умений в соответствии с гендерной принадлежностью. Так, по мнению Председателя Государственной думы РФ В.В. Володина «… на уроках труда девочек надо готовить к взрослой жизни, учить варить борщ, потому что надо заботиться о муже», а мальчиков «… учить держать молоток, либо обучать новым технологиям» [3].

Необходимость построения современной эффективной системы трудового (технологического) образования обусловлена также как внешними, так и внутренними факторами.

Основным внешним фактором, по нашему мнению, является потребность экономически развитого общества в выпускниках школ, обладающих устойчивой мотивацией к трудовой деятельности.

К внутренним факторам можно отнести потребность современной школы в инновационной системе трудового (технологического) образования, внедрение в практику которой позволило бы сформировать у учащегося высокий уровень технологической культуры и способность к самообразованию в дальнейшей трудовой деятельности.

По нашему мнению, создание современной системы трудового (технологического) образования школьников в своей основе должно содержать исторический опыт трудового обучения (в том числе и в Российской империи).

Целью статьи является историко-педагогический анализ функционирования педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века.

В качестве задач исследования нами определены следующие: историко-педагогический анализ источниковой базы для выявления сведений по обозначенной проблеме; характеристика компонентов педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века; выявление перспектив развития трудового (технологического) образования на современном этапе.

Научная новизна работы определяется тем, что педагогическая система трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века не была предметом научного исследования и анализируется впервые.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о трудовом обучении в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века. Наряду с этим выполнен историко-педагогический анализ массива первоисточников, который позволяет обозначить позитивный опыт Российской империи начала XX века в трудовом обучении женщин как компонента женского среднего образования.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования его результатов при разработке концептуальных основ современного трудового (технологического) образования и проектировании его системы. Представленные в статье фактологические сведения могут быть использованы в научной и учебной деятельности педагогов и студентов (подготовка факультативов, спецкурсов, лекций, докладов и т. п.).

Вопросам становления и развития женских гимназий и прогимназий начала XX века посвящены исследования И.В. Алметевой, Е.Д. Богданова, Н.В. Гоголева, Е.А. Деревниной, С.А. Ежовой, В.А. Игнатенко, М.Ф. Гольберг, Н.И. Дорожкиной, Я.П. Кривко, С.П. Романова, К.В. Романенчук, Д.А. Сусловой, Е.В. Фоминых, А.В. Цыгановой и др. Так, в [4] освещен воспитательный компонент в Красноярской губернской женской гимназии. В [5] рассмотрены особенности генезиса гимназического образования восточной части Московской губернии и г. Коломны (середина XIX–начало XX вв.). В [6] изучен исторический аспект развития женских гимназий в России начала XX века.

Проблемы создания системы гимназического образования изучены также в ряде зарубежных трудов [7–10]. Так, в [7; 8] освещен вопрос становления гимназий в Германии (наряду с начальной и реальной школой). В [9] описаны особенности развития Габсбургской системы образования. В [10] изучены особенности подготовки педагогических кадров для гимназий Германии.

Методологической основой нашего исследования выступили системный (В.Н. Волков, В.И. Горбач, Ю.В. Казаков, В.В. Краевский, Ю.А. Кустов, А.О. Огнев, З.И. Равкин, Э.Г. Юдин и др.) и историко-хронологический (А.Г. Асмолов, А.В. Бочаров, Л.Е. Гринин, Э.Д. Днепров, О.А. Еник, Л.Н. Мазур, Л.Н. Мартюшов, В.Я. Струминский, Э. Фриман и др.) подходы. Также нами были использованы результаты авторских работ по проблеме анализа методологических основ трудового образования школьников [11] и построения педагогической системы трудового (технологического) образования школьников на современном этапе [12].

В качестве теоретической основы работы выступили также диссертационные и монографические исследования по историческим аспектам существования женских гимназий в Российской империи (Л.Я. Аминова, Е.А. Андреева, Л.М. Аппоева, С.П. Васильева, М.Ф. Гольберг, Н.А. Журавлева, С.В. Заозерская, Е.Б. Зотова, А.Л. Ефимов, Е.А. Косетченкова, А.И. Макарова, В.Н. Паршина, А.И. Рослякова, Е.А. Рыболова, И.В. Утробина, С.Б. Шатохина и др.).

Анализ указанных научных работ показал, что их авторами преимущественно изучен региональный аспект развития женских средних учебных заведений. Например, в [13] освещен вопрос формирования женских учебных заведений на примере Тамбовской губернии. В [14] изучен генезис женского образования в Томской губернии. В [15] проанализировано становление и развитие женского образования Воронежской и Курской губерний.

Следует отметить, что, несмотря на достаточно значительное количество исследований по проблемам развития женского образования в Российской империи, их авторы преимущественно осуществляют исторический анализ данного явления. Мы считаем, что историко-педагогическое исследование опыта трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века с позиции системного подхода позволит создать эффективную систему трудового (технологического) образования школьников на современном этапе.

Рассмотрим внешние факторы, которые оказывали влияние на систему женского среднего образования в Российской империи начала XX века. Следует отметить, что к началу XX века существовало такое негативное социальное явление, как тотальная неграмотность населения в целом и женщин в частности. Так, автор исторического очерка «Развитие женского образования» (1887 г.) В. Овцын отмечал, что 9 из 10 женщин из сельской местности никогда не учились в школе. Исследователь писал, что пока «… женщина работала в поле, в огороде, на фабрике мы ни за ее организм, ни за будущность человеческого рода не опасались. Что установлено веками, то считается нормальным. Но появилось нечто новое – несколько женщин захотели быть врачами, учительницами, учеными – и мы в ужасе за нарушение «законов природы» и проливаем слезы об искажении женской натуры» [16, с. 4].

По мнению корреспондента Санкт-Петербургского телеграфного общества Н.Е. Зинченко, в конце XIX века «… выразилась потребность в учреждении для женщин открытых всесловных учебных заведений, где могли бы получать образование как дети дворян и зажиточных родителей, так и дети родителей из других сословий» [17, с. 23].

Авторы исторического очерка к пятидесятилетнему юбилею Мариинской женской гимназии в Перми отмечали, что стабильное приумножение количества учениц учреждения свидетельствовало о «… назревшей необходимости в развитии и образовании женщины как лучшего проводника в семью нравственно-культурных устоев будущих граждан» [18, с. 4].

Современный исследователь Е.А. Рыболова считает, что создание женских гимназий в Российской империи явилось следствием аккумулированного опыта, «… приобретенного образовательной системой в открытии разного рода школ для женщин на всем протяжении существования Российского государства» [19, с. 23].

По мнению О.С. Буслаевой женские гимназии конца XIX – начала XX века были результатом повышения «… требований к качеству знаний и уровню образования в условиях новой рыночной эпохи» [20, с. 3].

М.Н. Паравина в своем диссертационном исследовании отмечает, что на развитие гимназий второй половины XIX – начала XX века оказывала влияние «… социально-политическая ситуация, которая характеризовалась противостоянием либеральных, консервативных и радикальных сил» [21, с. 17].

В.Н. Паршина выделяет ряд проблем, существовавших в начальной школе Российской империи второй половины XIX – начала XX века (они же послужили одной из причин Великих реформ Александра II в образовании): отсутствие финансирования со стороны государства, нехватка квалифицированных педагогических кадров, отсутствие нормативно-правовой основы, негативное отношение преобладающей части населения к женскому образованию. Мы согласны с ученым, что начало XX века в Российской империи можно охарактеризовать противостоянием патриархальной модели («место женщины дома») и модели «… самореализации личности путем получения образования и занятия общественно-полезным трудом» [22, с. 24].

В диссертационном исследовании по проблеме развития учебных заведений Царского Села (1864 – февраль 1917 гг.) Ю.С. Пятина пишет, что «... женское среднее образование к началу XX в. заняло прочные позиции как в системе государственных учебных заведений, так и в общественной среде» [23, с. 31].

Таким образом, мы считаем, что основными внешними факторами, влияющими на развитие системы женского среднего образования в целом и трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века в частности, были: переосмысление роли женщины в трудовом потенциале государства (возможность участия женщин в общественно-полезном труде); запрос общества на образование женщины как проводника в семью нравственно-культурных, трудовых традиций и ценностей.

Важным компонентом педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века является ее цель.

28 мая и 7 июня 1901 г. прошли заседания комиссии при Министерстве образования с целью обсуждения основных положений устройства средней школы. В решении членов комиссии было указано, что «… особое внимание на воспитание молодежи, приучение ее к школьной дисциплине: усиливается и преподавание гимнастики, воинских и физических упражнений; вводятся подвижные игры, ручной труд, образовательные экскурсии» [24, с. 715–716].

Н. Е. Зинченко выделил следующую цель обучения в гимназиях: «… готовить для семьи образованных матерей и наставниц» [17, с. 23].

Иркутский сиропитательный дом Елизаветы Медведниковой был призван обучать «… девиц … необходимым женским рукоделиям и отделку рукоделий доводить до такого совершенства, чтобы они с выгодою могли бы поступать в продажу» [25, с. 12].

Выступая на пятидесятилетнем юбилее Пермской Мариинской женской гимназии, Председатель Попечительского Совета А.А. Дубенский говорил о цели, поставленной государством и обществом, которая «… заключается в том, чтобы несовершенное и слабое созданье девочку-ребенка превратить в сильное и совершенное существо-человека и даже более того – в русскую женщину» [18, с. 65].

В труде «Расписание перемен: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи – СССР (конец 1880–1930-е годы)» отмечается, что дореволюционные женские гимназии учреждались с целью обучить и воспитать гармонично развитую «личность, проникнутую живым интересом к окружающему миру и умеющую отчетливо разбираться в задачах, какие ей может предоставить действительность» [26, с. 306].

Преподаватель русского языка и словесности в Псковском епархиальном училище И.А. Алешинцев цель гимназии как среднего учебного заведения видел в том, чтобы «… дать учащимся полное общее образование, потребное для разумной человеческой жизни, а не в том, чтобы снабдить их сведениями, потребными для успешной деятельности в известном звании» [27, с. 215].

Начальница Пермской Мариинской женской гимназии Т.И. Пашихина считала, что «… средняя школа полагает прочную основу к дальнейшему развитию женщины, она дает и необходимые для жизни знания» [18, с. 72]. При этом руководитель учреждения отмечала, что когда «… перед женщиной стоит завидная

участь быть женой и матерью, правильно поставленная средняя школа дает ей достаточные средства к исполнению этого священного долга» [18, с. 72].

Методист начальной школы и основоположник педагогической концепции «Эволюционная педагогика» В.П. Вахтеров в своей книге «Спорные вопросы образования» (1907 г.) писал, что «… если приказной строй запрещал принимать в гимназию детей кухарок, то нашей целью должно служить, чтобы все дети, не исключая и кухаркиных, прошли до полного окончания курса вместе с детьми всех сословий одну и ту же общеобразовательную школу, с ее нижних ступеней до самых высших» [28, с. 5]. По мнению деятеля народного образования, общеобразовательные учебные заведения (в том числе гимназии и прогимназии) «… не имеют другой цели, кроме общеобразовательного, полного гармонического развития всех способностей, таящихся в зародыше в душе ребенка» [28, с. 36].

Член Государственного совета Российской империи К.П. Яновский в сочинении «Мысли о воспитании и обучении» (1900 г.) сформулировал цель школы, которая «… главным образом, должна заключаться в религиозно-нравственном, умственном и телесном воспитании учащихся…» [29, с. 48]. При этом педагог писал, что гимназии «… должны иметь главною своею целью не одностороннее, а разностороннее развитие способностей учащихся» [29, с. 121].

В труде К.П. Яновского встречаем также описание цели преподавания ручного труда (по системе Отто Соломона) «… 1) развить в детях любовь и уважение к честному и полезному физическому труду; 2) развить у них руку, глазомер и умение точно наблюдать формы предметов; 3) приучать детей к порядку, внимательности и настойчивости, а также к точному и чистому исполнение всякой работы, и 4) содействовать физическому развитию детей» [29, с. 118].

В статье А.А. Шеляговой мы встречаем описание Карасубазарской женской гимназии Симферопольского уезда Таврической губернии в начале XX века, которая достигла своей «…культурной цели в местном крае с преобладающим инородческим населением, ежегодно выпуская поколение девушек, которые в преобладающем большинстве усваивают надлежащим образом преподаваемые им учебные дисциплины и уходят из учебного заведения свободными от тлетворных влияний нашей современности» [30, с. 21]. Исследователь также выделяет основные направления деятельности педагогов гимназии: «… физическое, умственное, нравственное развитие воспитанниц путем дружной работы всего коллектива, стремящегося внести в учебно-воспитательную деятельность единство духа, необходимое для усиленного всестороннего совершенствования учащейся молодежи [30, с. 21].

При этом А.А. Шелягова формулирует цель трудового обучения воспитанниц Карасубазарской женской гимназии, которое осуществлялось в форме уроков рукоделия: «…ученицы свободно научаются изготовлять вещи, необходимые в домашнем обиходе…» [30, с. 21]. Это, по мнению педагога, свидетельствовало о том, что «гимназия готовила всесторонне развитых, культурных и грамотных девушек, будущих жен, матерей и хозяек» [30, с. 21].

В «Правилах и программах классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения и подробных программах испытания зрелости в испытательных комитетах при учебных округах» (1912 г.) отмечено, что гимназии «… имеют целью доставлять воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем служить приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища» [31, с. 3].

Следует отметить, что в профессиональном отделении Казанской женской гимназии Л.П. Шумковой цели обучения разделялись: в первом отделении обучали учениц, желающих обслуживать себя и свою семью (обучение проходило в закройной, швейной мастерских и мастерской изящных рукоделий). Во втором отделении обучались ученицы, которые хотели получить специализацию (обучение проходило в швейной мастерской и мастерской изящных рукоделий). Обучение в первом отделении продолжалось не менее двух месяцев, а во втором – от одного года до пяти лет [32].

Таким образом, мы считаем, что цель педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века была дуальной: во-первых, формирование трудовых умений бытового характера (роль матери, хозяйки и жены); во-вторых, формирование трудовых умений для профессиональной деятельности (роль труженицы на благо государства).

Следующим этапом нашего исследования является рассмотрение принципов функционирования педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века.

Первым принципом педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века, по нашему мнению, является принцип взаимодействия гимназии с семьей.

Так, методист начальной школы В.П. Вахтеров в труде «Спорные вопросы образования» (1907 г.) писал, что школа, «… имеющая на своей стороне семью, всесильна; школа, враждующая с семьей, мертва и ничтожна по своему значению» [28, с. 55]. Также педагог подчеркивал важность взаимодействия школы и семьи: «… не семья существует для школы, а школа для семьи и обе вместе для ребенка» [28, с. 55].

Вторым принципом мы выделяем принцип совмещения учебных занятий с интересами домашней жизни. Так, в историческом очерке «Женское образование в России» (1901 г.) указывалось: «… девочка живет в семье, приходит в гимназию лишь на несколько часов; не отрываясь от домашней обстановки, она знает настоящее материальное положение родителей и свыкается с ним. Она остается деятельной помощницей матери: нянчит детей, помогает в хозяйстве. Такое совмещение учебных занятий с интересами домашней жизни оказалось не только возможным, но и благодетельным» [17, с. 23].

Важным принципом системы трудового обучения являлся также принцип реализации межпредметных связей. По мнению члена Государственного совета Российской империи К.П. Яновского «… весьма желательно введение ручного труда в низших классах наших средних заведений. Ученики 3-го класса и даже 2-го должны уже применять свое умение по рисованию и черчению к сознательным занятиям этим предметом; это применение должно заключаться в составлении учениками рисунков или чертежей и в изготовлении по этим рисункам предметов из дерева, жести и проч.» [29, с. 119].

Реализация принципа наглядности также была существенным условием трудового обучения в Российской империи начала XX века. Преимущественно принцип наглядности в трудовом обучении рассматриваемого периода реализовывался путем демонстрации учителем трудовых приемов и операций. При этом следует сказать, что в некоторых женских средних учебных заведениях использовались наглядные пособия по рукоделию. Так, к 1 января 1914 г. в Карасубазарской женской гимназии имелся кабинет учебных пособий, который содержал учебные пособия и по рукоделию (две машины для рукоделия) [30].

Мы согласны с академиком РАО Э.Д. Днепровым, что одним из важнейших результатов реформы женского образования 1860-х гг. стала реализация демократизации образования [33].

В книге «Казанская частная женская гимназия с профессиональным отделением Л.П. Шумковой» (1910 г.) также отмечается реализация принципа демократизации женского образования: «… демократический элемент, проникший в женские учебные заведения, замечательно изменил самый характер женского образования: от женской школы стали требовать … прикладных знаний, необходимых в обыденной жизни» [34, с. 7].

Основными методами трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века были: метод творческих заданий, наглядный метод, метод наставничества и практический метод. Приведем примеры реализации указанных методов обучения в практике женских гимназий и прогимназий Российской империи начала XX века.

Описание использования метода творческих заданий приведено в работе Н.А. Кутекиной [35]. Автор отмечает, что учащиеся учебной мастерской по плетению кружева, кружевной школы и кустарной школы в Вологде создавали эскизы творческих работ белилами на черной бумаге [35].

К.П. Яновский так описывал применение наглядного метода в низших классах гимназий: «… преподавание в этих классах должно быть по преимуществу наглядным, при посредстве наглядных учебных пособий» [29, с. 125-126].

Описание метода наставничества приводится в издании «Иркутский сиропитательный дом Елисаветы Медведниковой» (1888 г.). Так, авторы писали, что в данном учреждении старшим девушкам поручалось наставничество над двумя-тремя младшими ученицами, которым они передавали освоенный опыт» [25]. Метод применения наставничества описан также в практике Александринского приюта [36].

Практика использования практического метода описана в «Отчете о состоянии Саратовских городских начальных народных училищ …» (1899 г.): учащиеся изготавливали простые домашние предметы (табуреты, скамьи, шкафы, мебель и т. п.) [37].

Следует отметить, что серьезной проблемой для женских гимназий и прогимназий Российской империи была нехватка кадров. Рассмотрим особенности подготовки педагогических кадров как компонента педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века.

Одной из причин кадрового голода в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи была низкая оплата труда учителей. Из-за низкой оплаты труда многие педагоги совмещали работу в нескольких учреждениях. Так, Главноуправляющий IV Отделением принц П.Г. Ольденбургский справедливо отмечал, что «совместное преподавание в разных заведениях представляет неудобства. Преподаватели, раздробившие свое время и труд в нескольких заведениях, обыкновенно бывают мало связаны с каждым из них как материально, так и нравственно» [38].

В начале XX века были предприняты попытки улучшения финансового положения учителей в направлении повышения окладов. В 1900 г. в «Журнале Министерства народного просвещения» были опубликованы Циркулярное распоряжение Министерства народного просвещения от 10.06.1900 г. № 5 «О пенсионных правах служащих в женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения» [39]. Согласно указанного документа, лица «… служащие в женских гимназиях и прогимназиях ведомства министерства народного просвещения по положению 26-го мая 1869 года и 24-го мая 1870 года, получают из казны пенсии и единовременные пособия из окладов … преподавательницы чистописания, рисования и рукоделия, приобревшие право на преподавание этих предметов, из оклада в 800 рублей» [39, с. 6–7].

Согласно постановления Министерства народного просвещения «О правах учительниц приготовительных классов женских гимназий и прогимназий, состоящих на службе до Высочайшего повеления 7-го Июля 1900 года», к препода-

ванию в подготовительные классы следовало допускать «… лиц женского пола, имеющих звание начальных учительниц, с предоставлением им прав по учебной службе и с производством им пенсий наравне с учителями приходских училищ по уставу 8-го декабря 1828 года из числящегося в отделе IX сметы специальных средств Министерства Народного Просвещения и находящегося в распоряжении Министерства капитала на производство пенсий приходским учителям…» [40, с. 2282].

С.В. Рождественский отмечал, что принятые в начале XX века законодательные акты значительно улучшали условия работы учителей женских гимназий (повышение окладов, право сохранения пенсии при вступлении в брак, предоставление права на пенсию детям за службу матерей и т. п.) [24].

В диссертационном исследовании Е.А. Рыболовой мы находим описание требований к учителю, который «… должен был не только знать и любить свой предмет, но и уметь передавать его учащимся в доступной форме. Учитель должен был быть безупречным человеком с нравственной точки зрения, иначе он не мог бы оказывать благотворного влияния на развитие ребенка. Конечно, не все учителя отвечали этим требованиям в полной мере» [19, с. 21].

Е.А. Деревнина отмечает, что до открытия женских педагогических курсов при Мариинской женской гимназии (1863 г.) учителями Коломенской женской гимназии были девушки с дипломами домашней наставницы или домашней учительницы [41]. Педагог отмечает тот факт, что «… в начале XX в. в силу различных причин социально-экономического характера, а также мобилизации педагогических кадров на 1 Мировую войну проблема нехватки учителей продолжала оставаться достаточно острой» [41, с. 27].

Начальница Казанской частной женской гимназии Л.П. Шумкова указывала на нехватку квалифицированных кадров: «… хороших мастериц найти можно, но хороших учительниц по профессиональным предметам найти очень трудно» [42, с. 198]. В 1909 г. при профессиональном отделении Казанской частной женской гимназии с профессиональным отделением Л.П. Шумковой были созданы двухгодичные курсы для обучения учительниц рукоделия [34].

Согласно документу «Об установлении званий учительницы рукоделия и учительницы чистописания» (1902 г.) претендентки на звание учительницы рукоделия должны успешно пройти испытания по правилам, составленным Министерством Народного Просвещения [43]. После успешного прохождения испытаний и получения свидетельства учительницы рукоделия «… допускаются к преподаванию в женских гимназиях и прогимназиях и в Мариинских женских училищах Министерства Народного Просвещения наравне с учителями этих предметов» [43].

Распространенным для начала XX века явлением была подготовка кадров в женских сиротских институтах. Например, выпускницы Санкт-Петербургского Николаевского сиротского института могли работать домашними учительницами или учительницами в средних образовательных учреждениях [44].

Преподаватель и чиновник особых поручений в ведомстве учреждений императрицы Марии Е.С. Шумигорский писал, что выпускницы педагогического класса Павловского женского сиротского института получали звание домашней учительницы и затем могли поступить без экзаменов на Высшие женские курсы (для преподавания в средних образовательных учреждениях) [45].

Отдельного внимания в педагогической системе трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века заслуживают учащиеся.

С.А. Ежова отмечает, что в Казанской женской гимназии с профессиональным отделением Л.П. Шумковой преобладали дочери дворян (58%) и мещан (22%), детей купцов было 11% и духовенства – 9% [32]. В шестиклассное женское профессиональное училище Л.П. Шумковой (с 1907 г. гимназия) принимались дети не моложе 11 лет без различий в звании и вероисповедании (при условии сдачи вступительного экзамена) [32].

Согласно «Правил и программ женских учебных заведений: на 1909–1910 г.» (1909 г.), для поступления «… в I-й класс гимназии требуется возраст от 9-ти до 12 лет, во II – от 10-ти до 13-ти, в III – от 11-ти до 15-ти и т. д.» [39, с. 5].

В «Правилах для поступления в вступительных программах учебного курса Женской учительской семинарии, состоящей под Августейшим покровительством Ее Императорского Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны» прописаны требования к поступающим: «… принимает девиц всех сословий, православного вероисповедания, которые, по выдержанию приемного экзамена, имеют для поступления на приготовительный курс от 8–10 л., в Образцовое училище от 10–14 л. …» [46, с. 145].

В описании Мариинской учительской семинарии Принца Ольденбургского мы находим требования к поступающим: «… закрытое учебное заведение, в которое определяются молодые люди в возрасте от 14 до 19 лет, исключительно из питомцев Воспитательного Дома, окончивших с наибольшим успехом сельские школы Дома» [47, с. 38].

В «Правилах и программах женских учебных заведений: на 1909–1910 г.» (1909 г.) описан порядок поступления в Петропавловское женское училище в Москве (в состав входили семиклассная гимназия и двухклассная гимназия): к «… прошению об определении следует приложить: документ о звании, метрическую выписку, свидетельство о привитии оспы и обязательство родителей к точному соблюдению порядков и правил гимназии» [39, с. 31].

Цель Иркутского сиропитательного дома Елизаветы Медведниковой обозначена так: дать «… призрение и образование бедным детям женского пола как благородного звания, так и всех свободных сословий» [25, с. 12].

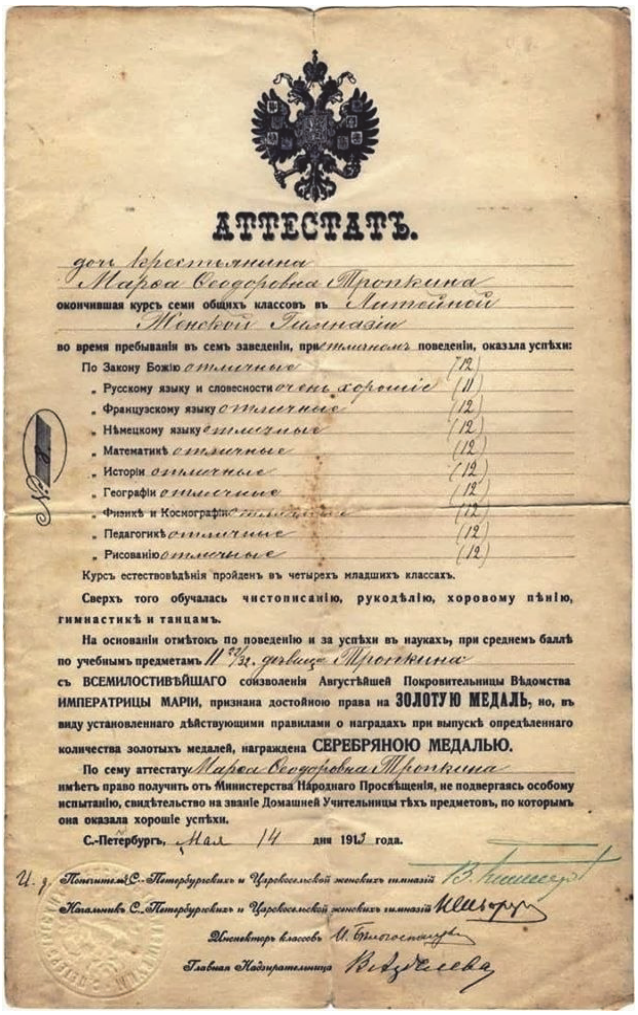
Таким образом, мы видим, что позитивной тенденцией системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века является доступность обучения для всех сословий и вероисповеданий.

Результатом системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века был выпускник, успешно освоивший курс обучения и получивший документ об образовании.

Современный исследователь Я.П. Кривко отмечает, что надзор за качеством обучения в женских гимназиях и прогимназиях осуществлялся попечительским советом (финансовая составляющая) и педагогическим советом (учебная и воспитательная составляющие) [48].

В женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX века существовала определенная методика оценивания.

Интересен тот факт, что успеваемость по рукоделию не учитывалась при награждении выпускников женских институтов и гимназий Ведомства учреждений Императрицы Марии: «… баллы по … рукоделию, принимаемые во внимание наравне с баллами по другим предметам при переводе из класса в класс, влияния на награды при выдаче аттестатов не имеют» [46, с. 51]. Например, на рисунке 1 мы видим изображение аттестата Литейной женской гимназии (1912 г.), в котором отсутствует оценка по рукоделию.



АТТЕСТАТЪ.

дочь Лютеранина
Мария Федорова Тропкина
окончившая курсъ семи общихъ классовъ въ Литейной
Женской Гимназіи
во время пребыванія въ семъ заведеніи, при отличномъ поведеніи, оказала успѣхи:

По Закону Божію отличные (12)
„ Русскому языку и словесности очень хорошіе (11)
„ Французскому языку отличные (12)
„ Нѣмецкому языку отличные (12)
„ Математикѣ отличные (12)
„ Исторіи отличные (12)
„ Географіи отличные (12)
„ Физикѣ и Космографіи отличные (12)
„ Педагогикѣ отличные (12)
„ Рисованію отличные (12)

Курсъ естествовѣдѣнія пройденъ въ четырехъ младшихъ классахъ.

Сверхъ того обучалась чистописанію, рукодѣлію, хоровому пѣнію, гимнастикѣ и танцамъ.

На основаніи отмѣтокъ по поведенію и за успѣхи въ наукахъ, при среднемъ баллѣ по учебнымъ предметамъ 11 32/33 девица Тропкина
съ ВСЕМИЛОСТИВѢЙШАГО соизволенія Августѣйшей Покровительницы Вѣдомства ИМПЕРАТРИЦЫ МАРІИ, признана достойною права на ЗОЛОТУЮ МЕДАЛЬ, но, въ виду установленнаго дѣйствующими правилами о наградахъ при выпускѣ опредѣленнаго количества золотыхъ медалей, награждена СЕРЕБРЯНОЮ МЕДАЛЬЮ.

По сему аттестату Марія Федорова Тропкина имѣетъ право получить отъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, не подвергаясь особому испытанію, свидѣтельство на званіе Домашней Учительницы тѣхъ предметовъ, по которымъ она оказала хорошіе успѣхи.

С.-Петербургъ, Мая 14 дня 1912 года.

Попечитель С.-Петербургскихъ и Царскосельской женскихъ гимназій
Начальница С.-Петербургскихъ и Царскосельской женскихъ гимназій
Инспекторъ классовъ
Главная Надзирательница

Рис. 1. Аттестат Литейной женской гимназии (1912 г.)

В «Правилах и программах женских учебных заведений: на 1909-1910 г.» (1909 г.) отмечается, что выпускной экзамен «… ученицам, окончившим 8-ми летний курс учения в гимназии, производится на основании правил, утвержденных г. Министром Народного Просвещения 12 марта 1891 года» [46, с. 36]. В аттестатах выпускниц отмечалось «… поведение и успехи по следующим предметам: 1) Закону Божию; 2) Русскому языку и словесности; 3) Французскому языку; 4) Немецкому языку; 5) Математике; 6) Истории; 7) Географии; 8) Естествоведению с гигиеной; 9) Физике и космографии; 10) Педагогике; 11) Рисованию и чистописанию; 12) Рукоделиям» [46, с. 51]. В [46] указано, что лучшие ученицы, «… с успехом окончившие полный общий курс учения в женских гимназиях, награждаются книгами и медалями золотыми и серебряными, с тем чтобы для

каждого выпуска назначалось не более двух золотых и трех серебряных медалей» [46, с. 4].

В 1906–1908 гг. использовалась следующая система оценки успехов учениц: «… а именно, постановлено было Педагогическим Советом, в виде пробной меры, установить две градации для этого: «удовлетворительно» – для успевающих, и «неудовлетворительно» – для неуспевающих; но затем возвратились к прежней 5-балльной системе» [18, с. 24–25].

По окончанию курса Женской учительской семинарии, состоящей под Августейшим покровительством Ее Императорского Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны «… воспитанницы получают аттестаты, которые дают им право на получение от Московского Учебного Округа Свидетельства на звание домашней учительницы по испытании при этом Округе по одному из избранных им главному предмету, и без испытания при Округе свидетельства: 1) на звание учительницы 3-х-классных городских училищ (с курсом женских прогимназий) и 2) на звание учительниц начальных городских и сельских школ» [46, с. 146].

Подводя итоги вышесказанному, мы можем сделать определенные выводы. Существование женских гимназий и прогимназий в Российской империи начала XX века определялось потребностью общества в изменении роли женщины в общественном укладе государства. Осуществлен анализ компонентов педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX, взаимодействие которых было направлено на достижение основной цели женского среднего образования – создание женщины, способной выполнять как функции матери и жены, так и самой зарабатывать себе на жизнь. Учитывая изученный нами опыт существования педагогической системы трудового обучения в женских гимназиях и прогимназиях Российской империи начала XX, считаем целесообразным выделить ряд перспективных тенденций для развития современного трудового (технологического) образования. Во-первых, необходимо возвращение учета гендерной принадлежности школьников при проектировании содержания трудового (технологического) образования. Данный тезис приобретает особую актуальность в русле негативных зарубежных тенденций отказа от идентификации детей по гендерному признаку. Трудовое (технологическое) образование обладает значительным потенциалом для укрепления в наших детях традиционных русских ценностей. Во-вторых, перспективным направлением для современного трудового (технологического) образования является изготовление школьниками изделий, предназначенных для благотворительных организаций и волонтерских организаций. Так, школьники Луганской ГБОУ №38 имени маршала К.Е. Ворошилова (Луганская Народная Республика) присоединились к акции «Подари тепло солдату» и вяжут теплые носки для фронта. Учащиеся Килинчинской СОШ им. Героя России А. Тасимова (Приволжский район) на уроках труда шьют нижнее белье для бойцов СВО. Ученики образовательного центра «Южный город» (Самарская область) в рамках проекта «Дети – фронту» изготавливают маскировочные сети. Школьники СОШ №12 г. Новоалександровск (Ставропольский край) и Сангарской СОШ № 1 (Республика Саха) также плетут маскировочные сети. Школьники севастопольской школы №40 (Республика Крым) учувствуют в пошиве тактической одежды и маскировочных сетей.

Библиографический список

1. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*. Федеральный закон от 19.12.2023 №618–ФЗ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312190026
2. *Выступление В.В. Путина на заседании XII съезда Федерации независимых профсоюзов России 4 апреля 2024 г.* Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/73791
3. *Выступление В.В. Володина на заседании Государственной думы РФ 6 декабря 2023 г.* Available at: https://www.rbc.ru/politics/06/12/2023/657059179a794725e38f705d
4. Игнатенко В.А. Практика организации дисциплины в Красноярской губернской женской гимназии (1878–1919): пример воспитания чувства ответственности. *Новое образование для устойчивого развития Енисейской Сибири:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022: 29–35.
5. Романов С.П. Становление и развитие гимназического образования в Российской губернии в середине XIX – начале XX в. на примере гимназий восточной части Московской губернии и города Коломны. *Общество: философия, история, культура*. 2019; № 1: 71–77.
6. Романенчук К.В. К истории частных женских гимназий начала XX века в России. *Герценовские чтения – 2015. Актуальные проблемы русской истории:* сборник научных и учебно-методических трудов. Санкт-Петербург: ЭлекСис, 2016: 118–122.
7. Blömeke S., König J., Felbrich A. Middle school education in Germany. *An international look at educating young adolescents*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009: 255–286.
8. Van Bommel B. Classical Humanism and the Challenge of Modernity: Debates on Classical Education in 19th-Century Germany. *Philologus, Supplementary*. Berlin: De Gruyter, 2015; Vol. 1.
9. Cvrcek T., Zajicek M. The rise of public schooling in nineteenth century Imperial Austria: Who gained and who paid? *Cliometrica*. 2019; Vol. 13, № 3: 367–403.
10. Oelkers J. The Strange Case of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik. *Schneuwly Bernard Education Nouvelle Et Sciences de L'éducation*. Berlin: Peter Lang, 2006: 191–222.
11. Финогеева Т.Е. Методологические подходы к исследованию генезиса системы технологического / трудового образования школьников в XX веке. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024; Т. 13, Выпуск 1 (49): 4–15.
12. Финогеева Т.Е. Педагогическая система трудового (технологического) образования школьников на современном этапе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2024; № 3 (186): 68–77.
13. Васильева С.П. *Женское образование в Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX века*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Тамбов, 2011.
14. Журавлева Н.Н. *Женское образование в Томской губернии во второй половине XIX – начале XX вв*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Барнаул, 2005.
15. Шатохина С.Б. *Эволюция образования женщин в российской провинции во второй половине XIX – начале XX века в контексте повседневности (по материалам Воронежской и Курской губерний)*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Белгород, 2011.
16. Овцын В. *Развитие женского образования: Исторический очерк.* Санкт-Петербург: Типография И.Н. Скороходова, 1887.
17. Зинченко Н.Е. *Женское образование в России: Исторический очерк.* Санкт-Петербург, 1901.
18. *Мариинская женская гимназия в Перми к пятидесятилетнему юбилею: 1861-1910: Исторический очерк и обзор деятельности.* Пермь, 1913.
19. Рыболова Е.А. *История женских гимназий России во второй половине XIX-начале XX веков (по материалам Московского учебного округа)*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Москва, 2004.
20. Буслаева О.С. *Становление и развитие женских гимназий в России в 1870-х гг. – феврале 1917 г. (на материалах Владимирской и Костромской губерний)*. Диссертация … кандидата исторических наук. Иваново, 2019.
21. Паравина М.Н. *Гимназическое образование в Казанской губернии во второй половине XIX – начале XX вв*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Чебоксары, 2006.
22. Паршина В.Н. *Становление системы женского образования в России во второй половине XIX-начале XX века (на материалах Пензенской губернии)*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Пенза, 2007.
23. Пятина Ю.С. *Учебные заведения Царского Села в пореформенный период (1864 – февраль 1917 г.)*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Санкт-Петербург, 2011.
24. Рождественский С.В. *Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902.* Санкт-Петербург: Министерство народного просвещения, 1902.
25. *Иркутский сиропитательный дом Елисаветы Медведниковой и учрежденный при нем банк: Обзор деятельности за 50 лет.* Иркутск: Совет Иркутского сиропитательного дома, 1888; Ч. 1
26. *Расписание перемен. Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи – СССР (конец 1880–1930-е годы)*. Москва: Новое литературное обозрение, 2012.
27. Алешинцев И.А. *История гимназическаго образования в России (XVIII и XIX век) = История гимназического образования в России (XVIII и XIX век)*. Санкт-Петербург: Издание О. Богдановой, 1912.
28. Вахтеров В.П. *Спорные вопросы образования*. Москва: Товарищество И.Д. Сытина, 1907.
29. Яновский К.П. *Мысли о воспитании и обучении*. Санкт-Петербург: Типография И.Н. Скороходова, 1900.
30. Шелягова А.А. Карасубазарская женская гимназия: историко-педагогический аспект. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* Серия: Педагогика, психология. 2020; № 1 (40): 18–25.
31. *Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения и подробные программы испытания зрелости в испытательных комитетах при учебных округах*. Москва: Издательство В.А. Маврицкого, 1912.
32. Ежова С.А. Казанская женская гимназия с профессиональным отделением Л.П. Шумковой: пути демократизации женского образования в дореволюционной России. *Ученые записки Казанского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2018; Т. 160, № 3: 616–631.
33. Днепров Э.Д., Усачева Р.Ф. *Женское образование в России*. Москва: Дрофа, 2009.
34. *Казанская частная женская гимназия с профессиональным отделением Л.П. Шумковой. С 1871 по 1910 год*. Казань, 1910.
35. Кутекина Н.А. Деятельность учебной мастерской по плетению кружева, кружевной школы и кустарной школы в Вологде 1902–1907 гг. *Историко-культурное наследие Русского Севера: проблемы сохранения и перспективы развития:* материалы научно-практической конференции. Вологда, 2018: 125–134.

36. *Историческая записка об Александринском детском приюте: (По поводу 50-летия его существования)*. Казань: типография Губернского правления, 1895.
37. *Отчет о состоянии саратовских городских начальных народных училищ в учебно-воспитательном отношении*. С прил. Отчета о деятельности Воскресной школы при Городском 5-ом мужском начальном училище и Отчета Саратовской городской исполнительной училищной комиссии за 1897/98 учебный год. 1899. Саратов, 1894–1899.
38. *РГИА*. Ф. 759. Оп. 22. Д. 1728. Л. 10.
39. *Журнал Министерства народного просвещения*. Санкт-Петербург: Типография В.С. Балашева. 1900; Ч. CCCXXXI: 6–8.
40. О правах учительниц приготовительных классов женских гимназий и прогимназий, состоящих на службе до Высочайшего повеления 7-го Июля 1900 года. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. *Царствование государя императора Николая II, 1900-й год*. Санкт-Петербург: Сенатская Типография, 1904; Т. 17.
41. Деревнина Е.А. *Коломенская женская гимназия Ведомства учреждений императрицы Марии основание, состав, деятельность (1858–1918 гг.)*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Санкт-Петербург, 2017.
42. Частное женское 2-х классное училище с профессиональным отделением. *Труды Комитета Второго Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России*. 1895–1896. Секция 6. Москва, 1897; Выпуск 2: 192–200.
43. *Об установлении званий учительницы рукоделия и учительницы чистописания. 1902 год*. 1902; РГИА Ф. 1153 Оп. 1 1902 Д. 17.
44. Памятка Санкт-Петербургского Сиротского института императора Николая I. *Сборник статей*. Санкт-Петербург: Общество вспомоществования бывшим воспитанницам Санкт-Петербургского сиротского института императора Николая I, 1913.
45. Шумигорский Е.С. Павловский институт (1798-1898): Павловский институт тысяча семьсот девяносто восьмой – 1898). *Краткий исторический очерк*. Санкт-Петербург: Типография товарищества Общества польза, 1898.
46. *Правила и программы женских учебных заведений: на 1909–1910 г*. Москва, 1909.
47. *Ведомство учреждений императрицы Марии и его учреждения в Царском селе и Царскосельском уезде*. Санкт-Петербург: Товарищество Р. Голике и А. Вильборг, 1911.
48. Кривко Я.П. Особенности обеспечения качества обучения математике в российских женских гимназиях и прогимназиях конца Х1Х – начала ХХ вв. *Вестник ТОГИРРО*. 2020; № 1 (44): 48–49.

References

1. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Federal'nyj zakon ot 19.12.2023 №618-FZ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312190026
2. *Vystuplenie V.V. Putina na zasedanii XII s`ezda Federacii nezavisimyh profsoyuzov Rossii 4 aprelya 2024 g*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/73791
3. *Vystuplenie V.V. Volodina na zasedanii Gosudarstvennoj dumy RF 6 dekabrya 2023 g*. Available at: https://www.rbc.ru/politics/06/12/2023/657059179a794725e38f705d
4. Ignatenko V.A. Praktika organizacii discipliny v Krasnoyarskoj gubernskoj zhenskoj gimnazii (1878-1919): primer vospitaniya chuvstva otvetstvennosti. *Novoe obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya Enisejskoj Sibiri:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva, 2022: 29-35.
5. Romanov S.P. Stanovlenie i razvitie gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj gubernii v seredine XIX – nachale XX v. na primere gimnazij vostochnoj chasti Moskovskoj gubernii i goroda Kolomny. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2019; № 1: 71-77.
6. Romanenchuk K.V. K istorii chastnyh zhenskih gimnazij nachala XX veka v Rossii. *Gercenovskie chteniya – 2015. Aktual'nye problemy russkoj istorii:* sbornik nauchnyh i uchebno-metodicheskih trudov. Sankt-Peterburg: `ElekSis, 2016: 118-122.
7. Blömeke S., König J., Felbrich A. Middle school education in Germany. *An international look at educating young adolescents*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009: 255-286.
8. Van Bommel B. Classical Humanism and the Challenge of Modernity: Debates on Classical Education in 19th-Century Germany. *Philologus, Supplementary*. Berlin: De Gruyter, 2015; Vol. 1.
9. Cvrcek T., Zajicek M. The rise of public schooling in nineteenth century Imperial Austria: Who gained and who paid? *Cliometrica*. 2019; Vol. 13, № 3: 367-403.
10. Oelkers J. The Strange Case of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik. *Schneuwly Bernard Education Nouvelle Et Sciences de L'éducation*. Berlin: Peter Lang, 2006: 191-222.
11. Finogeeva T.E. Metodologicheskie podhody k issledovaniyu genezisa sistemy tehnologicheskogo / trudovogo obrazovaniya shkol'nikov v XX veke. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2024; T. 13, Vypusk 1 (49): 4-15.
12. Finogeeva T.E. Pedagogicheskaya sistema trudovogo (tehnologicheskogo) obrazovaniya shkol'nikov na sovremennom `etape. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; № 3 (186): 68-77.
13. Vasil'eva S.P. *Zhenskoe obrazovanie v Tambovskoj gubernii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX veka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Tambov, 2011.
14. Zhuravleva N.N. *Zhenskoe obrazovanie v Tomskoj gubernii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Barnaul, 2005.
15. Shatohina S.B. *`Evolyuciya obrazovaniya zhenschin v rossijskoj provincii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX veka v kontekste povsednevnosti (po materialam Voronezhskoj i Kurskoj gubernij).* Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Belgorod, 2011.
16. Ovcyn V. *Razvitie zhenskogo obrazovaniya: Istoricheskij ocherk*. Sankt-Peterburg: Tipografiya I.N. Skorohodova, 1887.
17. Zinchenko N.E. *Zhenskoe obrazovanie v Rossii: Istoricheskij ocherk*. Sankt-Peterburg, 1901.
18. *Mariinskaya zhenskaya gimnaziya v Permi k pyatidesyatiletnemu yubileyu: 1861-1910: Istoricheskij ocherk i obzor deyatel'nosti.* Perm', 1913.
19. Rybolova E.A. *Istoriya zhenskih gimnazij Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vekov (po materialam Moskovskogo uchebnogo okruga)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2004.
20. Buslaeva O.S. *Stanovlenie i razvitie zhenskih gimnazij v Rossii v 1870-h gg. – fevrale 1917 g. (na materialah Vladimirskoj i Kostromskoj gubernij)*. Dissertaciya … kandidata istoricheskih nauk. Ivanovo, 2019.
21. Paravina M.N. *Gimnazicheskoe obrazovanie v Kazanskoj gubernii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Cheboksary, 2006.
22. Parshina V.N. *Stanovlenie sistemy zhenskogo obrazovaniya v Rossii vo vtoroj polovine XIX-nachale XX veka (na materialah Penzenskoj gubernii)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Penza, 2007.
23. Pyatina Yu.S. *Uchebnye zavedeniya Carskogo Sela v poreformennyj period (1864 – fevral' 1917 g.)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
24. Rozhdestvenskij S.V. *Istoricheskij obzor deyatel'nosti Ministerstva narodnogo prosvescheniya. 1802-1902*. Sankt-Peterburg: Ministerstvo narodnogo prosvescheniya, 1902.
25. *Irkutskij siropitatel'nyj dom Elisavety Medvednikovoj i uchrezhdennyj pri nem bank: Obzor deyatel'nosti za 50 let*. Irkutsk: Sovet Irkutskogo siropitatel'nogo doma, 1888; Ch. 1
26. *Raspisanie peremen. Ocherki istorii obrazovatel'noj i nauchnoj politiki v Rossijskoj imperii – SSSR (konec 1880-1930-e gody)*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2012.
27. Aleshincev I.A. *Istoriya gimnazicheskago obrazovaniya v Rossii (XVIII i XIX vek) = Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII i XIX vek)*. Sankt-Peterburg: Izdanie O. Bogdanovoj, 1912.
28. Vahterov V.P. *Spornye voprosy obrazovaniya*. Moskva: Tovarischestvo I.D. Sytina, 1907.
29. Yanovskij K.P. *Mysli o vospitanii i obuchenii*. Sankt-Peterburg: Tipografiya I.N. Skorohodova, 1900.
30. Shelyagova A.A. Karasubazarskaya zhenskaya gimnaziya: istoriko-pedagogicheskij aspekt. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2020; № 1 (40): 18-25.
31. *Pravila i programmy klassicheskih gimnazij i progimnazij vedomstva Ministerstva narodnogo prosvescheniya i podrobnye programmy ispytaniya zrelosti v ispytatel'nyh komitetah pri uchebnyh okrugah.* Moskva: Izdatel'stvo V.A. Mavrickogo, 1912.
32. Ezhova S.A. Kazanskaya zhenskaya gimnaziya s professional'nym otdeleniem L.P. Shumkovoj: puti demokratizacii zhenskogo obrazovaniya v dorevolyucionnoj Rossii. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 160, № 3: 616-631.
33. Dneprov `E.D., Usacheva R.F. *Zhenskoe obrazovanie v Rossii*. Moskva: Drofa, 2009.
34. *Kazanskaya chastnaya zhenskaya gimnaziya s professional'nym otdeleniem L.P. Shumkovoj. S 1871 po 1910 god*. Kazan', 1910.
35. Kutekina N.A. Deyatel'nost' uchebnoj masterskoj po pleteniyu kruzheva, kruzhevnoj shkoly i kustarnoj shkoly v Vologde 1902-1907 gg. *Istoriko-kul'turnoe nasledie Russkogo Severa: problemy sohraneniya i perspektivy razvitiya:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Vologda, 2018: 125-134.
36. *Istoricheskaya zapiska ob Aleksandrinskom detskom priyute: (Po povodu 50-letiya ego suschestvovaniya)*. Kazan': tipografiya Gubernskogo pravleniya, 1895.
37. *Otchet o sostoyanii saratovskih gorodskih nachal'nyh narodnyh uchilisch v uchebno-vospitatel'nom otnoshenii*. S pril. Otcheta o deyatel'nosti Voskresnoj shkoly pri Gorodskom 5-om muzhskom nachal'nom uchilische i Otcheta Saratovskoj gorodskoj ispolnitel'noj uchilischnoj komissii za 1897/98 uchebnyj god. 1899. Saratov, 1894-1899.
38. *RGIA*. F. 759. Op. 22. D. 1728. L. 10.
39. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvescheniya*. Sankt-Peterburg: Tipografiya V.S. Balasheva. 1900; Ch. CCCXXXI: 6-8.
40. O pravah uchitel'nic prigotovitel'nyh klassov zhenskih gimnazij i progimnazij, sostoyaschih na sluzhbe do Vysochajshego poveleniya 7-go Iyulya 1900 goda. Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosvescheniya. *Carstvovanie gosudarya imperatora Nikolaya II, 1900-j god*. Sankt-Peterburg: Senatskaya Tipografiya, 1904; T. 17.
41. Derevnina E.A. *Kolomenskaya zhenskaya gimnaziya Vedomstva uchrezhdenij imperatricy Marii osnovanie, sostav, deyatel'nost' (1858-1918 gg.)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2017.
42. Chastnoe zhenskoe 2-h klassnoe uchilische s professional'nym otdeleniem. *Trudy Komiteta Vtorogo S`ezda russkih deyatelej po tehnicheskomu i professional'nomu obrazovaniyu v Rossii*. 1895-1896. Sekciya 6. Moskva, 1897; Vypusk 2: 192-200.
43. *Ob ustanovlenii zvanij uchitel'nicy rukodeliya i uchitel'nicy chistopisaniya. 1902 god*. 1902; RGIA F. 1153 Op. 1 1902 D. 17.

44. Pamyatka Sankt-Peterburgskogo Sirotskogo instituta imperatora Nikolaya I. *Sbornik statej*. Sankt-Peterburg: Obschestvo vspomoschestvovaniya byvshim vospitannicam Sankt-Peterburgskogo sirotskogo instituta imperatora Nikolaya I, 1913.
45. Shumigorskij E.S. Pavlovskij institut (1798-1898): Pavlovskij institut tysyacha sem'sot devyanosto vos'moj – 1898). *Kratkij istoricheskij ocherk*. Sankt-Peterburg: Tipografiya tovarischestva Obschestva pol'za, 1898.
46. *Pravila i programmy zhenskih uchebnyh zavedenij: na 1909-1910 g*. Moskva, 1909.
47. *Vedomstvo uchrezhdenij imperatricy Marii i ego uchrezhdeniya v Carskom sele i Carskosel'skom uezde*. Sankt-Peterburg: Tovarischestvo R. Golike i A. Vil'borg, 1911.
48. Krivko Ya.P. Osobennosti obespecheniya kachestva obucheniya matematike v rossijskih zhenskih gimnaziyah i progimnaziyah konca X1X – nachala XX vv. *Vestnik TOGIRRO*. 2020; № 1 (44): 48-49.

Статья поступила в редакцию 20.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-316-318

Khablieva S.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: svetlana-hablieva@yandex.ru*

USING VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY IN THE IMAGE PROCESS. The article discusses promising areas of using virtual and augmented reality in the educational process. The author conducts a theoretical analysis of these concepts of virtual and augmented reality. As a result of the systematic analysis, both common features and significant differences between the concepts of virtual and augmented reality were identified. Their key characteristics are determined. The prospects for the development of virtual and augmented reality are considered in detail. Particular attention is paid to the possibilities of using these technologies as a modern educational tool, which makes them significant in the use of digital technologies in education. The author analyzes the main advantages and disadvantages and assesses their potential in the educational process. The advantages include a high degree of student involvement, the ability to conduct safe experiments in virtual laboratories, access to historical and cultural sites that may be inaccessible in real life, as well as personalization of learning for the individual needs of each student. Disadvantages, such as the high cost of equipment and the need for specialized knowledge to use it, are also taken into account. The use of virtual reality in education and upbringing contributes to the creation of a more interactive, flexible and memorable learning environment, which can significantly improve the quality of education and student outcomes. The use of virtual and augmented reality opens up new prospects for educational organizations and students. Interactive technologies of virtual and augmented reality immerse students in historical events, allowing them to become not just observers, but also direct participants in what is happening. In conclusion, the author emphasizes that virtual and augmented reality have significant potential for transforming traditional teaching methods, making them more effective and exciting.

Key words: **digital educational environment, digital tools, information and digital technologies, virtual reality, augmented reality, student, professional activity**

С.Р. Хаблиева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: svetlana-hablieva@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются перспективные направления использования виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе. Автор проводит теоретический анализ данных понятий. В результате систематического анализа были выявлены как общие черты, так и существенные различия между понятиями виртуальной и дополненной реальности. Были определены их ключевые характеристики. Подробно рассмотрены перспективы развития виртуальной и дополненной реальности. Особое внимание уделяется возможностям применения этих технологий в качестве современного образовательного инструмента, что делает их значимыми в использовании цифровых технологий в образовании. Автор проводит анализ основных преимуществ и недостатков виртуальной и дополненной реальности, а также оценивает их потенциал в учебном процессе. Преимущества включают высокую степень вовлеченности учащихся, возможность проведения безопасных экспериментов в виртуальных лабораториях, доступ к историческим и культурным объектам, которые могут быть недоступны в реальной жизни, а также персонализацию обучения под индивидуальные потребности каждого ученика. Недостатками являются высокая стоимость оборудования и необходимость специальных знаний для использования такого оборудования. Использование виртуальной и дополненной реальности открывает новые перспективы для образовательных организаций и обучающихся. Интерактивные технологии виртуальной и дополненной реальности погружают обучающихся в исторические события, позволяя им стать не просто наблюдателями, но и непосредственными участниками происходящего. В заключение автор подчеркивает, что виртуальная и дополненная реальности обладают значительным потенциалом для трансформации традиционных методов обучения, делая их более эффективными и увлекательными.

Ключевые слова: **цифровая образовательная среда, цифровые инструменты, информационные и цифровые технологии, виртуальная реальность, дополненная реальность, обучающийся, профессиональная деятельность**

Актуальность. Информационные и цифровые технологии предоставляют доступ к любой информации, что создает новые возможности и вызовы для формирования личности. Они формируют представления, ценности и поведенческие шаблоны. Таким образом, для повышения эффективности образовательного процесса необходимо учитывать влияние цифровой среды на формирование личности и разрабатывать соответствующие стратегии, способствующие развитию здоровых и адаптивных психологических механизмов у человека.

Цифровая революция принесла новые технологии, которые помогут в решении стоящих перед ней задач. Степень производительности интеллектуального труда человека, использующего цифровые технологии и инструменты в своей деятельности, значительно возрастает [1].

В современном мире информационные и цифровые технологии становятся все более распространенными во многих сферах жизни, включая образование. Одной из таких технологий, которая может иметь значительный потенциал для образовательного процесса, является виртуальная (VR) и дополненная (AR) реальность как перспективное направление развития цифровых технологий.

Цель исследования – выявить особенности и перспективные направления использования виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе.

Задачи исследования:

1. Анализ теоретических подходов к понятию виртуальной и дополненной реальности.
2. Характеристика перспектив применения виртуальной и дополненной реальности в образовании.
3. Оценка позитивных и негативных аспектов данного процесса.

Научная новизна: исследование вносит существенный вклад в изучение использования виртуальной реальности в сфере образования и воспитания, создание более интерактивной, гибкой и запоминающейся обучающей среды.

Теоретическая значимость: работа систематизирует существующие понятия о виртуальной и дополненной реальности. Открывает новые перспективы для дальнейших исследований этих технологий как эффективного инструмента для повышения качества образования.

Практическая значимость: исследование рассматривает применение виртуальной и дополненной реальности в различных областях знаний для создания интерактивных учебников, презентаций и лабораторных работ.

При проведении исследования были выбраны следующие методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, описательный метод, метод обобщения, системно-структурный анализ, метод интерпретации и смысловой реконструкции педагогических источников.

Виртуальная реальность является технологическим достижением, позволяющим создавать виртуальные среды и полностью погрузиться в виртуальный мир.

В последние годы VR и AR получили большое распространение в различных сферах жизни, включая образование. Развитие этих технологий имеет огромный потенциал.

С 2018 года был запущен ряд образовательных проектов: «Образование-2024», «Цифровая школа», «Современная цифровая образовательная среда», «Цифровая экономика Российской Федерации», цель которых – создание современной цифровой образовательной среды, а также обеспечение цифровой

трансформации всей системы образования. В рамках их реализации осуществляется оснащение образовательных организаций современным оборудованием, а также развитие цифровых сервисов и контента для обучения.

В последнее время как новые направления цифровых технологий очень быстро развиваются и привлекают внимание людей виртуальная и дополненная реальности. С помощью технологий виртуальной и дополненной реальностей можно создать управляемую искусственную, но реалистичную среду, что существенно повышает эффективность образовательного процесса.

История развития виртуальной реальности началась ещё в середине XX века с создания первых прототипов устройств для визуализации информации. В 1960-х годах компания «Philco Corporation» разработала первую VR-головку, которая позволяла видеть стереоизображение. Революционным событием в истории виртуальной реальности стал выпуск компанией «VPL Research» первого устройства виртуальной реальности – Data Glove.

Несмотря на то, что первые шаги в области виртуальной реальности были сделаны еще в 1980-х, широкое распространение этой технологии стало возможным лишь благодаря появлению доступных устройств в последние годы. Сегодня виртуальная реальность прочно вошла в нашу жизнь, в том числе и в сферу образования.

Обратимся к определению основных понятий.

Виртуальная реальность (с англ. Virtual Reality) – это искусственно сгенерированная трехмерная среда, имитирующая реальный мир посредством компьютерных технологий. Пользователь получает возможность интерактивного взаимодействия с ее элементами посредством органов чувств: зрение, слух, обоняние, осязание, имитирующих как воздействие, так и реакцию на воздействие [2; 3].

Согласно В.В. Селиванову и Л.Н. Селивановой, виртуальная реальность является технологией взаимодействия человека и машины, позволяющей пользователю погрузиться в трехмерную интерактивную информационную среду [4].

Таким образом, виртуальная реальность обеспечивает полное погружение в цифровую виртуальную среду, позволяющую осуществлять взаимодействие с виртуальными объектами в режиме реального времени. Для этого используются специальные устройства (VR-шлемы или контроллеры).

Дополненная реальность – это технология, которая путем добавления виртуальных элементов к реальному миру дополняет и улучшает восприятия информации [3, с. 10]. Она позволяет совмещать цифровые элементы с реальным миром, создавая интерактивные визуальные эффекты для визуального дополнения печатных материалов, таких как газеты, брошюры, журналы, географические карты и т. д. Специальные маркеры, распознаваемые камерой устройства, служат ориентирами для системы дополненной реальности, определяя точное место для отображения виртуальных объектов [5, с. 287–288].

Смешанная реальность (англ. Mixed reality), создаваемая с помощью компьютера, включает в себя «дополненные элементы воспринимаемой реальности, когда реальные объекты монтируются в поле восприятия» [3, с. 10].

Интерактивные технологии виртуальной и дополненной реальности предлагают инновационный подход к обучению, основанный на полном погружении в искусственно созданную среду. Задействуя все органы чувств, эти технологии делают обучение более эффективным и запоминающимся.

Иммерсивные образовательные среды представляют собой инновационные цифровые пространства, позволяющие обучающимся погружаться в виртуальные или дополненные реальности, взаимодействовать с виртуальными объектами так же, как с реальными. Это повышает мотивацию и эффективность учебного процесса. Это достигается за счет использования специальных технологий, которые влияют на все аспекты учебного процесса: образовательный (интеграция инновационных образовательных инструментов), социально-психологический (изменение традиционных социальных взаимодействий) и пространственно-предметный (оснащение учебных помещений соответствующим современным цифровым оборудованием) [6].

Технологии виртуальной реальности имеют широкие перспективы применения в различных сферах человеческой деятельности – от образования и медицины до бизнеса и развлечений. Их популярность обусловлена рядом значительных преимуществ.

1. Иммерсивность. Создание искусственной среды, которая максимально приближена к реальной, чтобы обучающиеся могли полностью погрузиться в изучаемый материал.

2. Наглядность. Визуализация дает возможность моделировать и изучать различные явления – от строения атома до процессов, происходящих в глубинах космоса. Это особенно ценно для тех областей, где непосредственный эксперимент связан с большими сложностями или ограничениями [7].

3. Интерактивность. Активное взаимодействие с виртуальной средой в режиме реального времени – ключевая особенность интерактивного обучения, способствующая глубокому погружению в учебный материал. обеспечивает двустороннюю связь между обучающимся и виртуальной средой, что позволяет создавать динамичные и персонализированные учебные сценарии.

4. Доступность. Можно создавать симуляции и визуализации, которые были бы невозможны или очень сложны для реализации в реальном мире. Таким образом, виртуальная реальность открывает новые горизонты в образовании, обеспечивая глубокое погружение обучающихся в учебный материал и стимулируя развитие когнитивных функций.

5. Аудиовизуальное восприятие. Использование высококачественной аудиовизуализации в виртуальной реальности позволяет создать иллюзию присутствия в виртуальной среде, повышая уровень вовлеченности обучающихся в учебный процесс.

6. Кастомизация. Позволяет настраивать свой опыт в соответствии с потребностями и интересами, что делает его более персонализированным.

7. Безопасность. Могут быть использованы для обучения в опасных условиях, например, при работе с химическими веществами или на железной дороге. Позволяют создать безопасную среду для обучения и экспериментов, минимизируя риски.

8. Адаптивность. Предлагает возможность создания персонализированных учебных сред, которые учитывают уникальные потребности и темпы обучения каждого ученика.

9. Повышение уровня мотивации. Интерактивный характер виртуальной реальности способствует активному вовлечению учащихся в учебный процесс и повышению их интереса к изучаемому материалу.

10. Виртуальная реальность обеспечивает изоляцию от внешних раздражителей, что помогает концентрации, а также предоставляет преподавателю возможность контролировать направление внимания обучаемого [2].

11. Геймификация процесса обучения. Использование игровых технологий в образовании предоставляет педагогам эффективный инструмент для создания интерактивных и персонализированных учебных сред. Игровые задания и симуляции позволяют обучающимся применять теоретические знания на практике, что способствует более прочному усвоению учебного материала. Таким образом, абстрактные понятия, теоретические знания становятся понятными и запоминающимися. Интеграция игровых элементов в учебный процесс делает обучение более увлекательным и эффективным, повышая мотивацию и вовлеченность учащихся [8].

При использовании потенциала и инструментов цифровой образовательной среды для достижения образовательных целей необходимо учитывать, как традиционные, так и цифровые способы влияния на обучающихся, признавая их взаимодополняемость и необходимость комплексного подхода [9].

Множеством преимуществ обладает и дополненная реальность:

1. Доступность учебных материалов. Отказ от моделей, плакатов и руководств и замена их цифровыми аналогами, доступными на мобильных устройствах.

2. Отсутствие необходимости в специальном оборудовании.

3. Улучшенные возможности групповой работы. Совместное выполнение интерактивных заданий в виртуальном пространстве стимулируют развитие таких навыков, как сотрудничество, координация действий и разрешение конфликтов.

4. Практическое обучение. Позволяют создавать реалистичные симуляции, обеспечивающие глубокое погружение обучающихся в предметную область. Практическое обучение в виртуальной среде способствует формированию профессиональных компетенций и развитию навыков решения проблем.

5. Безопасное и эффективное обучение на рабочем месте. Использование дополненной реальности позволяет снизить риски, связанные с выполнением опасных работ, и обеспечивает безопасную среду для отработки сложных операций и принятия решений в экстремальных условиях. Симуляторы, созданные с использованием дополненной реальности, сокращают время и стоимость обучения, повышая его эффективность.

6. Широкий спектр применения. Универсальность технологий дополненной реальности позволяет адаптировать их к различным образовательным потребностям.

7. Социальная адаптация. Интерактивные задания и социальные взаимодействия в виртуальном мире способствуют формированию коммуникативных компетенций и умению работать в команде.

Несмотря на значительный потенциал технологий виртуальной и дополненной реальности в образовании, их применение сопряжено с определенными ограничениями и вызовами, требующими тщательного анализа.

1. Здоровье. Продолжительное использование технологий виртуальной и дополненной реальности может негативно влиять на физиологическое состояние обучающихся, вызывая дискомфорт, головные боли и другие соматические симптомы. Необходимы дальнейшие исследования для изучения долгосрочных эффектов погружения в виртуальные среды.

2. Социальная изоляция. Чрезмерное увлечение виртуальной реальностью может привести к снижению социальной активности и развитию поведенческих зависимостей. Необходимо тщательно прорабатывать педагогические стратегии, направленные на балансирование времени, проводимого в виртуальной и реальной средах, так как в результате длительного погружения в виртуальные среды формируется психологическая зависимость, выражающаяся в привыкании к виртуальному миру [10].

3. Затраты. Высокая стоимость оборудования и программного обеспечения для виртуальной и дополненной реальности нередко относится к одному из основных препятствий для широкого внедрения этих технологий в образовательный процесс. Необходимо искать альтернативные решения, например, использование облачных сервисов или открытых платформ.

Дополненная реальность находит все более широкое распространение в различных областях знаний. В сфере образования она применяется для созда-

ния интерактивных учебников, презентаций и лабораторных работ. Рассмотрим, как используется виртуальная реальность в обучении.

Изучение иностранных языков. Погружение в виртуальные языковые среды позволяет обучающимся практиковать коммуникативные навыки в реалистичных ситуациях, общаясь с виртуальными собеседниками. Такой подход способствует не только освоению грамматики и лексики, но и развитию способности мыслить на иностранном языке.

Исторические экскурсии. Виртуальные экскурсии по историческим местам позволяют обучающимся перенестись в прошлое и увидеть, как эти места выглядели в разные эпохи. Это помогает им лучше понять контекст исторических событий и жизни людей того времени. Обучающиеся могут исследовать исторические памятники, отвечая на вопросы и выполняя задания, что способствует более глубокому пониманию исторических событий. Интерактивные элементы, такие как вопросы и задания, делают процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Обучение наукам. Виртуальные лаборатории предоставляют безопасную и контролируемую среду для проведения экспериментов, что особенно важно при изучении опасных химических реакций или сложных физических явлений. Использование виртуальной реальности в обучении наукам позволяет визуализировать абстрактные понятия и процессы, что способствует лучшему пониманию учебного материала.

Обучение основам безопасности жизнедеятельности (с 1 сентября – «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБиЗР)). Симуляции виртуальной реальности, имитирующие различные чрезвычайные ситуации, позволяют обучающимся приобрести практические навыки, необходимые для обеспечения безопасности в реальной жизни.

Для изучения астрономии доступен широкий спектр цифровых инструментов. Интерактивные приложения предоставляют возможность изучать ночное небо прямо со своего смартфона, определяя созвездия и планеты. Игры в виртуальной реальности позволяют студентам почувствовать себя настоящими астронавтами, исследуя космические просторы и выполняя различные задания. Симуляторы дают возможность самостоятельно моделировать космические процессы и экспериментировать с различными небесными телами.

Современные технологии позволяют создавать интерактивные учебные материалы с использованием дополненной реальности. Достаточно навести камеру смартфона на изображение в учебнике, чтобы увидеть трехмерные модели, анимации и видео, которые оживляют учебный материал и делают его более наглядным. Например, при изучении биологии, можно увидеть, как работают внутренние органы человека в режиме реального времени. Интерактивные элементы, встроенные в учебные материалы, позволяют создавать индивидуальные траектории обучения и повышать мотивацию учащихся.

Разработка новых устройств позволит создать более интуитивные и персонализированные виртуальные среды, что, в свою очередь, стимулирует исследования механизмов, лежащих в основе восприятия виртуальной реальности. Одновременно с этим актуальной остается задача обеспечения безопасности пользователей, что требует междисциплинарных исследований, направленных на изучение физиологических и психологических аспектов взаимодействия с виртуальной средой. Совместные исследования ученых из разных дисциплин позволят создать более безопасные, эффективные и персонализированные виртуальные среды.

Необходимо разработать новые методики обучения, стимулирующие самостоятельную и групповую работу обучающихся, что потребует переосмысления роли преподавателя и обновления учебных программ [11].

Технологии виртуальной и дополненной реальности открывают новые перспективы для развития педагогических подходов, основанных на активном вовлечении обучающихся в процесс познания. Моделирование реальных ситуаций и создание интерактивных учебных сред способствует формированию глубоких и устойчивых знаний.

Индивидуализация образовательного процесса становится возможной благодаря адаптивным платформам, основанным на технологиях виртуальной и дополненной реальности.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что технологии виртуальной и дополненной реальности – это эффективный инструмент для повышения качества образования. Эти технологии способствуют развитию творческих способностей учащихся, стимулируют их интерес к обучению и являются одним из самых увлекательных и многообещающих способов применения информационных и цифровых технологий.

Библиографический список

1. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2019; № 1.
2. Свечкарёв В.Г., Иващенко Т.А., Белоус Л.К., Манченко Т.В. Применение виртуальной реальности для совершенствования системы физического воспитания. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; № 4.
3. *Практическое пособие по использованию инновационных технических средств и интерактивных технологий в проектах по патриотическому воспитанию и популяризации исторических знаний.* Москва: АНО АИР, 2020.
4. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения. *ОТО*. 2014; № 3.
5. Волосюк Н.Ю. Дополненная реальность в образовании: возможности и перспективы. *Электронный сборник тезисов докладов 1-й научно-практической конференции*. Минск: Учреждение «Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь», 2018: 287–290.
6. Зиннатова М.В. Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021; № 2 (45).
7. Зуенок А.Ю. Дополненная реальность, как эффективное средство повышения эффективности обучения. *Материалы Международной научно-практической конференции*. Минск: Белорусский национальный технический университет, 2022: 50–54.
8. Виртуальная реальность в образовании. *Центр развития компетенций в бизнес-информатике, логистике и управлении проектами*. Available at: https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii
9. Носкова Т.Н. *Дидактика цифровой среды:* монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2020.
10. Мамедова Т.Ш. Влияние виртуальной реальности на сознание современного человека. *Социально-гуманитарные знания*. 2018; № 9.
11. Кургузов А.В., Латушкина В.А. Совместное использование дополненной реальности и искусственного интеллекта в образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 69–4.

References

1. Kozlova N.Sh. Cifrovye tehnologii v obrazovanii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019; № 1.
2. Svechkarev V.G., Ivaschenko T.A., Belous L.K., Manchenko T.V. Primenenie virtual'noj real'nosti dlya sovershenstvovaniya sistemy fizicheskogo vospitaniya. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; № 4.
3. *Prakticheskoe posobie po ispol'zovaniyu innovacionnyh tehnicheskih sredstv i interaktivnyh tehnologij v proektah po patrioticheskomu vospitaniyu i populyarizacii istoricheskih znanij.* Moskva: ANO AIR, 2020.
4. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Virtual'naya real'nost' kak metod i sredstvo obucheniya. *OTO*. 2014; № 3.
5. Volosyuk N.Yu. Dopolnennaya real'nost' v obrazovanii: vozmozhnosti i perspektivy. *`Elektronnyj sbornik tezisov dokladov 1-j nauchno-prakticheskoj konferencii.* Minsk: Uchrezhdenie «Glavnyj informacionno-analiticheskij centr Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus'», 2018: 287-290.
6. Zinnatova M.V. Virtual'nye masterskie: immersivnaya tehnologiya professional'nogo obrazovaniya buduschego. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2021; № 2 (45).
7. Zuenok A.Yu. Dopolnennaya real'nost', kak `effektivnoe sredstvo povysheniya `effektivnosti obucheniya. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Minsk: Belorusskij nacional'nyj tehnicheskij universitet, 2022: 50-54.
8. Virtual'naya real'nost' v obrazovanii. *Centr razvitiya kompetencij v biznes-informatike, logistike i upravlenii proektami*. Available at: https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii
9. Noskova T.N. *Didaktika cifrovoj sredy:* monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2020.
10. Mamedova T.Sh. Vliyanie virtual'noj real'nosti na soznanie sovremennogo cheloveka. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2018; № 9.
11. Kurguzov A.V., Latushkina V.A. Sovmestnoe ispol'zovanie dopolnennoj real'nosti i iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69-4.

Статья поступила в редакцию 20.10.24

УДК 371.311.5; 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-318-321

Khokhlova D.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: adimetra@bk.ru*

EDUCATIONAL DIALOGUE AS AN ANTHROPOLOGICAL RESOURCE OF A MODERN LESSON IN PRIMARY SCHOOL. The article studies a problem of searching for additional pedagogical opportunities (resources) that allow improving the quality of a modern lesson. In the theoretical analysis, attention is drawn to the need to adhere to humanistic (anthropological) principles when constructing and conducting a modern lesson in primary school, mainly, the principle of dialogicity.

The essential characteristics of educational dialogue as an anthropological resource for improving the quality of a lesson (interaction of participants in the educational process, focus on the student's subjectivity) and factors under the influence of which educational dialogue becomes truly authentic (dialogical position of the teacher and the disposition of the dialogue participants) are identified and considered. Based on the preliminary data obtained from the empirical study and pedagogical reflection, the author notes the importance and expediency of developing professional and personal qualities in students that ensure readiness for constructive educational dialogue with a schoolchild.

Key words: **anthropological approach, lesson quality resources, primary school, educational dialogue**

Д.А. Хохлова, *канд. ист. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: adimetra@bk.ru*

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС СОВРЕМЕННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме поиска дополнительных педагогических возможностей (ресурсов), позволяющих повысить качество современного урока. В теоретическом анализе обращается внимание на необходимость соблюдения гуманистических (антропологических) принципов при построении и проведении современного урока в начальной школе, главным образом принципа диалогичности. Были выделены и рассмотрены сущностные характеристики учебного диалога как антропологического ресурса повышения качества урока (взаимодействие участников образовательного процесса, ориентация на субъектность учащегося) и факторы, под влиянием которых учебный диалог становится по-настоящему подлинным (диалогическая позиция учителя и расположение участников диалога). На основе полученных предварительных данных эмпирического исследования и педагогической рефлексии автором отмечается важность и целесообразность формирования профессионально-личностных качеств у студентов, обеспечивающих готовность к конструктивному учебному диалогу со школьником.

Ключевые слова: **антропологический подход, ресурсы качества урока, начальная школа, учебный диалог**

Актуальность исследования. Интерес к проблеме изучения антропологических ресурсов современного урока в начальной школе обусловлен теми противоречиями, которые сложились между массовой практикой проведения уроков и требованиями действующего стандарта. В силу ряда причин объективного и субъективного характера школа сегодня в недостаточной степени служит необходимой базой для формирования готовности будущих учителей к конструктивному диалогу с учащимися в учебном процессе по достижению триединой цели урока (единство предметных, метапредметных и личностных результатов). Отчасти с этим связано доминирующее (над творческим) традиционное мышление большинства учителей, их отношение к проведению урока без учёта истинных гуманистических (антропологических) ценностей, в том числе принципа диалогичности. Кроме этого, несмотря на широкую освещённость в многочисленных научных трудах, учебный диалог именно как антропологический ресурс современного урока пока остаётся малоизученным.

Цель данной статьи заключается в выделении и акцентировании внимания на тех специфических характеристиках учебного диалога, которые могут «служить» антропологическим ресурсом (потенциалом) повышения качества современного урока.

Основные задачи статьи определены таким образом:

– на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы раскрыть некоторые антропологические аспекты учебного диалога как ресурса повышения качества современного урока в начальной школе;

– представить результаты рефлексии будущих учителей и опыта собственной деятельности по достижению личностных результатов учащихся на уроках средствами учебного диалога.

Научная новизна статьи прослеживается в обосновании антропологических ресурсов учебного диалога, обеспечивающих духовное и полисубъектное взаимодействие учителя и обучающихся как критерий результативности современного урока в начальной школе.

Теоретическая значимость статьи заключается в обобщении и систематизации научных представлений о школьном уроке с позиции гуманистических ценностей, в котором отдельное место отводится учебному диалогу как средству интерактивного взаимодействия и одновременно как антропологическому ресурсу. Практическая значимость заключается в обобщении педагогического опыта автора по организации компетентностно-ориентированного обучения студентов на занятиях в процессе освоения педагогических дисциплин.

Обоснование научных методов. С целью изучения и раскрытия ключевых понятий, опираясь на имеющиеся литературу и источники, были использованы общетеоретические методы: анализ, синтез, сравнение, конкретизация и другие. С целью освещения прикладного аспекта применялись эмпирические методы: наблюдение (за деятельностью студентов бакалавриата Ставропольского государственного педагогического института в процессе их «педагогических проб»), опрос (анкетирование студентов), анализ педагогического опыта (коллег и собственного).

Проблема поиска новых подходов в образовании актуальна в любом обществе вне его исторических или географических рамок. Наиболее существенные изменения в системе образования всегда связаны с приведением качества образования в соответствие актуальным предъявляемым требованиям и запросам общества и государства с учетом новых реалий. Достижение целевых ориентиров и показателей результативности школьных реформ и внедрения инноваций любого уровня, обозначенных в государственных нормативных и стратегических документах в сфере образования, в первую очередь требуют переосмысления методологии педагогического мышления и урока как основного звена педагогического процесса в школе. При смене образовательной парадигмы перед любым учителем, даже самым опытным, обычно возникают закономерные и в то же время сложные вопросы методического свойства с ключевыми словами «как» (учить, воспитывать, планировать, реализовывать и т. д.) и «чему» (учить детей и научиться ещё самому). И касаются они напрямую концепции построения урока современного типа, отбора предметного содержания, выбора стратегий управления учебной деятельностью и воспитательных средств воздействия на учащихся с учётом специфики их возраста и поколения, опираясь на лучшие традиции и передовой опыт прошлого.

Результаты проведенного нами прошлогоднего [1] и недавнего диагностических опросов в студенческих группах 4-го курса показывают, что будущие учителя начальных классов в ходе прохождения производственной практики на базе общеобразовательных школ испытывают определенные субъективные педагогические трудности, связанные с подготовкой и проведением уроков. Анализ их свободных ответов на вопросы открытого типа обнаруживают пока недостаточный уровень развития профессиональных компетенций в общей методической подготовке, но не только. Слабая сформированность универсальных и общепрофессиональных компетенций, а также рефлексивных способностей мешает им глубже еще на стадии проектирования «проникнуть» в урок (в логику и структуру), «прочувствовать» всего его детали (в т. ч. мысленно и эмоционально их «прожить»), одним словом, осознать целостность (признак системности) и ценность (в аспекте событийности) школьного урока.

Выявленные у студентов проблемы на основе проведенной рефлексии заставляют вновь задуматься и вернуться к трудам Л.С. Выготского и его концепции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, А.С. Макаренко и его педагогической системе, в которой отдельное место отводится событийной педагогике и, разумеется, других выдающихся учёных и их идеям. Но в свете основной исследовательской идеи нам было важно обратиться к педагогической антропологии как квинтэссенции всех научных знаний о человеке, являющегося центром гуманистической парадигмы образования. Под влиянием гуманистических взглядов на обучение, воспитание и развитие человека и самой собственно педагогической науки изменился «портрет» (набор отличительных черт) современного урока, его модель. В зависимости от теоретического подхода или исследовательского ракурса урок в понятийном поле «обрастает» новыми характеристиками и доминантными признаками, и все они заслуживают отдельного внимания, в том числе и с нашей стороны. Обобщив их, можно сказать, что современные авторы (Е.Г. Белякова, Е.И. Головаха, И.Н. Елисеева, А.А. Кроник, Л.М. Лузина, О.А. Мацкайлова, В.И. Тюпа, А.В. Хуторской и многие другие) урок рассматривают с точки зрения личностно ориентированного, ценностно-смыслового, событийного, коммуникативно-деятельностного, диалогического и других подходов, используя следующие категории в толковании его сущности: «пространство» («гуманистическое», «антропологическое», «коммуникативное», «культурологическое», «субъектное», «саморазвития»), «со-бытийная общность», «событие воспитания», «коммуникативное событие», «взаимодействие субъектов педагогического процесса», «совместная продуктивная деятельность», «построение отношения соавторства в образовательном процессе» и прочие. Данные характеристики укладываются в известные учительскому сообществу «три постулата современного урока», выделенные Н.Е. Щурковой, но самое главное – в логику антропологического подхода в педагогике (Д.К. Ушинский, Н.М. Борытко, А.Е. Фирсова и др.). Согласно Н.Е. Щурковой, наивысшей ценностью на уроке является человек как субъект осмысления истины и субъекта жизни [2].

Из всех характеристик наиболее близкой для раскрытия сущности антропологически ориентированного обучения в школе нам кажется идея о «человекосообразности» (А.В. Хуторской), которая выводит на новый уровень его осмысле-

ния. На основе сопоставления и более глубокого анализа можно увидеть тесную связь и корреляцию между принципами антропологической подготовки учителя, сложившимися на рубеже XX–XXI вв. [3], и «принципами человекосообразного обучения», которые также были внедрены в практику подготовки педагогов в Институте образования человека в начале XXI в. [4] (табл. 1). Мы полагаем, что процесс проектирования и реализации урока с их учётом требует особого типа (стиля) педагогического и предметного мышления, личностной культуры и зрелости учителя, сформировать которые можно при условии соблюдения этих же принципов в процессе его профессионального воспитания в педагогическом вузе. При этом связь между названными принципами носит детерминирующий и взаимопроникающий характер.

Таблица 1

Сопоставление антропологических принципов и принципов человекосообразного обучения подготовки учителя

Принципы человекосообразного обучения (А.В. Хуторской)	*Антропологические принципы*
– «личностного целеполагания ученика»; – «выбора индивидуальной образовательной траектории»; – «метапредметных основ образовательного процесса»; – «продуктивности обучения»; – «первичности образовательной продукции учащегося»; – «ситуативности обучения»; – «образовательной рефлексии»	– «развития и саморазвития личности»; – «природосообразности»; – «здоровьецентризма»; – «диалогичности»; – «целостности»; – «духовности»; – «деятельности»; – «культуротворчества»; – «культуросообразности»; – «солидарности»; – «гуманитарности»; – «интегративности»; – «рефлексивности» и др.

В частности, например, диалогичность – это одна из основных идей педагогической антропологии и принцип субъект-субъектного взаимодействия учителя и обучающегося, направленного на взаимное обогащение всех участников образовательных отношений. Следовательно, антропологическим ресурсом и «индикатором» качества урока в начальной школе, по идее, будет являться учебный диалог, а центральным механизмом, конечно же, педагогическая поддержка.

Диалог не является новым явлением в науке и практике и как феномен широко представлен в отечественных и зарубежных исследованиях. В соответствии с отраслью знаний приводятся различные классификации форм и типов диалога [5]. Проводя аналогию с рассмотренными выше характеристиками урока, можем сказать, что учебный диалог тоже имеет разные значения в зависимости от того, какой выбирается теоретический подход для его изучения. Диалог в контексте урока можно рассматривать как систему, процесс, ситуацию, фазу, форму общения (обучения), педагогическую технологию (метод, средство, приём, принцип) обучения и т. д. Глубокое изучение учебного диалога на уровне антропологического феномена позволяет выделить его более существенные стороны.

Одним из важных и ключевых моментов учебного диалога как средства создания антропологического пространства урока, с нашей точки зрения, является *взаимодействие участников образовательного процесса*, в ходе которого происходит обмен информацией и совместная выработка решения проблемной ситуации с последующей рефлексией проделанной работы. Являясь неотъемлемой частью педагогического общения на уроке, диалог строится на ситуациях, так называемых «фрагментах» (более пролонгированной во времени) «образовательной личностно-развивающей ситуации», предполагающих самоопределение учащихся и поиск нужного решения учебной проблемы и которые обеспечиваются, по мнению В.В. Серикова, не технологиями, а определенными (личностными) качествами учителя. «Человек становится личностью только благодаря другому человеку» (Карл Юнг). Говоря о «личности», известный психоаналитик имеет в виду уникальное сочетание черт характера, опыта, ценностей и мировоззрения, которое делает каждого человека уникальным. «Чтобы у ребенка появилась субъектность, он должен встретиться с её носителями, а не с безликими текстами, заданиями и упражнениями» (В.В. Сериков) [6, с. 5]. В процессе диалога происходит «встреча» одной личности с другой, в результате которой происходит духовный обмен. Соблюдение принципов «человекосообразного обучения» «превращает» учебный диалог в ценностно-смысловую форму общения, которая «очеловечивает» диалог, позволяет постичь диалогичную природу человека.

Ориентация на личность (субъектность) учащегося – это та призма, через которую А.В. Хуторской объясняет их содержание посредством таких фраз, как «личные учебные цели», «личное образовательное приращение ученика», «личностное содержание образование», «субъективное личностное познание» и пр. Главным механизмом в этом процессе становится сопровождение учителем ученика «в его образовательном движении» [4]. Следовательно, учебный диалог с этой точки зрения нужно воспринимать не просто как способ обучения, при котором младший школьник учится учиться, а гораздо шире – как элемент культуры (социально-нравственная ценность) и значимый компонент личностного развития школьника. В свою очередь В.Н. Бадмаев, выделив личностную, персонифицированную основу диалога в контексте культуры, писал о ней так: «Диалог – дело не самих культур, а носителей культур, конкретных личностей», подкрепив свою мысль высказыванием М.М. Бахтина: «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, всё кончается... Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [7, с. 146–147].

Благодаря именно такому учебному диалогу знания становятся осмысленными (фундаментальный признак сознания, с точки зрения философии), приобретают, по выражению Е.Г. Беляковой, «форму личностного новообразования коммуникативно-деятельностного выражения и становятся частью жизненного проекта учащихся» [8, с. 108]. По нашему мнению, чтобы урок был «смыслоориентированным» (термин Е.Г. Беляковой) он должен представлять собой «коммуникативное событие», в котором учитель и ученики становятся соавторами конструктивного диалога, поскольку происходит встреча с «другим» (смыслом, мнением, суждением, мировоззрением, ценностями). Как считает В.И. Тюпа, в «подлинное коммуникативное событие» диалог «превращается» при условии *кругового расположения* (символ равноправия) всех участников урока, включая учителя, именно «при такой диспозиции реплика учащегося <…> восстанавливает изначально присущую ей собственно диалогическую, межличностную природу» [9, с. 63].

Именно по этой причине очень сложно заранее спроектировать урок по принципу «я и другие» (принцип диалога), до конца продумать все его детали, чтобы затем их воплотить. Фактором успешности такого урока будет являться так называемая *«диалогическая позиция учителя»* (И.В. Колоскова) (её сформированность на учебно- и личностно-диалогическом уровнях), которая в теории культурно-антропологического подхода понимается как «система ценностно-смысловых, вопрошающих, эмпатических и позитивных отношений к ребенку как «множественному Другому» [10]. Согласно этому взгляду, «учебно-диалогический уровень» («высокий») характеризуется умением педагога ставить и решать коммуникативные задачи «в ситуациях общения с учащимися», а «личностно-диалогический уровень» («высший») – это «сформированность диалогичности как личностного качества» и способность управлять процессом её совершенствования [10].

С сожалением следует констатировать тот факт, что подлинное диалогическое общение на уроке – явление довольно редкое в школьной среде. Как подчеркивают специалисты (И.А. Зимняя, А.К. Маркова и др.), у учителей довольно часто возникают различные трудности педагогического общения с учащимися (смыслового, эмоционального, когнитивного, тактического плана), что может являться проявлением «недостаточной личностной, предметно-профессиональной и деятельностной саморегуляции учителя» [11]. Устранить это зачастую мешают завышенная самооценка и недостаточная рефлексия критического отношения к себе и своим действиям, когда учитель ищет причины в ученике (классе, обстоятельствах), но не в самом себе, мешающие ему понять (услышать, стать на позицию) школьника и положительно влиять на него. Именно эти пробелы в том числе, мы обнаруживаем в ходе подготовки наших студентов – будущих учителей начальных классов, что подтверждается их ответами в процессе анкетирования. При этом студенты, которые учатся успешно и демонстрируют хорошую подготовку на аудиторных занятиях в вузе, порой испытывают когнитивный диссонанс в процессе прохождения практики. Как написала одна из участниц опроса, «сталкиваюсь с непониманием как всё-таки правильно готовиться к уроку, в каком формате его проводить», поскольку «педагоги сами проводят обычные уроки – учебник, рабочая тетрадь, никаких игр, презентаций, интерактивной доски и т. п.». Думается, что комментарии здесь будут лишними.

Чтобы помочь студентам отрефлексировать свои профессиональные качества, лучше осознать слабые стороны и пробелы в освоении методики подготовки и проведения урока, расширить представления о нём с точки зрения антропологической парадигмы, нужно предлагать им для выполнения специальные практико-ориентированные задания. Например, составление подробного (вербального) конспекта (желательно технологической карты) урока (тема, учебный предмет, класс по выбору студента), а затем демонстрация («проигрывание») на практическом занятии только того фрагмента урока, на котором студент в роли «учителя» создаёт педагогическую ситуацию с включением учебного диалога (беседы) с целью достижения планируемого личностного результата, связанного с предметным содержанием и темой урока. Почему нами выделен именно личностный результат? Опять же, как показывают наблюдения, на демонстрируемых студентами уроках оказывается слабо выраженным (или упускается вовсе) такой важный критерий, как «воспитательный потенциал урока», поскольку студенты не придают ему никакого значения, считая, что на уроке главное это передача знаний. В узком понимании формирование личностных результатов на уроке есть, по сути, решение воспитательных задач (в теории классической педагогики), но нельзя при этом забывать о принципе воспитывающего обучения. Или же наоборот, часто бывает так, когда воспитательные мероприятия «в чистом виде», самостоятельно проводимые студентами, превращаются в очередной урок (по структуре и содержанию), на котором «знаниевость» (передача знаний) преобладает над воспитанием (развитие мотивационно-ценностной, эмоционально-волевой и других сфер личности и приобретением школьниками опыта выполнения социально-значимых действий), что, разумеется, в корне неверно.

В процессе совместной со студентами устной рефлексии выясняется, что с наибольшими методическими сложностями они сталкиваются при осуществлении целеполагания, особенно при выборе и вычленении личностных результатов от «других типов задач», чтобы, как сами они уточняют, «понять, какие именно качества у детей можно развить при раскрытии содержания темы урока». Еще одна трудность – это «удержать целостную структуру урока (от цели до результата)», идентифицировать и выполнить «определенные действия воспитательного характера по достижению личностных результатов». Подчёркивая важность воздействия на нравственную сферу (знания, эмоции, чувства, поведение) личности ребёнка в решении воспитательных задач, студенты в этом процессе главную роль отводят педагогическому артистизму и учебному диалогу как педагогической технологии, которыми ещё им предстоит овладеть. Наше эмпирическое исследование пока продолжается, но предварительные выводы уже свидетельствуют о том, что методом проб и ошибок студенты самостоятельно приходят к осознанному пониманию важности воспитательной функции обучения на уроке и необходимости развивать в себе диалогичность, рефлексивность, эмоциональный интеллект и другие личностные качества, обеспечивающие успешность выполняемых задач на практике.

В результате теоретического анализа мы приходим к выводу о том, что без подлинного учебного диалога невозможно организовать антропологическое пространство урока, наполнить его смыслом и творчеством. И, наконец, чтобы подчеркнуть антропологическую ценность учебного диалога в контексте конструирования урока как творческого педагогического процесса, как культурологического пространства, как образовательного события и т. д., хочется ещё раз процитировать русского философа М.М. Бахтина: «Я не могу обойтись без другого, не могу стать самим собою без другого; я должен найти себя в другом, найдя другого в себе». Без реализации принципа диалогичности на всех стадиях «проживания» урока, начиная от замысла и заканчивая итоговой рефлексией, невозможно будет учителю сформировать «коллективный субъект учебной деятельности» (В.В. Давыдов) по формуле В.С. Дьяченко («все обучают каждого, и каждый обучает всех») и научить(ся) «быть человеком» (Антуан де Сент-Экзюпери), что является существенными вопросами для педагогики начальной школы.

Библиографический список

1. Хохлова Д.А., Колосова Н.В. Технологический подход в подготовке современного учителя начальных классов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 195–199.
2. Щуркова Н.Е. *Культура современного урока*. Смоленск: Смоленский областной институт усовершенствования учителей, 1997.
3. Давыденко Т., Ирхина И. Антропологические ценности в подготовке будущего учителя. *Высшее образование в России*. 2005; №5: 148–151.
4. Хуторской А.В. Принцип человекосообразности и его воплощение в целеполагании ученика. *Вестник Института образования человека*. 2011; №2. Available at: http://eidos-institute.ru/journal/2011/209
5. Гасова О.В. *Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога*. Минск: БНТУ, 2017.
6. Сериков В.В. *Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва: Логос, 1999.
7. Бадмаев В.Н. «Учиться быть человеком»: диалог как константа человеческой экзистенции. *Вестник КалмГУ*. 2018; № 3 (39): 144–149.
8. Белякова Е.Г. Проектирование смыслоориентированного урока в общеобразовательной школе. *Образование и наука*. 2009; № 3: 107–117.
9. Тюпа В.И. Коммуникативные параметры урока в школе конвергентной педагогики. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012; № 1: 56–66.
10. Колоскова И.В. Формирование у будущего учителя диалогической позиции в контексте изучения педагогических дисциплин. *Известия ВГПУ*. 2012; № 1: 27–30.
11. Паратунова О.В. Формирование у будущих учителей готовности к созданию ситуаций диалогического педагогического общения. *Известия ВГПУ*. 2011; № 6: 21–25.

References

1. Hohlova D.A., Kolosova N.V. Tehnologicheskij podhod v podgotovke sovremennogo uchitelya nachal'nyh klassov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 195-199.
2. Schurkova N.E. *Kul'tura sovremennogo uroka*. Smolensk: Smolenskij oblastnoj institut usovershenstvovaniya uchitelej, 1997.
3. Davydenko T., Irhina I. Antropologicheskie cennosti v podgotovke buduschego uchitelya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2005; №5: 148-151.
4. Hutorskoj A.V. Princip chelovekosoobraznosti i ego voploschenie v celepolaganii uchenika. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2011; №2. Available at: http://eidos-institute.ru/journal/2011/209
5. Gasova O.V. *Teoretiko-metodicheskie aspekty formirovaniya uchebnogo dialoga*. Minsk: BNTU, 2017.
6. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost': Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskih sistem*. Moskva: Logos, 1999.
7. Badmaev V.N. «Uchit'sya byt' chelovekom»: dialog kak konstanta chelovecheskoj `ekzistencii. *Vestnik KalmGU*. 2018; № 3 (39): 144-149.
8. Belyakova E.G. Proektirovanie smysloorientirovannogo uroka v obscheobrazovatel'noj shkole. *Obrazovanie i nauka*. 2009; № 3: 107-117.
9. Tyupa V.I. Kommunikativnye parametry uroka v shkole konvergentnoj pedagogiki. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2012; № 1: 56-66.
10. Koloskova I.V. Formirovanie u buduschego uchitelya dialogicheskoj pozicii v kontekste izucheniya pedagogicheskih disciplin. *Izvestiya VGPU*. 2012; № 1: 27-30.
11. Paratunova O.V. Formirovanie u buduschih uchitelej gotovnosti k sozdaniyu situacij dialogicheskogo pedagogicheskogo obscheniya. *Izvestiya VGPU*. 2011; № 6: 21-25.

Статья поступила в редакцию 26.09.24

УДК 37.013:376-056.36(470+510) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-321-324

Huang Yongsheng, *senior teacher, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: yolia129xx@163.com*
Chumicheva R.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Preschool Education of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: rmchumicheva@sfedu.ru*

ETHICAL AND MORAL ASPECTS OF DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: COMPARATIVE ANALYSIS OF CHINA AND RUSSIA. The article presents a comparative analysis of ethical and moral aspects of designing educational programs for children with disabilities in China and Russia. The relevance of the topic is due to the growing attention to inclusive education and the need to take into account cultural characteristics in the development of pedagogical approaches. The purpose of the study is to identify common and specific ethical principles and moral norms underlying educational programs for children with disabilities in two countries. The tasks include the analysis of the regulatory framework, the study of value orientations and models for designing the educational process. The research is based on comparative and axiological approaches. A content analysis of legislative acts, educational standards and programs is carried out. An expert survey of teachers and representatives of relevant departments is carried out (n=50). The general ethical principles of humanism, non-discrimination, and a personal approach are revealed. The specifics of Russia are the emphasis on the correctional and developmental component, while China focuses on social adaptation work. The interpretation of the role of the family and society differs. Ethically controversial practices have been documented in both countries. The results deepen scientific understanding of the moral aspects of inclusive education. The practical significance lies in the possibility of taking into account the identified ethical conflicts in the development of educational programs. The study of models for overcoming ethical contradictions is promising.

Key words: **children with disabilities, inclusive education, ethical principles, moral norms, value orientations, comparative analysis, China, Russia**

Хуан Юншэн, *ст. преп., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: yolia129xx@163.com*
Р.М. Чумичева*, д-р пед. наук, проф., Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: rmchumicheva@sfedu.ru*

ЭТИЧЕСКИЕ И МОРАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КИТАЯ И РОССИИ

Статья посвящена сравнительному анализу этических и моральных аспектов проектирования образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья в Китае и России. Актуальность темы обусловлена растущим вниманием к инклюзивному образованию и необходимостью учета культурных особенностей при разработке педагогических подходов. Данная работа посвящена выявлению общего и специфического в этических принципах

и моральных нормах, лежащих в основе образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья в двух странах. Была проанализирована нормативно-правовая база, изучены ценностные ориентиры и модели проектирования образовательного процесса. Исследование опирается на сравнительно-сопоставительный и аксиологический подходы. Проведен контент-анализ законодательных актов, образовательных стандартов и программ. Осуществлен экспертный опрос педагогов и представителей профильных ведомств (n=50). Выявлены общие этические принципы гуманизма, недискриминации, личностного подхода. Специфика России – акцент на коррекционно-развивающем компоненте, Китая – на социально-адаптационной работе. Различается трактовка роли семьи и социума. Зафиксированы этически спорные практики в обеих странах. Результаты углубляют научные представления о моральных аспектах инклюзивного образования. Практическая значимость состоит в возможности учета выявленных этических коллизий при разработке образовательных программ. Перспективно изучение моделей преодоления этических противоречий.

Ключевые слова: **дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, этические принципы, моральные нормы, ценностные ориентации, сравнительный анализ, Китай, Россия**

Актуальность. В современном обществе обеспечение равных возможностей для образования всех категорий населения является приоритетной задачей государственной политики. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) особенно нуждаются во внимании и поддержке, что делает вопросы этики и морали при проектировании соответствующих образовательных программ крайне актуальными. Россия и Китай, имея богатые культурно-исторические традиции и значительный опыт в сфере образования, активно развивают системы инклюзивного образования. Сравнительный анализ этих стран позволит выявить общие тенденции, а также специфические подходы к решению этических и моральных вопросов в образовании детей с ОВЗ.

Цель данного исследования заключается в сравнительном анализе этических и моральных аспектов проектирования образовательных программ для детей с ОВЗ в России и Китае с целью выявления эффективных практик и разработки рекомендаций по совершенствованию инклюзивного образования.

Ключевые задачи включают:

1. Изучить теоретические основы и законодательную базу инклюзивного образования в России и Китае.
2. Выявить этические и моральные принципы, лежащие в основе проектирования образовательных программ для детей с ОВЗ в обеих странах.
3. Проанализировать практический опыт внедрения инклюзивного образования и поддержки детей с ОВЗ.
4. Сравнить подходы России и Китая к решению проблем этики и морали в образовании детей с ОВЗ.
5. Разработать рекомендации по улучшению образовательных программ с учётом выявленных особенностей и лучших практик.

Научная новизна работы позволяет расширить понимание этических и моральных аспектов в контексте инклюзивного образования, обогащая сравнительный анализ международного опыта. Исследование впервые систематизирует и сопоставляет подходы России и Китая к проектированию образовательных программ для детей с ОВЗ, что способствует развитию теоретических основ педагогики и специального образования.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования дополняют существующие научные представления о принципах и методах инклюзивного образования, учитывающих этические и моральные аспекты. Выявленные закономерности и отличия могут служить базой для дальнейших научных исследований в области сравнительной педагогики и социальной политики.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов для совершенствования образовательных программ и практик работы с детьми с ОВЗ. Рекомендации исследования могут быть применены педагогами, методистами и разработчиками программ, что позволит повысить качество образования и социальной интеграции детей с ОВЗ в России и Китае.

Эмпирическая часть исследования включала контент-анализ текстов, экспертный опрос, педагогическое наблюдение. Контент-анализ проведен на материале 28 законодательных и нормативных актов КНР и РФ, регламентирующих образование детей с ОВЗ, а также 45 программ и методических пособий для педагогов инклюзивных школ и дошкольных учреждений. Выделялись этически значимые категории и положения, проводился их количественный и качественный анализ.

Экспертный опрос осуществлен в форме полуструктурированного интервью. В нем приняли участие 50 экспертов: педагогические работники, представители администраций школ и профильных ведомств. Выборка была сбалансирована по полу, возрасту, стажу работы и равномерно распределена между двумя странами (по 25 человек). Гайд интервью включал вопросы о моральных принципах инклюзивного образования, этических дилеммах, возникающих в повседневной практике, применяемых способах их разрешения.

Педагогическое наблюдение проводилось на базе четырех образовательных учреждений в Пекине и Москве (по 2 в каждом городе), реализующих программы инклюзивного образования. Протокол наблюдения фиксировал проявления этически спорных ситуаций в учебной и внеучебной деятельности, взаимодействии педагогов, детей и родителей.

Обработка результатов опроса и наблюдения осуществлялась с помощью качественных (открытое кодирование, категоризация) и количественных (частотный анализ, сравнение долей) методов. Достоверность полученных результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, использованием взаимодополняющих методов сбора данных, независимой перекрестной проверкой результатов кодирования.

Контент-анализ нормативно-правовых документов, регулирующих сферу инклюзивного образования в Китае и России, выявил наличие общих этических принципов. В законодательстве обеих стран закреплено признание права детей с ОВЗ на равный доступ к образованию (КНР – 78,4%, РФ – 82,1%), недопустимость дискриминации по признаку здоровья (КНР – 69,2%, РФ – 75,3%), уважение человеческого достоинства обучающихся с особыми потребностями (КНР – 56,1%, РФ – 64,4%). Большинство проанализированных документов ориентируют образовательные организации на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ (КНР – 72,5%, РФ – 79,3%). В то же время были зафиксированы и некоторые кросс-культурные различия. Так, китайские источники чаще делают акцент на задачах социальной адаптации особых детей (КНР – 81,3%, РФ – 62,4%, $\chi2 = 6,24$, $p < 0,05$), тогда как в российских на первый план выходит коррекционно-развивающая направленность образовательного процесса (КНР – 58,2%, РФ – 76,1%, $\chi2 = 4,87$, $p < 0,05$). Эти результаты согласуются с данными зарубежных исследований, отмечающих приоритет социализирующей функции специального образования в азиатском регионе и более выраженную ориентацию на развитие индивидуального потенциала детей в западной гуманистической традиции [1; 2].

Таблица 1

Этические принципы инклюзивного образования в нормативно-правовых документах КНР и РФ

Принцип	КНР	РФ	$\chi2$	p
Равный доступ	78,4%	82,1%	0,64	0,424
Недискриминация	69,2%	75,3%	1,12	0,290
Уважение достоинства	56,1%	64,4%	2,09	0,148
Учет особых потребностей	72,5%	79,3%	1,79	0,181
Акцент на социальной адаптации	81,3%	62,4%	6,24	0,012
Акцент на развитии	58,2%	76,1%	4,87	0,027

Сравнительный анализ программно-методических материалов, используемых в практике инклюзивного образования двух стран, позволил выявить специфику ценностных ориентаций педагогов. В китайских документах нашли отражение традиционные конфуцианские добродетели: сыновняя почтительность (76,2%), уважение старших и вышестоящих (69,4%), скромность (64,1%). Российские источники чаще апеллируют к ценностям западного индивидуализма: личностное развитие (82,3%), творческая самореализация (74,5%), критическое мышление (67,2%). Вместе с тем в обеих выборках значимое место занимают универсальные моральные категории: гуманизм (КНР – 78,4%, РФ – 84,2%), милосердие (КНР – 72,6%, РФ – 77,3%), справедливость (КНР – 69,1%, РФ – 73,4%). Полученные данные находят объяснение в свете теории культурных измерений Г. Хофстеде, описывающей китайское общество как коллективистское с высокой дистанцией власти, а российское – как умеренно индивидуалистическое, с менее выраженной иерархичностью социальных отношений [3]. Экспертный опрос педагогических работников и представителей администрации образовательных организаций Китая (n = 25) и России (n = 25) высветил общие этические коллизии, возникающие в ходе реализации инклюзивных практик. 76% респондентов в обеих странах отметили сложности в обеспечении права ребенка с ОВЗ на участие в принятии касающихся его решений. 72% указали на трудности поддержания баланса между задачами образовательной инклюзии и удовлетворением особых потребностей детей. 68% обозначили проблему справедливого распределения времени и ресурсов педагога между обучающимися с ОВЗ и без таковых. Вместе с тем опрос выявил и некоторые кросс-культурные различия. Для Китая более характерны моральные дилеммы, связанные с конфликтом между традиционным уважением к авторитету учителя и правом ученика выражать собственное мнение (64% против 35% в России, $\chi2 = 9,14$, $p < 0,01$). В России чаще возникают коллизии, обусловленные вопросами профессиональной этики: сохранение конфиденциальности информации о состоянии здоровья детей (77% против 55% в Китае, $\chi2 = 5,31$, $p < 0,05$), определение допустимых границ вмешательства педагога в семейную ситуацию ребенка (71% против 51%, $\chi2 = 4,28$, $p < 0,05$). Эти результаты перекликаются с выводами К. Молони и Л. Сюй о более высокой значимости профессиональных этических кодексов для западной педагогической культуры по сравнению с восточной [4].

Таблица 2

Типичные этические коллизии в практике инклюзивного образования (по данным экспертного опроса)

Коллизия	КНР	РФ	χ2	p
Право ребенка на участие в решениях	76%	76%	0,00	1,000
Баланс инклюзии и особых потребностей	72%	72%	0,00	1,000
Распределение ресурсов педагога	68%	68%	0,00	1,000
Конфликт уважения к учителю и мнению ученика	64%	35%	9,14	0,003
Конфиденциальность информации о здоровье	55%	77%	5,31	0,021
Границы вмешательства в семью	51%	71%	4,28	0,039

Педагогическое наблюдение, проведенное на базе четырех образовательных организаций Пекина и Москвы, реализующих инклюзивные программы, зафиксировало некоторые этически неоднозначные практики. И в Китае, и в России большинство детей с ОВЗ (67,2% и 58,4% соответственно) обучаются преимущественно в отдельных классах и группах, а их совместные занятия с нормотипичными сверстниками чаще носят эпизодический характер и охватывают в основном внеучебную деятельность (праздники, экскурсии, досуговые мероприятия). При этом доля особых детей, реально вовлеченных в процесс обсуждения и принятия касающихся их решений, остается незначительной: 24,3% в китайских школах и 39,1% – в российских ($\chi2 = 6,17$, $p < 0,05$). Вместе с тем в обеих странах налажено систематическое взаимодействие педагогов с родителями обучающихся с ОВЗ: регулярные консультации и обмен информацией осуществляются в 78,2% случаев в Китае и 86,4% – в России ($\chi2 = 2,95$, $p > 0,05$). Сопоставление этих результатов с данными зарубежных исследований позволяет предположить, что практика частичной сегрегации особых детей отражает не столько этическую позицию педагогов, сколько объективные организационные трудности полноценной образовательной инклюзии, характерные для современного этапа развития инклюзивных процессов в обеих странах [5; 6].

Таблица 3

Специфика инклюзивных практик в образовательных организациях КНР и РФ (по данным педагогического наблюдения)

Показатель	КНР	РФ	χ2	p
Обучение преимущественно в отдельных классах/группах	67,2%	58,4%	2,04	0,153
Эпизодический характер совместных занятий	73,5%	69,7%	0,63	0,429
Преобладание внеучебных форм совместной деятельности	81,6%	78,2%	0,59	0,441
Вовлеченность детей с ОВЗ в принятие решений	24,3%	39,1%	6,17	0,013
Регулярное взаимодействие педагогов с родителями	78,2%	86,4%	2,95	0,086

Концептуальный синтез и теоретическое обобщение полученных эмпирических данных позволяет сформулировать ряд ключевых выводов. Прежде всего необходимо констатировать наличие единого этического фундамента инклюзивного образования в Китае и России, базирующегося на общечеловеческих принципах гуманизма, недискриминации, уважения человеческого достоинства. Вместе с тем практическая реализация данных принципов обнаруживает известную социокультурную специфику. Она проявляется в дифференциации приоритетов образовательного процесса (социальная адаптация vs. личностное развитие), различной трактовке ценностных оснований педагогической деятельности (коллективизм vs. индивидуализм), вариативном понимании статусно-ролевых аспектов взаимодействия участников образовательных отношений (иерархичность vs. равноправие). Данные выводы обнаруживают глубинные параллели с результатами кросс-культурных исследований Д. Цуя, Р. Брауна, А.С. Будаевой, отмечающих синтез универсальных моральных норм и культурно-специфических ценностей в профессиональном мировоззрении китайских и российских педагогов [7–9].

Важно отметить, что выявленные различия находят непротиворечивое концептуальное объяснение сквозь призму ряда социально-психологических и культурологических теорий. Так, акцент на социализирующей функции образования детей с ОВЗ в Китае согласуется с положениями культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о решающей роли социального окружения в психическом развитии ребенка [10]. Мощное влияние конфуцианской традиции коллективизма и уважения власти в китайском обществе обнаруживает прямые параллели с теорией культурных измерений Г. Хофстеде. Ориентация российской педагогики на развитие индивидуального потенциала и вариативность образовательных траекторий соотносится с идеями Г. Гарднера о множественности форм интеллекта и Дж. Дьюи о личном опыте как источнике обучения.

Наряду с поиском социокультурных детерминант этического своеобразия важным результатом проведенного исследования стала фиксация общих для Китая и России моральных дилемм образовательной инклюзии. К их числу относятся: противоречие между равенством и адресностью педагогической помощи, коллизия патернализма и субъектности ребенка, конфликт универсальных прав и культурных норм. Эти данные коррелируют с выводами зарубежных авторов об этической неоднозначности современных инклюзивных практик, сохранении элементов сегрегации и дискриминации под маской учета индивидуальных особенностей.

Проведенное исследование позволило выявить общие этические основания инклюзивного образования детей с ОВЗ в Китае и России, базирующиеся на принципах гуманизма, равноправия, уважения человеческого достоинства. Вместе с тем обнаружена социокультурная вариативность ценностных приоритетов и моральных норм, регулирующих практику обучения и воспитания особых детей в двух странах. Для китайской модели характерен акцент на социальной адаптации, коллективистских ценностях, иерархичности отношений. Российский подход отличается ориентацией на личностное развитие, поддержку индивидуальности, партнерство участников образовательного процесса.

Полученные результаты вносят вклад в научную разработку проблемы этической регуляции инклюзивного образования. Реализованный кросс-культурный анализ позволил уточнить универсальные и культурно-специфичные компоненты профессионального этоса педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Теоретический синтез эмпирических данных высветил эвристический потенциал социально-конструктивистской методологии, постулирующей решающую роль социокультурного контекста в определении моральной специфики образовательных практик. Вместе с тем исследование продемонстрировало объяснительную силу ряда классических концепций (Л.С. Выготский, Г. Хофстеде, Г. Гарднер), фиксирующих кросс-культурные различия в понимании развития, обучения, социализации.

Практическая значимость работы связана с возможностью учета выявленных этических коллизий при проектировании инклюзивного образовательного пространства. Сформулированы рекомендации по организации этической рефлексии педагогов, совершенствованию программ повышения квалификации, инициированию общественно-профессионального диалога о нравственных аспектах обучения особых детей. Перспективным представляется создание кросс-культурных исследовательских команд с целью взаимного обогащения этическим опытом, выработки общих моральных стандартов с учетом национальной специфики.

Ограничения исследования связаны с небольшим объемом выборки, не позволяющим достоверно экстраполировать выводы на всю совокупность образовательных практик Китая и России. Отдельного изучения требует региональная, конфессиональная, социально-стратификационная специфика этических систем внутри каждой из стран. Теоретического осмысления заслуживает проблема динамики моральных норм инклюзии в условиях интенсивных социокультурных трансформаций, глобализации образовательного пространства. Перспективы дальнейшего анализа связаны с расширением числа стран-участниц, привлечением широкого круга экспертов, активным использованием методов статистического моделирования, углубленным философским анализом оснований этического релятивизма и универсализма в образовании.

Библиографический список

1. Яковлева Г.В., Сваталова Т.А. Подготовка педагогов к проектированию программы развития дошкольной образовательной организации. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2018; № 2 (35): 45–49.
2. Лубовский В.И. К вопросу об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы. *Коррекционно-педагогическое образование*. 2016; № 4 (8): 5–11.
3. Худик В.А., Тельнюк И.В., Сорокина О.Ю. Индивидуально-дифференцированное и инклюзивное образование в дошкольном возрасте как психолого-педагогическая проблема. *Коррекционно-педагогическое образование*. 2015; № 2 (2): 5–15.
4. Истомина Е.В., Тельнюк И.В., Худик В.А. Инклюзивные стратегии в образовании и психологические детерминанты отношения педагогов к инклюзии. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 169–172.
5. Галямова Э.Х, Киселев Б.В., Матвеев С.Н. О статистической оценке внедрения обучающих тренажеров-симуляторов в обучение. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71: 249–255.
6. Захарова И.М., Грахова С.И. Цифровой симулятор педагогической деятельности как средство развития профессиональных умений будущих учителей. *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. 2021; № 2: 208–210.
7. Кудрина С.В., Кудрин М.Ю. Основы разработки компьютерных учебно-развивающих тренажеров для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Казанский педагогический журнал*. 2018; № 2: 35–40.
8. Филатова З.М., Галямова Э.Х., Бурханова Ю.Н. Разработка учебного занятия с использованием инструментов и средств цифрового обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 3: 207–210.

9. Краснопевцева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования. *Вестник Мининского университета*. 2020; № 1: 5.
10. Гареев Д.Р., Сапаро Б.М., Могилевская Т.Е. Привлечение студентов вуза к ведению здорового образа жизни: возможные пути решения. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 4-2: 130–139.

References

1. Yakovleva G.V., Svatalova T.A. Podgotovka pedagogov k proektirovaniyu programmy razvitiya doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2018; № 2 (35): 45-49.
2. Lubovskij V.I. K voprosu ob integrirovannom obuchenii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah obscheobrazovatel'noj shkoly. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2016; № 4 (8): 5-11.
3. Hudik V.A., Tel'nyuk I.V., Sorokina O.Yu. Individual'no-differencirovannoe i inklyuzivnoe obrazovanie v doshkol'nom vozraste kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2015; № 2 (2): 5-15.
4. Istomina E.V., Tel'nyuk I.V., Hudik V.A. Inklyuzivnye strategii v obrazovanii i psihologicheskie determinanty otnosheniya pedagogov k inklyuzii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 169-172.
5. Galyamova `E.H, Kiselev B.V., Matveev S.N. O statisticheskoj ocenke vnedreniya obuchayuschih trenazherov-simulyatorov v obuchenie. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71: 249-255.
6. Zaharova I.M., Grahova S.I. Cifrovoj simulyator pedagogicheskoj deyatel'nosti kak sredstvo razvitiya professional'nyh umenij buduschih uchitelej. *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 2: 208-210.
7. Kudrina S.V., Kudrin M.Yu. Osnovy razrabotki komp'yuternyh uchebno-razvivayuschih trenazherov dlya obuchayuschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2018; № 2: 35-40.
8. Filatova Z.M., Galyamova `E.H., Burhanova Yu.N. Razrabotka uchebnogo zanyatiya s ispol'zovaniem instrumentov i sredstv cifrovogo obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 3: 207-210.
9. Krasnopevceva T.F., Fil'chenkova I.F., Vinokurova I.V. K voprosu o gotovnosti nauchno-pedagogicheskih rabotnikov vuza k realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020; № 1: 5.
10. Gareev D.R., Saparo B.M., Mogilevskaya T.E. Privlechenie studentov vuza k vedeniyu zdorovogo obraza zhizni: vozmozhnye puti resheniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 4-2: 130-139.

Статья поступила в редакцию 26.09.24

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-324-330

***Khusainova G.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: english4@yandex.ru*
***Berkutova O.V.**, senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: berolka@yandex.ru*

ON DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF TEACHERS IN ENGINEERING UNIVERSITIES. Currently, the system of higher education must comply with modern trends in economic development, which requires training new personnel with innovative potential. To develop creativity and innovative behavior in students, it is necessary to introduce new pedagogical technologies into the educational process, including the use of rapidly developing information and digital technologies, taking into account modern scientific and production technologies. The study analyzes and studies the existing innovative approaches and methods for developing creativity of students and educators. The scientific novelty of the study lies in the creation of a model for the development of innovative competencies through the activation of teaching by teachers of their disciplines within the framework of advanced training programs (The program "Development of Creativity of a University Teacher" 36 hours and the discipline "Innovations in Engineering Pedagogy" of the professional retraining program for teachers "Innovative Pedagogy for Teachers of Engineering Universities", tested and implemented at KNRTU). Despite the extensive work that has been done, such work is carried out fragmentarily and not systematically, the possibilities of applying innovative methods in various disciplines and the possibility of creating their own pedagogical methods by educators have not been fully explored. Pedagogical observations, analysis of feedback from students showed that innovative methods created by educators themselves or active teaching methods used by them improve students' academic performance, help to better assimilate the material, increase satisfaction with learning, allow students to generate new ideas for improving the designs of the technical installations studied and improve their performance characteristics. Thus, our study contributes to the development of creativity pedagogy and the development of innovative competencies of educators and students.

Key words: **innovative competencies, development of creativity, continuing training, active learning methods.**

***Г.Р. Хусаинова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, E-mail: english4@yandex.ru*
***О.В. Беркутова,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, E-mail: berolka@yandex.ru*

О РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ

В настоящей работе проведен анализ и исследование существующих инновационных подходов и методов для развития креативности студентов и преподавателей и предложена модель развития инновационных компетенций через активизацию обучения преподавателями своих дисциплин в рамках прохождения программ повышения квалификации. В статье показано, что, несмотря на многочисленные работы в этой области, все они проводились фрагментарно и не системно, а также не до конца исследовали возможности применения инновационных методов в обучении различным дисциплинам и возможности создания преподавателями собственных педагогических разработок. Наши исследования показали, что инновационные методы, создаваемые самими преподавателями, или применяемые ими активные методы обучения позволяют повысить успеваемость студентов, лучше усваивать материал, повышают удовлетворенность обучением, позволяют студентам генерировать новые идеи по улучшению конструкций изучаемых технических установок и повышать их эксплуатационные характеристики. В работе делается вывод, что предлагаемые исследования в области развития педагогики креативности и развития инновационных компетенций преподавателей и студентов вносят вклад в развитие современной педагогики.

Ключевые слова: **инновационные компетенции, развитие креативности, повышение квалификации, активные методы обучения**

В настоящее время система высшего образования должна соответствовать современным тенденциям развития экономики, требующей подготовки новых кадров с инновационным потенциалом. Для подготовки таких специалистов необходим преподаватель, компетенции которого должны обеспечивать развитие инновационного поведения у студентов [1]. Для развития креативности и инновационного поведения у студентов в учебный процесс необходимо внедрять новые педагогические технологии, в том числе с использованием быстроразвивающихся информационных и цифровых методов обучения, учитывающих современные научные и производственные технологии [2–4].

Итак, преподаватели инженерных вузов должны обеспечить учебный процесс инновационными педагогическими технологиями, а это требует того, что в первую очередь преподаватель сам должен быть творческой личностью, быть примером для своих студентов [5–7].

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью экономики в подготовке высокого уровня компетенций студента инженерного вуза в условиях импортозамещения для достижения технологического суверенитета РФ.

Таким образом, необходимо, чтобы преподаватели инженерных школ умели способствовать развитию инновационного и нестандартного мышления обучающихся, а для этого преподаватель сам должен обладать такими способностями.

П.Н. Осипов указывает, что помимо профессиональной компетентности, преподаватель высшей школы должен обладать общекультурной, гуманитарной компетентностью, креативностью, предполагающей сформированность нестандартного мышления, владение инновационной стратегией и тактикой и гибкую адаптацию к изменениям содержания и условий профессиональной деятельности [8, с. 16].

Л.В. Большанина считает, что педагог высшей школы должен обладать общепедагогическими компетенциями, а именно владеть основными психолого-педагогическими умениями и знаниями, а также совокупностью общечеловеческих качеств личности для реализации эффективной профессионально-педагогической деятельности. К деятельностному компоненту относятся владение профессионально-педагогическими умениями и креативность [9].

Цель и объект работы состоят в анализе и исследовании таких инновационных подходов и методов для развития креативности студентов и преподавателей, особенностью которых является универсальность, то есть возможность применения на любых дисциплинах, отсутствие в применяемой методологии сложных схем и алгоритмов, наличие широкой апробации на различных уровнях обучения и дисциплинах, отсутствие необходимости выполнения обучающимися сложных умственных действий, возможность затрагивать эмоциональный уровень студента и мотивировать на саморазвитие.

Задачи исследования:

1) выявить современные инновационные методы и средства обучения и внедрить в процесс обучения студентов;

2) проанализировать эффективность применяемых методов в процессе обучения различным дисциплинам, изученных и созданных преподавателями в рамках дисциплины «Инновации в инженерной педагогике» программы профессиональной переподготовки преподавателей «Инновационная педагогика для преподавателей инженерных вузов», апробируемой и реализуемой в Казанском национальном исследовательском технологическом университете (КНИТУ) и программы повышения квалификации преподавателей «Развитие креативности преподавателя вуза» длительностью 36 ч.

Научная новизна исследования заключается в создании модели развития инновационных компетенций через активизацию обучения преподавателями своих дисциплин в рамках прохождения программ повышения квалификации.

Теоретическая значимость исследования. Инновационная деятельность преподавателей высших учебных заведений рассматривается в работах Н.Л. Захаровой (2016), Г.П. Новиковой (2016), Г.Р. Хусаиновой (2021, 2022), Ф.Т. Шагеевой (2020) и др. Развитию креативности и критического мышления студентов на различных учебных дисциплинах посвящены работы Ж.К. Квадраду (2020), Т.Рюютманн (2021), Г.Р. Хусаиновой (2021) и других. Вопросы использования методологии теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) на занятиях для подготовки инженеров раскрывают работы И.Х. Мингазетдинова (2020), М.М. Зиновкиной (2012), В.В. Утемова (2013). Несмотря на имеющуюся проделанную большую работу, такая деятельность проводится фрагментарно и не системно, не до конца исследованы возможности применения инновационных методов на различных дисциплинах и возможности создания преподавателями собственных педагогических разработок. Таким образом, проведенное нами исследование вносит вклад в развитие педагогики креативности и развития инновационных компетенций преподавателей и студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что изложенные в статье инновационные методы и подходы могут быть использованы преподавателями вузов для повышения успеваемости студентов, усвоения материала, повышения удовлетворенности обучением, позволят студентам генерировать новые идеи по улучшению конструкций изучаемых технических установок и повышать их эксплуатационные характеристики. Также изложенные методы могут быть использованы в программах подготовки и повышения квалификации преподавателей.

Анализ трудов исследователей показывает, что современная инновационная методология во многих случаях создается преподавателями, обладающими творческими способностями. Например, исследование Р. Фельдера, проведенное со студентами технического университета, показало, что студенты запомнили около 70 процентов материала, который он им преподал в течение первых десяти минут, а под конец они так устали, что помнили примерно только двадцать процентов из того, что им было сказано. Поэтому Р. Фельдер сделал выводы в своих исследованиях, что через каждые 15–20 минут необходимо делать паузы на активные переменки, для того чтобы закрепить пройденный материал, используя активизацию обучения [10–11]. Исследователи Ричард Фелдер и Ребекка Брент считают: чтобы помочь талантливым и мотивированным студентам стать намного лучше в творческом и критическом мышлении, чем они были в начале курса, преподаватели должны на своем примере показать принцип работы такого типа мышления и давать обучающимся выполнять задания, требующие использования такого мышления на семинарах [12].

Для обучения критическому мышлению в Эстонском центре инженерной педагогики для преподавательского состава был разработан набор рекомендуемых принципов: учебный материал должен основываться на основных концепциях и обобщениях; необходимо продумывать, как заставить учеников думать вместе; учитывать предварительные знания студентов; задавать вопросы более высокого уровня (Почему вы так думаете? Какие могут быть альтернативы? Что, если? Какие выводы можно сделать? Почему?); визуализировать аргументацию студентов; дать задание для обучающихся объяснить, что они поняли, а что требует разъяснения; дать задание описать, как функционируют система и ее элементы, как они связаны и влияют друг на друга; дать задание описать то, как они пришли к решению задачи; попросить студентов объяснить концепции или проблемы своими словами; использовать взаимное обучение; анализировать научные статьи; дать студентам задание спроектировать продукт в соответствии с заданной спецификацией; попросить студентов проверить решение и найти ошибки; найти несколько решений; попросить интегрировать в продукт новые детали; анализировать результаты исследования; анализировать выводы и находить релевантные данные, движущиеся в обратном направлении исследования; попросить студентов поспорить о суевериях, связанных с изучаемым предметом / темой; дать задание написать перечень критериев, по которым можно оценивать качество продукции; преподаватель должен думать вслух и просить своих студентов также думать вслух; использовать метод сводки из одного предложения в конце урока; быть последовательным и терпеливым: обучение и поддержка критического мышления – это трудоемкий процесс, результаты которого можно видеть шаг за шагом [13–15].

Рассмотрим задания, выполненные преподавателями в рамках дисциплины «Инновации в инженерной педагогике» программы профессиональной переподготовки преподавателей «Инновационная педагогика для преподавателей инженерных вузов», апробируемой и реализуемой в КНИТУ. Например, на дисциплине «Первоначальная подготовка пожарных» со студентами первого курса доцент выпускающей кафедры технологии изделий из пиротехнических и композиционных материалов Оксана Б. использовала на лекциях и лабораторных работах метод малых групп и дважды перевернутый класс. Преподаватель разработала проблемные задания для своих обучающихся, так как ей как руководителю программы «Пожарная безопасность» очень важно мотивировать студентов. Поэтому она разработала следующий алгоритм заданий для студентов. На одном из первых практических занятий преподаватель совместно со студентами изучает учебный план специальности, коротко рассказывая, какие предметы предстоит изучить студентам, принципиально поделив их на общеобразовательные и специальные. Про специальные дисциплины преподаватель рассказывает студентам более подробно. Далее на практическом занятии студентам раздаются аннотации рабочих программ общеобразовательных и специальных дисциплин, и студенты, группируясь попарно, сами изучают содержание будущих дисциплин, говорят, для чего им нужно изучать физику, где она может пригодиться в какой-либо специальной дисциплине. Такой педагогический прием позволяет студентам осознанно изучать предметы не только по специальности, но и общеобразовательные.

Приведем еще один интересный пример использования нестандартного подхода преподавателя Оксаны Б. при обучении магистров. Преподаватель разработала следующие проблемные задачи для своих обучающихся.

Первое задание: используя знание физических законов излучения и метода термодатчиков провести анализ развития конкретных пожаров.

Второе задание: оценить влияние состава продуктов сгорания на характер теплопереноса к нагреваемому объекту.

Преподавателю, использующему метод экспертных оценок, были даны следующие рекомендации по улучшению применяемых методов со стороны работающих инженеров, представителей промышленности, а именно: сформулировать задание таким образом, чтобы они стали частью одного большого проекта или технического задания. Это позволит осуществить переход знаний от начала проекта к завершению, чтобы задания не были разрозненными.

Реализация инновационной методологии происходила также на факультете нефти и нефтехимии Казанского национального исследовательского технологичского университета со студентами с первого по четвертый курсы. При реализации данной модели использовался метод экспертной оценки и наставничества, то есть реализация проходила совместно с преподавателем дисциплины «Инновации в инженерной педагогике» и преподавателем факультета нефти и нефтехимии Вероникой Б., обучающейся по программе «Инновационная педагогика для преподавателей инженерных вузов». На первом этапе (первый и второй курсы) студенты изучали некоторые методы ТРИЗ, такие как мозговой штурм, метод аналогии, интеллектуальная разминка, метод «365» и работали по ним.

На третьем году обучения студентов мы применяли метод интеллект-карт [16; 17] на занятиях по дисциплине «Процессы и аппараты химической технологии». На рисунке приведены интеллект-карты студентов, выполненные по теме «Абсорбция».

Мы видим, что у всех студенов совершенно разные интеллект-карты на одну и ту же тему «Абсорбция», выполнены они у всех студентов по-разному, студены использовали разные образы, цвета, ключевые слова. Таким образом, применение интеллект-карт помогает решить проблему списывания друг у друга, помогает лучше проработать и запомнить учебный материал, развивает пространственное воображение у будущих инженеров.

В работе со студентами четвертого курса того же факультета нефти и нефтехимии мы опираемся на вышерассмотренную нами модель развития креативности, разработанную Зиновкиной М.М в МГИУ.

Защита курсового проекта студентов факультета нефти и нефтехимии проводилась в форме деловой игры. Деловая игра проводится в следующем порядке: готовый и подписанный преподавателем-консультантом курсовой проект допускается к защите, которая проводится комиссией из двух или трех преподавателей. На первом этапе проводится деловая игра, требующая критической оценки решений, принятых конструктором в контрольном проекте, а на втором этапе студент усовершенствует указанные преподавателем конструкции сборочных частей из данного контрольного проекта.

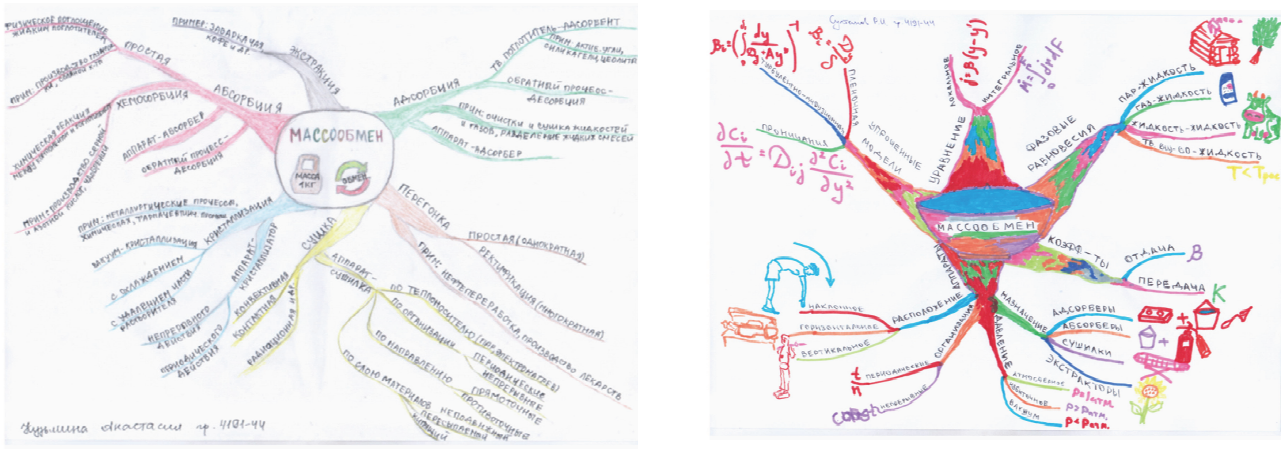


Рис. 1. Интеллект-карты по теме «Абсорбция» по дисциплине «Процессы и аппараты химической технологии», выполненные студентами третьего курса Казанского национального исследовательского технологического университета

Студенту выдается «Контрольный проект» (КП). Базой создания такого средства обучения являются старые студенческие проекты, хранящиеся на кафедре, которые заранее перерабатываются преподавателем. Преподаватель берет старые студенческие проекты и специально вводит в них ошибки и неточности, пропускает необходимые детали, создаются заведомые нарушения технологии сборки, ремонта, приводятся нерациональные (с точки зрения технологии изготовления) формы деталей и так далее. Организация защиты курсового проекта в виде деловой игры предполагает выдачу вместе с КП «опросного листа», приведенного ниже (см. «Пример опросного листа»). При этом преподаватель поясняет студенту, что ему дается роль руководителя проекта, поэтому прежде чем передать чертеж в цех, он должен проанализировать его, оценить качество его выполнения. Таким образом, он должен указать исполнителю, то есть молодому специалисту, на ошибки, неточности и указать, как их устранить, как целесообразнее будет усовершенствовать те или иные детали, используя соответствующий рисунок.

Пример опросного листа

1. Произведите критический анализ конструкции насадочного абсорбера с точки зрения выбора насадки, расположения штуцеров для ввода потоков, выбора опоры.
2. Произведите критический анализ рациональной конструкций насадочного абсорбера.
3. Произведите критический анализ принятых методов управления процесса абсорбции с точки зрения интенсификации процесса (снижение давления, увеличение расхода абсорбента) и снижения сопротивления аппарата.
4. По данной технологической схеме процесса абсорбции найти ошибки в оформлении, ошибки в применении ГОСТов.
5. Произведите проверку правильности составления таблицы сборочных частей абсорбера, согласно ГОСТам.
6. Оцените технологичность конструкции насадочного абсорбера.
7. Оцените технологичность сборки аппарата насадочного абсорбера.
8. Оцените конструкцию насадочного абсорбера с позиций восприятия нагрузок с точки зрения механического расчета.
9. Оцените рациональность элементов конструкций насадочного абсорбера.
10. Дайте объективную оценку выбора данной конструкции с точки зрения соответствия его процессам химической технологии.
11. Выявите нежелательный эффект конструкции насадочного абсорбера, проведите ее функциональный анализ, предложите свой вариант решения.

Затем студенту выдается чертеж без ошибок (рис. 2 и рис. 4), куда ему нужно внести свои предложения по улучшению конструкции или повышению эксплуатационных характеристик. Этот этап является творческим. Курсовой проект оценивается с помощью уровней творчества с первого по третий по классификации Альтшуллера. Таким образом, произведя полный анализ конструкции, на последнем этапе студент выходит на творческий уровень, предлагая свой вариант решения (рис. 3 и рис. 5).

Особо следует отметить, что «ошибки», сознательно заложенные в контрольном проекте для обеспечения деловой игры, способствуют формированию действенного самоконтроля и рефлексивных способностей.

Мерилом оценки защиты курсового проекта в нашей работе выступали следующие критерии:

1) готовность к инженерному творчеству (развитие творческого системного инженерного мышления до 2–3 уровней творчества по классификации Г.С. Аль-

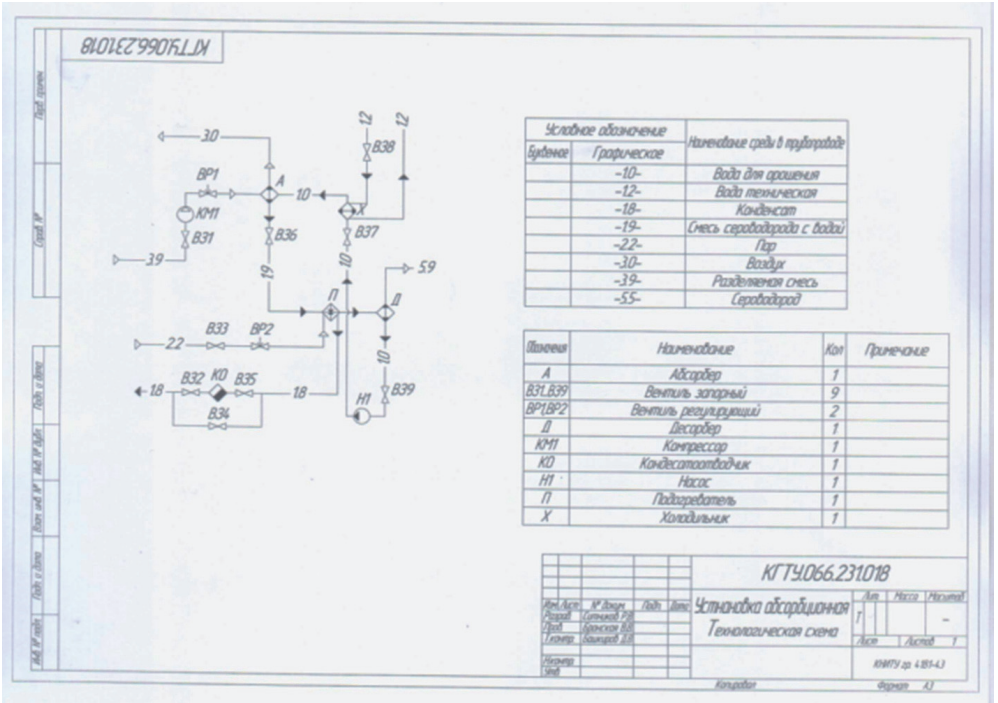


Рис. 2. Технологические схемы процесса абсорбции. Проект выполненный без ошибок

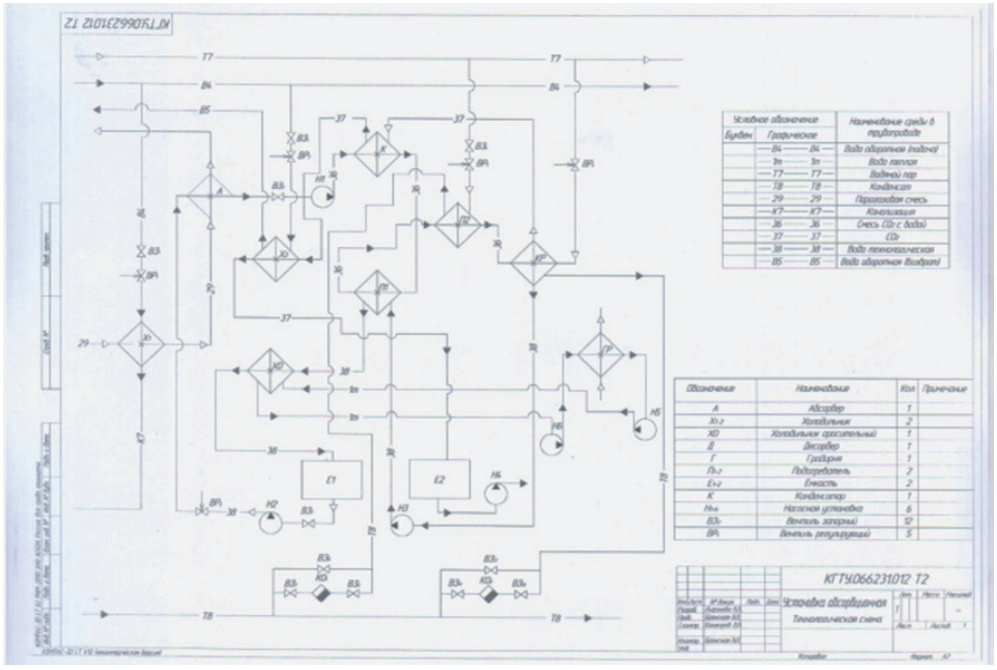


Рис. 3. Технологические схемы процесса абсорбции. Проект выполненный студентом с ошибками

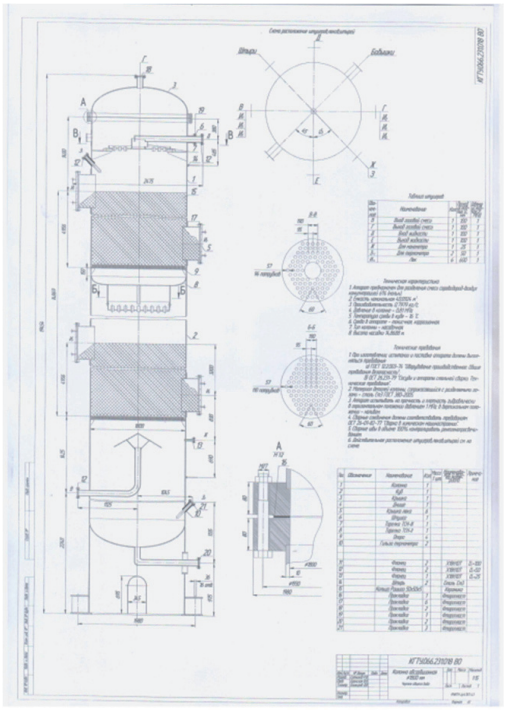


Рис. 4. Вид общий – процесс абсорбции, проект выполненный без ошибок

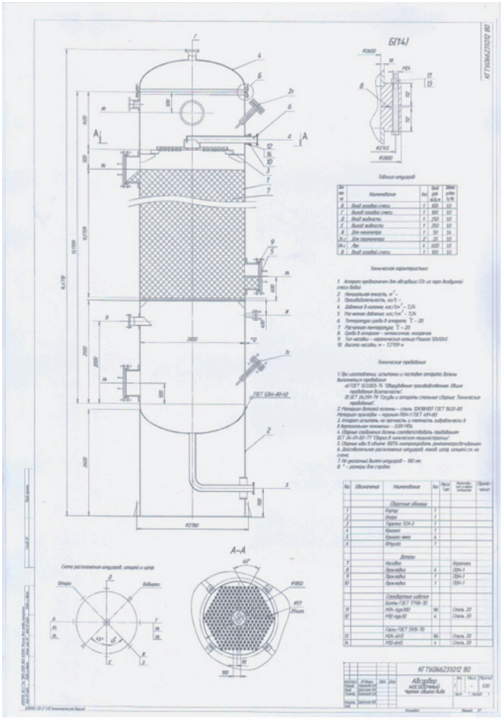


Рис. 5. Вид общий – процесс абсорбции, проект выполненный с ошибками

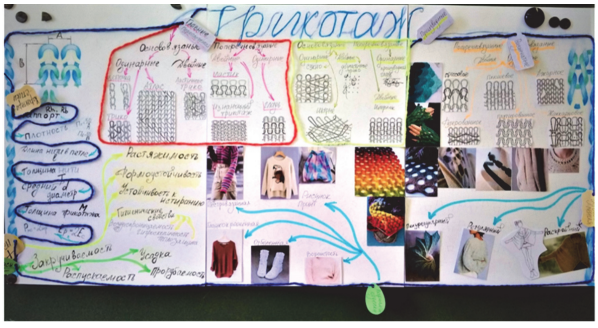


Рис. 6. Визуализация темы «Структура и свойства трикотажа», выполненная студентами обучающимися по направлению «Технология и проектирование текстильных изделий»

тшуллера); самостоятельное решение творческой инженерной задачи на уровне изобретения;

2) наличие творческих качеств личности (самоуправление, самоконтроль, добровольный выбор достаточно сложных заданий и их успешное выполнение), самостоятельность выполнения проекта, ритмичность работы над проектом по срокам, разработанным кафедрой.

Алиной И., доцентом кафедры технологии химических и натуральных волокон и изделий применялись интеллект-карты и методы визуализации (рис. 6–7) со студентами, обучающимися по направлению «Технология и проектирование текстильных изделий [18].

Доцентом кафедры инноватики в химической технологии Чулпан М. были обновлены кейсы по преподаваемой дисциплине. К примеру, кейс «Технический директор» был разработан с использованием сюжета. В нем был главный персонаж Наргиз Нахряпович – главный технолог, описан его характер, как придирчивый, требовательный, внимательный и стремящийся доминировать. Основная субличность которого – критический родитель. Перегружен тем, что ему прихо-



Рис. 7. Визуализация темы «Ткани и плетеные материалы», выполненная студентами обучающимися по направлению «Технология и проектирование текстильных изделий»

дится заниматься закупками, потому что никому не доверяет, но закупки ведет непрофессионально, это приводит к браку. Хочет набить себе очков в конкурентной борьбе за должность, поэтому кандидатов кошмарит или задает сложные вопросы. Считает, что он самый достойный кандидат на эту должность, но этого не афиширует. Также были расписаны и другие роли, например, бывшего технического директора, главного инженера, коммерческого директора и других, также были расписаны их хакрактеры и краткое жизнеописание. Далее преподаватель представляет студентам сюжет кейса и события, в которые вовлечены его герои.

Преподавателем также использовались методы малых групп, метод мозгового штурма, метод контрольных вопросов со студентами-магистрами на занятиях по дисциплине «Защита интеллектуальной собственности и патентоведение». Наблюдая за студентами в ходе реализации инноваций в процесс обучения, преподаватель делает вывод о том, что была выявлена успешность плана внедрения указанных методов активного обучения на практических занятиях. Были осуществлены воспитывающая, познавательная и обучающая функции; полученные студентами знания на лекциях были расширены и углублены; развивались творчество и самостоятельность; студенты свободно участвовали в обсуждении проблем. При заполнении карты наблюдения во 2-й раз (в конце изучения дисциплины) была выявлена гораздо большая активность у студентов.

Ириной П. (Ивановский государственный университет Шуйский филиал ИвГУ), преподавателем психологических дисциплин как профильных (педагогическое образование; психолого-педагогическое образование), так и непрофильных (сервис; физическая реабилитация и др.) направлений подготовки, в рамках обучения по программе повышения квалификации «Развитие креативности преподавателя вуза» 36 ч. были разработаны и апробированы различные методы активного обучения.

В работе со студентами преподаватель активно использует интеллект-карты как при изучении новых тем, так и при подведении итогов изучения раздела или дисциплины, при планировании курсовых и дипломных исследований.



Рис. 8. Интеллект-карта по теме «Внимание как психический процесс»

Данная интеллект-карта (рис. 8) создавалась во время занятия, студенты работали в микрогруппах. У каждой микрогруппы была своя тема (разные психические процессы), которую они должны были представить. После завершения работы над картой каждая микрогруппа выбирает своего представителя, который с составленной картой ходит «в гости» к другим микрогруппам и рассказывает о том, что они изобразили и почему. Таким образом, все студенты группы знакомятся с работами всех микрогрупп, а значит и тему занятия осваивают полностью. Участники микрогрупп имеют возможность задавать вопросы «гостю», а в конце занятия выбирают лучшего «гостя» (т. е. того, чье выступление было самым интересным, насыщенным и доходчивым). Получается еще и своеобразная рефлексия занятия.

Во время дистанционного обучения использовались онлайн-сервисы для создания карт:

1) https://mind-map.ru/;
2) https://mind42.com/https://www.diagrams.net/.

Но, по мнению преподавателя, эффективнее всего создавать интеллект-карты прямо на занятии. Это мобилизует студентов, а групповое взаимодействие взаимно обогащает их.

Помимо интеллект-карт, преподаватель использует технику создания коллажей по теме занятия или по отдельной рассматриваемой проблеме. Коллаж – это метод создания композиции, главным принципом которого является сочетание разнородных по своей фактуре элементов (например, газетных вырезок, бумаги, фотографий, кусочков ткани и т. д.), которые накладываются друг на друга и закрепляются на общей основе. Студенты должны подобрать фото, газетные вырезки либо нарисовать картинки, отражающие психологические проблемы указанного возраста. Коллаж очень хорошо отражает субъективное восприятие или понимание какой-либо проблемы, что особенно ценно именно для психологических дисциплин. Коллажи, как правило, выполняются в качестве домашнего задания, т. к. требуют дополнительных материалов и временных затрат. Во время занятия студенты обязательно представляют и объясняют свои коллажи.

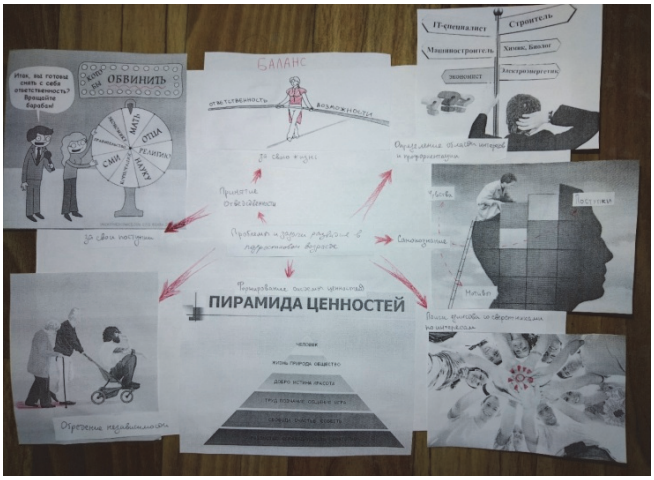


Рис. 9. Коллаж по теме «Потребностная сфера личности»

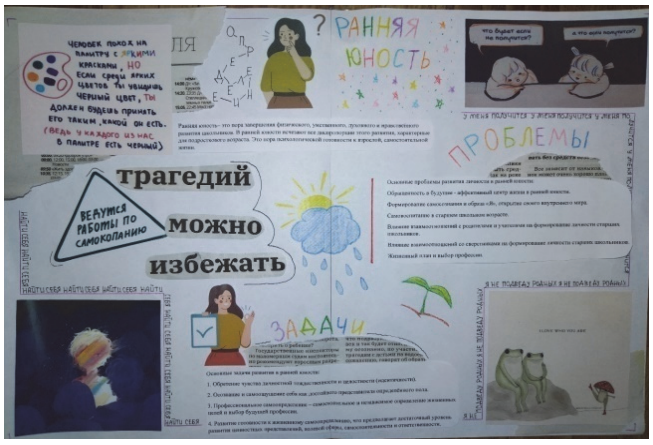


Рис. 10. Коллаж по теме «Психическое развитие в ранней юности»

Помимо вышеуказанной деятельности, преподаватель часто использует задания-поединки, когда планируются выступления студентов с докладами, так как пассивно слушать доклады не так интересно. Поэтому Ирина П. заранее определяет докладчика и оппонента. Все остальные роли студенты вытягивают

случайным образом непосредственно на паре. В итоге, по мнению преподавателя, получаются очень живые выступления. И действительно можно наблюдать словесный поединок между оратором и оппонентом.

К примеру, оратор должен подготовить выступление на заданную тему. Оратор сам выбирает способы донесения информации до слушателей (с презентацией или без, монолог или полилог). Длительность выступления примерно 5 минут, читать с листа запрещается.

Оппонент должен критически оценивать выступление. Допускаются реплики по ходу выступления, полемические высказывания, но в корректной форме. После выступления следует задать вопрос или высказаться по поводу какого-либо положения выступления с критических позиций, постараться вызвать оратора на спор или ввязать в полемику.

Также есть другие роли: роль непонятливого слушателя, который задает оратору вопрос, требующий разъяснения какого-либо положения выступления. Любознательный слушатель задает оратору дополнительный вопрос по теме. Задавать вопросы можно по ходу выступления докладчика или после выступления.

Использование активных и творческих методов обучения позволило преподавателям достичь запланированных образовательных целей, улучшить процесс обучения и развить инновационные компетенции студентов. Педагогические наблюдения преподавателя Оксаны Б. показывают, что, хотя специальность достаточно молодая и самый старший студент обучается на третьем курсе, применение данного метода позволяет значительно повысить успеваемость студентов. На третьем курсе по данной специальности больше всего стипендиатов, на втором курсе группа не имеет ни единого долга за все предыдущие семестры, что является достаточной редкостью для КНИТУ.

Анализ обратной связи, полученной от своих студентов третьего курса преподавателем факультета нефти и нефтехимии Вероникой Б., о том, как им помогли интеллект-карты в обучении, показал 100% положительные отзывы:

1. Руслан С.: «Произошла систематизация знаний. Я лучше усвоил материал».
2. Ангелина К.: «Я не понимала логической связи между теорией подобия и коэффициентами массоотдачи, благодаря интеллект картам это понимание ко мне пришло: благодаря критериям подобия мы определяем эти коэффициенты».
3. Алсу М.: «Я хочу оформить интеллект-карты для всех процессов с учетом аппаратов, а также и по другим предметам, для меня это стало открытием механизма запоминания важной для меня информации».

Преподаватель кафедры технологии химических и натуральных волокон и изделий Алина И. отметила, что данная специальность достаточно творческая и методы визуализации и интеллект-карт позволили студентам выразить себя. Проведенный опрос студентов показал 100% удовлетворенность от проделанной работы, студенты лучше узнали преподавателя и усвоили материал, по которому готовили проект. Четверть студентов стали свободнее чувствовать себя на занятиях, больше общаться с одногруппниками и перестали стесняться. На вопрос о том, что им понравилось больше всего, студенты ответили, что самым приятным моментом в работе был сам процесс создания проекта, подбор материалов и иллюстраций. Также студентам понравилось обсуждать выполненные работы всей группой и с преподавателем, а также смотреть карты коллег. Следует отметить еще один важный момент о том, что при опросе 100% студентов группы отметили, что их интерес к изучаемому предмету увеличился, у 75% увеличился их интерес к учебе в целом.

Библиографический список

1. Васильев В.Л., Ахметшин Э.М., Устюжина О.Н. Компетенции педагога современного университета: вызовы инновационной экономики. *Сборник научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию.* Казань, 2017; Т. 1, Ч. 1: 106–115.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Хусаинова Г.Р., Галиханов М.Ф. Апробация системы повышения квалификации «Развитие креативности преподавателя инженерного вуза». *Сборник статей XIV Международного научного форума*. Москва, 2023: 423–429.
6. Рюютманн 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.
7. Зиннатуллина Л.М. Развитие трансверсальных навыков на уроке иностранного языка в инженерном вузе на основе опыта Европейского Союза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-1: 148–149.
8. *Педагогика профессионального образования*: учебное пособие. Под ред. П.Н. Осипова. Казань: Издательство «РАР», 2019.
9. Большанина Л.В. Профессиональная компетентность педагога высшей школы в условиях модернизации российского образования. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2018; № V3. Available at: http://e-koncept.ru/2018/186023.htm
10. Felder R.M., Brent R. *Teaching and Learning STEM: A Practical Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.
11. Felder R.M., Brent R. Handouts with Gaps. A research-proven method for integrating lots of active learning into a course without sacrificing syllabus coverage. *Chem. Engr. Education*. 2015; № 49 (4): 239–240.
12. Felder R., Brent R. *Active learning: an introduction.* Available at: https://www.engr.ncsu.edu/wpcontent/uploads/drive/1YB2KK3wLqP3EhXyYdKtE94mBJzc2rc2/Active%20Learning%20Tutorial.pdf
13. Ruutmann T. Engineering Pedagogy as the Basis for Effective Teaching Competencies of Engineering Faculty. *Higher Education in Russia.* 2019; № 28 (12): 123–131.
14. Ruutmann T., Analysis of STEM Teaching – Most Common Strategies and Methods Enabling Deep Understanding and Interactive Learning Applied by Graduates of Technical Teacher Initial and Continuing Education Programs in Estonia. *International Conference on Interactive Collaborative Learning*. 2017.
15. Ruutmann T. Development of Critical Thinking and Reflection. *Linear and Nonlinear Programming.* 2019: 895–906.
16. Khusainova G.R., Bronskaya V.V. Approaches to developing creative thinking skills in students at an engineering university. *AIP Conference Proceedings*. 2022.
17. Khusainova G.R., Galikhanov M.F. Development of engineering university educator’s creativity within the framework of the discipline ‘Innovations in engineering pedagogy’. *Proceedings II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education.* Krasnoyarsk, 2022.
18. Ibatullina A., Khusainova G. *Creativity in Engineering Education*. Kazan: KNRTU Press, 2021.

References

1. Vasil’ev V.L., Ahmetshin `E.M., Ustyuzhina O.N. Kompetencii pedagoga sovremennogo universiteta: vyzovy innovacionnoj `ekonomiki. *Sbornik nauchnyh trudov III Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu.* Kazan’, 2017; T. 1, Ch. 1: 106-115.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Husainova G.R., Galihanov M.F. Aprobaciya sistemy povysheniya kvalifikacii «Razvitie kreativnosti prepodavatelya inzhenernogo vuza». *Sbornik statej XIV Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma*. Moskva, 2023: 423-429.
6. 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.
7. Zinnatullina L.M. 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.
8. *Pedagogika professional’nogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Pod red. P.N. Osipova. Kazan’: Izdatel’stvo «RAR», 2019.
9. Bol’shanina L.V. Professional’naya kompetentnost’ pedagoga vysshej shkoly v usloviyah modernizacii rossijskogo obrazovaniya. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2018; № V3. Available at: http://e-koncept.ru/2018/186023.htm
10. Felder R.M., Brent R. *Teaching and Learning STEM: A Practical Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.
11. Felder R.M., Brent R. Handouts with Gaps. A research-proven method for integrating lots of active learning into a course without sacrificing syllabus coverage. *Chem. Engr. Education*. 2015; № 49 (4): 239-240.
12. Felder R., Brent R. *Active learning: an introduction.* Available at: https://www.engr.ncsu.edu/wpcontent/uploads/drive/1YB2KK3wLqP3EhXyYdKtE94mBJzc2rc2/Active%20Learning%20Tutorial.pdf
13. Ruutmann T. Engineering Pedagogy as the Basis for Effective Teaching Competencies of Engineering Faculty. *Higher Education in Russia.* 2019; № 28 (12): 123-131.

14. Ruutmann T., Analysis of STEM Teaching – Most Common Strategies and Methods Enabling Deep Understanding and Interactive Learning Applied by Graduates of Technical Teacher Initial and Continuing Education Programs in Estonia. *International Conference on Interactive Collaborative Learning*. 2017.
15. Ruutmann T. Development of Critical Thinking and Reflection. *Linear and Nonlinear Programming.* 2019: 895-906.
16. Khusainova G.R., Bronskaya V.V. Approaches to developing creative thinking skills in students at an engineering university. *AIP Conference Proceedings*. 2022.
17. Khusainova G.R., Galikhanov M.F. Development of engineering university educator's creativity within the framework of the discipline 'Innovations in engineering pedagogy'. *Proceedings II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education.* Krasnoyarsk, 2022.
18. Ibatullina A., Khusainova G. *Creativity in Engineering Education*. Kazan: KNRTU Press, 2021.

Статья поступила в редакцию 20.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-330-332

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*

PERSONALIZED ENVIRONMENTAL TRAINING OF STUDENTS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE AS THE MAIN COMPONENT OF A UNIVERSITY'S DIGITAL ECOSYSTEM. The article discusses a problem of creating a personalized trajectory of environmental training of students using a foreign language as a component of the digital ecosystem of a university. Having studied the scientific and methodological literature, the author offers a personalized approach to increase the level of environmental knowledge. At the same time, the author notes the effectiveness of using digital technologies in the formation of environmental knowledge. The objective of the article is to develop a personalized trajectory of environmental training of students by means of a foreign language in the digital ecosystem of the university. Special attention is paid to the use of digital technologies in integrating environmental training of students with a foreign language. The work has an interdisciplinary character and is located at the junction of the academic disciplines of Foreign language and Ecology. In conclusion, the difficulties arising in the course of the study are highlighted, the effectiveness of using digital technologies that contribute to expanding the environmental horizons of students, increasing the level of background environmental knowledge and a foreign language is emphasized.

Key words: **personalized approach, environmental training, digital ecosystem, foreign language, university**

О.А. Чалова, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: oldadavydova@ yandex.ru*

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ЦИФРОВОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗА

В данной статье рассматривается проблема создания персонифицированной траектории экологической подготовки студентов с помощью иностранного языка как компонента цифровой экосистемы вуза. Изучив научно-методическую литературу, автор предлагает персонифицированный подход для повышения уровня экологических знаний. При этом автор отмечает эффективность использования цифровых технологий при формировании экологических знаний. Целью статьи является разработка персонифицированной траектории экологической подготовки студентов средствами иностранного языка в цифровой экосистеме вуза. Особое внимание уделяется использованию цифровых технологий в интеграции экологической подготовки студентов с иностранным языком. Работа имеет междисциплинарный характер и находится на стыке учебных дисциплин иностранный язык и экология. В заключение подчеркивается эффективность использования цифровых технологий, способствующих расширению экологического кругозора студентов, увеличению уровня фоновых экологических знаний и иностранного языка.

Ключевые слова: **персонифицированный подход, экологическая подготовка, цифровая экосистема, иностранный язык, вуз**

Решением экологических проблем глобального масштаба занимаются государства, а образовательные организации рассматривают вопросы экологического образования и просвещения. В последнее время система образования активно использует цифровые технологии для повышения уровня знаний студентов в различных областях. В связи с чем появилась необходимость в экологической подготовке студентов средствами иностранного языка в цифровой экосистеме вуза.

Цель нашего исследования – разработка персонифицированной траектории экологической подготовки студентов средствами иностранного языка в цифровой экосистеме вуза.

В связи с чем определены задачи исследования:

– провести анализ принципов построения цифровой экосистемы вуза и ее особенностей;

– рассмотреть персонифицированную траекторию обучения как компонент цифровой экосистемы вуза;

– разработать персонифицированную траекторию экологической подготовки студентов средствами иностранного языка в рамках цифровой экосистемы вуза.

Научная новизна исследования заключается в создании модели персонифицированной экологической подготовки средствами иностранного языка.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении возможностей экосистемы вуза в построении образовательных траекторий.

Выводы и рекомендации, представленные в данной работе, будут иметь практическое значение для методистов-практиков в применении персонифицированной траектории экологической подготовки студентов средствами иностранного языка.

Стремительный рост цифровизации затронул все сферы жизнедеятельности человека, включая систему высшего образования. Спрос на специалистов, владеющих не только узкопрофессиональными компетенциями, но и так называемыми гибкими навыками (с англ. soft skills) (мобильность, критическое мышление, публичное выступление, работа в команде, цифровое общение, организация деятельности и др.), только увеличивается. В то же время наблюдается острая конкуренция среди вузов, выпускающих специалистов одного направления, что диктует внедрение новых технологий и генерацию новых компетенций. Данные компетенции помогут выпускникам быть конкурентоспособными на рынке труда и продвигать альма-матер.

Безусловно, работодатели заинтересованы в специалистах, эффективно использующих цифровые технологии в профессиональной деятельности. Важно, чтобы цифровые возможности на работе были не хуже, чем в быту. Поэтому необходимо обеспечить современный «цифровой» контингент соответствующими условиями, в том числе создать комфортную цифровую среду сначала в учебных заведениях, а затем на рабочем месте.

Подготовка специалистов начинается в вузах, которые должны стремиться организовать учебный процесс в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), а также будущих работодателей. Во время обучения в вузе студенты имеют возможность развивать и совершенствовать профессиональные и цифровые компетенции в рамках существующих экосистем вуза.

Цифровизация в области образования предполагает появление и развитие новых областей знаний. В свою очередь, получение необходимых знаний возможно при разнообразии и интеграции междисциплинарных связей в рамках вузовского образования и производства. Вузовская экосистема также предлагает учитывать согласованность интересов всех субъектов образовательного процесса (государство, организация, родители, студент, вуз и т. д.) на всех этапах подготовки будущих специалистов. Данная система способствует зарождению новых идей, процессов, продуктов и раскрытию индивидуального потенциала всех участников процесса обучения. Экосистема высшей школы открывает перспективы для разработки и внедрения персонифицированных образовательных траекторий.

Обратимся к Указу Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», в котором предусмотрено формирование «эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся».

Согласно данному указу, такой системой может выступать цифровая экосистема вуза, направленная на построение вариативных персонифицированных учебных планов для разных ступеней и уровней обучения, что соответствует социальному заказу общества и государства. При этом учитывается высокая степень адаптации неформальных организаций к быстро меняющимся обстоятельствам, индивидуальным потребностям всех субъектов образовательного процесса и запросам рынка.

Исследователи отмечают несколько принципов построения цифровой экосистемы, выделяя наличие персонифицированной / персонализированной образовательной траектории (О.Д. Шипунова, Е.З. Власова, С.В. Гончарова, А.А. Климова, Е.Ю. Заречкина, В.П. Куприяновского и др.). Так, согласно работе О.Д. Шипуновой, к основным принципам экосистемы в образовании относят: соответствие реальным нуждам и запросам сообщества; наличие множества уровней (личностный, локальный и глобальный) и обучение на каждом уровне; системность; выбор экономических моделей; распределенное руководство и контроль; взаимосвязь и целостность; внедрение адаптивного обучения; образование, поддерживающее благополучие [1, с. 21]. Е.З. Власова, С.В. Гончарова выделяют цифровые платформы как основной инструмент формирования цифровой экосистемы вуза, которые дают возможность двигаться по индивидуальным образовательным траекториям [2]. По мнению А.А. Климова, Е.Ю. Заречкина, В.П. Куприяновского, «индивидуальная траектория обучения позволяет студенту участвовать в формировании графика учебных занятий и учебного плана, уменьшает долю непосредственного общения с преподавателем в пользу самостоятельных занятий студента в электронной образовательной среде» [3, с. 820].

Отметим также тот факт, что социально-экономическая, политическая и экологическая обстановка в мире очень подвижна и также влияет на образовательные процессы. Средства стабилизации ситуации могут быть различные, но первостепенными остаются образование и просвещение в данных направлениях. Важным инструментом экологического образования и просвещения является вуз, в частности рассмотрим подготовку бакалавров направления подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью. В рамках программы разработано цифровое учебное пособие «Экологический рекламный проект» [4], направленное на трансформацию потребительского мировоззрения в природоохранной сфере и на активную природосберегающую деятельность. Основным заказчиком социальной экологической рекламы чаще всего является государство или общественные организации. Следовательно, заказ государства на экологически грамотных специалистов остается актуальным.

Во время образовательного процесса большинство его субъектов активно используют собственные мобильные устройства, так как им комфортно пользоваться мобильными приложениями [5].

В ходе исследования были использованы различные цифровые технологии в лингвообразовательной среде вуза на базе персонифицированного подхода в рамках внеучебной деятельности, которые позволили получить новые экологические знания на иностранном языке, сформировать природоохранное отношение к экологическим проблемам, а также сформировать новые природоохранные ценностные ориентиры.

До построения персонифицированной траектории экологической подготовки было проведено тестирование для определения исходного уровня экологических знаний и владения иностранным языком [6; 7; 8].

Предложенная персонифицированная траектория экологической подготовки студентов средствами иностранного языка в цифровой экосистеме вуза является вариативной и многоуровневой благодаря использованию искусственного интеллекта (ИИ) и других цифровых технологий (рис. 1).

Очевидно, что использование современных технологий является неотъемлемым элементом цифровой экосистемы. Предложенные технологии побуждают студентов участвовать в собственном учебном процессе, не ограничиваясь аудиторными занятиями.

На наш взгляд, перспективным инструментом развития цифровых образовательных экосистем являются мобильные приложения и на их базе – цифровые

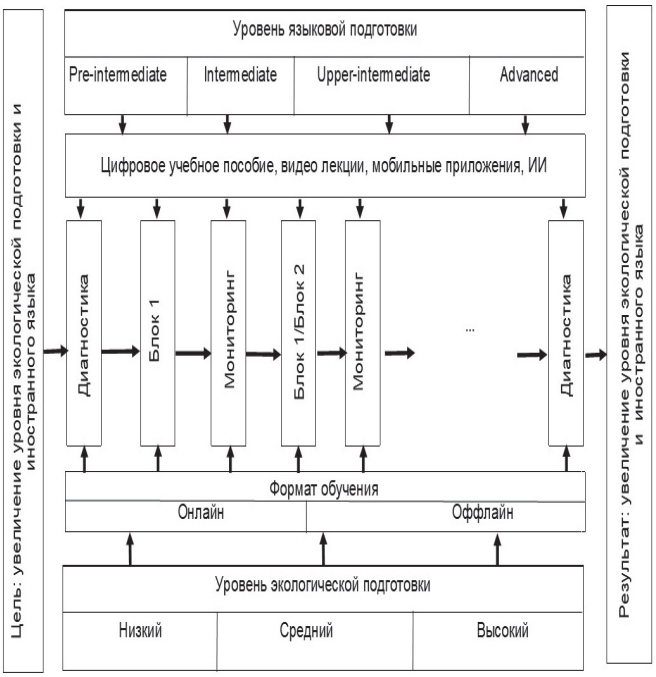


Рис. 1. Персонифицированная траектория экологической подготовки студентов средствами иностранного языка в цифровой экосистеме вуза

учебные пособия. В данных приложениях фиксируется и контролируется пройденный материал, качество и скорость его усвоения. Затем образовательная траектория корректируется с помощью искусственного интеллекта для подбора необходимого контента. Представленная персонифицированная экологическая подготовка средствами иностранного языка поддерживается за счет самообучения, самоконтроля и саморазвития как в вузе, так и за его пределами [9; 10; 11].

В цифровой экосистеме вуза происходит плавная интеграция учебных дисциплин, новых и имеющихся знаний на основе персонифицированного подхода. В этом случае экосистема вуза выступает не только способом передачи знаний, а генератором новых идей.

Исследование показало, что в процессе разработки и построения персонифицированных траекторий экологической подготовки возникает ряд проблем, связанных с определением исходного уровня экологических знаний и иностранного языка, контролем выполнения заданий, корректировкой программы, выбором формата обучения (онлайн и офлайн), согласованием расписания обучающихся и преподавателя, а также с низким уровнем саморегуляции поведения некоторых студентов и планированием времени для работы с материалом вне учебного времени. Несмотря на проблемы, возникающие в ходе исследования, использование цифрового учебного пособия, видеолекций и мобильных приложений способствовало расширению экологического кругозора, увеличению уровня фоновых экологических знаний и иностранного языка, а также мотивировало на природоохранную деятельность.

Библиографический список

1. Шипунова О.Д., Поздеева Е.Г., Евсеева Л.И. Университетская экосистема как предмет образовательной аналитики. *Дискурс*. 2023; № 9 (3): 18–31.
2. Власова Е.З., Гончарова С.В. Цифровая экосистема педагогического образования – эффективный вектор его развития. *Материалы V Международной научной конференции*. Красноярск, 2021: 96–98.
3. Климов А.А., Заречкин Е.Ю., Куприяновский В.П. О цифровой экосистеме современного университета. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2019; № 15 (4): 815–824.
4. Чалова О.А. *Экологический рекламный проект*. Москва: ООО Издательство Спутник+, 2023; Ч. 1.
5. Чалова О.А. Возможности использования мобильных приложений в процессе воспитания экологической культуры обучаемых средствами иностранного языка. *Перспективы науки*. 2023; № 6 (165): 213–216.
6. Чалова О.А. Оценка уровня фоновых экологических знаний студентов технического вуза как основа экологической грамотности в иноязычной образовательной среде. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; № 10 (1).
7. Лукашевич О.А. *Теория и практика экологической подготовки курсантов военного вуза в иноязычном образовательном процессе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Самара, 2008.
8. Лукашевич О.А. Экологическая подготовка курсантов в военном вузе. *Высшее образование сегодня*. 2008; № 2: 43–45.
9. Чалова О.А. Самостоятельная работа как необходимое условие развития автономии студента в рамках дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; № 7 (4): 27.
10. Соколова Ю.В. Особенности формирования и развития навыков самостоятельной работы на начальных этапах высшего профессионального образования. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; № 8 (2): 63.
11. Чалова О.А. Самоконтроль как компонент организации самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; № 8 (1): 16.

References

1. Shipunova O.D., Pozdeeva E.G., Evseeva L.I. Universitetskaya `ekosistema kak predmet obrazovatel'noj analitiki. *Diskurs*. 2023; № 9 (3): 18-31.
2. Vlasova E.Z., Goncharova S.V. Cifrovaya `ekosistema pedagogicheskogo obrazovaniya – `effektivnyj vektor ego razvitiya. *Materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Krasnoyarsk, 2021: 96-98.

3. Klimov A.A., Zarechkin E.Yu., Kupriyanovskij V.P. O cifrovoj `ekosisteme sovremennogo universiteta. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie*. 2019; № 15 (4): 815-824.
4. Chalova O.A. *`Ekologicheskij reklamnyj proekt*. Moskva: OOO Izdatel'stvo Sputnik+, 2023; Ch. 1.
5. Chalova O.A. Vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v processe vospitaniya `ekologicheskoj kul'tury obuchaemyh sredstvami inostrannogo yazyka. *Perspektivy nauki*. 2023; № 6 (165): 213-216.
6. Chalova O.A. 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).
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. Lukashevich O.A. `Ekologicheskaya podgotovka kursantov v voennom vuze. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2008; № 2: 43-45.
9. Chalova O.A. Samostoyatel'naya rabota kak neobhodimoe uslovie razvitiya avtonomii studenta v ramkah discipliny «Inostrannyj yazyk» v neyazykovom vuze. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; № 7 (4): 27.
10. Sokolova Yu.V. Osobennosti formirovaniya i razvitiya navykov samostoyatel'noj raboty na nachal'nyh `etapah vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 8 (2): 63.
11. Chalova O.A. Samokontrol' kak komponent organizacii samostoyatel'noj raboty studentov tehnicheskogo vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 8 (1): 16.

Статья поступила в редакцию 20.10.24

УДК 378:37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-332-335

***Chernitsyna M.M.**, postgraduate, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: talovs@mail.ru*
***Abakumova I.V.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor of RAO, Dean of Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Head of Department of General and Consultative Psychology, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: abakira@mail.ru*

TRANSFORMATION OF MEANING-FORMING MECHANISMS IN STUDENTS BY INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE EDUCATIONAL PROCESS. The article analyzes the implementation of artificial intelligence technologies in the educational field as a catalyst for innovative approaches to personalized learning and adaptive pedagogy. The authors postulate that the integration of AI systems helps optimize the assimilation of educational material, stimulates cognitive activity and increases the educational motivation of students. Interaction with intelligent algorithms, according to the researchers, promotes the development of critical thinking, complex problem solving skills and creative potential of students. The article focuses on the influence of artificial intelligence on the formation of metacognitive competencies, including independent learning, analytical thinking and practical application of acquired knowledge. The authors argue that this approach helps to overcome educational barriers associated with heterogeneity of cognitive abilities and individual rates of assimilation of information. The study also examines the potential pedagogical implications and long-term effects of the introduction of AI technologies into the educational process, analyzing their role in the formation of adaptive educational ecosystems of the future.

Key words: **artificial intelligence, educational process, transformation of meaning-forming mechanisms, educational material, personalization of learning, motivation, critical thinking, individual approach**

***М.М. Черницына,** соискатель, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: talovs@mail.ru*
***И.В. Абакумова,** д-р психол. наук, проф., РАО, декан факультета психологии, педагогики и дефектологии, зав. каф. общей и консультативной психологии, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: abakira@mail.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛООБРАЗУЮЩИХ МЕХАНИЗМОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПУТЕМ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Статья анализирует имплементацию технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере как катализатора инновационных подходов к персонализированному обучению и адаптивной педагогике. Авторы постулируют, что интеграция систем искусственного интеллекта способствует оптимизации усвоения учебного материала, стимулирует когнитивную активность и повышает образовательную мотивацию обучающихся. Взаимодействие с интеллектуальными алгоритмами, по мнению исследователей, благоприятствует развитию критического мышления, навыков решения комплексных задач и креативного потенциала студентов. В статье акцентируется внимание на влиянии искусственного интеллекта на формирование метакогнитивных компетенций, включая самостоятельное обучение, аналитическое мышление и практическое применение полученных знаний. Авторы аргументируют, что данный подход способствует преодолению образовательных барьеров, связанных с гетерогенностью когнитивных способностей и индивидуальными темпами ассимиляции информации. Исследование также рассматривает потенциальные педагогические импликации и долгосрочные эффекты внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс, анализируя их роль в формировании адаптивных образовательных экосистем будущего.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, образовательный процесс, трансформация смыслообразующих механизмов, учебный материал, персонализация обучения, мотивация, критическое мышление, индивидуальный подход**

В последние десятилетия технологии искусственного интеллекта (ИИ) стремительно развиваются, проникая во все сферы человеческой деятельности, включая образование. Одним из ключевых аспектов использования ИИ в образовательной среде является его влияние на когнитивные процессы и механизмы смыслообразования у обучающихся. ИИ предоставляет уникальные возможности для улучшения образовательного процесса, предлагая новые методы обучения, адаптивные системы и интеллектуальных помощников. Однако столь же значимы и вызовы, связанные с глубокими изменениями в том, как учащиеся воспринимают, осмысливают и усваивают информацию.

С появлением ИИ роль учащегося трансформируется: он становится активным участником процесса познания, взаимодействуя с обучающими системами и интеллектуальными платформами. В этом новом контексте смыслообразование приобретает более сложный и многослойный характер.

ИИ может существенно повлиять на когнитивные процессы, которые лежат в основе смыслообразования. Благодаря использованию адаптивных образовательных систем, которые подстраиваются под индивидуальные потребности каждого обучающегося, ИИ способствует более глубокому пониманию материала [1]. Это способствует активному вовлечению в процесс обучения и развитию таких когнитивных навыков, как анализ, синтез, логическое мышление и принятие решений. Особенно важным аспектом является влияние ИИ на метакогнитивные процессы [2]. Под метакогнитивными процессами понимается способность учащихся осознавать и управлять собственными когнитивными усилиями, такими как планирование, мониторинг и оценка собственного обучения. ИИ может поддерживать метакогнитивное развитие, предоставляя учащимся обратную связь о том, как они учатся, что позволяет им более осознанно подходить к процессу усвоения знаний и коррекции своих стратегий. Важной задачей при интеграции ИИ в образовательный процесс становится обеспечение равновесия между поддержкой обучающихся и необходимостью развивать у них критическое и креативное мышление [3]. ИИ может облегчить доступ к знаниям, но смыслообразование остаётся процессом, который требует активного участия человека. В результате взаимодействия с ИИ учащиеся должны научиться осознавать свои собственные когнитивные процессы, развивать умение анализировать и интерпретировать полученную информацию, а также находить новые смыслы и подходы [4].

Таким образом, интеграция ИИ в образовательный процесс открывает широкие возможности для развития когнитивных и смыслообразующих механизмов у обучающихся. Тем не менее она требует внимательного и сбалансированного подхода, чтобы технологии не заменили человеческое участие, а дополнили его, помогая обучающимся лучше понимать себя, свои способности и окружающий мир.

Цель исследования – изучить влияние интеграции ИИ в образовательный процесс на трансформацию смыслообразующих механизмов у обучающихся и разработать рекомендации по эффективному использованию ИИ в образовании.

Задачи исследования:

– проанализировать существующие подходы к интеграции ИИ в образование;
– исследовать влияние ИИ на когнитивные процессы обучающихся;

Таблица 1

Аспекты интеграции ИИ в образование РФ

№ п/п	*Наименование аспекта*	*Содержание*
1.	Государственные инициативы	В последние годы российское правительство уделяет значительное внимание развитию ИИ в образовании. В 2019 году была принята национальная стратегия развития искусственного интеллекта, которая включает образование как одно из приоритетных направлений
2.	Персонализированное обучение	Некоторые российские образовательные платформы (такие как Skyeng и Учи.ру) используют ИИ для адаптации учебного материала под индивидуальные потребности учащихся
3.	Автоматизация административных задач	ИИ применяется для оптимизации расписания, учета посещаемости и других административных процессов в школах и университетах
4.	Анализ данных об успеваемости	Системы на основе ИИ используются для анализа успеваемости студентов и выявления областей, требующих дополнительного внимания
5.	Виртуальные ассистенты	Некоторые учебные заведения экспериментируют с чат-ботами и виртуальными помощниками для поддержки студентов и ответов на часто задаваемые вопросы
6.	Разработка образовательного контента	ИИ используется для создания и обновления учебных материалов, а также для генерации тестов и заданий
7.	Проблемы и вызовы	– неравномерное распределение ресурсов между регионами; – необходимость обучения педагогов работе с ИИ-технологиями; – этические вопросы использования ИИ в образовании; – обеспечение конфиденциальности данных учащихся

– выявить изменения в механизмах смыслообразования при использовании ИИ в обучении;

– разработать модель эффективной интеграции ИИ в образовательный процесс;

– рассмотреть вопрос, как ИИ может поддерживать и развивать самостоятельность учащихся в процессе смыслообразования, помогая им глубже осознавать свои когнитивные процессы;

– выделить условия, которые необходимо создать, чтобы минимизировать риски снижения критического и самостоятельного мышления.

Научная новизна исследования заключается в разработке рекомендаций для педагогов по эффективному использованию ИИ в образовательном процессе.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении представлений о процессах смыслообразования в цифровом обществе. Разработан понятийный аппарат для описания феномена интегративного смыслообразования в социальных сетях, предложена теоретическая модель взаимосвязи между структурой социальных сетей и характером формирующихся в них смысловых конструкций, описывающих динамику взаимодействия различных смысловых систем в виртуальном пространстве.

Практическая ценность исследования заключается в разработке рекомендаций для педагогов по эффективному использованию ИИ в образовательном процессе, создании методики оценки готовности образовательных учреждений к интеграции ИИ, предложении новых подходов к формированию учебных программ с учетом трансформации когнитивных процессов.

В ходе исследования применялись следующие научные методы: анализ научной литературы по теме исследования, систематизация и обобщение информации о влиянии ИИ на когнитивные процессы, моделирование процессов интеграции ИИ в образование. В рамках исследования использовалась взаимосвязь аналитических методов, включая ретроспективный анализ и систематизацию изученных материалов по проблеме смыслообразования. Основным эмпирическим методом было определено анкетирование с последующей обработкой результатов и их анализом. Для процесса опроса была разработаны анкеты (для преподавателей и студентов), нацеленные на выявление роли ИИ в феномене смыслообразования в образовательном процессе. В анкетировании принимали участие преподаватели в количестве 18 человек и 164 студента очной и очно-заочной форм обучения 1–3 курсов. Все респонденты находятся в образовательном процессе Института международных экономических связей (г. Москва).

Для анализа существующих подходов к интеграции ИИ в образование в России рассмотрим несколько ключевых аспектов.

Интеграция ИИ в российское образование находится на начальном этапе, но активно развивается. Основные усилия направлены на персонализацию обучения, оптимизацию административных процессов и анализ данных для улучшения качества образования.

Исследование когнитивных и смыслообразующих процессов у обучающихся опирается на несколько ключевых теоретических моделей. Одна из таких моделей — «коннективизм», предложенный Джорджем Сименсом. В рамках этой теории обучение рассматривается как процесс создания связей между узлами информации в сети, где каждый ученик формирует свою личную сеть знаний. ИИ в данной модели выступает как один из узлов, способный способствовать созданию новых связей и улучшению процесса обучения через персонализированную подачу информации [5].

Важной является также теория «зоны ближайшего развития», разработанная Львом Выготским, согласно которой учащиеся осваивают новые знания с помощью внешнего руководства. ИИ в этой теории может выступать в роли «значимого другого», помогая учащимся двигаться от известного к неизвестному, предоставляя подсказки, разъяснения и дополнительные задания для углубления понимания [6].

Кроме того, важно упомянуть «теорию когнитивной нагрузки» Джона Суэллера, которая подчеркивает необходимость оптимизации представления информации для минимизации нагрузки на рабочую память. ИИ может эффективно управлять когнитивной нагрузкой за счет адаптации подачи материала в зависимости от уровня сложности, соответствующего текущим возможностям учащегося [7].

Таким образом, ИИ представляет собой мощный инструмент для улучшения образовательного процесса и развития когнитивных навыков у обучающихся. Несмотря на очевидные преимущества, необходимо учитывать и риски, связанные с излишней зависимостью от технологий. Предыдущие исследования демонстрируют как положительное влияние ИИ на успеваемость, так и необходимость развития у учащихся самостоятельного критического мышления и активного смыслообразования. Важным направлением дальнейших исследований остается вопрос о том, как максимально эффективно интегрировать ИИ в образование, сохраняя баланс между технологической поддержкой и развитием когнитивной самостоятельности у учащихся.

Когнитивные процессы, которые подверглись наибольшей трансформации под воздействием ИИ, а также возможные риски:

1. Поиск и обработка информации: ИИ значительно ускорил и упростил доступ к информации, что может снижать критическое мышление и способность к глубокому анализу.

2. Принятие решений: ИИ все чаще используется для поддержки принятия решений, что может приводить к чрезмерной зависимости от технологий [8].

Таблица 2

Риски использования ИИ

№ п/п	*Наименование риска*	*Описание*
1.	Зависимость от технологий	Чрезмерная опора на ИИ-системы может снижать самостоятельность мышления и принятия решений
2.	Ослабление когнитивных навыков	Постоянное использование ИИ для выполнения задач может привести к ослаблению определенных когнитивных способностей
3.	Искажение реальности	ИИ-системы могут создавать и распространять дезинформацию, усложняя различение правды и лжи
4.	Нарушение конфиденциальности	Сбор и анализ данных ИИ-системами может привести к нарушению личной и общественной приватности
5.	Социальная изоляция	Чрезмерное взаимодействие с ИИ вместо людей может негативно влиять на социальные навыки и эмоциональный интеллект
6.	Этические проблемы	Использование ИИ в принятии важных решений поднимает вопросы о справедливости, прозрачности и ответственности
7.	Экономические изменения	Автоматизация с помощью ИИ может привести к изменениям на рынке труда и потенциальной безработице в некоторых секторах

3. Память и запоминание: легкий доступ к информации через ИИ-системы может ослаблять способность к запоминанию и удержанию информации.

4. Внимание и концентрация: постоянный поток информации и уведомлений от ИИ-систем может снижать способность к длительной концентрации [9].

5. Творческое мышление: ИИ-инструменты для генерации контента могут влиять на процессы творческого мышления, как стимулируя их, так и потенциально ограничивая.

Рассмотрим далее возможные риски использования ИИ (табл. 2).

Проведенный анализ показывает, что влияние ИИ на когнитивные процессы и общество в целом значительно и многогранно.

Мы посчитали важным продолжить исследования в этой области и на этой основе разработать стратегии для максимизации преимуществ ИИ при минимизации рисков. С этой целью преподавателей и студентов разделили на контрольную и экспериментальную группы, данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Респонденты исследования

Респонденты	*Группы*	*Количество*
Преподаватели (32–56 лет)	Контрольная группа (КГ-1)	9
	Экспериментальная группа (ЭГ-1)	9
Обучающиеся (студенты 1–3 курсов)	Контрольная группа (КГ-2)	82
	Экспериментальная группа (ЭГ-2)	82

В группах ЭГ 1 и 2 использовались следующие методы:

– проведение курсов, семинаров и вебинаров по использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе;

– использование онлайн-курсов с использованием технологий искусственного интеллекта в объеме 1/2 дисциплин от учебного семестра: автоматизированная проверка работ студентов, персонализированное обучение, аналитика успеваемости;

– применение системы адаптивного обучения, предлагающей персонализированные задания и материалы для изучения;

– внедрение чат-ботов в образовательный процесс.

Результатами данного интегративного взаимодействия стали: статистически значимое повышение показателей критического мышления в ЭГ-2 на 27% по сравнению с контрольной группой; увеличение скорости обработки информации на 35% в экспериментальной группе; повышение уровня метакогнитивных навыков на 42% у обучающихся, использовавших ИИ-технологии. Качественные результаты представлены на рис. 1.

Кроме качественных результатов были выявлены риски, указанные на рис. 2.

В рамках исследования была сформирована модель интеграции ИИ в образовательный процесс с учетом трансформации смыслообразующих механизмов, которая представлена далее (табл. 4).



Рис. 1. Выдержки в рамках качественных результатов исследования

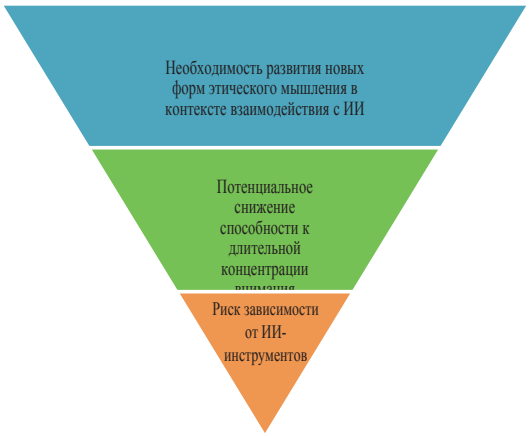


Рис. 2. Основные положения по выявленным рискам

Таблица 4

Модель интеграции ИИ в образовательный процесс с учетом трансформации смыслообразующих механизмов

№ п/п	*Механизм*	*Влияние*
1.	Персонализация обучения	ИИ анализирует индивидуальные особенности, стиль обучения и темп усвоения материала каждого учащегося
		Формирование индивидуальных образовательных траекторий
		Адаптация учебного контента под конкретные потребности и интересы ученика
		Трансформация: от стандартизированного подхода к индивидуализированному смыслообразованию
2.	Интерактивные учебные материалы	ИИ создает динамический контент, реагирующий на действия и ответы учащегося
		Геймификация образовательного процесса с использованием ИИ
		Виртуальные и дополненные реальности для погружения в изучаемый материал
		Трансформация: от пассивного потребления информации к активному конструированию знаний
3.	Непрерывная оценка и обратная связь	Предоставление мгновенной обратной связи и рекомендаций
		Прогнозирование потенциальных трудностей и предложение превентивных мер
		Трансформация: от периодического контроля к непрерывному процессу рефлексии и самооценки
		ИИ проводит постоянный мониторинг прогресса учащегося
4.	Адаптивное планирование	ИИ оптимизирует учебный план в реальном времени на основе успехов и трудностей учащегося
		Автоматическая корректировка целей обучения
		Гибкое распределение времени на различные темы и задания
		Трансформация: от жесткой структуры к динамическому конструированию образовательного процесса
5.	Интеллектуальные тьюторы	ИИ-ассистенты, доступные 24/7 для ответов на вопросы и поддержки
		Эмоциональный интеллект ИИ для мотивации и поддержки учащихся
		Персонализированные рекомендации по развитию навыков и компетенций
		Трансформация: от ограниченного взаимодействия с преподавателем к постоянному диалогу с ИИ-наставником

6.	Коллаборативное обучение	ИИ формирует оптимальные группы для совместной работы
		Анализ взаимодействия учащихся и рекомендации по улучшению коммуникации
		Создание виртуальных сообществ по интересам и уровню знаний
		Трансформация: от индивидуального соревнования к совместному конструированию знаний
7.	Метакогнитивное развитие	ИИ помогает учащимся осознавать собственные когнитивные процессы
		Развитие навыков самообучения и критического мышления
		Формирование индивидуальных стратегий обучения
		Трансформация: от фокуса на содержании к пониманию процессов мышления и обучения
8.	Интеграция с реальным миром	ИИ создает симуляции реальных ситуаций для применения знаний
		Связь учебного материала с актуальными мировыми событиями и тенденциями
		Прогнозирование востребованных навыков и адаптация обучения
		Трансформация: от абстрактного знания к практико-ориентированному подходу
9.	Этическое и критическое мышление	ИИ стимулирует дискуссии на этические темы, связанные с технологиями
		Развитие навыков оценки достоверности информации и источников
		Формирование ответственного подхода к использованию ИИ
		Трансформация: от потребления технологий к их критическому осмыслению
10.	Непрерывное обновление знаний	ИИ отслеживает новейшие исследования и открытия в изучаемых областях
		Автоматическое обновление учебных материалов с учетом последних данных
		Рекомендации по дополнительному обучению в быстро развивающихся областях
		Трансформация: от статичного набора знаний к динамичной, постоянно обновляемой системе

Эта модель предполагает глубокую трансформацию образовательного процесса, где ИИ становится не просто инструментом, а полноценным участником образовательной экосистемы, способствуя формированию новых смыслов и подходов к обучению.

В заключение статьи можно сделать следующие выводы.

Интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс открывает новые горизонты для развития человеческого потенциала, но требует тщательного и ответственного подхода, основанного на глубоком понимании трансформации смыслообразующих механизмов у обучающихся.

Интеграция ИИ в образовательный процесс является важным шагом в развитии современной системы образования. Это позволяет не только оптимизировать процессы обучения и повысить качество образования, но и значительно изменить смыслообразующие механизмы у обучающихся.

Основными преимуществами использования искусственного интеллекта в образовательном процессе являются индивидуализация обучения, адаптация программ обучения к потребностям каждого ученика, повышение мотивации к обучению, развитие критического мышления и творческого потенциала обучающихся. Использование технологий искусственного интеллекта позволяет формировать новые навыки учеников, повышать их уровень компетенций и подготавливать к сложным вызовам современного общества.

Тем не менее необходимо помнить, что успешная интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс требует не только использования последних технологий, но и качественного обучения педагогов и разработки соответствующих образовательных программ. Важно учитывать этические аспекты использования технологий искусственного интеллекта в обучении, а также следить за тем, чтобы они не заменили человеческий фактор в образовательном процессе.

Таким образом, интеграция ИИ в образовательный процесс приводит к фундаментальной трансформации смыслообразующих механизмов у обучающихся. Эффективное использование ИИ в образовании требует системного подхода, учитывающего как когнитивные, так и социально-эмоциональные аспекты обучения.

Подходя к результатам исследования критически, важно отметить, что произведенные образовательные манипуляции имеют ограничения: временные рамки, географический охват. Для более тщательного исследования необходимо в дальнейшем подойти к нему с лонгитюдной позиции для оценки долгосрочных эффектов. Кроме того, важно рассмотреть текущую тему с точки зрения междисциплинарного подхода к изучению влияния ИИ на образование.

В дальнейшем можно рассмотреть следующие аспекты изучения влияния ИИ на смыслообразовательные процессы в системе образования: развитие эмоционального интеллекта и социальных навыков, исследование этических аспектов использования ИИ, разработка новых методов оценки и измерения трансформированных когнитивных процессов.

Таким образом, цель и задачи исследования выполнены. Интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс представляет собой не только возможность для оптимизации и улучшения качества обучения, но и вызов для образовательной системы в целом. Правильное использование технологий искусственного интеллекта поможет трансформировать смыслообразующие механизмы у обучающихся и подготовить их к успешной жизни в современном информационном обществе.

Библиографический список

1. Абакумова И.В., Годунов М.В. Смыслообразующие стратегии: обзор отечественных исследований. *Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология.* 2019; № 1: 57–64.
2. Паскова А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2019; № 3/42: 117–118.
3. Булаева М.Н. Методические рекомендации применения цифровых платформ в профессиональных образовательных организациях обучения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 72 (4): 34–36.
4. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм. *Высшее образование в России*. 2018; № 6: 3–7.
5. Park J., Teo T.W., Te A. et al. Integrating artificial intelligence into science lessons: teachers' experiences and views. *IJ STEM Ed* 2023; № 10.
6. Гущин А.В. Особенности реализации информационной стратегии высшей образовательной организации. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота*. 2021; № 3 (57): 47–51.
7. Youvan D. Shaping the Future of AI: From Open AI's Evolution to Personalized Home-Based Systems. *Preprint.* 2023: 1–20.
8. Павлюк Е.С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 1: 65–72.
9. Лучшева Л.В. Социальные проблемы использования искусственного интеллекта в высшем образовании: задачи и перспективы. *Научный Татарстан.* 2020; № 4: 84–89.

References

1. Abakumova I.V., Godunov M.V. Smysloobrazuyuschie strategii: obzor otechestvennyh issledovanij. *Innovacionnaya nauka: Psihologiya, Pedagogika, Defektologiya.* 2019; № 1: 57-64.
2. Paskova A.A. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v personalizacii `elektronnogo obucheniya. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2019; № 3/42: 117-118.
3. Bulaeva M.N. Metodicheskie rekomendacii primeneniya cifrovyh platform v professional'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 72 (4): 34-36.
4. Rakitov A.I. Vysshee obrazovanie i iskusstvennyj intellekt: `ejforiya i alarmizm. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 6: 3-7.
5. Park J., Teo T.W., Te A. et al. Integrating artificial intelligence into science lessons: teachers' experiences and views. *IJ STEM Ed* 2023; № 10.
6. Guschin A.V. Osobennosti realizacii informacionnoj strategii vysshej obrazovatel'noj organizacii. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota*. 2021; № 3 (57): 47-51.
7. Youvan D. Shaping the Future of AI: From Open AI's Evolution to Personalized Home-Based Systems. *Preprint.* 2023: 1-20.
8. Pavlyuk E.S. Analiz zarubezhnogo opyta vliyaniya iskusstvennogo intellekta na obrazovatel'nyj process v vysshem uchebnom zavedenii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 1: 65-72.
9. Luchsheva L.V. Social'nye problemy ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii: zadachi i perspektivy. *Nauchnyj Tatarstan.* 2020; № 4: 84-89.

Статья поступила в редакцию 12.10.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-336-338

Zhang Shipeng, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: shipengzhang9567@gmail.com*

MAIN COMPONENTS OF THE SYSTEM FOR TEACHING RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE TO CHINESE STUDENTS IN ORAL COMMUNICATION USING INTERNET RESOURCES. The article addresses an issue of teaching Russian speech etiquette to Chinese students using internet resources. The main objective of the study is to identify and analyze the key components of a teaching system that takes into account the cultural and linguistic characteristics of Chinese students. The paper explores the possibilities of internet resources for simulating real-life communicative situations, interactive tasks, and interactions with native speakers. A comparative analysis of traditional and online learning demonstrates the advantages of the internet environment for mastering speech etiquette. The results of the experiment show improvement in the level of proficiency in Russian speech etiquette after completing the course, confirming the effectiveness of using internet technologies in the learning process.

Key words: **Russian speech etiquette, Internet resources, Chinese students, Russian language teaching, intercultural communication, interactive teaching methods**

Чжан Шипэн, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: shipengzhang9567@gmail.com*

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В УСТНОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ

Статья посвящена проблеме обучения китайских учащихся русскому речевому этикету с использованием интернет-ресурсов. Основная задача исследования – выявить и проанализировать ключевые компоненты системы обучения, учитывающей культурные и лингвистические особенности китайских студентов. В работе рассмотрены возможности интернет-ресурсов для моделирования реальных коммуникативных ситуаций, интерактивных заданий и взаимодействия с носителями языка. Представлен сравнительный анализ традиционного и онлайн-обучения, который демонстрирует преимущества интернет-среды для освоения речевого этикета. Результаты эксперимента показали повышение уровня владения русским речевым этикетом после прохождения курса, что подтверждает эффективность использования интернет-технологий в процессе обучения.

Ключевые слова: **русский речевой этикет, интернет-ресурсы, китайские учащиеся, обучение русскому языку, межкультурная коммуникация, интерактивные методы обучения**

Русский речевой этикет является важной составляющей коммуникативной компетенции, особенно для иностранных студентов, осваивающих русский язык, таких как китайские учащиеся. В условиях глобализации культура общения и владение нормами речевого этикета приобретают ключевое значение для успешной интеграции иностранных студентов в русскоязычную среду. Русский речевой этикет включает в себя не только правила вербальной коммуникации, но и особенности невербального общения, которые тесно связаны с культурными традициями [1].

Современные интернет-ресурсы предоставляют широкий спектр возможностей для изучения русского речевого этикета в интерактивной форме.

Тема имеет большую степень актуальности в современном контексте по нескольким причинам. В условиях глобализации, повышенной мобильности и разнообразия культурных взаимодействий эффективное освоение речевого этикета становится ключевым элементом успешной коммуникации. С учетом растущего интереса к русскому языку в Китае, обучение речевому этикету становится важным для установления межкультурных связей. Знание речевого этикета способствует более эффективному взаимодействию между носителями разных языков, снижает риск недопонимания, а также укрепляет отношения в культурных и деловых сферах.

Использование интернет-ресурсов в обучении открывает новые горизонты для китайских учащихся:

– онлайн-курсы, видеоуроки, воркшопы и интерактивные платформы делают обучение более доступным и разнообразным;

– интернет-технологии позволяют индивидуализировать подход к каждому учащемуся, адаптируя материалы под его уровень и потребности.

Несмотря на то, что сегодня существует широкий ассортимент интернет-ресурсов, китайские студенты сталкиваются с рядом проблем, связанных с различиями в культурных нормах, языковыми барьерами и недостаточной мотивацией. Эти вызовы требуют разработки методик обучения, которые учитывают культурные и лингвистические особенности учащихся, а также активно используют возможности интернет-среды для повышения мотивации и эффективности обучения.

Цель исследования: определить, насколько эффективна интернет-методика усвоения речевого этикета. Предложить оптимальную модель обучения речевому этикету для китайских студентов.

Задачи исследования:

– выявить, с какими трудностями сталкиваются китайские учащиеся при освоении русского языка;

– сделать анализ ресурсов интернет-среды, используемых для обучения русскому языку и речевому этикету;

– провести эксперимент с участием китайских студентов, изучающих русский язык;

– сделать выводы по итогам эксперимента и дать рекомендации по улучшению методов обучения русскому языку с применением интернет-ресурсов.

Методы исследования включают анализ существующих интернет-платформ для изучения русского языка и их применимость для обучения речевому этикету. Исследование также основано на сравнительном анализе традиционных и интернет-методик с целью выявления их сильных и слабых сторон. Эмпирическая часть исследования заключается в оценке результатов использования интернет-ресурсов китайскими студентами.

Научная новизна состоит в том, что в данном исследовании рассматриваются методы обучения китайских студентов, изучающих русский язык, с акцентом на речевой этикет с использованием современных популярных интернет-ресурсов.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в следующих аспектах:

1. Разработка новых концепций: исследование вносит вклад в теорию преподавания иностранных языков, расширяя горизонты понимания роли речевого этикета в межкультурной коммуникации, особенно в контексте русско-китайских отношений.

2. Моделирование образовательного процесса: основываясь на выявленных компонентах системы обучения, можно разработать новые модели и схемы (например, модели смешанного обучения), которые будут учитывать специфику русского речевого этикета и языковых особенностей китайских студентов.

Практическая значимость заключается в возможности обогащения учебных программ. Результаты исследования могут быть использованы для обновления и улучшения учебных программ и курсов по русскому языку для китайских студентов. Также результаты исследования могут стать основой для повышения уровня квалификации преподавателей, работающих с китайскими учащимися, и помочь им лучше понимать культурные особенности и потребности студентов.

Таким образом, данное исследование имеет большое значение как для теоретического осмысления, так и для практического внедрения в систему обучения русскому языку китайских учащихся речевого этикета, способствуя более глубокому пониманию и успешной адаптации к межкультурной коммуникации.

Речевой этикет – это важный аспект коммуникативного поведения, который регулирует отношения между участниками общения и направлен на соблюдение норм вежливости, принятых в конкретной культуре. В русской лингвокультуре речевой этикет представляет собой набор устойчивых формул и речевых оборотов, применяемых для выражения уважения и создания благоприятной коммуникативной среды. Как подчеркивает Исмаилов Ф.А.: «Речевой этикет в русском языке основывается на принципах вежливости, соблюдении уважения к собеседнику и поддержании социально одобряемого поведения» [2].

Русская культура речевого общения имеет свои уникальные особенности, основанные на многовековых традициях. Важно отметить, что русский речевой этикет строго регламентирует формы приветствий, прощаний, извинений, благодарностей и обращений. Эти элементы формируют общую картину социального взаимодействия в русскоязычном обществе и определяют степень формальности общения. Например, приветствия в русском языке варьируются от формальных «*Здравствуйте*» до менее официальных «*Привет*», что позволяет регулировать степень уважительности в зависимости от социального статуса и обстоятельств общения. Подобная регламентация речевых формул прослеживается и в других актах вежливости – при выражении благодарности («*спасибо*», «*благодарю*») или извинений («*извините*», «*простите*»).

Исследователи подчеркивают, что русская лингвокультура придает большое значение выражению уважения к собеседнику. Как утверждает Ларина Т.В., использование вежливых формул в русском языке тесно связано с социальной иерархией и соблюдением определенных норм поведения [3]. Важнейшую роль играют обращения к собеседнику, особенно в формальных ситуациях, когда принято использовать имя и отчество, что подчеркивает уважительное отношение и соблюдение этикета.

Одним из важных принципов русского речевого этикета является его прямота. В отличие от некоторых других культур, в русском языке приветствуется открытое и честное выражение мыслей, особенно при выражении благодарности или извинений. Это не только свидетельствует о внимательном отношении к собеседнику, но и укрепляет социальные связи. В то же время русский речевой этикет предусматривает определенную гибкость в зависимости от ситуации: просьбы, например, часто смягчаются с помощью вежливых конструкций, таких как «*будьте добры*» или «*не могли бы вы*».

Для китайских учащихся, изучающих русский язык и стремящихся овладеть речевым этикетом, основная трудность заключается в культурных различиях. Китайская культура, в основе которой лежат конфуцианские принципы уважения и иерархии, существенно отличается от русской по способам выражения вежливости и общения. Как отмечает Васильева Е.Д., Лебедева Н.М, в китайской культуре принят более косвенный способ выражения уважения, что может затруднить восприятие русской прямолинейности в речевом поведении [4]. Например, китайские учащиеся могут испытывать трудности с освоением прямых форм благодарности или извинений, так как в китайской культуре подобные формулы часто смягчаются или используются в других контекстах.

Важным аспектом является восприятие иерархии и формальности в обеих культурах. В китайском языке и культуре иерархические отношения занимают центральное место, что проявляется в четком разграничении между младшими и старшими, начальством и подчиненными. Это особенно выражается в речевых формах, где важно соблюдать иерархические различия, избегая чрезмерно фамильярного тона. В русском же языке, хотя также существует определенная степень формальности, отношения между собеседниками могут быть менее иерархичными, что проявляется в более свободном использовании имени и отчества или даже в переходе на более неформальные формы общения. Это вызывает затруднения у китайских учащихся, которые привыкли к более формализованным иерархическим отношениям в общении.

Другая проблема заключается в восприятии русской прямоты и категоричности. Как подчеркивает Ерёмина С.А., китайские учащиеся могут испытывать дискомфорт при необходимости использовать прямые формулы просьб или отказов, так как в их культуре принято использовать смягчающие обороты для поддержания гармонии в общении [5]. Это особенно проявляется в ситуациях, когда требуется выразить несогласие или отказ, что в русском языке часто выражается достаточно открыто и прямо.

Китайские учащиеся также могут сталкиваться с трудностями при использовании формул благодарности и извинений в русском языке. В китайской культуре благодарность и извинения не всегда обязательны в межличностных взаимодействиях, и их частота зависит от конкретной ситуации. В русском языке, напротив, подобные формулы являются обязательными элементами вежливости и активно используются в повседневной речи. Как отмечает Мокеев К. В, вежливые формулы в русском языке играют ключевую роль в установлении и поддержании контакта между собеседниками, что создает определенные трудности для китайских учащихся, не привыкших к такой частоте их использования [6].

Обучение китайских студентов русскому речевому этикету требует учета культурных различий и разработки специальных методик, направленных на преодоление трудностей, связанных с восприятием формальности, прямоты и частого использования вежливых формул. Преподавателям необходимо акцентировать внимание на различиях в восприятии вежливости и показывать примеры ситуаций, где использование русского речевого этикета требует от учащихся адаптации к новым нормам общения.

Современная образовательная среда требует активного внедрения цифровых технологий в учебный процесс, особенно в области преподавания языков [7]. Изучение русского речевого этикета представляет собой задачу, требующую постоянного погружения в аутентичные речевые ситуации и взаимодействия с носителями языка. В этом контексте интернет-среда предоставляет уникальные возможности для интеграции различных методологических подходов, которые помогают преодолеть традиционные барьеры в изучении иностранных языков, делая процесс обучения более гибким, доступным и эффективным.

Использование интернет-ресурсов для обучения русскому языку и речевому этикету набирает все большую популярность благодаря широкому спектру доступных онлайн-платформ. К числу наиболее известных относятся такие ресурсы, как Coursera, Duolingo, Russianforfree, которые предлагают структурированные курсы, направленные на развитие различных языковых навыков, включая усвоение норм речевого этикета. Эти платформы предоставляют учащимся возможность обучаться в удобное для них время, что особенно важно для иностранных студентов, таких как китайские учащиеся, у которых не всегда есть доступ к традиционным языковым курсам. Интернет-ресурсы позволяют структурировать обучение, предлагая различные модули с видеолекциями, интерактивными заданиями и тестами, способствующими активному освоению материала.

Преимущества использования интернет-среды для изучения речевого этикета многогранны. Во-первых, интернет обеспечивает постоянный доступ к обучающим материалам, что позволяет студентам изучать материал в удобное для них время и в своем собственном темпе. Это способствует индивидуализации образовательного процесса, давая учащимся возможность работать на том уровне, который соответствует их языковым потребностям и интересам. Во-вторых, интернет-ресурсы предлагают высокую степень интерактивности, что крайне важно для эффективного усвоения таких культурно значимых элементов, как речевой этикет. Интерактивные задания, тесты, моделирование речевых ситуаций помогают студентам не только лучше запоминать речевые формулы, но и учиться применять их в реальных коммуникативных контекстах.

Методические подходы, применяемые в интернет-среде, сосредоточены на мультимедийных возможностях, которые значительно расширяют традиционные образовательные методы. Видео- и аудиоматериалы представляют собой мощные инструменты для моделирования различных ситуаций общения, позволяя учащимся наблюдать за употреблением речевых формул в реальных или специально созданных ситуациях. Например, видеоролики, в которых демонстрируются речевые нормы при приветствиях, прощаниях, выражении благодарности или извинений, дают учащимся возможность наблюдать не только за вербальной стороной общения, но и за невербальными аспектами – жестами, интонацией, мимикой. Это особенно важно для китайских студентов, для которых восприятие интонационной составляющей русского языка может быть сложной задачей.

Онлайн-тесты и задания, доступные на образовательных платформах, также играют важную роль в процессе усвоения речевого этикета [8]. Они позволяют контролировать уровень освоения материала, дают возможность закрепить знания через практическое выполнение заданий и предоставляют немедленную обратную связь. Это особенно важно для формирования устойчивых навыков использования речевого этикета, так как учащиеся могут сразу же увидеть свои ошибки и скорректировать их под руководством преподавателя или автоматически настроенной системы.

Не менее важным аспектом является возможность взаимодействия с носителями языка через интернет-коммуникации. Видеоконференции, чаты и форумы предоставляют учащимся уникальный шанс общаться с носителями русского языка в реальном времени, что способствует не только отработке речевых навыков, но и лучшему пониманию культурных особенностей русского речевого поведения [9]. Платформы, такие как Italki, позволяют студентам участвовать в живом общении с преподавателями, что создает условия для активного погружения в языковую среду. Это особенно полезно для студентов, изучающих речевой этикет, поскольку они могут сразу применять выученные формулы в реальных ситуациях общения, получая мгновенную корректировку своих речевых ошибок.

Интернет-среда открывает широкие перспективы для обучения русскому речевому этикету. Она не только предоставляет доступ к мультимедийным материалам и интерактивным заданиям, но и создает возможности для активного взаимодействия с носителями языка. Эти методы позволяют преодолевать культурные и языковые барьеры, делая процесс изучения языка более эффективным и адаптированным к нуждам современных студентов.

В условиях быстро развивающейся цифровой образовательной среды важно не только внедрять новые методики, но и оценивать их эффективность в обучении языковым и культурным аспектам, таким как речевой этикет [10]. Практическое применение интернет-ресурсов в обучении русскому речевому этикету требует комплексного анализа успешности усвоения материала, особенно у иностранных студентов, таких как китайские учащиеся, для которых русский язык является вторым или третьим языком.

Для оценки успешности освоения речевого этикета были выбраны следующие критерии: грамотность использования речевых моделей, адекватность выбора речевых формул в различных коммуникативных ситуациях, а также общий уровень владения нормами русского речевого этикета. Эти критерии позволяют оценить не только формальное усвоение языковых структур, но и способность студентов применять полученные знания в реальных или смоделированных ситуациях общения.

В качестве практического примера был проведен эксперимент с участием китайских студентов, изучающих русский язык с акцентом на речевой этикет с использованием интернет-ресурсов. В течение трёх месяцев студенты использовали мультимедийные материалы, онлайн-тесты и видеочаты с носителями языка через платформы, такие как Italki и Coursera. До начала эксперимента был проведён предварительный тест для оценки начального уровня владения речевым этикетом, который включал задания на выбор правильных речевых моделей в ситуациях приветствия, прощания, выражения благодарности и извинений.

После завершения курса обучения на основе интернет-ресурсов участникам был предложен повторный тест, который позволил оценить динамику их знаний и практических навыков. В тесте использовались как письменные задания, так и устные коммуникативные задачи, имитирующие реальные ситуации общения.

Результаты эксперимента показали значительное улучшение показателей владения речевым этикетом у китайских студентов. Средний балл по итоговому тесту повысился на 28% по сравнению с результатами первоначального тестирования. Студенты продемонстрировали более уверенное использование речевых формул в ситуациях приветствия, прощания, благодарности и извинений. Напри-

мер, если на начальном этапе около 60% участников использовали неверные или недостаточно вежливые формы обращения в формальных ситуациях, то после курса этот показатель снизился до 15%. Это свидетельствует о том, что интернет-методика способствует лучшему пониманию культурных и социальных норм русского речевого общения.

Кроме того, был отмечен прогресс в адаптации к более прямолинейным формам просьб и отказов, что особенно важно для китайских студентов, привыкших к косвенным формам выражения вежливости. После курса 70% студентов смогли правильно использовать русские вежливые конструкции при формулировке просьб и отказов, в то время как до курса этот показатель составлял всего 45%.

Однако анализ также выявил некоторые недостатки интернет-методики. В частности, оказалось, что для части студентов сложно было адаптироваться к отсутствию постоянного взаимодействия с преподавателем в режиме реального времени. Это особенно проявилось в ситуациях, требующих моментальной обратной связи и корректировки ошибок. Около 25% студентов отметили, что испытывали трудности с самостоятельной организацией учебного процесса, что в итоге могло замедлить их прогресс.

Сравнение интернет-методики с традиционным подходом показало, что использование интернет-ресурсов действительно улучшает восприятие материала за счет интерактивности и возможности моделировать речевые ситуации, однако традиционное обучение в классе позволяет более точно контролировать и корректировать речевые ошибки на ранних стадиях. Тем не менее комбинированный подход, объединяющий традиционные методы с современными интернет-ресурсами, может стать оптимальным решением для обучения иностранных студентов речевому этикету.

Таким образом, эксперимент показал, что интернет-методика эффективна для усвоения речевого этикета, особенно в условиях ограничения доступа к традиционным формам обучения. Тем не менее для достижения максимальных результатов необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов и обеспечивать постоянную обратную связь, которая может компенсировать недостатки интернет-обучения.

Исследование показало, что мультимедийные материалы, онлайн-задания и взаимодействие с носителями языка через интернет-коммуникации являются основными компонентами эффективной системы обучения речевому этикету. Несмотря на выявленные трудности, интернет-методика доказала свою эффективность, и её можно использовать как дополнение к традиционным методам обучения.

Основными компонентами данной системы являются мультимедийные ресурсы, интерактивные задания и тесты, а также возможность взаимодействия с носителями языка через видеочаты и форумы. Мультимедийные материалы позволяют моделировать ситуации реального общения, что способствует развитию практических навыков использования речевого этикета. Онлайн-задания и тесты обеспечивают оперативную проверку усвоения материала и помогают студентам закрепить полученные знания. Взаимодействие с носителями языка через интернет-коммуникации играет важную роль в погружении в аутентичную речевую среду и формировании адекватных речевых моделей поведения.

Для преподавателей рекомендуется использовать интегрированные образовательные программы, объединяющие возможности интернет-ресурсов и традиционные методики обучения. Студентам следует уделять больше внимания самостоятельной работе и использовать интернет-ресурсы для регулярной практики и контроля прогресса.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в усовершенствовании методических подходов к обучению речевому этикету с учетом индивидуальных культурных различий учащихся. Важным направлением может стать разработка адаптивных систем обучения, учитывающих особенности восприятия и освоения речевого этикета представителями разных культур. Особое внимание стоит уделить разработке программ, которые смогут сочетать интерактивность интернет-среды с эффективной обратной связью и возможностью мгновенной корректировки речевых ошибок.

Библиографический список

1. Жукова А.Л. Формирование социокультурной компетенции по русскому языку как иностранному. *Молодой исследователь: от идеи к проекту*. 2023: 273–274.
2. Исмаилова Ф.А., Манцаева А.Н. Лингвистический этикет: рассмотрение с прагматической точки зрения. *Известия Чеченского государственного педагогического университета*. Серия 1: Гуманитарные и общественные науки. 2022; № 4 (40): 7–15.
3. Ларина Т.В. Этностилистика в её коммуникативном аспекте. *Известия Российской академии наук*. Серия литературы и языка. 2007; № 3 (66): 3–17.
4. Vasilyeva E.D., Lebedeva N.M. Sino-Russian intercultural communication research: Literature review. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2020; № 1 (17): 51–63.
5. Ерёмина С.А. Особенности обучения чтению китайских студентов на занятиях специального курса «русский язык и культура речи» (из опыта работы). *Филологический класс*. 2017; № 2 (48): 19–26.
6. Мокеев К.В. *Обучение навыкам межкультурной коммуникации с представителями восточных культур (на примере Китая)*. Выпускная квалификационная работа магистранта. Екатеринбург, 2022.
7. Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 6: 10.
8. Фесенко О.П. Электронное обучение культуре речи и деловым коммуникациям в техническом вузе: возможности интернета. *Концепт*. 2022; № 3: 51–65.
9. Нарыкова О.Н. Цифровизация как средство межкультурной адаптации студентов и фактор развития диалога культур в контексте профессионального языкового образования. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2023; № 2 (66): 150–157.
10. Николаева М.В. Культурная коммуникация как необходимый аспект преподавания иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 147–151.

References

1. Zhukova A.L. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Molodoj issledovatel': ot idei k proektu*. 2023: 273-274.
2. Ismailova F.A., Mancaeva A.N. Lingvisticheskij `etiket: rassmotrenie s pragmaticheskoj tochki zreniya. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya 1: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2022; № 4 (40): 7-15.
3. Larina T.V. `Etnostilistika v ee kommunikativnom aspekte. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk*. Seriya literatury i yazyka. 2007; № 3 (66): 3-17.
4. Vasilyeva E.D., Lebedeva N.M. Sino-Russian intercultural communication research: Literature review. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2020; № 1 (17): 51-63.
5. Eremina S.A. Osobennosti obucheniya chteniyu kitajskih studentov na zanyatiyah special'nogo kursa «russkij yazyk i kul'tura rechi» (iz opyta raboty). *Filologicheskij klass*. 2017; № 2 (48): 19-26.
6. Mokeev K.V. *Obuchenie navykam mezhkul'turnoj kommunikacii s predstavitelyami vostochnyh kul'tur (na primere Kitaya)*. Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota magistranta. Ekaterinburg, 2022.
7. Serostanova N.N., Choporova E.I. Sovremennye tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov v `epohu cifrovizacii obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 6: 10.
8. Fesenko O.P. `Elektronnoe obuchenie kul'ture rechi i delovym kommunikaciyam v tehnicheskom vuze: vozmozhnosti interneta. *Koncept*. 2022; № 3: 51-65.
9. Narykova O.N. Cifrovizaciya kak sredstvo mezhkul'turnoj adaptacii studentov i faktor razvitiya dialoga kul'tur v kontekste professional'nogo yazykovogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 2 (66): 150-157.
10. Nikolaeva M.V. Kul'turnaya kommunikaciya kak neobhodimyj aspekt prepodavaniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 147-151.

Статья поступила в редакцию 06.11.24

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-338-342

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*
Solonko P.A., *postgraduate, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: solonko@academykotin.ru*

ABOUT SOME ASPECTS OF THE STATE OF INTEGRATION PRACTICE IN TEACHING THE FUNDAMENTALS OF SECURITY AND PROTECTION OF THE HOMELAND RESOURCES OF THE ALL-RUSSIAN CHILDREN AND YOUTH MILITARY PATRIOTIC MOVEMENT "YUNARMIA". The article considers the main results of a survey of 104 teachers and 865 students of general education organizations and organizations of secondary vocational education of Saint Petersburg, as well as general education organizations of the Leningrad Oblast, conducted according to the program of the ascertaining experiment within the framework of the study devoted to a problem of integration in teaching of the subject "Fundamentals of Security and Defense of the Motherland" some resources of the All-Russian children's and youth military-patriotic movement "Yunarmiya". The obtained data allow to judge: the target priorities of teachers when they organize the process of teaching the mentiones subject and students when studying it; the resource capabilities of this process for solving problems of patriotic education of students and the feasibility of

its construction based on the resources of the "Yunarmiya"; the level of implementation of interdisciplinary connections, as well as related subjects, the establishment of relationships with which both teachers and students consider the most significant; the priority types of extracurricular and extracurricular activities of students and other aspects of the state of pedagogical practice. The totality of the obtained data is substantiated in the article as an empirical basis for the development of the author's methodology for teaching the basics of security and protection of the Motherland.

Key words: **academic subject "Fundamentals of Security and Defense of the Motherland", All-Russian children's and youth military-patriotic movement "Yunarmiya", ascertaining experiment, survey of students, survey of teachers**

***М.А. Шаталов**, д-р пед. наук, доц., Ленинградский областной институт развития образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: m_a_shatalov@loiro.ru*
***П.А. Солонько**, аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: solonko@academykotin.ru*

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СОСТОЯНИЯ ПРАКТИКИ ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ РЕСУРСОВ ВСЕРОССИЙСКОГО ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОГО ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ «ЮНАРМИЯ»

Статья посвящена рассмотрению основных результатов анкетирования 104 педагогов и 865 обучающихся общеобразовательных организаций и организаций среднего профессионального образования Санкт-Петербурга, а также общеобразовательных организаций Ленинградской области, проведённых по программе констатирующего эксперимента в рамках исследования, посвящённого проблеме интеграции в обучение предмету «Основы безопасности и защиты Родины» ресурсов всероссийского детско-юношеского военно-патриотического движения «Юнармия». Полученные данные позволяют судить о целевых приоритетах педагогов при организации ими процесса обучения названному предмету и обучающихся при его изучении; о ресурсных возможностях этого процесса по решению задач патриотического воспитания обучающихся и целесообразности его построения с опорой на ресурсы всероссийского детско-юношеского военно-патриотического движения «Юнармия»; об уровне реализации межпредметных связей, а также о смежных предметах, установление взаимосвязей с которыми и педагоги, и обучающиеся считают наиболее значимыми; о приоритетных видах внеурочной и внешкольной деятельности обучающихся и о других аспектах состояния педагогической практики. Совокупность полученных данных обосновывается в статье в качестве эмпирической основы разработки авторской методики обучения основам безопасности и защиты Родины.

Ключевые слова: **учебный предмет «Основы безопасности и защиты Родины», всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое движение «Юнармия», констатирующий эксперимент, анкетирование обучающихся, анкетирование педагогов**

Современный этап развития отечественного образования связан с особым вниманием государства к укреплению суверенитета нашей страны [1], что актуализирует для педагогической науки и практики вопросы патриотического воспитания подрастающего поколения на всех уровнях образования. Особенно значимы они для практики школьного образования, с которым связан значительный период жизни каждого человека.

Очевидно, что в решении задач патриотического воспитания важен вклад не только системы воспитания, реализуемой общеобразовательной организацией, но и каждого учебного предмета, изучаемого в школе. При этом ключевая роль в этом процессе сегодня отводится новому учебному предмету «Основы безопасности и защиты Родины» [2; 3] как преемнику предмета «Основы безопасности жизнедеятельности».

Так, одной из ключевых целей обучения предмету «Основы безопасности и защиты Родины» преемственно сохраняется направленность на формирование «полноценной личности безопасного типа поведения» [3, с. 3], обладающей «высоким уровнем культуры и мотивации ведения безопасного, здорового и экологически целесообразного образа жизни» [там же]. Одновременно с этим изучение данного предмета связано с достижением широкого спектра образовательных результатов, сопряжённых с патриотическим воспитанием обучающихся [2; 3].

Ранее нами отмечалось [4], что в педагогической науке и практике накоплен значительный опыт патриотического воспитания обучающихся, в том числе средствами предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Так, в работе Ромашовой М.К. с соавторами были рассмотрены вопросы патриотического воспитания старшеклассников на уроках физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности [5]. В то же время сохраняются и нерешённые проблемы, что стимулирует поиск новых практик организации процесса обучения уже новому учебному предмету. Одна из них, по нашему мнению, связана с использованием в обучении основам безопасности и защиты Родины ресурсов всероссийского детско-юношеского военно-патриотического движения «Юнармия» (ВДЮ ВПД «Юнармия»).

Актуальность выполняемого исследования детерминирована направленностью на разрешение противоречия между целесообразностью интеграции ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия» в образовательный процесс по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» как значимого условия достижения в нём образовательных результатов, связанных с патриотическим воспитанием обучающихся, и отсутствием соответствующей научно-обоснованной методики обучения.

Цель исследования – повышение эффективности достижения образовательных результатов обучения основам безопасности и защиты Родины, связанных с патриотическим воспитанием обучающихся, за счёт разработки и реализации методики интеграции в этот процесс ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия».

Достижение указанной цели предполагает решение ряда задач. В их числе следующие:

– изучить состояние практики обучения основам безопасности и защиты Родины (с учётом опыта обучения основам безопасности жизнедеятельности) в контексте тематики выполняемого исследования;

– провести анкетирование педагогов (учителей, педагогов-организаторов, преподавателей) и обучающихся образовательных организаций, реализующих программы общего (основного, среднего) образования.

Результаты решения указанных задач обладают признаками научной новизны. Её мы видим в том, что полученные эмпирические данные позволяют судить об актуальном состоянии практики обучения основам безопасности и защиты Родины в части достижения результатов, сопряжённых с патриотическим воспитанием обучающихся. Кроме того, результаты анкетирования создают основу для получения теоретически значимых результатов, связанных с разработкой и обоснованием теоретических аспектов авторской методики обучения основам безопасности и защиты Родины, а также практически значимых результатов, связанных с разработкой практико-ориентированных аспектов проводимого исследования.

Итак, в ходе изучения состояния практики обучения по проблематике исследования было проведено анкетирование педагогов и обучающихся общеобразовательных организаций и организаций среднего профессионального образования Санкт-Петербурга, а также общеобразовательных организаций Ленинградской области. Всего в нём приняло участие более 860 учащихся 5–11 классов и студентов 1 курса, а также более 100 педагогов.

Рассмотрим результаты анализа ответов респондентов на вопросы предложенных им анкет. И прежде всего, на блок вопросов, призванных выявить це-

педагоги		*обучающиеся*	
«Какие цели обучения основам безопасности и защиты Родины Вы считаете наиболее значимыми на современном этапе развития Российского государства и общества?»		«Какие цели изучения основ безопасности и защиты Родины Вы считаете наиболее значимыми на современном этапе развития нашей страны и жизни её жителей?»	
формирование личности безопасного типа, пропаганда здорового образа жизни	62,5%	получение знаний, необходимых для безопасного поведения; выработка умений по их применению в жизни	61,5%
		приобщение к здоровому образу жизни	38,2%
формирование знаний о действиях при чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера	66,3%	получение знаний о действиях при чрезвычайных ситуациях; выработка умений по их практическому применению	71,1%
формирование знаний по основам обороны государства и воинской обязанности, патриотическое воспитание граждан	64,4%	получение знаний по основам обороны государства и воинской обязанности, патриотическое воспитание граждан	32,4%
формирование знаний о правилах оказания первой помощи	73,1%	получение знаний о правилах оказания первой помощи; выработка простейших умений по их применению в жизни	57,1%

левые приоритеты педагогов и обучающихся в обучении основам безопасности и защиты Родины.

Вначале отметим, что большая часть обучающихся (76,2%), участвовавших в анкетировании, позитивно относится к изучению обсуждаемого нами учебного предмета. Так, отвечая на вопрос «Каково Ваше отношение к изучению предмета «Основы безопасности и защиты Родины»?», 25,9% из них выбрали ответ «нравится, изучаю с интересом» и 50,3% обучающихся выбрали ответ «нравится».

Значимыми также представляются ответы и педагогов, и обучающихся на вопросы, ориентированные на изучение их целевых установок:

Приведённые данные свидетельствуют о различиях в целевых приоритетах педагогов, осуществляющих обучение предмету «Основы безопасности и защиты Родины», и обучающихся, изучающих данный учебный предмет. Также отметим, что целевая позиции «формирование / получение знаний по основам обороны государства и воинской обязанности, патриотическое воспитание граждан» в рейтинге ответов педагогов занимает предпоследнее место, а в рейтинге обучающихся – последнее место.

Следующая группа вопросов была ориентирована на изучение методического инструментария, применяемого в практике обучения основам безопасности и защиты Родины. В этом плане, учитывая интегративный вектор как содержания предмета «Основы безопасности и защиты Родины, так и проводимого исследования, нас интересовало состояние практики реализации межпредметных связей.

Так, при анализе ответов на вопросы «Реализацию межпредметных связей с какими учебными предметами (дисциплинами) Вы считаете наиболее значимыми для успешного решения задач патриотического воспитания в обучении основам безопасности и защиты Родины?» (педагоги) и «С содержанием каких учебных предметов, по Вашему мнению, наиболее тесно связано содержание предмета «Основы безопасности и защиты Родины»?» (обучающиеся) были рассчитаны следующие показатели:

	педагоги	*обучающиеся*
биология	35,6%	58,5%
география	49,0%	39,6%
история	77,9%	21,5%
информатика	14,4%	8,6%
иностранный язык	6,7%	0,0%
литература	33,7%	2,5%
математика	7,7%	8,3%
музыка	12,5%	4,2%
обществознание	64,4%	57,3%
основы духовно-нравственной культуры народов России	45,2%	21,6%
русский язык	14,4%	6,8%
технология	10,6%	22,5%
физика	16,3%	18,2%
физическая культура	70,2%	83,3%
химия	11,5%	20,5%

Следующий вопрос – «Межпредметные связи с какими учебными предметами (дисциплинами). Вы реализуете в практике обучения основам безопасности и защиты Родины для решения задач патриотического воспитания обучающихся?» – был ориентирован на выявление круга предметов, межпредметные связи с которыми наиболее востребованы педагогами в процессе обучения. При анализе ответов на него в сравнении с ответами на указанный выше вопрос были получены следующие данные:

**МПС – межпредметные связи*	*педагоги*	
	отмечают взаимосвязь с предметом	*реализуют МПС* с предметом*
биология	35,6%	29,8%
география	49,0%	32,7%
история	77,9%	60,6%
информатика	14,4%	12,5%
иностранный язык	6,7%	3,8%
литература	33,7%	20,2%
математика	7,7%	7,7%
музыка	12,5%	8,7%
обществознание	64,4%	45,2%
основы духовно-нравственной культуры народов России	45,2%	25,0%
русский язык	14,4%	5,8%
технология	10,6%	8,7%
физика	16,3%	12,5%
физическая культура	70,2%	50,0%
химия	11,5%	7,7%

Полученные данные свидетельствуют о несоответствии мнения педагогов о взаимосвязи того или иного предмета с содержанием предмета «Основы безопасности и защиты Родины» и реальным обращением к межпредметным взаимосвязям с ним в процессе обучения. Единственным исключением в этом плане можно считать реализацию межпредметных связей с математикой.

Значимые данные, подтверждающие недостаточность внимания педагогов к реализации межпредметных связей, были получены при анализе ответов обучающихся на вопрос «Как часто учитель (преподаватель) основ безопасности и защиты Родины на уроках (учебных занятиях) обращается к Вашим знаниям из других предметов?». Так, 18,5% респондентов выбрали вариант ответа «регулярно (почти на каждом уроке / занятии)», 39,4% – выбрали вариант «периодически», 16,1% – вариант «редко», 5,6% – вариант «не обращается» и 20,5% – затруднились ответить на вопрос.

Для выявления сложностей, которые испытывают педагоги в реализации межпредметных связей, им было предложено ответить на вопрос «Какие причины затрудняют реализацию межпредметных связей с другими предметами в обучении основам безопасности и защиты Родины?». По итогам анализа данных на него ответов были получены следующие показатели:

– отсутствие необходимой материальной базы – 40,4% респондентов;

– отсутствие необходимого методического обеспечения – 30,3% респондентов;

– сложность и трудоёмкость анализа содержания смежных предметов в целях отбора межпредметного материала – 27,0% респондентов;

– недостаточное владение учебным содержанием смежных предметов – 21,3% респондентов;

– недостаточное владение методикой реализации межпредметных связей – 13,5% респондентов;

– небольшой опыт планирования и осуществления процесса обучения на межпредметной основе – 11,2% респондентов;

– затрудняюсь ответить – 25,8% респондентов.

В этом блоке педагогам также был предложен вопрос «Какие виды внеурочных или внешкольных мероприятий по основам безопасности и защиты Родины, направленные на решение задач патриотического воспитания, Вы считаете наиболее эффективными?». По итогам анализа полученных на него ответов были рассчитаны следующие показатели:

– участие и проведение общественных мероприятий с военно-патриотической и гражданской направленностью – 67,3% респондентов;

– участие и проведение военно-спортивных мероприятий – 56,7% респондентов;

– экскурсии в музеи и на объекты военно-патриотической и гражданской направленности – 56,7% респондентов;

– встречи с ветеранами и участниками боевых действий – 50,0% респондентов;

– практическая и правовая подготовка к исполнению обязанностей государственной и военной службы – 46,2% респондентов;

– волонтёрская деятельность – 46,2% респондентов;

– затрудняюсь ответить – 1,9% респондентов.

Важными для нас являются также ответы педагогов на вопрос «Считаете ли Вы ресурсные возможности (оснащение учебных кабинетов, количество учебных часов по программе, методическое обеспечение и т. д.) обучения основам безопасности и защиты Родины в современной системе образования достаточными для эффективного решения задач патриотического воспитания?». Анализ данных ими ответов свидетельствует о том, что достаточными их считают 32,7% опрошенных педагогов, недостаточными 37,5% педагогов и 29,8% из них затруднились ответить на данный вопрос.

Завершающий блок вопросов был нацелен на изучение мнения респондентов об идее интеграции ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия» в процесс обучения основам безопасности и защиты Родины. Так, при анализе ответов на предложенные вопросы «Считаете ли Вы целесообразным использование ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия» в обучении основам безопасности и защиты Родины?» (педагоги) и «Считаете ли Вы важным использование уникальных ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия» (спортивные площадки и т. д.) в изучении предмета «Основы безопасности и защиты Родины»?» (обучающиеся) были рассчитаны следующие показатели:

	педагоги	*обучающиеся*
да	68,3%	54,7%
нет	6,7%	10,9%
затрудняюсь ответить	25,0%	34,5%

Значимо и то, что часть педагогов уже используют в своей практике ресурсы ВДЮ ВПД «Юнармия». Согласно полученным данным, их доля составляет 65,4%.

Для выявления трудностей, которые испытывают педагоги в использовании ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия», им было предложено ответить на вопрос «Какие причины, на Ваш взгляд, препятствуют использованию ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия» в обучении основам безопасности и защиты Родины?». По итогам анализа данных на него ответов были рассчитаны следующие показатели:

– недостаточность времени, перегруженность учителя / преподавателя другими направлениями деятельности – 34,7% респондентов;

– отсутствие необходимого методического обеспечения (методических программ, рекомендаций и т. д.) – 29,7% респондентов;

– недостаточное представление учителей (педагогов-организаторов) основ безопасности и защиты Родины о ресурсных возможностях и мероприятиях данного движения – 28,7% респондентов;

– сложность планирования и проведения соответствующих внеурочных и внешкольных мероприятий – 18,8% респондентов;

– недостаточное владение методикой обучения основам безопасности жизнедеятельности с учётом ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия» – 16,8% респондентов.

Интересным для нас является также мнение обучающихся о движении ВДЮ ВПД «Юнармия», в том числе тех из них, кто имеет опыт участия в нём. Так, им было предложено ответить на вопрос «Что в деятельности движения ВДЮ ВПД «Юнармия» является для Вас наиболее интересным (или может вызвать Ваш интерес)?». В итоге были полученные следующие данные:

– военно-спортивные игры и соревнования – 51,1% респондентов;

– волонтерская деятельность – 44,9% респондентов;

– встречи с ветеранами и участниками боевых действий – 35,4% респондентов;

– общественные мероприятия военно-патриотической и гражданской направленности – 34,5% респондентов;

– наличие форменного обмундирования, символики, понятной структуры и принципов организация – 34,1% респондентов;

– экскурсии в музеи и на объекты с военно-патриотической и гражданской направленности – 34,1% респондентов;

– практическая и правовая подготовка к исполнению обязанностей государственной и военной службы – 28,4% респондентов.

При анализе ответов на вопрос «Какие позитивные стороны участия в ВДЮ ВПД «Юнармия» Вы могли бы отметить?» были получены следующие данные:

– возможность проявления патриотических чувств – 27,5% респондентов;

– участие в социально значимых мероприятиях (района, города, области, страны): парады, митинги, акции памяти – 12,0% респондентов;

– изучение основ военного дела – 4,8% респондентов;

– участие в военно-спортивных соревнованиях (района, города, области, страны) – 2,2% респондентов.

Ответы на вопрос «Какие негативные стороны участия в ВДЮ ВПД «Юнармия» Вы могли бы отметить?» позволили получить следующие показатели:

– недостаток свободного времени – 26,5% респондентов;

– жесткие требования дисциплины – 8,3% респондентов;

– отсутствие одобрения со стороны сверстников – 6,6% респондентов.

Также отметим, что в завершающей части анкеты обучающимся, имеющим опыт участия в ВДЮ ВПД «Юнармия», было предложено оценить меру удовлетворённости от нахождения в составе отряда «Юнармия». В итоге средневзвешенный результат ответа ими на соответствующий вопрос составил 3,5 балла (в диапазоне возможных значений от «1» и до «5» баллов).

В заключение следует отметить, что при решении поставленных задач были получены спрогнозированные результаты, обладающие признаками научной новизны, поскольку полученные количественные данные отражают актуальное состояние практики обучения основам безопасности и защиты Родины в части достижения в нём образовательных результатов, сопряжённых с патриотическим воспитанием обучающихся. При этом для преобразования полученных количественных характеристик изучаемого процесса в качественные характеристики нами использовалась следующая шкала:

диапазоны значений					
баллы	0,00	0,01–2,00	2,01–3,00	3,01–4,00	4,01–5,00
%	00,00	00,01–40,00	40,01–60,00	60,01–80,00	80,01–100,00
интерпретация значений					
уровень / мера	отсутствует	недостаточный		достаточный	высокий
		низкий	средний	выше среднего	

Полученные результаты имеют теоретическую и практическую значимость. Так, эмпирические данные позволяют отобрать приоритетные виды межпредметных связей, наиболее востребованные среди педагогов и обучающихся виды внеурочной и внешкольной работы, понять причины, затрудняющие как обращение педагогов к межпредметным связям с другими предметами, так и использование ими ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия», и учесть все эти данные при проектировании авторской методической системы, а также при подготовке соответствующих методических разработок.

– Современная практика обучения предмету «Основы безопасности и защиты Родины» нуждается в актуализации в нём задач патриотического воспитания обучающихся. Так, только 64,4% педагогов отметили цель «формирование знаний обучающихся по основам обороны государства и воинской обязанности, патриотическое воспитание граждан» как приоритетную. Этот показатель, хоть и соответствует достаточному уровню, занимает предпоследнее место в рейтинге из 4-х предложенных педагогам целей обучения. Кроме того, лишь 32,4% обучающихся выбрали данную цель как значимую для себя, что соответствует недостаточному уровню проявления показателя (последнее место в рейтинге из 5-ти предложенных целей обучения). Об обоснованности первого вывода свидетельствуют также некоторые из данных, характеризующих опыт участия обучающихся в ВДЮ ВПД «Юнармия».

– Значительная часть педагогов поддерживает идею интеграции в процесс обучения основам безопасности и защиты Родины ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия». Более того, многие из них уже используют их в своей работе. Важно, что более половины опрошенных обучающихся также считают важной подобную организацию процесса обучения.

– Среди основных причин, затрудняющих, по мнению педагогов, интеграцию ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия» в обучение основам безопасности и защиты Родины, причины содержательного и методического характера: недостаточное представление о ресурсных возможностях и мероприятиях данного движения; сложность планирования и проведения соответствующих внеурочных и внешкольных мероприятий; отсутствие необходимого методического обеспечения (методических программ, рекомендаций и т. д.).

– Для патриотического воспитания обучающихся значимыми видами их внеурочной и внешкольной работы педагоги считают: участие в общественных мероприятиях с военно-патриотической и гражданской направленностью; участие в военно-спортивных мероприятиях; экскурсии в музеи и на объекты военно-патриотической и гражданской направленности; встречи с ветеранами и участниками боевых действий. Важно, что эти же виды работ были отмечены и обучающимися как наиболее интересные в деятельности ВДЮ ВПД «Юнармия».

– И педагоги, и обучающиеся осознают широкие межпредметные взаимосвязи учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» с содержанием других учебных предметов (дисциплин). Однако уровень их реализации в практике сложно считать достаточным, особенно с предметами естественнонаучного цикла.

– В числе наиболее значимых, по мнению педагогов, а также востребованных ими в практике обучения предмету «Основы безопасности и защиты Родины» межпредметные связи с историей (1 место в рейтинге из 15-ти предметов) и с географией (4 место в рейтинге). Это дополнительно подтверждает обоснованность и перспективность предложенного и развиваемого нами историко-географического подхода [4] к обучению основам безопасности и защиты Родины в целях повышения эффективности достижения в нём образовательных результатов, сопряжённых с патриотическим воспитанием обучающихся.

– Среди заметных причин, затрудняющих реализацию межпредметных связей в обучении основам безопасности и защиты Родины, педагогами были отмечены причины содержательного и методического характера: недостаточное владение учебным содержанием смежных предметов; сложность и трудоёмкость анализа содержания смежных предметов в целях отбора межпредметного материала; отсутствие необходимого методического обеспечения.

Библиографический список

1. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года.* Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015
2. *Федеральная рабочая программа основного общего образования «Основы безопасности и защиты Родины»* (для 8–9 классов образовательных организаций). Москва, 2024. Available at: https://edsoo.ru/wpcontent/uploads/2023/08/frp-obzr_8-9_26032024.pdf
3. *Федеральная рабочая программа основного общего образования «Основы безопасности и защиты Родины»* (для 10–11 классов образовательных организаций). Москва, 2024. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_10-11_22032024.pdf
4. Шаталов М.А., Солонько П.А. Методологические аспекты интеграции ресурсов Всероссийского детско-юношеского военно-патриотического движения «Юнармия» в обучении основам безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры и образования.* 2023; № 6 (103): 187–190.
5. Ромашова М.К., Иванова М.М., Матвейчук Н.С. Патриотическое воспитание обучающихся старших классов на уроках физической культуры и ОБЖ. *Педагогическое образование на Алтае*. 2022; № 1: 38–43.

References

1. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 № 309. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015
2. *Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obschego obrazovaniya «Osnovy bezopasnosti i zaschity Rodiny»* (dlya 8-9 klassov obrazovatel'nyh organizacij). Moskva, 2024. Available at: https://edsoo.ru/wpcontent/uploads/2023/08/frp-obzr_8-9_26032024.pdf
3. *Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obschego obrazovaniya «Osnovy bezopasnosti i zaschity Rodiny»* (dlya 10-11 klassov obrazovatel'nyh organizacij). Moskva, 2024. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_10-11_22032024.pdf
4. Shatalov M.A., Solon'ko P.A. Metodologicheskie aspekty integracii resursov Vserossijskogo detsko-yunosheskogo voenno-patrioticheskogo dvizheniya «Yunarmiya» v obuchenii osnovam bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 187-190.
5. Romashova M.K., Ivanova M.M., Matvejchuk N.S. Patrioticheskoe vospitanie obuchayuschihsya starshih klassov na urokah fizicheskoj kul'tury i OBZh. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 2022; № 1: 38-43.

Статья поступила в редакцию 09.10.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-342-345

Shashkova V.N., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Orel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs n.a. V.V. Lukyanov (Orel, Russia), E-mail: valentina.shash@mail.ru*

DIDACTIC APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF ADJUNCTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article identifies and reviews the content and target guidelines of didactic approaches to teaching adjuncts of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation the English language. The systemic, functional-role, communicative-activity and text-centric approaches are recognized as optimally meeting the goals of postgraduate education, ensuring that the systemic properties of language units, their role in the composition of an utterance, the selectivity of language means in accordance with the needs of practical activity, as well as the possibility of using a text as a model and as a stimulus for speech activity are taken into account. For each approach, the types of tasks which are conducive to putting it into practice are demonstrated. The proposed options for implementing the approaches considered in the article will be useful for ensuring high-quality language teaching of adjuncts within the framework of the communicative-discursive paradigm.

Key words: **post-graduate education, adjuncts, professional foreign communicative competence, systematic approach, functional role approach, communicative activity approach, text-oriented approach**

В.Н. Шашкова*, канд. филол. наук, проф., Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл, E-mail: valentina.shash@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ АДЪЮНКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ

Статья посвящена выявлению и рассмотрению содержания и целевых ориентиров дидактических подходов к обучению адъюнктов образовательных организаций Министерства внутренних дел России английскому языку. Оптимально отвечающими целям обучения в адъюнктуре признаны системный, функционально-ролевой, коммуникативно-деятельностный и текстоцентрический подходы, обеспечивающие учёт системных свойств языковых единиц, их роли в составе высказывания, избирательность языковых средств в соответствии с потребностями практической деятельности, а также возможности использования текста в качестве образца и в качестве стимула для речевой деятельности. Для каждого подхода продемонстрированы типы заданий, его реализующих. Предложенные варианты реализации рассмотренных в статье подходов будут полезны для обеспечения качественной языковой подготовки адъюнктов в рамках коммуникативно-дискурсивной парадигмы.

Ключевые слова: **послевузовское образование, адъюнкты, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, системный подход, функционально-ролевой подход, коммуникативно-деятельностный подход, текстоцентрический подход**

На сегодняшний день при обширной дидактической литературе, посвящённой развитию различных аспектов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции адъюнктов, вопросы выбора оптимальных способов организации речевой деятельности обучающихся для решения практических задач остаются нерешенными. Актуальность настоящей статьи определяется тем, что работа по обучению адъюнктов восприятию научных источников по теме исследования, их обработке и производству профессионально ориентированных текстов на иностранном языке требует разработки комплекса учебных заданий и организации их в систему, которая обеспечивала бы потребности устной и письменной коммуникации.

Цель исследования – разработка теоретико-методологических основ целостной концепции совершенствования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции адъюнктов в рамках научно-исследовательской деятельности.

В аналитическую программу исследования входило решение следующих задач:

– разработать содержательное наполнение дидактических подходов к иноязычной подготовке адъюнктов, включая выявление специфики внедрения комплекса методов и приёмов, обеспечивающих успешное овладение темой устной речи на английском языке и ведение научно-исследовательской деятельности в рамках профессиональной сферы;

– подготовить комплексы заданий для обучения адъюнктов в образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее – МВД России) речевой деятельности и производству текста в соответствии с заданной темой и коммуникативной установкой.

Объект исследования – специфика дидактических подходов к обучению адъюнктов образовательных организаций системы МВД России английскому языку.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём возможности развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции адъюнктов образовательных организаций МВД России впервые продемонстрированы в русле дискурсивной парадигмы в лингводидактике с учётом избирательности языковых средств в зависимости от прагматических факторов.

Теоретическая значимость работы состоит в разработке вопросов методического обеспечения обучения адъюнктов способам решения коммуникативных задач на иностранном языке. Основной акцент в работе сделан на типовые образцы текстовой деятельности, аналитико-синтетическая работа с которыми даёт основу для речепроизводства адъюнктов в сфере научной коммуникации на профессиональные темы.

Методологическую основу исследования составляют анализ учебно-дидактической литературы, педагогические наблюдения, типологизация учебных заданий, функционально-ролевой подход к категоризации языковых явлений, а также моделирование речевой деятельности сотрудников полиции средствами английского языка.

Обучение иностранному языку в рамках послевузовского профессионального образования в системе образовательных организаций МВД России априори должно способствовать получению адъюнктом квалификационной степени как результата научно-исследовательской работы. По справедливому замечанию М.И. Лысковой, «цели, задачи, методы и содержание обучения научных и научно-педагогических кадров иностранному языку имеют свою специфику» [1, с. 311]. Поэтому традиционная образовательная цель, заключающаяся в формировании у адъюнктов «профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции» [2, с. 6], требует уточнения.

Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в адъюнктуре осуществляется в объёме, необходимом для решения научно-исследовательских и профессиональных задач средствами иностранного языка. При этом важным аспектом, определяющим своеобразие иноязычной подготовки адъюнктов, является методологический аппарат, который целесообразно использовать в ходе подготовки научных и научно-педагогических кадров в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык». Одним из традиционных подходов, требующих учёта при разработке методологических основ иноязычной подготовки адъюнктов, является ***системный подход*** к овладению языковыми средствами и нормами их использования. Основу этого подхода составляет идея о системных связях языковых единиц. Так, на лексическом уровне использование системного подхода позволяет закрепить в сознании обучающих-

ся синонимические, антонимические, омонимические связи. Оптимальным вариантом при этом является первичное задание на поиск синонимов или антонимов к предложенным лексическим единицам в тематическом тексте, а на этапе закрепления лексико-семантических связей – соотнесение лексических единиц вне контекстуального окружения, то есть без опоры на текст. Тот же системный подход позволяет преподносить обучающимся комплексные номинативные единицы сквозь призму заложенных в языке синтагматических связей, тем самым отрабатывая типовые сочетаемостные модели.

Использование системного подхода возможно и на материале межъязыковых аналогов. При этом задание предполагает соотнесение номинативных единиц на иностранном языке с их функциональными аналогами на родном языке. Кроме того, системный подход может быть реализован посредством дефинирования ключевых терминов темы или объяснением значений терминологических сочетаний. Так, при изучении темы «Уголовный процесс, криминалистика; оперативно-розыскная деятельность» в качестве терминологических единиц могут быть отобраны методы осмотра места происшествия: *the grid search* – осмотр (места происшествия) по пересекающимся полосам, *the zone search* – осмотр (места происшествия) по выделенным зонам поиска, *the inward spiral search* – осмотр (места происшествия) по внутренней спирали, *the outward spiral search* – осмотр (места происшествия) по внешней спирали, *the parallel search* – параллельный осмотр (места происшествия). Специфика осуществления каждого вида осмотра должна быть отражена в определении. Это показывает, насколько адъюнкт, с одной стороны, знает криминалистические техники, с другой стороны, может пояснить их особенности средствами английского языка. Для того чтобы показать, каким может быть ответ адъюнкта, приведём примеры основных дефиниций: ***A grid search*** *is a search procedure involving two parallel searches, carried out by 90 degrees to each other, one after the other.* ***A zone search*** *is a search procedure when a search commander divides the crime scene into sectors, and each team member takes one sector. In* ***an inward spiral search*** *the members of the operative group start at the perimeter of the crime scene and move towards the center.* Для развития умений вербализации профессиональных знаний важно, чтобы определения не были заучены. Попытка объяснить отличительные признаки каждого вида осмотра места происшествия – это естественное движение к неподготовленной речи на английском языке.

Ещё одно направление работы в рамках системного подхода – распространение синтаксической структуры предложения тематическими комплексными номинативами, её осложнение предикативными конструкциями, фразами с неличными формами глагола и однородными членами, а также её усложнение за счёт введения придаточных предложений. Это задание в первую очередь помогает адъюнктам автоматизировать навык формирования комплексных номинативных единиц посредством актуализации типовых валентностных связей. Актуальность этого навыка обусловлена доминантной ролью синтаксиса английского языка в плане выражения содержания, которая предопределяет необходимость усвоения семантико-синтаксических моделей построения глагольных и именных фраз. Обратимся к примеру предлагаемого задания.

Expand the following sentences adding a syntactically indivisible unit at each attempt.

Example: The police detected the murder. – Сотрудники полиции раскрыли убийство.

The police detected the murder AND APPREHENDED THE CULPRIT. – Сотрудники полиции раскрыли убийство и задержали преступника.

The police detected the murder, LOCATED and apprehended the culprit. – Сотрудники полиции раскрыли убийство, нашли и задержали преступника.

The police EFFECTIVELY detected the murder, located and apprehended the culprit. – Сотрудники полиции успешно раскрыли убийство, нашли и задержали преступника.

The police effectively detected the murder, located and apprehended the DANGEROUS culprit. – Сотрудники полиции успешно раскрыли убийство, нашли и задержали опасного преступника.

HAVING COLLECTED THE PHYSICAL EVIDENCE, the police effectively detected the murder, located and apprehended the dangerous criminal. – Собрав физические доказательства, сотрудники полиции успешно раскрыли убийство, нашли и задержали опасного преступника.

Having collected the physical evidence IN THE FORM OF FINGERPRINTS, the police effectively detected the murder, located and apprehended the dangerous criminal. – Собрав физические доказательства в виде отпечатков пальцев, сотрудники полиции успешно раскрыли убийство, нашли и задержали опасного преступника.

Having collected the physical evidence in the form of fingerprints AND DNA, the police effectively detected the murder, located and apprehended the dangerous criminal. – Собрав физические доказательства в виде отпечатков пальцев и ДНК, сотрудники полиции успешно раскрыли убийство, нашли и задержали опасного преступника.

Having collected the physical evidence in the form of fingerprints, SWEAT AND GREASE DEPOSITS and DNA, the police effectively detected the murder, located and apprehended the dangerous criminal. – Собрав физические доказательства в виде отпечатков пальцев, потожировых следов и ДНК, сотрудники полиции успешно раскрыли убийство, нашли и задержали опасного преступника.

Перевод в примере выполнения задания дан намеренно. Ввиду сложных синтаксических моделей с использованием разных причастных форм целесообразно на начальных этапах выполнения задания давать подсказки обучающимся, предлагая варианты усложнения структуры элементарного предложения. Перевод может быть использован и в целях демонстрации отличий в выражении семантических аспектов синтаксических конструкций в языке оригинала и языке перевода, а также вариативности средств выражения определённого содержания в языке перевода. Это особенно важно в случаях, когда в языке оригинала и языке перевода не совпадает или не полностью совпадает объём лексико-семантического варианта, что, как правило, обусловлено сочетаемостными свойствами ядерной лексемы словосочетания в языке. Например, to effectively detect the murder предпочтительно будет переводиться «успешно раскрыть убийство».

Функционально-ролевой подход к преподаванию профессионально ориентированного иностранного языка реализуется по нескольким направлениям. Функциональное направление основано на идее о том, что описание любой коммуникативной ситуации допускает представление через экспликацию семантических ролей участников этой ситуации. Семантические роли могут пониматься в контексте референциально-ролевой грамматики Р. ван Валина и У. Фолли [3, с. 376–410] или падежной грамматики Ч. Филлмора [4, с. 496–530], или фреймовой семантики В. З. Демьянкова [5, с. 189–191]. Основой функционально-ролевого подхода является возможность дифференцированного представления номинативных средств семантического поля с опорой на роли, которые номинативные единицы выполняют в структуре пропозиции, изоморфной структуре релевантной ситуации в рамках конкретной референтной области.

Функционально-ролевой подход в лингводидактике постулирует следующие тезисы:

1) языковое употребление опосредовано экстралингвистическими функциями, которые закреплены сферой общественной коммуникации и выполняются соответствующими актантами;

2) экстралингвистические функции предопределяют избирательность языковых средств, которые обслуживают тексты каждой сферы общественной коммуникации;

3) обучение языку должно учитывать те функциональные роли, которые закреплены за актантами, закреплёнными за предметной областью.

Функционально-ролевой подход позволяет при обучении сгруппировать номинативные средства в соответствии с функциональными ролями референтов: актант – действие актанта / процесс, в котором участвует активный субъект / состояние актанта – объект, на который нацелено действие или процесс – обстоятельства, сопровождающие действие / процесс или состояние актанта: времени, места, причины, цели, образа действия. Такой подход может служить эффективным мнемоническим приёмом, использование которого обусловлено необходимостью актуализации массива номинативных средств [6, с. 194–195]. Обратимся к примерам использования рассматриваемого подхода в обучении адъюнктов образовательных организаций МВД России английскому языку на материале лексического поля «Forensic Expertise».

Ядерный элемент комплексных номинативных единиц, именующих типы экспертиз, допускает синонимическую вариативность: *DNA forensics* – ДНК-экспертиза, *handwriting expertise* – почерковедческая экспертиза, *bite mark analysis* – анализ следов укусов, *forensic toxicology test* – судебно-токсикологическая экспертиза, *fibre analysis* – анализ волокон, *firearms and ammunition analysis* – анализ огнестрельного оружия и боеприпасов, *ear print comparison* – сравнение отпечатков ушей.

Вторая лексико-семантическая группа в рамках семантического поля «Forensic Expertise» включает имена объектов исследования. В первую очередь выделяем четыре мини-группы: *physical evidence* – физические доказательства, *documentary evidence* – документальные доказательства, *testimonial evidence* – свидетельские показания, *demonstrative evidence* – демонстрационные доказательства.

Мини-группа, называющая физические доказательства, является самой многочисленной и включает: 1) отдельные лексемы, например, *fingerprints* – отпечатки пальцев, *footprints* – следы ног, *toolmarks* – вмятины, следы от инструментов; 2) аббревиатуры, например, *DNA* – ДНК, *X-rays* – рентгеновские снимки; 3) комплексные номинативные единицы, такие как *blood samples* – следы крови, *fibre debris* – остатки волокон, *bodily fluids* – телесные жидкости, *skin cells* – клетки кожи, *chemical residue* – остатки химических веществ, *controlled substances* – контролируемые вещества.

Мини-группа документальных доказательств репрезентирована такими лексемами, как *contracts* – договоры, *wills* – завещания, *leases* – договоры на аренду, *medical records* – медицинские записи, *computer printouts* – компьютерные распечатки.

Мини-группа, объединяющая номинативные единицы со значением свидетельских показаний, может быть проиллюстрирована такими синонимичными терминологическими сочетаниями, как *eyewitness accounts*, *the witnesses' testimony*.

Мини-группа, включающая номинативные единицы, называющие виды демонстрационных доказательств, сформирована такими единицами, как *maps* – карты, *crime scene diagrams* – схемы места преступления, *blood spatter analysis* – анализ брызг крови, *graphs and charts* – графики и диаграммы.

Следующая лексико-семантическая группа «The Tools of Forensic Analysis» включает в себя следующие лексемы и номинативные единицы: *chromatographs* – хроматографы, *spectrometers* – спектрометры, *cyanoacrylate fuming chambers* – цианоакрилатные камеры для окуривания, *alternative light photography* – альтернативная световая фотография, *facial reconstruction* – реконструкция лица, *immunochromatography* – иммунохроматография, *Integrated Automatic Fingerprint Identification System (IAFIS)* – интегрированная автоматическая система идентификации по отпечаткам пальцев.

Самая многочисленная и неоднородная лексико-семантическая группа в семантическом поле «Forensic Expertise» – это кластер, именующий действия и процессы, сопровождающие проведение криминалистической экспертизы.

Глагольные фразы в пределах этой группы построены по базовой модели V + O: *to yield a DNA profile* – получить профиль ДНК.

Именные группы наименований действий, предпринимаемых при проведении криминалистической экспертизы, построены по типовой модели: N prop + of + N при возможной уточняющей модификации зависимого существительного посредством определения: *the reconstruction of a shooting incident* – реконструкция инцидента со стрельбой, *the reconstruction of bullet trajectories* – реконструкция траекторий полёта пули. В обоих случаях ядерный компонент выражен именем пропозитивной семантики (N prop): *the reconstruction*.

Предложенный вариант категоризации референтной области, связанной с криминалистической экспертизой, – это минимизированная версия, допускающая восполнение с учётом всех возможных функциональных ролей, получающих регулярное выражение в тематических высказываниях. С точки зрения лингводидактики целесообразна такая организация учебных заданий, при которой обучающимся предлагается выбрать из группы номинативных средств те, которые отвечают конкретной функциональной роли: именуют действия, производимые при проведении любого типа криминалистической экспертизы, или называют действия, входящие в типовой алгоритм проведения конкретного типа экспертизы.

Коммуникативно-деятельностный подход в преподавании иностранных языков ориентирован на реализацию важнейших практических потребностей в области речевой деятельности в профессиональной сфере. Первостепенная роль здесь отводится практико-ориентированным заданиям, в которых обучающийся выполняет условно коммуникативные упражнения, нацеленные на решение практической задачи в рамках профессиональной деятельности: опросить свидетелей, допросить подозреваемого, провести процедуру опознания, объяснить водителю причину остановки транспортного средства и т. д. Помимо ролевых игр и решения ситуационных задач, коммуникативно-деятельностный подход может быть реализован в формате речевой зарядки на начальном этапе практического занятия. Так, адъюнктам можно предложить задать вопросы к предложенному предложению, притом вопросы должны носить коммуникативный характер, то есть быть нацелены на то, чтобы узнать как можно больше информации о ситуации, описанной в высказывании. Например:

Ask 5 questions to find out more information about the situation reflected in each sentence.

Example: The police caught the criminal.

– What crime did the criminal commit?
– Did the police catch the criminal quickly?
– Did the criminal resist arrest or did he surrender to the police?
– Why was it important to catch the criminal?
– The police solved the crime, didn't they?

Ещё одной из форм реализации речевой зарядки в рамках коммуникативно-деятельностного подхода выступает задание на описание визуальных стимулов. Такого рода задание требует предварительной подготовки преподавателя в первую очередь в отношении выбора картинок или фотографий для описания. Здесь можно подобрать следующие виды визуальных стимулов: а) изображения момента совершения преступления с заданием: Describe what is happening in the picture. What do you think will happen next? и б) изображения последствий совершения преступления с заданием: Contemplate over what might have happened in the picture. What do you think will happen next? Предложенные задания, с одной стороны, нацелены на активацию номинативных средств, используемых для описания таких референтных областей, как «Преступления» и «Уголовное судопроизводство». С другой стороны, в заданиях заложена грамматическая вариативность выражения, что позволяет совершенствовать навыки адекватного использования временных и залоговых форм в английском языке, а также навыки употребления средств выражения модальных значений, в частности, модального значения достоверности в подзначениях полагания, вероятности, допущения и категорической достоверности. Возможные варианты выражения потенциальности осуществления действий в будущем, различные модальные глаголы и вводные слова со значениями допущения и предположения – все эти лексико-грамматические аспекты допускают вариативность и требуют комментария для того, чтобы формальная сторона монологического высказывания соответствовала языковым нормам и имела необходимое для решения коммуникативной задачи семантическое наполнение.

Потенциал речевой зарядки как дидактического инструмента организации начального звена практического занятия и одновременно реализации коммуникативно-деятельностного подхода широк. Интегральные цели речевой зарядки – это погружение адъюнктов в языковую среду, стимулирование речемыслительной деятельности и вербальное решение практико-ориентированных задач средствами иностранного языка. При этом важная функция речевой зарядки на практических занятиях по иностранному языку заключается в стимулировании спонтанной устной речи, что предполагает одновременную активизацию лексических, грамматических и фонетических навыков. В этом случае допустимо поуровневое планирование целей: от совершенствования языковых навыков к развитию коммуникативных умений и к владению приёмами решения практических задач.

Одним из основных подходов к обучению языкам в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы является ***текстоцентрический подход***. При таком подходе текст выступает образцом и стимулом для текстовой деятельности. Под текстовой деятельностью понимается речевая деятельность в определённой сфере общения, в которой основной коммуникативной единицей выступает текст, моделируемый участниками общения в соответствии с текстовой моделью, определяемой самой сферой общественной коммуникации, кортежем взаимодействия с учётом распределения коммуникативных ролей, а также целями коммуникантов.

Текст в качестве образца позволяет продемонстрировать модели речевой деятельности для решения типовых практических задач. В этом случае чтение и аудирование как виды речевой деятельности позволяют заложить основы для говорения в форматах монологической, диалогической и полилогической речи. Текст, понимаемый как образец для речевой деятельности, предполагает работу над выявлением композиционных частей и коммуникативного каркаса. Такого рода работа нацелена на формирование умения идентифицировать коммуникативные цели отдельных предложений-высказываний и сверхфразовых единств. Для этого необходимо изначально заложить возможные варианты функционально-смысловых типов высказываний, чтобы потом у адъюнктов была возможность соотнести предложенные наименования типов высказываний с конкретными высказываниями или целыми текстовыми фрагментами.

Номенклатура функционально-смысловых типов высказываний включает следующие разновидности: констатация-сообщение (the statement), констатирующее сообщение необходимости совершить определённые действия или вести себя определенным образом (the statement of a necessity to perform certain actions or to behave in a certain way), констатирующее сообщение рекомендации совершить определённые действия или вести себя определенным образом (the statement of a recommendation to perform certain actions or to behave in a certain way), констатирующее сообщение целесообразности совершить определённые действия или вести себя определенным образом (the statement of rationality to perform certain actions or to behave in a certain way), констатирующее сообщение желательности определённого положения вещей (the statement of desirability of a certain state of affairs), констатирующее сообщение возможности совершить определённые действия или вести себя определенным образом (the statement of possibility of performing certain actions or behaving in a certain way), определение (the definition), уточнение (the specification), иллюстрация (the illustration), обобщение (the generalization), отстаивание собственного мнения (the assertion of one's opinion), вывод (the conclusion).

Сами типы допустимо предъявлять как на иностранном языке, так и на русском. Это решение опосредовано уровнем учебной группы в плане владения языком, притом существенно, чтобы адъюнкты могли в дальнейшем самостоятельно вычленить коммуникативный каркас текста и выстроить общение в соответствии с аналогичной моделью при реализации соответствующей коммуникативной цели.

Обратимся к примеру задания, требующего соотнести функционально-смысловой тип высказывания и само высказывание. Возможные варианты функционально-смысловых типов высказывания целесообразно включать в само задание.

Relate the functional-notional type of statements with the utterances.

1. To solve a crime quickly and accurately a criminal investigator should collect all physical evidence, establish the suspect's motive and the possibility for committing a crime.
2. All activities conducted at the crime scene must be documented.
3. It is critical for the investigator to have detailed notes that accurately reflect the investigation.
4. The initial responding officer should be aware of any persons or vehicles leaving the crime scene.
5. Unfortunately, though there is no single right way to search a crime scene, there are many wrong ways.

Методический принцип последовательного усложнения заданий рекомендуется использовать, предлагая в качестве материала уже не отдельные предложения-высказывания, а текстовые модули, организованные на основании доминантной коммуникативной цели.

Work through the given passages. Identify the overall communicative intention of the whole passage. Then specify the intentions of all the sentences forming the passage. – Проработайте предложенные текстовые фрагменты. Определите общую коммуникативную цель всего фрагмента. Затем укажите цели всех предложений, образующих каждый фрагмент текста.

В качестве примера приведём один из текстовых модулей, в котором необходимо идентифицировать коммуникативную макроцель и расщепить её на частные интенции: As important as the notebook is, note taking skills are often an underemphasized aspect of police training. This void in the training of note taking skills is likely due to the broad range of circumstances under which note taking needs to

take place and because it is impossible to anticipate what facts will become important in every possible variation of circumstances. Thus, some combination of training, common sense, and experience will come into play for investigators to become proficient in recognizing what to record in their notebook.

Следующим этапом усложнения является переход от фрагмента текста к целому текстовому произведению. Задание в этом случае может выглядеть следующим образом: Work through the sample speech concerning the advantages and downsides of being an investigator. Identify the overall communicative intention of each passage thus making a plan for your own statement about your profession. – Проработайте текст о преимуществах и недостатках работы следователя. Определите общее коммуникативное намерение каждого абзаца, составив план собственного высказывания о своей профессии.

Послетекстовый этап допускает вариативную реализацию. С одной стороны, можно попросить адъюнктов составить рассказ о своей профессии с опорой на прочитанный текст при соблюдении общей структурно-смысловой рамки текста за счёт последовательно реализуемых коммуникативных целей. С другой стороны, основной вид деятельности для обучающихся в адъюнктуре – это научно-исследовательская работа, поэтому ещё один вариант задания для адъюнктов предполагает сообщение о планируемом исследовании. При этом целесообразно уже при предъявлении задания эксплицировать те изменения, которые будут внесены в план сообщения.

Текст в качестве стимула является основой для речепроизводства. В этом смысле текст – это источник информации разных типов. С одной стороны, это может быть информация по теме, касающейся профессиональной деятельности. С другой стороны, это может быть информация о композиционной структуре текста, опосредованной его функциональным назначением. Работа с одним и тем же текстом на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах опирается на текст-образец и/или текст-стимул. Ключевое отличие в методической ценности текста-образца и текста-стимула заключается в их функциональном предназначении. Текст-образец является основой для аккумуляции языкового материала (в первую очередь номинативных и грамматических средств), а также для отбора языковых средств и их использования в соответствии со структурными нормами языка при построении собственного высказывания. Текст-стимул является речевым фактором, мотивирующим собственное высказывание и выход обучающегося в коммуникативное пространство. В этом смысле текст используется для развития умений смысловой переработки информации, обобщения разной степени (составление аннотации к тексту (summary), краткого изложения основных проблем (precis), а также является содержательной основой для развития собственного высказывания по теме и обсуждения затронутой проблематики.

Основная цель иноязычной подготовки адъюнктов в системе МВД России – это совершенствование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, то есть последовательное доведение её до уровня, позволяющего обучающемуся самостоятельно решать научно-исследовательские и прикладные задачи в профессиональной сфере средствами иностранного языка.

Общая целевая доминанта позволяет говорить о следующих видах подходов, которые оптимально подходят для работы с адъюнктами: системном, функционально-ролевом, коммуникативно-деятельностном и текстоцентрическом.

Системный подход позволяет закрепить в сознании обучающихся связи и отношения между языковыми единицами с учётом уровня, на котором они функционируют, синтагматических и парадигматических связей, установившихся в результате опыта социально опосредованного употребления языка.

Функционально-ролевой подход ориентирован на изучение языка с точки зрения прагматики, то есть практических и коммуникативных целей, при внимании к речевому кортежу взаимодействия с учётом социальных ролей коммуникантов и с позиции мены коммуникативных ролей.

Коммуникативно-деятельностный подход акцентирует поиск оптимальных средств языкового выражения для решения практических задач профессиональной деятельности.

Текстоцентрический подход постулирует основную форму высказывания в виде текста и предусматривает дифференцированную работу с текстом-образцом и текстом-стимулом. Когда текст рассматривается как образец, объектом изучения может быть как содержание (включая смысловую переработку, замысел автора, идейную направленность, собственную интерпретацию прочитанного), так и языковая форма и структура текста. В таком случае чтение выступает в роли средства совершенствования языковых навыков обучаемых (произносительных, лексических и грамматических), а также умений перевода. Когда текст выступает стимулом для речевой деятельности, он в первую очередь является носителем информации, которая потом становится основой для создания обучающимися собственных текстов на иностранном языке.

В рамках предложенных дидактических подходов к возможностям организации языковой подготовки адъюнктов образовательных организаций МВД России продемонстрировано, какие типы заданий способствуют реализации каждого подхода и совершенствованию профессиональной иноязычной компетенции рассматриваемой категории обучающихся. В перспективы настоящего исследование входит установление корреляций между целями обучения применительно к каждому виду речевой деятельности и типами заданий, реализующих системный, функционально-ролевой, коммуникативно-деятельностный и текстоцентрический подходы.

Библиографический список

1. Лыскова М.И. Специфика иноязычной подготовки адъюнктов образовательной организации системы МВД России в рамках реализации программы подготовки научно-педагогических кадров (на примере Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России). *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 6, № 2: 310–317.
2. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам*: базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2005.
3. Ван Валин Р., Фоли У. Референциально-ролевая грамматика. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1982; Выпуск XI: 376–410.
4. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1988 Выпуск; XXIII: 496–530.
5. Демьянков В.З. Фреймовая семантика. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 1996: 189–191.
6. Шашкова В.Н. Анализ средств и механизмов номинации, используемых при описании референтной области «Деятельность сотрудника ОВД» (на материале русского и английского языков). *Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации*: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2018: 192–199.

References

1. Lyskova M.I. Specifika inoyazychnoj podgotovki ad`yunktov obrazovatel'noj organizacii sistemy MVD Rossii v ramkah realizacii programmy podgotovki nauchno-pedagogicheskih kadrov (na primere Tyumenskogo instituta povysheniya kvalifikacii sotrudnikov MVD Rossii). *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 6, № 2: 310-317.
2. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*: bazovyj kurs lekcij. Moskva: Prosveschenie, 2005.
3. Van Valin R., Foli U. Referencial'no-rolevaya grammatika. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1982; Vypusk XI: 376-410.
4. Fillmor Ch. Frejmy i semantika ponimaniya. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1988 Vypusk; XXIII: 496-530.
5. Dem'yankov V.3. Frejmovaya semantika. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: Filologicheskij fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova, 1996: 189-191.
6. Shashkova V.N. Analiz sredstv i mehanizmov nominacii, ispol'zuemyh pri opisanii referentnoj oblasti «Deyatel'nost' sotrudnika OVD» (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov). *Problemy lingvistiki, metodiki obucheniya inostrannym yazykam i literaturovedeniya v svete mezhkul'turnoj kommunikacii*: sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel: FGBOU VO «OGU imeni I.S. Turgeneva», 2018: 192-199.

Статья поступила в редакцию 02.10.24

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-345-348

Senokur F., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: furkansenokur@yandex.com*

TO THE QUESTION OF DESCRIBING MODUS MEANINGS IN THE LINGUODIDACTIC ASPECT (BASED ON THE VERBS *VYDUMAT', NADUMAT', PRIDUMAT'* AND *UDUMAT'*. The article deals with the semantics and functioning of derivatives of the verb *dumat'* in the linguodidactic aspect – *vydumat'*, *nadumat'*, *pridumat'* and *udumat'*. These verbs have similar lexical meanings, but differ in the shades of these meanings, thus causing difficulties for foreign students when studying Russian as a foreign language. The article details the similarities and differences of these verbs and examines the nuances of their interchangeability. The author focuses on the modus meanings of these verbs. The article also covers the peculiarities of the use of these synonymic verbs. The author offers a fragment of a system of exercises and tasks to activate skills of using these verbs in the speech of foreign students. The study proves that despite having similar lexical meanings, these verbs differ in their contexts of use due to their different modal meanings. The results of the study can be useful for both teachers of Russian as a foreign language and for foreign students studying Russian.

Key words: **verbs of thinking activity, derivatives of verb *dumat'*, semantic interpretation, modus meanings, Russian as foreign language**

Ф. Шенокур*, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: furkansenokur@yandex.com*

К ВОПРОСУ ОБ ОПИСАНИИ МОДУСНЫХ СМЫСЛОВ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛОВ «ВЫДУМАТЬ», «НАДУМАТЬ», «ПРИДУМАТЬ» И «УДУМАТЬ»)

Статья посвящена семантике и функционированию дериватов глагола *думать* в лингводидактическом аспекте – глаголам *выдумать*, *надумать*, *придумать* и *удумать*. Данные глаголы имеют схожие лексические значения, но различаются оттенками этих значений, в связи с чем вызывают трудности у иностранных учащихся при изучении русского языка как иностранного. В статье детализируются сходства и различия этих глаголов и рассматриваются нюансы их взаимозаменяемости. Основное внимание в работе автор акцентирует на модусных значениях рассматриваемых глаголов. В статье проанализированы также характерные особенности употребления глаголов рассматриваемого синонимического ряда. Автором предлагается фрагмент системы упражнений и заданий для активизации навыков использования этих глаголов в речи иностранных учащихся. В результате исследования доказано, что, несмотря на наличие схожих лексических значений, рассмотренные глаголы различаются контекстами использования ввиду наличия у них разных модусных смыслов. Результаты исследования могут быть полезны как преподавателям русского языка как иностранного, так и иностранным учащимся, изучающим русский язык.

Ключевые слова: **глаголы мыслительной деятельности, дериваты глагола «думать», семантическая интерпретация, модусные смыслы, русский язык как иностранный**

Актуальность темы исследования обусловлена большой значимостью роли модусных смыслов при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) ввиду сложности подачи и усвоения материала.

Цель исследования – описать семантику и функционирование глаголов *выдумать*, *надумать*, *придумать*, *удумать* и выявить их сходства и различия в целях обучения РКИ. Указанная цель исследования обусловила необходимость решения следующих задач: во-первых, провести семантический анализ каждого из глаголов и выявить оттенки значений; во-вторых, описать функционирование этих глаголов в контекстах; в-третьих, предложить фрагмент системы упражнений и заданий для активизации навыков использования этих глаголов в речи иностранных учащихся.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые изучены модусные смыслы глаголов *выдумать*, *надумать*, *придумать* и *удумать* в лингводидактическом аспекте и выявлены тонкости их употребления.

В работе применяются следующие методы исследования: метод наблюдения, метод компонентного анализа, метод семантико-прагматического анализа и метод языкового эксперимента.

Теоретической базой исследования послужили исследования В.А. Белошапковой и Т.В. Шмелевой.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов как преподавателями на занятиях по РКИ, так и иностранными учащимися при самостоятельном изучении русского языка.

В качестве материала для данного исследования были использованы примеры, взятые из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), Google-книг, а также выборка из устной и письменной речи носителей русского языка (диалоги и коллективные форумы).

Глагольная система русского языка ввиду своей многогранности является одной из самых сложных тем при обучении иностранных учащихся РКИ. Глаголы, имеющие один корень, но разные приставки, могут отличаться не только оттенками своего значения, но и скрытыми субъективными смыслами, тем самым функционируя как средство выражения модусных смыслов говорящего в зависимости от цели их использования. Под модусными смыслами в данном исследовании понимаются исходящие от говорящего значения, раскрывающие его позицию по отношению к объективному содержанию предложения [1]. В работе Т.В. Шмелевой о квалификативных категориях модуса в качестве важнейших аспектов выделяются авторизация, оценочность и персуазивность [2]. Именно авторизация и оценочность составляют большую часть модусных значений у рассматриваемых в работе глаголов.

Объектом анализа в данной статье являются глаголы синонимического ряда *выдумать*, *надумать*, *придумать и удумать*, схожие по своим лексическим значениям, имеющие один корень, но различающиеся контекстом использования и заложенными в них модусными смыслами. Собственно глагол *придумать* является нейтральной доминантой синонимического ряда.

Глагол ***удумать*** имеет один лексико-семантический вариант (ЛСВ) ‘придумать, надумать’ [3] и употребляется в контекстах, где говорящий:

1) выражает свое неодобрение, недовольство или недоумение по отношению к сообщаемому, действиям или намерениям другого лица (реже своим в случае самоиронии), кажущимся говорящему нелепыми, неуместными, странными, вредящими:

«*Ах, безобразник, гляньте, чего удумал, – кричала с балкона второго этажа старушка Мария Михайловна Храмова, жившая в квартире над нами* (Р. Ахмедов);

– *Дети бегали как заводные с полчаса, пока не удумали стройку века из песка* (Коллективный форум);

На самом деле она испугалась, ведь следствие же идет, убийца не найден, а эти сбегать удумали (М. Зосимкина);

2) оценивает действия или намерения другого лица как что-то загадочное, кажущееся говорящему подозрительным, необычным, возможно с оттенком беспокойства:

Я вашего брата знаю: если не вор, то дурак. А ты чего удумал? Отвечай!» – «Людей хотел накормить, голодают» (О. Павлов).

Глагол *удумать* употребляется с инфинитивами или с прямым дополнением (чаще всего в виде местоимения *что* в вин. и род. п.).

Анализ примеров также показал, что глагол *удумать* употребляется в основном в прошедшем времени в форме совершенного вида (СВ), что может быть объяснено тем, что с помощью данного глагола говорящий выражает свою реакцию на уже совершённое действие или намерение, что позволяет нам отметить сему результативности у данного глагола. Употребление глагола в форме несовершенного вида (НСВ) *удумывать* отмечено редко, обычно в ситуациях перечисления действий или событий, периодически повторяющихся:

Но ежели что удумывал, то никакого сладу с ним не было. А его, поди, найди (И. Жалейко);

Это соревнование много крови попортило Якову. Кто только их удумывает. А эти дурачки стараются: как же, лучший класс лучшей школы после экзаменов поедет в Москву! (И. Ратушинская).

Модусный смысл неодобрения может также дополняться сарказмом или иронией, что усиливает негативную семантику ситуации в целом:

Ты в своем уме? – рявкнул он. – Пока молестий в городе, нам лучше не рисковать. – Кто бы говорил о риске? Не я удумал похищать трех людей, за которыми этот самый молестий и охотится (Н. Слимпер).

Глагол *удумать* часто встречается в таких конструкциях как *ишь чего удумал*, *вот ведь что (чего) удумал, удумаешь тоже*, *ну и что ты (опять) удумал*, выражающих неодобрение, недоумение или подозрение говорящего. Однако бывают ситуации, когда эти конструкции могут иметь абсолютно противоположный смысл и выражать положительные эмоции: позитивную иронию-удивление, как правило, на неожиданное предложение или инициативу другого лица, которые говорящий готов поддержать, тем самым подбодрив собеседника, сравним:

Ишь, чего удумал! Плати и проваливай! Без тебя голодных ртов хватает! У меня ещё младшенькие есть! – он скривился (З. Светлая, А. Склярова) – неодобрение.

Отец Климент наставлял паству. Ишь, чего удумал, поп! Когда это люди излечивались от касания друг друга руками? (А.Купер) – недоумение.

Ишь чего удумал... Сенсорную панель ему подавай... Откуда этот шустрый девайс первого поколения? (Коллективный форум) – сарказм.

– *А давайте все вместе пойдем в кино в эти выходные? – Ого. Ишь чего удумал! В кино! Молодец, мы уж и не ждали от тебя такого предложения. Обычно ты, наоборот, отказываешься от всех наших затей. Конечно, пойдем, мы только «за»* (Коллективный форум) – удивление-одобрение.

Таким образом, для правильного понимания и употребления этих конструкций важную роль играют модусные смыслы и контекст.

В НКРЯ встречаются примеры из литературы прошлых десятилетий с использованием глагола *удумать* в виде прямого синонима глагола *придумать* (без модусных смыслов), однако в настоящее время данное значение глагола кажется окказиональным, утратившим актуальность, сравним:

А какой я для вас костюмчик удумал, Елена Петровна… (А. Бухов) = придумал.

Таким образом, анализ примеров показал, что семантика глагола *удумать* включает в себя:

1) мыслительное действие субъекта действия, который придумал что-то (в том числе решился на что-то, его намерение или уже совершенное действие);

2) оценку процесса или результата этого мыслительного действия говорящим.

Ну и удумал малец без спросу сбегать в соседнюю деревню, по слухам – совсем не тронутую немцами (бывали и такие чудеса). Рано утречком рванул он напрямки по зеленому лугу к этой деревне, а уже к обеду приволокли его в часть, полуживого от побоев (Б. Поздняков).

Формы повелительного наклонения НСВ с отрицанием и без него – **не удумывай*, **удумывай*, а также форма СВ без отрицания – **удумай* у глагола отсутствуют. В то же время, форму повелительного наклонения СВ с отрицанием можно встретить во фразах таких как *смотри не удумай чего*, *не удумай ничего*, где говорящий предостерегает, высказывает опасения, неодобрение по поводу еще не случившихся событий.

Удумать в основном используется с некоторыми временными наречиями, детализирующими обстоятельства мыслительной деятельности, такими как *вдруг*, *внезапно*, *наконец*, *опять*, а *удумывать* – с *часто, постоянно*.

Глагол *удумать* не может вводить прямую речь, не вводит придаточные изъяснительные предложения.

Так как *удумать* отличается наличием модусных смыслов, позволяющих говорящему с его помощью выражать свое отношение даже в противоположных друг другу по смыслу ситуациях, мы считаем, что овладение этим глаголом должно происходить на продвинутом уровне обучения (С1), когда иностранный учащийся уже свободно ощущает себя в языковой среде и умеет не только чувствовать контекст, но и самостоятельно создавать его в целях лучшей передачи сообщаемого.

Глагол ***надумать*** имеет два ЛСВ [4]:

– $ЛСВ_1$ 'Принять решение после некоторого размышления, раздумья':

– *И когда неделю спустя Яков надумал идти в хутор Алешкин, мать пугала его*… (В. Астафьев).

При $ЛСВ_1$ *надумать* чаще всего употребляется в форме СВ с инфинитивами.

Важно отметить, что «принятое после некоторого размышления решение» может быть как намерением сделать что-либо, так и сделанными выводами, найденным решением или готовностью плана, что, на наш взгляд, также позволяет $ЛСВ_1$ иметь сему доминантного глагола ряда – 'придумать', сравним:

Школа ему надоела, а личный характер тянул к приключениям, и вот он надумал план, на который, впрочем, навело его число случайное обстоятельство (Ф. Марриет);

Во мраке ночи, путаясь в подземном лабиринте бессонницы, надумал несколько названий для «Квадрата» Малевича (В. Тучков).

В данном случае *надумать* употребляется с существительными в вин. п. без предлога.

– $ЛСВ_2$ 'Придумать много чего-нибудь', обычно с оттенком волнения, необоснованности, ненужности многочисленных размышлений или самовнушения, в том числе длительное обдумывание выдуманных, нереальных сценариев:

Ты надумываешь проблемы на ровном месте. На самом деле это манипуляция в чистом виде (Б. Герцберг);

Тебя не пугает его прошлое? Нет. – Виктор посмотрел в Катины глаза. – А тебя? – Сначала да. Но когда узнала его поближе, поняла, что ошиблась и надумала всяких глупостей. Таких порядочных мужчин еще поискать надо (В. Пряхин);

Не надумывай ничего лишнего», сказала... Ага, не надумывай... Я уже надумал лишнего. Надумывать лишнего – моя фишка. Я раньше от этого недуга книжки писал, придумывал истории про самоубийц, а потом перестал (Ф. Кумарин).

Необходимо обращать внимание иностранных учащихся на разные значения глагола *надумывать – надумать* в зависимости от его видовой пары: СВ – при $ЛСВ_1$, СВ и НСВ при $ЛСВ_2$.

Для мыслительного процесса, обозначаемого глаголом *надумать*, характерны семы продолжительности размышлений, результативности и сосредоточенности субъекта на объекте мысли при $ЛСВ_2$.

Анализ примеров показал, что при $ЛСВ_2$ глагол *надумать* включает в себя:

1) мыслительное действие субъекта действия, которое занимает или заняло продолжительное время и закончилось или заканчивается неприятными для него выводами;

2) оценку процесса или результата этого мыслительного действия говорящим, который считает его ошибочным, необоснованным или всю ситуацию не требующей размышлений в принципе, сравним:

– *А ты с ним разговаривала? Может ты сама себе надумала, а надо то только и всего – спросить!* (И. Пруитт);

«Хватит надумывать, – он ей сказал один единственный раз, когда она решила поделиться с своими тревогами, – перестань забивать свою голову дурными мыслями и все само собой наладится, вот увидишь» (А. Никонова).

При $ЛСВ_2$ *надумать* употребляется без имени объекта или с существительными и местоименными прилагательными в вин. п. без предлога, называющими оцениваемый результат мыслительной деятельности (*проблемы*, *лишнее*, *глупости*, *всякое* и т. п.).

Глагол *надумать* не может вводить прямую речь. Глагол может вводить придаточные изъяснительные предложения при обоих ЛСВ:

– *Я надумала, что буду поступать не на биофак, а в педагогический* (Е. Маркова);

Даже может такое произойти – я сам такое замечал, – что он начнет себе надумывать, что, наверное, отдал свою вещь или сам потерял, хотя это не так, ее реально украли (Д. Михин).

Надумать может использоваться с наречиями меры и степени, такими как *слишком*, образа действия, такими как *беспочвенно*, и цели, такими как *специально*.

Так же, как и в случае с глаголом *удумать*, глагол *надумать* при $ЛСВ_2$ несет в себе модусные смыслы, не всегда на первый взгляд понятные иностранным учащимся и требующие глубокого понимания ситуации. По этой причине мы считаем, что данный глагол целесообразно вводить на занятиях с учащимися, владеющими русским языком на продвинутом уровне обучения (С1), способными добавлять в свою речь эмоциональную окраску с помощью более сложной лексики. Однако ввиду наличия у глагола $ЛСВ_1$, необходимого в жизненных ситуациях немного чаще, нам представляется возможным включить изучение данного глагола на Втором сертификационном уровне (В2).

Глагол ***выдумать*** имеет два ЛСВ [3]:

– $ЛСВ_1$ 'Изобрести, придумать, догадаться сделать что-либо':

Китайцы выдумали порох, походный компас и бумагу, чтобы писать стихи и доносы… (В. Пьецух);

Он гениально выдумал коммунальные жилища, где проживают разом множество семей (С. Довлатов).

– $ЛСВ_2$ 'Создать воображением, измыслить то, чего не было, чего нет':

С другой же стороны, все знали Хаима Ягудина как краснобая, хвастуна и враля, способного выдумать любую историю (А. Рыбаков).

При $ЛСВ_1$ глагол употребляется с существительными в вин. п. без предлога, при $ЛСВ_2$ – с существительными или местоимениями в вин. п. без предлога.

Анализ примеров в НКРЯ показал, что в современном русском языке $ЛСВ_1$ используется достаточно редко. *Выдумать* при $ЛСВ_2$ напротив, относится к числу часто употребительных глаголов, наделенных модусными смыслами.

Одним из таких модусных смыслов является оттенок возражения, несогласия, упомянутый в толковом словаре Ушакова и который можно заметить в ситуациях при использовании глагола в форме НСВ в повелительном наклонении с отрицанием:

– *Ничего она не давит! Не выдумывай. – Расчёска впивается мне в голову* (Р. Вереск) = не спорь.

Выдумать вне зависимости от его вида обычно несет в себе смысл нереальности, вымышленности и часто используется в негативных, обвинительных или ироничных контекстах, сравним:

– *Да это не я, – защищался автор. – Это же народ все выдумал. Я только чуточку приврал, когда вас троих сочинял* («В ночь на Ивана-Купалу»);

Сказочку выдумал, а про жизнь свою не поймешь или притворяешься (О. Павлов);

– *Откуда ты знаешь всякие такие штуки, да еще с такими подробностями? Признайся, ты все это выдумал! – Признаюсь.* (М. Петросян).

Выдумать, как и рассмотренные ранее глаголы *удумать* и *надумать*, в определенных контекстах может рассматриваться как оценка-отношение говорящего к действиям, высказываниям другого лица, сравним:

Она часто выдумывала себе разные болезни = говорящий считает, что субъект действия специально придумывала болезни, которых на самом деле у нее не было, например, чтобы не ходить на работу;

Она часто надумывала себе разные болезни = субъект, после определенных волнительных размышлений пришла к выводу, что болеет чем-то, а говорящий считает ее выводы необоснованными или глупыми.

С помощью глагола *выдумать* при его $ЛСВ_2$ говорящий может также выражать несогласие с какими-либо общими утверждениями, общепринятым мнением:

С чего мы взяли, говорил он, да и кто это выдумал, что рай огромен? Отчего ему быть огромным? (А. Дмитриев).

Использование подряд нескольких схожих глаголов, различающихся оттенками значений, помогает уточнить и акцентировать мысли говорящего:

А если ты верующий, можешь спокойно знать, что ты во Христе и Христос в тебе и что, если ты не будешь выдумывать и надумывать чего-то, а просто будешь как можно более углубленно общаться с этим человеком, ты ему передашь нечто большее, чем сам знаешь, чем сам обладаешь (А. Сурожский).

Глагол *выдумать* не вводит прямую речь. При $ЛСВ_2$ может вводить придаточные изъяснительные.

Глагол имеет высокую сочетаемость с наречиями, используется с такими наречиями, как *быстро*, *всегда*, *часто*, *зря*, *почему-то*, *вдруг* и др., но редко сочетается с таким наречием как, например, *медленно,* несмотря на то что процесс «выдумывания» иногда требует времени, а сам глагол имеет сему результативности.

В лексических минимумах глагол *выдумать* предлагается к изучению на третьем сертификационном уровне – С1 [5].

Глагол ***придумать*** является наиболее нейтральным средством выражения мыслительного действия рассматриваемого синонимического ряда. В лексических минимумах глагол *придумать* предлагается к изучению на втором сертификационном уровне – В2 [6].

Глагол *придумать* имеет три ЛСВ [3]:

– $ЛСВ_1$: 'Догадаться, найти какое-либо решение, выход из создавшегося положения':

Если Моисеев за несколько месяцев не придумал решение застаревшей проблемы, то его может ждать сходная участь (А. Демин).

– $ЛСВ_2$: 'Изобрести, создать':

А Билл Гейтс, между прочим, тоже придумал первую свою программу, еще учась в школе (Ю. Зубцов).

– $ЛСВ_3$: 'Выдумать то, чего не было, нет':

– *Я не просил тебя за мной заезжать. Ты сам придумал всю эту историю* (А. Геласимов).

Часто глагол *придумать* используется в позитивных контекстах, часто в сочетании с наречиями образа и способа действия, такими как *хорошо*, *классно*, *здорово* и т. д.:

Ты хорошо придумал, только это ужасно дорого, у нас не хватит денег (А. Кирилин).

Придумать сочетается с существительными и местоимениями в вин. п., с инфинитивами, может вводить прямую речь и придаточные изъяснительные:

Он придумал, что едет к нам на дачу с ночевкой (И. Муравьева).

В тех контекстах, где оттенки значений рассматриваемых глаголов перекликаются или могут быть опущены, глаголы могут заменять друг друга, сравним:

Может, она до утра будет шляться? Тоже моду взяла... Ты бы ей побольше молчала, старая ведьма! Ишь надумала по ночам в гости ходить... Вот я ей утром выкажу. С Дашки пример взяла... (М. Шолохов) = придумала/выдумала/удумала. В данном предложении неодобрительная семантика выражается частицей *ишь*, поэтому выбор глагола не столь принципиален.

И вот сейчас, ожидая твоего прихода и наблюдая за игрой в мяч, я придумал новую игру, более сложную, требующую не только напряжения тела, но и ума (С. Жемайтис). В данном случае можно было бы использовать также глаголы *выдумать* и *надумать*, но использован *придумать*, так как важен сам факт создания новой игры, а не то, является ли она несуществующей (отличительная черта глагола *выдумать*) или затратил ли говорящий на этот мыслительный процесс какое-то продолжительное время (отличительная черта глагола *надумать*).

При этом встречаются предложения, где глаголы лучше не заменять, так как они являются частью устойчивых конструкций, например:

Рассердилась: – Тоже моду выдумала: зубы чистить. Не ты одна в отделении (И. Грекова).

Далее представим фрагмент системы упражнений для иностранных учащихся уровня владения языком B2-C1, которая нацелена на понимание модусных смыслов описываемых глаголов и активизацию их использования в речи.

Так как задачей преподавателя РКИ является научить учащихся чувствовать модусные смыслы, важно показывать им разные контексты употребления данных глаголов. Прежде всего в упражнениях на наблюдение, а затем на подстановку подходящих по смыслу глаголов:

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Какие дополнительные смыслы вносят глаголы с приставками?

1. – Сейчас очень модно называть детей иностранными именами.

– А мои знакомые вообще просто выдумали имя своему ребенку.

2. Они придумали имя своему ребенку задолго до его рождения: это имя нравилось им обоим с самого детства.

3. Своему ребенку они удумали такое имя, которое невозможно запомнить и произнести с первого раза.

4. Они долго думали и, наконец, надумали имя своему ребёнку.

В первом предложении имеется в виду нестандартное имя, во втором – имя из уже имеющихся, в третьем – неодобрение говорящим, а в четвертом – акцент на длительности процесса выбора имени.

Упражнение 2. Прочитайте предложения. Дополните их необходимыми по смыслу глаголами в нужной форме, используя слова для справок. Какие дополнительные смыслы вносят данные глаголы в предложение?

Слова для справок: выдумать, удумать, надумать, придумать.

1. К ней пришли гости на праздник, а она _____ уборку прямо во время застолья.

2. Она _____ уборку в праздничный день чтобы не идти гулять с друзьями.

3. Она _____ себе, что эта уборка поможет ей справиться со стрессом.

4. Она _____ эту уборку в праздничные дни как дополнительный доход.

В первом предложении виден модусный смысл неодобрения действия и его странности (*удумать*), во втором – нереальности и ложности (*выдумать*), в третьем – необоснованности и самовнушения (*надумать*), а в четвертом – нейтральный контекст (*придумать*).

Полезными будут также упражнения на активизацию устойчивых конструкций: от модусного смысла к средствам выражения, сравним:

Упражнение 3. Выразите недовольство действиями/планами собеседниками в ситуациях, предложенных ниже, используя конструкции: *Ишь чего удумал! Удумаешь тоже! Ну и что ты (опять) удумал!* Дайте развернутую реакцию на предложение собеседника с обоснованием своей негативной оценки.

Образец: Ваш одногруппник просит дать ему списать на экзамене. Ваша реакция: Списать? Ишь чего удумал, нет, конечно. Ты сам должен все выучить, это для твоего же блага.

Ситуации:

1. Ваш знакомый просит отдать ему машину съездить в отпуск;
2. Ваш одногруппник предлагает прогулять занятия;
3. Ваш друг подозрительно себя ведет.

Следующий шаг – упражнение на самостоятельный выбор учащимися средств выражения (недовольство, неодобрение и т. п.) в заданной ситуации.

Упражнение 4. Разыграйте сценки, придумайте диалоги и выразите несогласие, используя глаголы *выдумать, надумать* и *удумать* в заданных ситуациях.

Образец: Вы с друзьями планируете совместные выходные.

– Иван: А давайте пойдем в поход в лес на пару дней?

– Петр: Не выдумывай, какой тебе поход, ты не выдержишь и начнешь жаловаться в первый же час.

– Иван: Нет, я знаю одно место около дачи моих родителей, туда часто ходят в такие мини-походы.

– Николай: А вдруг там дикие опасные животные?

– Иван: Не надумывай всякие глупости, это не дикий лес, это территория дачных участков, там безопасно.

1. Вы с друзьями решили поехать на пикник;

2. Вы собираетесь делать ремонт в квартире и попросили друзей помочь с выбором мебели;

3. Ваш коллега решил уволиться, не найдя новую работу заранее и не накопив финансовую подушку.

Важно также научить иностранных учащихся самостоятельно создавать контекст для использования подобных глаголов:

Упражнение 5. Придумайте ситуации-диалоги, в которых было бы уместно использование глаголов *выдумать*, *надумать*, *придумать* и *удумать*.

Такие упражнения могут быть групповыми, например, можно попросить студентов разыграть диалоги в парах. Подобные задания стимулируют воображение студентов и положительно сказываются на коллективном психологическом климате в группе.

Таким образом, в ходе исследования было доказано, что глаголы *выдумать*, *надумать*, *придумать* и *удумать,* являющиеся дериватами одного глагола – *думать*, имеющие близкую семантику и отмеченные в словарях как синонимы, могут иметь разные модусные смыслы, отличаться контекстом использования и по-разному функционировать в предложении, тем самым вызывая трудности у иностранцев, изучающих русский язык. Для преодоления этих трудностей необходимы эффективные системы упражнений и заданий. Материалы исследования могут быть полезны как преподавателям РКИ, так и иностранным учащимся, изучающим русский язык, особенно будущим переводчикам и литературоведам, так как для таких специалистов овладение навыком понимания модусных смыслов особенно ценно.

Библиографический список

1. Белошапкова В.А. *Современный русский язык:* учебник для филологических специальностей университетов. Москва: Высшая школа, 1989.
2. Шмелева Т.В. *Семантический синтаксис:* текст лекций из курса «Современный русский язык». Красноярск: Красноярский государственный университет, 1994.
3. Евгеньева А.П. *Малый академический словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1999.
4. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «Издательство Астрель», 2000.
5. Андрюшина Н.П. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2018.
6. Андрюшина Н.П. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.
7. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
8. *Google Книги*. Available at: http://books.google.ru/

References

1. Beloshapkova V.A. *Sovremennyj russkij yazyk:* uchebnik dlya filologicheskih special'nostej universitetov. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
2. Shmeleva T.V. *Semanticheskij sintaksis:* tekst lekcij iz kursa «Sovremennyj russkij yazyk». Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj universitet, 1994.
3. Evgen'eva A.P. *Malyj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1999.
4. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'», 2000.
5. Andryushina N.P. *Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. III sertifikacionnyj uroven'. Obschee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2018.
6. Andryushina N.P. *Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj sertifikacionnyj uroven'. Obschee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
7. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
8. *Google Knigi*. Available at: http://books.google.ru/

Статья поступила в редакцию 25.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-349-353

Shibankova L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, senior researcher, Kazan Branch of Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan, Russia), E-mail: luz7@yandex.ru*
Prokofieva E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Kazan Branch of Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan, Russia), E-mail: elena-kzn@list.ru*
Tvardovskaya A.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, leading researcher, Kazan Branch of Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan, Russia), E-mail: E-mail: taa.80@ya.ru*

HUMAN CAPITAL OF THE SUBJECT OF EDUCATIONAL PROCESS OF THE POSITION OF THE COGNITIVE PARADIGM: STRUCTURE AND CHARACTERISTICS. The issue of effective development and application of human capital of educational subjects is considered today from different conceptual bases, approaches and positions of scientists. Human capital has been studied quite well in economic and sociological science and practice, but has not been studied from a psychological and pedagogical standpoint, including cognitive abilities, personal characteristics, realized in professional activities. The purpose of this study is to determine the structure and describe the main characteristics of the human capital of a student as an active subject of the educational process formed during professional training at a university. The research methodology is based on the understanding of human capital in line with the cognitive paradigm, where the mechanisms of cognition that determine the assimilation of scientific knowledge, conceptual points of view of educational subjects are developed in a cultural and value dialogue, which determines the image of the personal and professional picture of the world. The conducted analysis of approaches to understanding human capital allowed us to identify the socio-philosophical, psychological and pedagogical, sociological, economic approaches. The author's understanding of the definition of "human capital of education subjects" is presented and its key components (cognitive, personal, socio-cultural and health-preserving components) are substantiated from the position of the cognitive paradigm. The identified components and their characteristics will allow developing a diagnostic tool for assessing the human capital of an education subject based on the basic principles of the cognitive approach, describing the mechanisms of its development in the educational space and testing technologies for the development of human capital in different educational environments. The results obtained, indicating specific characteristics, will contribute to the successful formation of human capital of education subjects in a rapidly developing labor market.

Key words: **human capital, human potential, student, subject of educational process, professional training, cognitive paradigm**

The article is prepared within the framework of the state assignment FNRR-2024-0002 "Methodology of socio-humanitarian studies of human development".

Л.А. Шибанкова, *канд. пед. наук, доц., ст. науч. сотр., Казанский филиал «Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований», г. Казань, E-mail: luz7@yandex.ru*
Е.Н. Прокофьева, *канд. пед. наук, ст. науч. сотр., Казанский филиал «Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований», г. Казань, E-mail: elena-kzn@list.ru*
А.А. Твардовская, *канд. психол. наук, доц., вед. науч. сотр., Казанский филиал «Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований», г. Казань, E-mail: taa.80@ya.ru*

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ: СТРУКТУРА И ХАРАКТЕРИСТИКИ

Вопрос эффективного развития и применения человеческого капитала субъектов образования сегодня рассматривается с разных концептуальных основ, подходов и позиций ученых. Человеческий капитал достаточно хорошо изучен в экономической и социологической науке и практике, однако практически не изучен с психолого-педагогических позиций, включающий в себя когнитивные способности, личностные характеристики, реализуемые, в том числе, и в профессиональной деятельности. Цель данного исследования – определить структуру и описать основные характеристики человеческого капитала обучающегося как активного субъекта образовательного процесса, формируемого в период профессиональной подготовки в вузе. Методология исследования основывается на понимании человеческого капитала в русле когнитивной парадигмы, где механизмы познания, определяющие усвоение научных знаний, концептуальных точек зрения субъектов образования развиваются в культурно-ценностном диалоге, что определяет образ личностно-профессиональной картины мира. Проведенный анализ подходов к пониманию человеческого капитала позволил выделить социально-философский, психолого-педагогический, социологический, экономический подходы. Представлено авторское понимание дефиниции «человеческий капитал субъекта образования» и обоснованы его ключевые составляющие (когнитивный, личностный, социокультурный и здоровьесберегающий компоненты) с позиции когнитивной парадигмы. Выделенные компоненты и их характеристики позволят разработать диагностический инструментарий оценки человеческого капитала субъекта образования на основе базовых принципов когнитивного подхода, описать механизмы его развития в образовательном пространстве и апробировать технологии развития человеческого капитала в разных образовательных средах. Полученные результаты с указанием конкретных характеристик будут способствовать успешному формированию человеческого капитала субъектов образования на быстро развивающемся рынке труда.

Ключевые слова: **человеческий капитал, человеческий потенциал, обучающийся, субъект образовательного процесса, профессиональная подготовка, когнитивная парадигма**

Статья подготовлена в рамках государственного задания FNRR-2024-0002 «Методология социогуманитарных исследований развития человека»

В условиях динамичного социально-экономического развития общества и, как следствие, трансформационных процессов развития университета, необходимости постоянного обновления и развития квалификаций актуализируются вопросы, связанные с профессиональной подготовкой, формированием человеческого капитала обучающегося высшей школы. Обращение к исследованию человеческого капитала обучающегося как активного субъекта образовательного процесса в вузе обусловлено несколькими факторами.

Современные условия развития общества, охватывающие все сферы жизнедеятельности, обозначают новые тренды или меняют содержание и векторы развития старых, а именно: определение осей силы «новой» глобализации, продолжающаяся цифровизация на фоне ускоряющегося технологического развития, усиление регионализации с ориентацией на технологический суверенитет страны, продолжающийся рост сложности и неопределенности [1]. Тренды социально-экономического развития общества находят отражение в трендах развития высшего образования, в трансформации национальной системы высшего образования, генеральная цель которого – это формирование готовности следующих поколений к жизни, профессиональной деятельности в будущем сверхсложном (технологическом и информационном) обществе [2].

Лабильный рынок труда, близкий горизонт планирования, большой портфель занятости, необходимость постоянного развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций обусловливают необходимость формирования системы знаний и навыков (с включением метакогнитивных навыков, важных для управления познавательными процессами [3]), групп компетенций выпускников высшей школы и их готовности к профессиональной переподготовке, а главное, переосмыслению профессиональной миссии на основе ценностей личности и ее (личности) способностей и возможностей, обусловленных влиянием текущих трендов социально-экономического развития в мире, стране, регионе.

С одной стороны, человеческий капитал обучающегося как субъекта образовательного процесса есть ценность будущего профессионала, ресурс его капитализации и слагаемое человеческого капитала страны. С другой стороны, мы подчеркиваем важность человеческого капитала обучающегося высшей школы как обновляемого ресурса для успешной социализации и всестороннего развития и саморазвития личности в течение всей жизни. Традиционные способы оценки человеческого капитала часто фокусируются на легко измеримых показателях, таких как достижение образования и многолетний опыт работы. Тем не менее этот подход не может охватить полную широту человеческого капитала и быстро меняющихся условий XXI века. Сегодня в рамках оценки и развития человеческого капитала выполнены исследования, рассматривающие влияние факторов в раннем детстве на когнитивное развитие ребенка и успех в будущем (Богданова О.С., Цветков А.А., Веракса А.Н.); взаимосвязь отдельных качеств личности с успешностью в карьере и удовлетворенностью работой (Бондарева Е.В., Леонтьев Д.А.); роль мотивации и самоэффективности в академических

достижениях и профессиональном успехе (Березина Н.П., Чернов А.В., Прохоров А.О.); влияние здоровья и благополучия на производительность и экономические результаты (Кирьянова И.В., Козлов М.А.). В 2023 году в монографии «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований» предложено комплексное представление о человеческом потенциале, междисциплинарный взгляд на проблемы и перспективы его развития в России [4].

Вышеперечисленное обусловливает включение в повестку дня современных исследований поля человеческого капитала обучающегося как субъекта образовательного процесса. Актуализируется проблема определения значимых компонентов, образующих человеческий капитал обучающегося и группы его характеристик, и далее поиск эффективных инструментов и системы организационных условий формирования человеческого капитала обучающегося высшей школы в целях профессионального и личностного развития в изменяющихся условиях.

Цель исследования: определить структуру и описать основные характеристики человеческого капитала обучающегося как активного субъекта образовательного процесса, формируемого в период профессиональной подготовки в вузе. Задачи исследования: проанализировать подходы к пониманию человеческого капитала; обозначить авторское понимание термина «человеческий капитал субъекта образовательного процесса»; выделить его сущностные компоненты и обосновать их характеристики.

Научная новизна исследования заключается в том, что представлено авторское понимание дефиниции «человеческий капитал субъекта образовательного процесса» и обоснованы его ключевые компоненты с позиции когнитивной парадигмы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что выделенные компоненты и их характеристики позволят разработать диагностический инструментарий оценки человеческого капитала субъекта образования на основе базовых принципов когнитивного подхода, описать механизмы его развития в образовательном пространстве и апробировать технологии развития человеческого капитала в разных образовательных средах.

Практическая значимость научного изыскания состоит в том, что результаты исследования человеческого капитала субъектов образования могут входить в основание проектирования образовательного процесса в высшей школе, определения содержания образовательных программ и выбора педагогических технологий, что, как следствие, будет способствовать успешному формированию человеческого капитала выпускников высшей школы.

Методология исследования. Дизайн научного исследования поля человеческого капитала обучающегося высшей школы на этапе определения теоретико-методологической базы научного изыскания имеет классический алгоритм проектирования и предполагает определение методологического основания изучения проблемы, анализ научно-теоретического пласта предмета исследования и определение методов, использование которых в системе позволит достигнуть цели изучения темы.

Исследование человеческого капитала субъекта образовательного процесса, формируемого в процессе профессиональной подготовки, осуществляется в фокусе *когнитивной парадигмы образования*, которая «базируется на обращении к способам, видам и технологиям переработки информации человеком в целях создания личностной системы представлений, знаний и компетенций в конкретной предметной области и собственной системы познания мира с выходом на генерацию знаний» [5].

Когнитивный подход применительно к формированию человеческого капитала субъекта образовательного процесса: определяет ведущую роль формируемых у обучающихся высшей школы профессиональных знаний; инициирует формирование познавательно-коммуникационной системы между активными субъектами образовательного процесса; актуализирует человекосообразность высшего образования и ориентацию на гуманность; определяет приоритетность профессионально-личностного развития обучающегося в период его профессиональной подготовки. В исследовании человеческого капитала субъекта образовательного процесса мы ориентируемся на *метапринцип когнитивной парадигмы – «человекосообразность»*. Данный методологический инструмент определяет гуманистический вектор в формировании человеческого капитала обучающегося высшей школы, позволяет «настроить» образовательные процессы в период профессиональной подготовки на человека [6], акцентирует внимание на личностную концептосферу, что «предполагает постановку акцентов на смысловые образования и ценностные преобразования личности» [7]. Линзы принципа человекосообразности фокусируют гармонию «личностного (человеческого)» и «профессионального».

Материалами исследования выступили результаты теоретического анализа научного пласта поля «человеческий капитал», ориентированного на изучение дефиниций понятия «человеческий капитал», представленных в научных публикациях ученых и основных характеристик, составляющих и / или компонентов человеческого капитала, выявленных и обоснованных исследователями. «Маяками» исследования научных публикаций выступили такие понятия, как «человеческий капитал», «знание», «компетенции», «навыки», «личность», «социум», «культура», «здоровье». Различные подходы к изучению феномена «человеческий капитал» (экономический, социально-философский, социологический, психологический, педагогический подходы) обусловливают множественность авторских трактовок понятия «человеческий капитал» и его (капитала) структурных составляющих.

Социально-философский подход:

– «человеческий капитал личности как целостность экономического, социокультурного и экзистенциального компонентов» [8];

– «знания и умения, которые люди приобретают посредством образования, профессиональной подготовки или практического опыта и которые позволяют им представлять другим людям ценные производительные услуги» [9].

Психолого-педагогические исследования:

– группа исследователей (Кузьмин Я.И., Сорокин П.С., Фрумин И.Д.) предлагает «расширенное понимание человеческого капитала, которое предполагает развитие в индивиде четырех групп качеств характеристики... «специфический человеческий капитал – специальные компетенции, адаптированные к конкретным рабочим местам; общий человеческий капитал 1 – универсальные компетентности; общий человеческий капитал 2 – базовые некогнитивные характеристики; общий человеческий капитал 3 –агентность, или активная самостоятельность» [10];

– ученые Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. обосновывают «...смену методологической оптики, ...переход от догоняющих ресурсных моделей человеческого капитала к преадаптивной модели человеческого потенциала, ...предполагающей поддержку разнообразия, ценностей индивидуальности, приоритетность категорий достоинства человека, качество его повседневной жизни, значимость культурно-психологических факторов... « [11].

Социологический подход:

– человеческий капитал, по Ксенофонтовой Х.З., есть совокупность капиталов: «...интеллектуальный капитал (капитал знаний – профессиональные знания и уровень квалификации; операционный капитал – профессиональные навыки); психофизиологический капитал (психологические признаки личности, физиологические признаки личности); личностный капитал (личностные качества; культура личности) « [12];

– «человеческий капитал – есть множественная совокупность образовательных и профессиональных компетенций, которые могут быть применены для решения проблем современного этапа развития глобализирующегося мирового сообщества [13]».

Экономический подход:

– «человеческий капитал объединяет в себе множество элементов, в основе которых лежит: непрерывное обучение, изменение, совершенствование и адаптация к новым условиям» [14];

– составляющими человеческого капитала, определяемыми Касаевой Т.В., являются «...образование, здоровье, социокультурная составляющая и информационная составляющая» [15];

– в исследованиях Маклаковой Е.А. представлены «...характеристики человеческого капитала отдельного работника: физиологические характеристики; характеристики профессиональной компетенции; характеристики психического развития; характеристики личности... « [16];

– ученые Капкаев Ю.Ш., Исаева А.С., Лешинина В.В. выявили «основные характеристики для трансформации человеческих ресурсов в человеческий капитал: качество образования, уровень здравоохранения, новые компетенции цифровой экономики». Мы разделяем мнение ученых, что «на первый план выходят развитие и эволюция социума с его интеллектуальными, творческими, нравственно-этическими активами и ценностями» [17].

Научно-теоретический анализ публикаций по предмету исследования вновь подчеркивает многообразие видения феномена «человеческий капитал». Но если оставить за скобками различные ракурсы изучения темы, становится очевидным, что ядро человеческого капитала – это прежде всего профессиональные знания, навыки и/или компетенции, здоровье (в многоаспектном смысле), являющееся основным сегментом человеческого капитала, большой спектр личностных характеристик, включенных в конкретный социокультурный аспект. Таким образом, анализ научных изысканий по теме исследования вкупе с результатами прежних исследований когнитивного капитала образовательных организаций высшего образования [18], формирования и развития человеческого капитала университета составили пласты материалов для углубления исследования человеческого капитала обучающегося высшей школы [19].

Методы исследования – анализ научных трудов по проблеме исследования, обобщение и систематизация. Для анализа были использованы публикации в базах данных научной библиотеки eLibrary.Ru за период с 2010 по 2024 годы. Выбор публикаций осуществлялся по словам и словосочетаниям «человеческий капитал» и «знание», и «компетенции», и «навыки», отраженным в названии статьи, ее аннотации и ключевых словах.

Проведенный отбор исследований по вышеописанной схеме позволил систематизировать современное понимание подходов к определению и структуре человеческого капитала. Результатом исследования выступают авторское определение понятия «человеческий капитал субъекта образовательного процесса», структура человеческого капитала обучающегося как активного субъекта образовательного процесса, его компоненты и характеристики.

Таким образом, человеческий капитал обучающегося как активного субъекта образовательного процесса есть совокупность когнитивного, личностного и социокультурного, здоровьесберегающего компонентов, формируемых в период

Таблица 1

Структура человеческого капитала обучающегося как субъекта образовательного процесса

Компоненты человеческого капитала	Когнитивный компонент						Личностный компонент				Социокультурный компонент				
Характеристики человеческого капитала	профессиональные знания	универсальные знания	профессиональные навыки	интеллектуальные навыки	метакогнитивные навыки	опыт (профессионализации и социализации)	цели, ценности, смыслы (личности)	личностные качества (эмпатия, толерантность, коммуникативность, адаптивность, организованность, гуманность)	мотивация	эмоциональная регуляция	ценности и мировоззрение	социальная ответственность	гражданская активность	коммуникация и сотрудничество	культурная конгруэнтность
Здоровье – фундаментальный компонент человеческого капитала субъекта образовательного процесса															

профессиональной подготовки, способствующих преобразованию профессионального и личностного роста в изменяющихся условиях социально-экономического развития общества.

В таблице 1 представлена авторская структура человеческого капитала обучающегося как активного субъекта образовательного процесса.

Человеческий капитал обучающегося высшей школы, формируемый в период его профессиональной подготовки, включает в себя когнитивный, личностный и социокультурный, здоровьесберегающий компоненты.

Когнитивный компонент человеческого капитала обучающегося является ключевым элементом, определяющим его способность к обучению и профессиональному росту, и относится к умственным процессам, которые включают профессиональные знания, интеллектуальные навыки, профессиональные навыки, универсальные знания [20], метакогнитивные навыки, опыт профессионализации и социализации, а также определяет способность индивида решать проблемы, принимать решения, адаптироваться к новым ситуациям и осваивать новые знания. Развитие когнитивных навыков способствует не только личностному росту обучающегося, но и его успешной адаптации к требованиям современного общества и рынка труда. Важно использовать разнообразные методы и подходы к обучению, чтобы максимально развить когнитивный потенциал каждого обучающегося как активного субъекта образовательного процесса. Так, метакогнитивные характеристики рассматриваются Евстратовой Е.Ю. как «важный фактор, способствующий профессиональной успешности субъекта труда. Развитие метакогнитивных навыков может улучшить профессиональные результаты, способствовать карьерному росту и повысить удовлетворенность своей работой» [21].

Основными характеристиками когнитивного компонента авторы определяют следующее. Профессиональные знания формируют основу будущей профессиональной компетентности и конкурентоспособности, которые позволяют обучающемуся не только освоить теоретические основы выбранной специальности, но и развить практические навыки, необходимые для эффективной профессиональной деятельности и адаптации к современным реалиям рынка труда [22]. И кроме того, фундаментальные профессиональные знания способствуют личному росту и уровню общей культуры. Универсальные знания являются фундаментом развития личности и включают в себя аспекты культурного и социального характера, навыки межличностных отношений и научные принципы. Интеллектуальные навыки являются частью профессиональной компетентности и позволяют эффективно обрабатывать информацию, принимать решения, стратегически и аналитически мыслить. Формировать риск-мышление. На рынке услуг ценятся кадры с высоким уровнем интеллектуальных навыков. Метакогнитивные навыки представляет собой когнитивные процессы, которые включает осознание, контроль и регулирование процессов. Данные навыки способствуют эффективному планированию учебного процесса, выбору наиболее подходящий траектории обучения и освоения материала. Метакогнитивные навыки включают в себя способность осознавать свои знания, способность ведения процесса выполнения задач, управление поведением и прочее. Метакогнитивные навыки позволяют критически оценивать свою работу, внедрять улучшения и эффективно решать проблемы. Так, в исследовании Popandopulo A., Kudysheva A., Fominykh N., Nurgaliyeva M. и Kudarova N. доказаны взаимосвязи между метакогнитивными навыками, осознанными стратегиями чтения и академическими успехами обучающихся вузов [2]. Социальный и профессиональный опыт помогает обучающемуся не только применять теоретические знания на практике, но и развивать важные межличностные навыки и профессиональные компетенции, включает в себя взаимодействие с различными социальными группами, участие в коллективной деятельности и развитие навыков межличностного общения. Профессиональный опыт относится к практическим навыкам и знаниям, приобретенным в процессе работы, стажировок и профессиональной практики. Социальный опыт способствует развитию коммуникации, командных работ, а также эмпатии и эмоционального интеллекта.

Личностный компонент человеческого капитала охватывает психологические и эмоциональные аспекты индивида, которые влияют на его поведение, взаимодействие с окружающими и способность достигать целей. Этот компонент включает в себя личностные характеристики (цели, ценности, смыслы), личностные качества (эмпатия, толерантность, коммуникативность, адаптивность, организованность, гуманность), мотивацию и самоэффективность, эмоциональную регуляцию. Личностный компонент определяет, насколько обучающийся как активный субъект образовательного процесса способен адаптироваться к изменениям, взаимодействовать с окружающими и достигать своих целей. Развитие личностных качеств способствует не только успешной учебе, но и подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Основными характеристиками личностного компонента выделяем следующие. Цели, ценности, смыслы личности определяют мотивацию, поведение и жизненные ориентиры, способствуя личностному и профессиональному развитию. Образовательные организации высшего образования и сами обучающиеся должны уделять внимание формированию и укреплению этих аспектов, так как они играют важную роль в достижении успеха и удовлетворения в жизни и карьере.

Личностные качества – эмпатия, толерантность, коммуникативность, адаптивность, ответственность, организованность, гуманность. Для обучающегося эмпатия является важным качеством для построения крепких межличностных отношений и эффективной работы в коллективе. Эмпатия помогает налаживать доверительные отношения с однокурсниками, преподавателями и будущими коллегами. Понимание и сопереживание способствуют лучшему взаимодействию в команде и решению конфликтов. Толерантность способствует созданию инклюзивной и поддерживающей учебной среды, уважение и принятие различий между людьми, будь то культурные, религиозные или социальные различия. Понимание и принятие различных точек зрения помогают обучающему адаптироваться в международной профессиональной среде. Коммуникативность важна для успешного взаимодействия как в учебной, так и в профессиональной среде. Умение ясно выражать свои мысли и понимать других способствует успешному обучению и работе. Хорошие коммуникативные навыки помогают строить профессиональные сети и поддерживать деловые контакты. Адаптивность позволяет быстро и эффективно реагировать на изменения и приспосабливаться к новым условиям. Адаптивные обучающиеся легче справляются с переменами в учебных программах и требованиях рынка труда. Способность адаптироваться снижает уровень стресса и способствует успешному преодолению трудностей. Ответственность способствует высокой учебной дисциплине и качественному выполнению заданий, подразумевая готовность принимать на себя обязательства и выполнять их в соответствии с установленными стандартами. Ответственный обучающийся вызывает доверие у преподавателей и работодателей, что способствует карьерному росту. Хорошая организованность позволяет обучающему успешно совмещать учебу, работу и личную жизнь, представляя собой умение эффективно планировать и управлять своим временем и ресурсами. Умение планировать и структурировать задачи повышает продуктивность и качество выполнения работы. Гуманность формирует основы этичного поведения и способствует созданию доброжелательной атмосферы, так как является проявлением заботы, доброты и уважения к другим людям. Забота о благополучии других людей развивает чувство социальной ответственности и активной гражданской позиции. Внутренний процесс, который побуждает человека к действию и направлен на достижение определённых целей, будет являться мотивацией. Для обучающего мотивация является ключевым фактором, влияющим на успешность обучения и профессионального становления. Она определяют уровень активности, настойчивости и уверенности в себе, что, в свою очередь, влияет на успешность обучения и профессионального становления. Эмоциональная регуляция представляет собой процесс, с помощью которого человек контролирует свои эмоциональные состояния, выражает эмоции адекватным образом и адаптируется к эмоционально насыщенным ситуациям. Данный навык включает в себя осознание своих эмоций, управление их интенсивностью и использование стратегий для их выражения, а также оказывает влияние на академические успехи, качество межличностных отношений и общее психологическое благополучие. Развитие навыков эмоциональной регуляции способствует всестороннему личностному росту и повышает конкурентоспособность на рынке труда.

Вышеописанные личностные качества способствуют росту, успешной социальной интеграции и профессиональному развитию. Образовательные организации должны содействовать развитию этих качеств у обучающегося, создавая условия для всестороннего личностного развития и формирования гармоничных, ответственных и компетентных специалистов. Значимость данного компонента

человеческого капитала подтверждается проведенным Минюровой С.А. исследованием среди педагогов разного уровня образования в 11 субъектах РФ. Подчеркивается, что профессиональная направленность личности педагогов, принявших участие в исследовании, характеризуется сформированностью и представленностью в своей структуре всех ключевых аспектов педагогической деятельности, респонденты имеют высокий уровень удовлетворенности своим трудом, отмечается приоритет внутренних мотивов, которые определяют ориентацию на саморазвитие в профессии [23].

Социокультурный компонент человеческого капитала охватывает аспекты, связанные с социальными и культурными компетенциями обучающего как активного субъекта образовательного процесса. Он включает в себя знания о социальных нормах и традициях, культурные установки, навыки межкультурной коммуникации и способность к социальной адаптации. Этот компонент способствует успешной интеграции в общество и эффективному взаимодействию с представителями разных культур [24]. Развитие социокультурных компетенций позволяет обучающему лучше понимать и учитывать культурные различия, что особенно важно в условиях глобализации и многонационального общества.

Ценности и мировоззрение формируют личностную идентичность, социальное поведение и профессиональные ориентиры, которые играют важную роль в процессе социального и культурного становления, а также в развитии социальной ответственности и профессиональной этики. Они являются важными элементами социокультурного компонента человеческого капитала обучающегося. Социальная ответственность включает в себя готовность обучающегося не только следовать этическим нормам и законам, но и активно способствовать социальным и экологическим изменениям, ориентированным на общее благо. Она развивает эмпатию, активное участие в решении определенных задач, гуманность, что способствует развитию и формированию более осознанной личности. Гражданская активность отражает участие обучающегося в общественной жизни и стремление к активному взаимодействию с окружающим миром. Этот компонент включает в себя стремление к улучшению социальной среды, участие в общественных инициативах и осознание своей роли в формировании гражданского общества. Развитие гражданской активности помогает обучающимся стать активными и осознанными членами общества, что способствует их успешной интеграции в профессиональную среду и общественную жизнь. Коммуникация и сотрудничество способствуют мягкой адаптации в образовательной среде, эффективной групповой коммуникации и интеграции в профессиональную деятельность. Культурная конгруэнтность в структуре человеческого капитала выступает важной составляющей, определяя принятие профессиональных решений в соответствии с предъявляемыми соответствующей культурой правилами. Культурная конгруэнтность выступает, по мнению Баяновой Л.Ф., ключевой характеристикой субъекта нормативной ситуации [25]. Также в исследовании Лобанова Д.В. культурная составляющая человеческого капитала представлена как система ценностей и психологических установок человека, которая определяет его поведение, в том числе его инициативность, готовность к самостоятельному самообучению, добропорядочность [26]. Поэтому понимание и следование нормативной ситуации будет способствовать улучшению общения и сотрудничества, тем самым повышая возможности человеческого капитала.

Здоровье определяется как фундаментальный компонент человеческого капитала субъекта образовательного процесса, присутствуя во всех его компонентах, и предполагает:

– на уровне когнитивного компонента: регулярная физическая активность, улучшение памяти и концентрации; физическое здоровье (физическая активность); влияние питания и сна на когнитивные способности; влияние стресса и тревожности на когнитивные способности; стратегии управления стрессом для улучшения учебной деятельности; использование технологий для мониторинга здоровья обучающегося; программы поддержки физического здоровья в образовательных организациях;

– на уровне личностного компонента: влияние физической активности на эмоциональное состояние; роль питания и сна в поддержании эмоционального равновесия; влияние стресса на мотивацию к учебе; стратегии повышения мотивации через улучшение физического и психического здоровья; влияние здоровья на коммуникационные способности; программы поддержки социального взаимодействия среди обучающегося;

– на уровне социокультурного компонента: принятие ценности здоровья как в собственной жизни, так и в жизни социума; ответственность за сохранение собственного здоровья и формирование здорового общества (семья, профессиональное сообщество); формирование культуры здорового образа жизни; активная деятельностная позиция обучающегося высшей школы в реализации здорового образа жизни.

Поддержание и улучшение здоровья способствует повышению академической успеваемости, улучшению когнитивных функций и общей мотивации. Этот аспект находит свое отражение в проведенном исследовании Форрестер С.В. и Веревкиной Д.С., где на основе «анализа качественных и количественных параметров выявленных факторов сделан вывод о высоком риске реального дефицита человеческого капитала в России, что будет препятствовать дальнейшему экономическому развитию страны» [27]. Важно применять комплексный подход к поддержанию здоровья обучающегося, включающий физическую активность, правильное питание, психологическую поддержку и профилактические мероприятия в условиях здоровьесберегающей среды образовательной организации.

Таким образом, в статье представлены результаты проведенного анализа существующих подходов к пониманию человеческого капитала субъектов образования. Полученные результаты проведенного теоретического анализа позволили обозначить авторское понимание термина «человеческий капитал субъекта образовательного процесса», выделить его сущностные компоненты и обосновать их характеристики.

Выделенные компоненты и их характеристики позволят разработать диагностический инструментарий оценки человеческого капитала субъекта образования на основе базовых принципов когнитивного подхода, описать механизмы его развития в образовательном пространстве и апробировать технологии развития человеческого капитала в разных образовательных средах. Полученные результаты с указанием конкретных характеристик будут способствовать успешному формированию человеческого капитала субъектов образования на быстро развивающемся рынке труда.

Библиографический список

1. Левина Е.Ю. Эволюция трендов образования и новые шаги развития российских университетов. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2023; № 2 (119): 117–126.
2. Popandopulo A., Kudysheva A., Fominykh N., Nurgaliyeva M. and Kudarova N. Assessment of students' metacognitive skills in the context of education 4.0. *Front. Education*. 2023; Vol. 8.
3. Мельникова М.Л. Связь показателей метакогнитивной включенности, универсальных компетенций и обучаемости в юношеском возрасте. *Педагогическое образование в России*. 2022; № 3: 198–207.
4. Овчарова Л.Н., Аникин В.А., Сорокин П.С. *Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований*. Москва: ВЦИОМ, 2023.
5. Левина Е.Ю. *Научные основы когнитивной педагогики*: монография. Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2023.
6. Левина Е.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 3: 8–18.
7. Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивно ориентированные технологии развития личностной концептосферы обучающихся. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2020; № 3 (108): 183–188.
8. Пилющенко А.В. К вопросу о социально-философском содержании человеческого капитала личности. *Вестник Томского государственного университета*. 2018; № 430: 64–67.
9. Хейне П. *Экономический образ мышления*. Москва: Дело, 1992.
10. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice. *ForesightandSTIGovernance*. 2019; Vol. 13, № 2: 19–41.
11. Асмолов А.Г. Генерирование возможностей: от человеческого капитала к человеческому потенциалу. *Образовательная политика*. 2019; № 4 (80): 6–16.
12. Ксенофонтова Х.З. Научные взгляды на развитие человеческого капитала. *Вестник ВГУ*. Серия: Экономика и управление. 2010; № 1: 9–14.
13. Лихачева Т.Л. «Человеческий капитал»: понятие и сущность (опыт анализа актуальных научных тенденций). *Экономика и социум: современные модели развития*. 2012; № 3: 176–185.
14. Борщ Л.М. Методология развития человеческого капитала с позиций цифровой экономики. *Креативная экономика*. 2019; Т. 13, № 11: 2141–2158.
15. Касаева Т.В. Расширительная трактовка структуры человеческого капитала. *Terra Economicus*. 2013; Т. 11, № 2, Ч. 2: 21–27.
16. Маклакова Е.А. Человеческий капитал: понятие, оценка, учет. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2010; № 1: 56–69.
17. Капкаев Ю.Ш. Анализ качества человеческого капитала в условиях развития цифровой экономики. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2019; № 3 (425): 158–167.
18. Левина Е.Н. Когнитивный капитал образовательных организаций: гуманитарная ориентация на развитие высшего образования. *Педагогика*. 2020; № 7: 91–102.
19. Шибанкова Л.А. Человеческий капитал университета: формирование и развитие в эпоху цифровизации. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 3: 19–27.
20. Лапшин В.А. Структурные компоненты человеческого капитала. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 1: 259–263.
21. Евстратова Е.Ю. Метакогнитивные свойства личности студентов профиля «Психология». *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2023; № 6: 100–105.
22. Abrahamk, G. Measuring human capital. *Journal of Economic Perspectives*. 2022; № 36 (3): 103–130.
23. Минюрова С.А. Психологические характеристики саморазвития педагога в профессии. *Педагогическое образование в России*. 2024; № 3: 36–46.
24. Паршина Н.В. Человеческий капитал: сущность, содержание, особенности. *Научная электронная библиотека*. 2013; № 3 (18): 65–71.

25. Баянова Л.Ф. *Психология развития культурной конгруэнтности в образовательной среде*: монография. Казань: Издательство Казанского университета, 2020.
26. Лобанов Д.В. Культурная составляющая человеческого капитала. *Инновации и инвестиции*. 2020; № 3.
27. Форрестер С.В. Капитал здоровья как составляющая человеческого капитала в современных условиях. *НАУКОВЕДЕНИЕ*. Интернет-журнал. 2016; Т. 8, № 6. Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/18EVN616.pdf

References

1. Levina E.Yu. `Evolyuciya trendov obrazovaniya i novye shagi razvitiya rossijskih universitetov. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2023; № 2 (119): 117-126.
2. Popandopulo A., Kudysheva A., Fominykh N., Nurgaliyeva M. and Kudarova N. Assessment of students' metacognitive skills in the context of education 4.0. *Front. Education*. 2023; Vol. 8.
3. Mel'nikova M.L. Svyaz' pokazatelej metakognitivnoj vklyuchennosti, universal'nyh kompetencij i obuchaemosti v yunosheskom vozraste. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2022; № 3: 198-207.
4. Ovcharova L.N., Anikin V.A., Sorokin P.S. *Chelovecheskij potencial: sovremennye traktovki i rezul'taty issledovanij*. Moskva: VCIOM, 2023.
5. Levina E.Yu. *Nauchnye osnovy kognitivnoj pedagogiki*: monografiya. Kazan': Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem, 2023.
6. Levina E.Yu. Razvitie Cheloveka znaniya v rakurse kognitivnoj paradigmy. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 3: 8-18.
7. Muhametzyanova L.Yu. Kognitivno orientirovannye tehnologii razvitiya lichnostnoj konceptosfery obuchayuschihsya. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2020; № 3 (108): 183-188.
8. Pilyuschenko A.V. K voprosu o social'no-filosofskom soderzhanii chelovecheskogo kapitala lichnosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 430: 64-67.
9. Hejne P. `*Ekonomicheskij obraz myshleniya*. Moskva: Delo, 1992.
10. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice. *ForesightandSTIGovernance*. 2019; Vol. 13, № 2: 19-41.
11. Asmolov A.G. Generirovanie vozmozhnostej: ot chelovecheskogo kapitala k chelovecheskomu potencialu. *Obrazovatel'naya politika*. 2019; № 4 (80): 6-16.
12. Ksenofontova H.Z. Nauchnye vzglyady na razvitie chelovecheskogo kapitala. *Vestnik VGU*. Seriya: `Ekonomika i upravlenie. 2010; № 1: 9-14.
13. Lihacheva T.L. «Chelovecheskij kapital»: ponyatie i suschnost' (opyt analiza aktual'nyh nauchnyh tendencij). `*Ekonomika i socium: sovremennye modeli razvitiya*. 2012; № 3: 176-185.
14. Borsch L.M. Metodologiya razvitiya chelovecheskogo kapitala s pozicij cifrovoj `ekonomiki. *Kreativnaya `ekonomika*. 2019; T. 13, № 11: 2141-2158.
15. Kasaeva T.V. Rasshiritel'naya traktovka struktury chelovecheskogo kapitala. *Terra Economicus*. 2013; T. 11, № 2, Ch. 2: 21-27.
16. Maklakova E.A. Chelovecheskij kapital: ponyatie, ocenka, uchet. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. 2010; № 1: 56-69.
17. Kapkaev Yu.Sh. Analiz kachestva chelovecheskogo kapitala v usloviyah razvitiya cifrovoj `ekonomiki. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 3 (425): 158-167.
18. Levina E.N. Kognitivnyj kapital obrazovatel'nyh organizacij: gumanitarnaya orientaciya na razvitie vysshego obrazovaniya. *Pedagogika*. 2020; № 7: 91-102.
19. Shibankova L.A. Chelovecheskij kapital universiteta: formirovanie i razvitie v `epohu cifrovizacii. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 3: 19-27.
20. Lapshin V.A. Strukturnye komponenty chelovecheskogo kapitala. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 1: 259-263.
21. Evstratova E.Yu. Metakognitivnye svojstva lichnosti studentov profilya «Psihologiya». *Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii*. 2023; № 6: 100-105.
22. Abrahamk, G. Measuring human capital. *Journal of Economic Perspectives*. 2022; № 36 (3): 103-130.
23. Minyurova S.A. Psihologicheskie harakteristiki samorazvitiya pedagoga v professii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2024; № 3: 36-46.
24. Parshina N.V. Chelovecheskij kapital: suschnost', soderzhanie, osobennosti. *Nauchnaya `elektronnaya biblioteka*. 2013; № 3 (18): 65-71.
25. Bayanova L.F. *Psihologiya razvitiya kul'turnoj kongru`entnosti v obrazovatel'noj srede*: monografiya. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2020.
26. Lobanov D.V. Kul'turnaya sostavlyayuschaya chelovecheskogo kapitala. *Innovacii i investicii*. 2020; № 3.
27. Forrester S.V. Kapital zdorov'ya kak sostavlyayuschaya chelovecheskogo kapitala v sovremennyh usloviyah. *NAUKOVEDENIE*. Internet-zhurnal. 2016; T. 8, № 6. Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/18EVN616.pdf

Статья поступила в редакцию 01.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-353-357

Shutrova I.V., *teaching assistant, Northern (Arctic) Federal University n.a. M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia), E-mail: schutrova.ir@yandex.ru*

THE IMPORTANCE OF CONTEXTS IN FORMATION OF READINESS FOR MANIFESTATION OF MATHEMATICAL LITERACY IN TYPICAL LIFE SITUATIONS. The article reveals the educational function of task contexts in shaping the willingness of students to demonstrate mathematical literacy in typical life situations requiring the use of mathematics. It is proved that contexts are designed to include in the content of students' subjective experience ideas about typical life situations of applying mathematics, which is a condition for school graduates to have situational readiness to demonstrate mathematical literacy outside the school walls. The author describes the requirements for the selection of typical life situations requiring the use of mathematics, which should be the subject of mastering when teaching mathematics at school. The article presents classifications of typical life situations according to the degree of localization (generally significant, federal, regional, municipal), as well as according to the degree of relevance to the student's subjective experience (familiar, unfamiliar, unfamiliar). The rules of representation of life situations in the context of tasks to develop mathematical literacy are described.

Key words: **mathematical literacy, willingness to demonstrate mathematical literacy, contextual task, educational potential of contexts, typical life situation**

И.В. Шутрова*, асс., Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: schutrova.ir@yandex.ru*

ЗНАЧИМОСТЬ КОНТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ПРОЯВЛЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ТИПОВЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье раскрывается образовательная функция контекстов задач в формировании готовности обучающихся проявлять математическую грамотность в типовых жизненных ситуациях, требующих применения математики. Доказано, что контексты призваны включить в содержание субъектного опыта обучающихся представления о типовых жизненных ситуациях применения математики, что является условием возникновения у выпускников школы ситуативной готовности к проявлению математической грамотности за стенами школы. Автором описаны требования к отбору типовых жизненных ситуаций, требующих применения математики, которые должны стать предметом освоения при обучении математике в школе. В статье представлены классификации типовых жизненных ситуаций по степени локализации (общезначимые, федеральные, региональные, муниципальные), а также по степени релевантности субъектному опыту обучающегося (знакомые, малознакомые, незнакомые). Описаны правила представления жизненных ситуаций в контекстах задач на формирование математической грамотности.

Ключевые слова: **математическая грамотность, готовность проявлять математическую грамотность, контекстная задача, образовательный потенциал контекстов, типовая жизненная ситуация**

Обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) 2021 года закрепил ряд новых требований к результатам обучения, одним из которых является необходимость формирования функциональной грамотности. Включение данного требования в содержание новых образовательных стандартов связано с признанием на государственном уровне важности достижения нового качества образования, способствующего успешной социализации выпускника школы в современном обществе.

Функциональная грамотность включает несколько относительно самостоятельных составляющих, одной из которых является математическая грамотность, под которой в Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Математика» понимаются «умения распознавать проявления математических понятий, объектов и закономерностей в реальных жизненных ситуациях и при изучении других учебных предметов, проявления зависимостей и закономерностей, формулировать их на языке математики и создавать математические модели, применять освоенный математический аппарат для решения практико-ориентированных задач, интерпретировать и оценивать полученные результаты» [1, с. 5]. Решение задачи формирования функциональной математической грамотности как значимого результата, способствующего успешной социализации

выпускника школы, требует пересмотра методических подходов к организации процесса обучения математике.

Проблема связи математики с реальной жизнью поднималась неоднократно на протяжении всей истории развития массового математического образования, но на разных исторических этапах рассматривались разные её аспекты: выделение значимого для практики содержания обучения, выделение образовательно значимого спектра приложений математики, установление межпредметных связей и т. п. Для решения поставленной проблемы предлагались различные средства обучения: задачи с бытовыми сюжетами (XVIII – XX вв.), комплексные задачи (трудовая школа, 20–30-е гг. XX века), политехнические задачи (50–60-е гг. XX века), прикладные задачи, межпредметные задачи (период контрреформы 80-е гг. XX века), практико-ориентированные задачи (с начала XXI века). Сами названия этих задач показывают, что на протяжении всей истории развития математического образования в России актуальным оставался вопрос определения образовательно значимых сфер приложения математики. Сегодня на первый план вышел вопрос о форме постановки таких задач. Традиционно такие задачи ставились в сюжетной форме, сегодня основным средством формирования функциональной грамотности учащихся основной школы считаются контекстные задачи. Об этом свидетельствует большое количество научных и методических публикаций, посвященных вопросам их разработки и использования для достижения вышеуказанного результата. Например, в электронной библиотечной системе e-library список источников по запросу «функциональная грамотность» за 2023–2024 годы составляет более 3000 публикаций, из них около 700 публикаций соответствуют запросу «контекстная задача». Однако само понятие контекстной задачи находится пока в состоянии научного осмысления. Об этом свидетельствует множественность определений данного понятия.

1. «Контекстные задачи – это задачи, в которых показана взаимосвязь содержания учебного предмета с различными сторонами *практической деятельности, жизни человека*» [2, с. 93].

2. «Контекстная задача в обучении учащихся определяется как задача, в которой описывается определенная *жизненная ситуация*, связанная с уже имеющимися знаниями и социокультурным опытом школьников и требующая анализа, осмысления и объяснения учащимся данной ситуации. Результатом решения такой задачи всегда является осознание учащимися личной, профессиональной или общественной значимости некоторой учебной проблемы» [3, с. 216].

3. «Контекстная задача представляет собой мотивационную задачу, в условии которой описывается *реальная жизненная ситуация*, связанная с имеющимся социокультурным опытом обучающихся» [4, с. 145].

4. «Контекстные задачи – это задачи, содержащие *проблемные ситуации* с описанием исторических, биографических, краеведческих фактов и противоречий, для решения которых необходимы предметные знания» [5, с. 66].

5. «Контекстные задачи – это задачи, которые строятся вокруг *реальных ситуаций или проблем из различных областей жизни.* Они помогают школьникам освоить математические навыки, применяя их к практическим ситуациям» [6, с. 56].

6. «Контекстная задача – это задача, включающая *личностно значимый воспитательный контекст*, обеспечивающая прикладную направленность математики и отражающая применение математических методов познания реальной действительности» [7, с. 6].

Приведенные примеры определений показывают (см. выделение курсивом), что отличительной особенностью контекстных задач является включение в формулировку описания внешнего контекста, т. е. жизненной ситуации, требующей от субъекта этой ситуации осуществления некоторых практических действий или принятия практически значимых для него решений с опорой на свой опыт и научные знания.

Автор теории контекстного обучения А.А. Вербицкий отмечает, что контекст является смыслообразующим фактором всей учебной деятельности, он придает совершаемым учебным действиям смысл практически значимых поступков: «Задание в формах учебной деятельности предметного и социального (социокультурного) контекстов <…> придает учению личностный смысл, порождает интерес <…> к содержанию образования» [8, с. 125].

Несмотря на столь высокую образовательную значимость контекстов, проведенный нами анализ научно-методической литературы, посвященной вопросам формирования отдельных компонентов функциональной грамотности, показал, что образовательной функции контекстов и вытекающим из нее требованиям к их отбору, описанию и использованию уделяется недостаточно внимания.

Решение данной проблемы определяет цель исследования: раскрыть образовательный потенциал контекстов задач для формирования готовности учащихся к проявлению математической грамотности в типовых жизненных ситуациях.

Объект исследования – формирование готовности учащихся основной школы к проявлению математической грамотности в типовых жизненных ситуациях в процессе обучения математике.

Предмет исследования – образовательный потенциал контекстов задач, требования к отбору, описанию и использованию контекстов, значимых для формирования готовности учащихся основной школы к проявлению математической грамотности

В соответствии с целью и предметом были поставлены задачи исследования:

1. Выявить образовательную функцию контекстов задач в формировании функциональной математической грамотности.

2. Выявить требования к отбору жизненных ситуаций применения предметных результатов обучения, имеющих важное образовательное значение, которые должны стать предметом освоения в процессе формирования функциональной математической грамотности.

3. Разработать правила представления жизненных ситуаций в контекстах задач на формирование функциональной математической грамотности.

Научная новизна заключается в том, что полученные ранее научные результаты, касающиеся формирования математической грамотности в процессе обучения математике на основе использования контекстной формы постановки задач на приложение математики, дополнены новой идеей реализации их образовательного потенциала не только за счет включения в них аутентичных данных и практически значимых вопросов, но за счет формирования у обучающихся через контексты задач представлений о типовых жизненных ситуациях разной степени локализации, требующих применения математики.

Теоретическая значимость состоит в уточнении научных представлений об образовательных функциях контекстных задач на приложение математики за счёт раскрытия образовательного потенциала их контекстов.

Практическая значимость заключается в описании требований к отбору типовых жизненных ситуаций, имеющих образовательное значение для формирования математической грамотности, и правил описания данных ситуаций в контекстах задач.

Из принятого в нормативных документах [1, с. 5] определения функциональной математической грамотности следует, что отправной точкой её проявления является умение распознавать жизненные ситуации, для эффективного разрешения которых требуется применение методов математики, а также психологическая готовность субъекта обращаться к математическим знаниям в таких ситуациях.

В психологии под готовностью понимается особое внутреннее состояние, мобилизующее организм к определенному действию [9]. Большинство авторов выделяют общую (заблаговременную) и ситуативную («настроенность действовать в данной ситуации, с учетом имеющихся условий» [9, с. 172] готовности. Диссертационным исследованием О.И. Шишкиной [10] раскрыты условия возникновения ситуативной готовности к деятельности. Лишь одним из 5 выявленных ею условий является сформированность соответствующей долговременной готовности, определяемой уровнем предметных знаний и умений (когнитивная составляющая), базовых универсальных умений осуществления данного вида деятельности (деятельностная составляющая) и мотивации осуществления этой деятельности (мотивационная составляющая).

К четырем оставшимся условиям ею отнесены следующие: 1) наличие благоприятного предрабочего состояния организма; 2) наличие достаточного количества средств для реализации освоенной программы действий (наличие адекватных внешних условий деятельности); 3) отсутствие альтернативных установок или наличие в опыте оснований их признания несущественными / низко эффективными; 4) наличие времени для ориентировки в ситуации.

Эти данные объясняют, почему в практических ситуациях, требующих проявления математической грамотности, учащиеся, прошедшие специальную подготовку, обращаются к средствам и методам математики не чаще, чем взрослые, формирование математической грамотности которых осуществлялось стихийно (свидетельствующие об этом данные представлены на рисунке 1).



Рис. 1. Результаты опроса

Если считать, что первые два условия возникновения ситуативной готовности выполнены, то в процессе обучения необходимо обеспечить становление еще двух. Во-первых, включить в субъектный опыт учащихся представления о тех преимуществах, которые дает применение средств и методов математики в

жизненных ситуациях перед альтернативными методами: «слепое» следование рекомендациям заинтересованных лиц, специалистов или авторов интернет-публикаций; принятие решений в соответствии с традициями, предрассудками или «на удачу» и т. п. Во-вторых, сформировать у учащихся привычку не осуществлять практические действия без предварительной ориентировки в ситуации.

Достижение этих образовательных результатов напрямую связано с реализацией образовательного потенциала контекстов практико-ориентированных задач.

В этой связи в основу постановки контекстных задач, используемых для формирования математической грамотности учащихся, целесообразно положить жизненные ситуации, удовлетворяющие четырем основным требованиям:

1. Субъектами этих ситуаций является широкий круг людей, т. е. любой учащийся или выпускник школы рано или поздно окажется в этой ситуации (такие жизненные ситуации мы будем называть типичными).

2. Ситуации допускают принятие альтернативных решений, при этом выбор оптимального решения неочевиден или субъективен (такие жизненные ситуации мы будем называть проблемными).

3. принятие оптимального решения или обоснование своей позиции требуют применения средств и методов математики;

4. Оптимальность решения, принятого на основе применения средств и методов математики, легко доказывается.

Приведем пример жизненной ситуации, удовлетворяющей этим требованиям (рис. 2).

Настя учится в 8 классе школы №А. В конце третьей четверти она решила проанализировать свои оценки по географии, чтобы узнать на какую оценку за четверть она может рассчитывать.

№	Предметы	Оценки	Опоздания	Пропуски		Средневзвешенный балл	3 ч.
				Всего	По болезни		
11	География	4 4 5 3 5 4 5 5 5 5 4	0	0	0	4,39	

Настя посмотрела за какие виды работ у нее стоят оценки и составила таблицу

Вид работы	Оценка
Контрольная работа (К/Р)	4 4
Проверочная работа (П/Р)	4 5
Лабораторная работа (Л/Р)	5
Практическая работа (Пр/Р)	4
Ответ на уроке (ОТВ)	3 5 5 5
Опрос (О)	5

Настя очень хочет получить пятерку за четверть. Она подошла к учителю и попросила разрешения попробовать улучшить оценку за четверть. Учитель разрешил Насте получить дополнительные оценки или исправить какие-то из уже имеющихся. Какое наименьшее количество оценок и каких ей нужно исправить (получить дополнительно), чтобы получить оценку пять?

Рис. 2. Пример жизненной ситуации, соответствующей вышеуказанным требованиям

Сложившаяся жизненная ситуация является типичной для учащихся общеобразовательной школы, которые занимаются прогнозированием своей оценки за четверть или заботятся о её повышении за счёт выполнения дополнительных заданий или исправления ранее полученных оценок. Данная ситуация имеет оптимальное решение, выбор которого требует применения средств математики, однако допускает и принятие альтернативных решений.

В методических рекомендациях Министерства просвещения РФ [11] отмечается, что контексты задач должны быть релевантными субъектному опыту учащихся. Однако среди представленных нами требований нет требования к включенности жизненной ситуации во внеучебный субъектный опыт учащихся. Во-первых, потому что процесс подготовки учащихся должен быть ориентирован не только на ситуации в настоящем (актуальные жизненные ситуации), но и на ситуации, в которых выпускники могут оказаться в будущем (перспективные жизненные ситуации). Во-вторых, содержание внеучебного субъектного опыта во многом определяется условиями и укладом жизни учащихся, оно очень своеобразно. Между тем мы признаем, что для организации работы с контекстами задач очень важно учитывать степень включенности представлений о жизненной ситуации в содержание субъектного опыта учащихся. Это подтверждают исследования И.С. Якиманской [12]. В связи с этим мы предлагаем все множество типовых проблемных жизненных ситуаций, требующих проявления математической грамотности, разбить на классы по степени релевантности, т. е. включенности их в субъектный опыт ученика: знакомые, малознакомые и незнакомые.

К знакомым типовым жизненным ситуациям отнесем ситуации, входящие в содержание субъектного опыта применения математики, то есть в решение таких ситуаций обучающийся систематически вовлечен или когда-либо был вовлечен, например, «покупки в магазине», «прогноз погоды», «расчет времени на дорогу» и др.

Под малознакомыми типовыми жизненными ситуациями понимаем ситуации, входящие в содержание субъектного опыта наблюдения за применением математики, то есть те ситуации, разрешение которых людьми из ближайшего окружения наблюдал ученик, но сам не был вовлечен, например, «оплата коммунальных услуг», «расчет суммы налогового вычета», «расчет ежемесячного платежа по кредиту», «расчет количества строительных материалов» и т. д.

К незнакомым типовым жизненным ситуациям относятся ситуации, не входящие в содержание субъектного опыта обучающегося, то есть ситуации, с которыми обучающийся ранее не встречался и не имел возможности их наблюдать, например, «расчет пени», «расчет заработной платы», «расчет суммы налога, подлежащего уплате», «пенсионные начисления» и т. д.

Все приведенные примеры жизненных ситуаций являются типичными для всех жителей нашей страны и стран со сходным и более высоким социально-экономическим укладом.

Однако данную градацию нельзя считать абсолютной, поскольку основу классификации составляет признак близости ситуации к субъектному опыту обучающегося, который напрямую зависит от уклада его жизнедеятельности, и те ситуации, которые для людей с одним жизненным укладом будут считаться знакомыми, для других окажутся незнакомыми. В связи с этим считаем необходимым разделить все ситуации по степени локализации на:

– общезначимые – ситуации, возникающие вне зависимости от места проживания субъекта взаимодействия (покупки, использование сети Интернет, международный туризм, межкультурное взаимодействие, мероприятия, направленные на исследование и решение глобальных проблем человечества и т. п.), поведение в них регулируется международным правом;

– федеральные – ситуации взаимодействия с государственными службами, принятие решений в которых определяется федеральными законами и

Таблица 1

Пример содержательного наполнения матрицы образовательно значимых контекстов

Связь с субъектным опытом	Степень локализации			
	Общезначимые	Федеральные	Региональные	Муниципальные
Знакомые	Использование интернет-ресурсов и средств коммуникации	Соблюдение законодательных норм и правил в жизнедеятельности школьника. Выбор тарифных планов на услуги сотовой связи	Посещение достопримечательностей региона, использование природных ресурсов, культурно-исторического наследия региона	Использование инфраструктуры муниципального образования для удовлетворения личных потребностей
Малознакомые	Ведение домохозяйства, покупка и эксплуатация бытовой и компьютерной техники, международный туризм	Взаимодействие с государственными службами и сервисами. Использование инструментов страхования, кредитования, банковских вкладов. Планирование и проведение ремонтных и строительных работ	Использование региональных мер социальной поддержки отдельных категорий граждан, нормативов оплаты услуг ЖКХ, использование региональных сервисов	Планирование мероприятия в культурно-образовательной среде муниципального образования
Незнакомые	Глобальные проблемы человечества и участие в их мониторинге и решении, участие в международных краудсорсинг проектах	Использование ГОСТ в профессиональной деятельности	Проблемы региона и участие в их мониторинге и решении	Участие в муниципальных программах развития

государственными стандартами (налоги и сборы, государственное страхование, пенсионные начисления, валютный обмен, трудовые отношения и т. п.);

– региональные – ситуации, определяемые особенностями жизнедеятельности в отдельных регионах, их возникновение обусловлено природно-климатическими особенностями, национальными традициями, экономическими условиями и задачами развития региона (учет сезонных изменений климата, экологической обстановки, потребностей рынка труда, видового разнообразия в природной среде региона и т. п.), поведение в них регулируется региональными нормативно-правовыми актами;

– муниципальные – ситуации, определяемые особенностями жизнедеятельности в муниципальных образованиях разного типа (развитие и использование транспортной системы, культурной среды, типичные занятия жителей и др.).

Сочетание предложенных нами классификационных признаков жизненных ситуаций позволяет создать матрицу образовательно значимых контекстов (табл. 1).

Формирование математической грамотности как значимого результата, обеспечивающего социализацию выпускника школы, требует включение задач различной степени локализации, начиная от знакомых ситуаций, заканчивая незнакомыми.

С целью оценки достаточности контекстов разной степени локализации нами проведен анализ задачного материала, представленного в открытых электронных банках контекстных задач [13], печатных сборниках задач [14], а также в базовых учебниках математики [15–19] (рисунок 3).

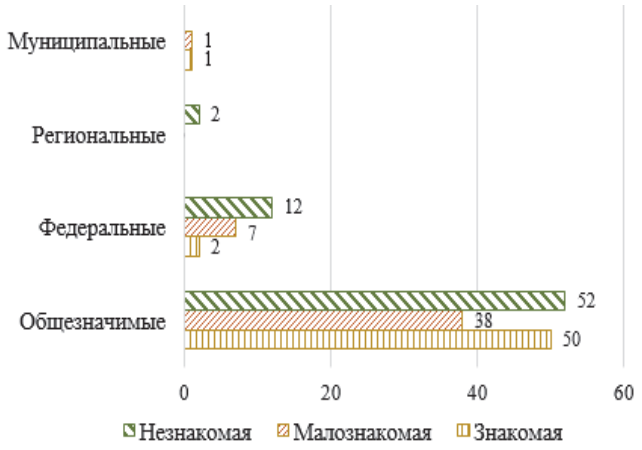


Рис. 3. Результаты анализа задачного материала

Диаграмма показывает, что во множестве проанализированных контекстных задач слабо представлены региональные и муниципальные контексты. В связи с этим мы считаем целесообразным создавать силами учителей математики региональные и муниципальные банки контекстных задач. Нами разработана платформа для создания таких банков задач. Она предоставляет возможность заинтересованным пользователям создавать и использовать при обучении математике задачи с региональным содержанием: https://regionalnyybankzadach.ru/.

Пользователям этой платформы при описании контекстов составляемых задач мы предлагаем руководствоваться следующими правилами:

1. Контекст задачи предварить вводной информацией, которая представляет региональный объект и типичные возможности взаимодействия с ним. Например, «*Государственный музей-заповедник «Малые Корелы» – уникальное собрание памятников деревянного зодчества под открытым небом. Его территория (139,8 га) включает в себя несколько секторов: Каргопольско-Онежский, Двинской, Пинежский, Мезенский. Здесь можно увидеть деревянные церкви, шатровые колокольни, часовни, крестьянские дома, хозяйственные постройки, перевезённые из разных районов Архангельской области, построенных в XVI – начале XX вв. На территории музея проходят различные мастер-классы, экскурсии, игры, фестивали и праздники*».

2. Включить в описание контекста указание на субъекта, взаимодействующего с региональным объектом, и стоящей перед ним проблемы. Данное описание должно демонстрировать мотивы осуществления описываемой деятельности и значимость решения описанной проблемы. Для этих целей возраст действующего в задаче субъекта должен соответствовать возрасту обучающегося, на которого ориентирована задача, за исключением ситуаций профессиональной деятельности, в таких ситуациях действует специалист конкретной области. Например, для обучающихся 5 класса, контекст задача может быть представлена следующим образом: *«Ученики 5 класса посетили обзорную экскурсию, которая проводилась по Каргопольско-Онежскому сектору музея-заповедника «Малые Корелы». В ходе экскурсии одна группа ребят отмечала на ленте времени даты, связанные с историей строительства экспонатов музея, а другая – с историей появления экспонатов в музее. После экскурсии учитель рассадил учеников так, чтобы за одной партой оказались представители разных групп. Он попросил учеников, используя ленту времени, подготовить рассказ об истории возникновения Каргопольско-Онежского сектора музея и о его экспонатах»*.

3. К одному региональному объекту нужно отнести целый спектр контекстов с разными персонажами, что позволит создать у учащихся представление об их типичности. Например, для обучающихся 7 класса конкретизация контекста может быть следующей: «*Учащиеся 7 класса посетили обзорную экскурсию «Путешествие по Каргополю», которая проводится в Каргопольско-Онежском секторе музея. В ходе экскурсии Миша обратил внимание на необычный колодец. Экскурсовод рассказала ребятам, что издавна на Севере неглубокие колодцы оснащались простым рукотворным подъемным устройством для извлечения воды на поверхность, которое получило название колодец-журавль. Экскурсовод также рассказала, что длина короткого и длинного плеча колодца-журавля напрямую зависит от глубины колодца. Также очень важно, на каком расстоянии стоит подъемное устройство. Мише стало интересно, на какую глубину колодца был рассчитан подъемный механизм и правильно ли установлен сруб, закрывающий шахту колодца, и подъемный механизм после его перевозки в Каргопольско-онежский сектор музея»*.

В ходе исследования проблемы образовательного потенциала контекстов задач для формирования математический грамотности как значимого результата, способствующего социализации выпускника школы, получены следующие результаты:

– для формирования готовности к проявлению математической грамотности необходимо реализовать образовательный потенциал, предоставляемый контекстами задач;

– включение в содержание субъектного опыта учащихся представлений о типовых жизненных ситуациях проявления математической грамотности обеспечивается контекстными задачами, отбор и описание контекстов которых должен соответствовать предлагаемым автором требованиям.

Библиографический список

1. *Федеральная рабочая программа основного общего образования. Математика (базовый уровень)*. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_ФРП_Математика_5–9-классы_база.pdf
2. Калугин И.А. Взгляд на ситуационные задачи с позиции кейсов, контекстных и традиционных задач. *Гуманитарные науки*. 2023; № 3 (63): 91—95.
3. Ульянова И.В., Ейкина М.Г., Журавлева А.А. Применение контекстных задач в обучении учащихся решению уравнений с модулем. *Современные наукоемкие технологии*. 2023; № 11: 214–219.
4. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем.* Москва: Логос, 1999.
5. Дербуш М.В. Контекстные задачи как средство формирования личностных результатов обучающихся при обучении математике (уровень основного общего образования). *Вестник СИБИТа.* 2024; № 2: 15–20.
6. Крутова И.А., Кириллова Т.В., Фисенко М.А. Контекстные задачи как средство реализации воспитательного потенциала учебной дисциплины «Физика». *Современные проблемы науки и образования.* 2024; № 3.
7. Скарбич С.Н. Контекстные задачи по математике как средство реализации воспитательной деятельности (на примере эстетического воспитания). *Непрерывное образование: XXI век.* 2024; № 2 (46): 59–73.
8. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции.* Москва: Логос, 2010.
9. Грачев Ю.А. Понятие «Готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* 2011; № 4.
10. Шишкина О.И. *Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности учащихся средней школы к занятию.* Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Москва, 2009.
11. *Методические рекомендации по формированию математической грамотности обучающихся 5-9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе.* Available at: https://kuro-mo.ru/media/download/9745
12. Якиманская И.С. *Личностно ориентированное обучение в современной школе.* Москва: Сентябрь, 1996.
13. *Открытый банк заданий по формированию математической грамотности.* Available at: https://www.centeroko.ru/mffg/mffg_bank_ml.html
14. Сергеева Т.Ф. *Математика на каждый день. 6–8 классы.* Москва: Просвещение, 2022.
15. Виленкин Н.Я., Жохов В.И., Чесноков А.С. *Математика. 5 класс. Базовый уровень.* Учебник. Москва: Просвещение, 2023.
16. Виленкин Н.Я., Жохов В.И., Чесноков А.С. *Математика. 6 класс. Базовый уровень*: учебник. Москва: Просвещение, 2023.
17. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Нешков К.И. и др. *Математика. Алгебра. 7 класс. Базовый уровень*: учебник. Москва: Просвещение, 2023.
18. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Нешков К.И. и др. *Математика. Алгебра. 8 класс. Базовый уровень*: учебник. Москва: Просвещение, 2023.
19. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Нешков К.И. и др. *Математика. Алгебра. 9 класс. Базовый уровень:* учебник. Москва: Просвещение, 2023.

References

1. *Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obschego obrazovaniya. Matematika (bazovyj uroven')*. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_FRP_Matematika_5-9-klassy_baza.pdf
2. Kalugin I.A. Vzglyad na situacionnye zadachi s pozicii kejsov, kontekstnyh i tradicionnyh zadach. *Gumanitarnye nauki*. 2023; № 3 (63): 91--95.
3. Ul'yanova I.V., Ejkina M.G., Zhuravleva A.A. Primenenie kontekstnyh zadach v obuchenii uchaschihsya resheniyu uravnenij s modulem. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2023; № 11: 214-219.
4. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskih sistem.* Moskva: Logos, 1999.
5. Derbush M.V. Kontekstnye zadachi kak sredstvo formirovaniya lichnostnyh rezul'tatov obuchayuschihsya pri obuchenii matematike (uroven' osnovnogo obschego obrazovaniya). *Vestnik SIBITa*. 2024; № 2: 15-20.
6. Krutova I.A., Kirillova T.V., Fisenko M.A. Kontekstnye zadachi kak sredstvo realizacii vospitatel'nogo potenciala uchebnoj discipliny «Fizika». *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2024; № 3.
7. Skarbich S.N. Kontekstnye zadachi po matematike kak sredstvo realizacii vospitatel'noj deyatel'nosti (na primere `esteticheskogo vospitaniya). *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek.* 2024; № 2 (46): 59-73.
8. Verbickij A.A., Larionova O.G. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii.* Moskva: Logos, 2010.
9. Grachev Yu.A. Ponyatie «Gotovnosti k deyatel'nosti» v sisteme sovremennogo psihologo-pedagogicheskogo znaniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* 2011; № 4.
10. Shishkina O.I. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya vozniknoveniya situativnoj gotovnosti uchaschihsya srednej shkoly k zanyatiyu.* Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2009.
11. *Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu matematicheskoj gramotnosti obuchayuschihsya 5-9-h klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadanij na cifrovoj platforme.* Available at: https://kuro-mo.ru/media/download/9745
12. Yakimanskaya I.S. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole.* Moskva: Sentyabr', 1996.
13. *Otkrytyj bank zadanij po formirovaniyu matematicheskoj gramotnosti.* Available at: https://www.centeroko.ru/mffg/mffg_bank_ml.html
14. Sergeeva T.F. *Matematika na kazhdyj den'. 6-8 klassy.* Moskva: Prosveschenie, 2022.
15. Vilenkin N.Ya., Zhohov V.I., Chesnokov A.S. *Matematika. 5 klass. Bazovyj uroven'.* Uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 2023.
16. Vilenkin N.Ya., Zhohov V.I., Chesnokov A.S. *Matematika. 6 klass. Bazovyj uroven':* uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 2023.
17. Makarychev Yu.N., Mindyuk N.G., Neshkov K.I. i dr. *Matematika. Algebra. 7 klass. Bazovyj uroven':* uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 2023.
18. Makarychev Yu.N., Mindyuk N.G., Neshkov K.I. i dr. *Matematika. Algebra. 8 klass. Bazovyj uroven':* uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 2023.
19. Makarychev Yu.N., Mindyuk N.G., Neshkov K.I. i dr. *Matematika. Algebra. 9 klass. Bazovyj uroven':* uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 2023.

Статья поступила в редакцию 01.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-357-360

***Schekoldina A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*
***Popova O.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: popova@volsu.ru*

THE DISCIPLINE "SCIENTIFIC FOUNDATIONS OF TEACHING A SCHOOL COURSE OF A FOREIGN LANGUAGE" AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS. The article is an attempt by the authors to summarize many years of experience in teaching the discipline "Scientific Foundations of Teaching a School Course of a Foreign Language" and to substantiate the need to include this lecture course in the curricula for training foreign language teachers. The system of competencies that need to be built in students in the process of mastering this discipline is considered, the teaching technology is described, and methodological recommendations for organizing work in lectures and practical classes are proposed. It is proven that traditional teaching methods are not effective enough, which have led to realization of the need to change approaches to organizing the educational process in accordance with modern requirements. The use of active learning methods in the process of teaching the discipline in question allows us to solve this problem. The authors proposed possible forms of work in lectures and practical classes. It is convincingly proven that knowledge of the basics of the theory of teaching foreign languages is an integral part of the training of future teachers, without which the acquisition of other disciplines of the linguodidactic block will not be successful enough. In one form or another, the discipline in question should be included in the training program for students in the pedagogical field of study at the initial stage in order to develop professional competencies at a higher level.

Key words: **introduction to theory of teaching foreign languages, professional competence, active teaching methods, teaching technology, lecture-visualization, lecture-dialogue, principle of reducing information inequality**

***А.В. Щеколдина**, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*
***О.Ю. Попова**, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: popova@volsu.ru*

ДИСЦИПЛИНА «НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА» КАК ЗНАЧИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Данная статья является попыткой авторов обобщить многолетний опыт преподавания дисциплины «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка» и обосновать необходимость включения этого лекционного курса в учебные планы подготовки учителей иностранного языка. Была рассмотрена система компетенций, которые необходимо сформировать у студентов в процессе усвоения данной дисциплины, описана технология обучения, предложены методические рекомендации по организации работы на лекционных и практических занятиях. Было доказано, что традиционные методы обучения не являются достаточно эффективными, что привело к осознанию необходимости изменения в подходах к организации учебного процесса с учетом современных требований. Использование активных методов обучения в процессе преподавания рассматриваемой дисциплины позволяет решить данную проблему. Авторами были предложены возможные формы работы на лекционных и практических занятиях. Было убедительно доказано, что основы теории обучения иностранным языкам являются неотъемлемой частью подготовки будущих учителей, без которой усвоение других дисциплин лингводидактического блока не будет достаточно успешным. В той или иной форме рассматриваемая дисциплина должна быть включена в программу обучения студентов педагогического направления подготовки на начальном этапе с целью формирования профессиональных компетенций на более высоком уровне.

Ключевые слова: **введение в теорию обучения иностранным языкам, профессиональная компетенция, активные методы обучения, технология обучения, лекция-визуализация, лекция-диалог, принцип снижения информационного неравенства**

Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка должна начинаться на раннем этапе обучения в вузе. Она предполагает овладение теоретическими положениями и основными понятиями лингводидактики. Важную роль в этом процессе играет дисциплина «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка», которая оснащает студентов теоретическими инструментами, необходимыми для последующего успешного усвоения вузовской программы подготовки, в частности, методики преподавания иностранных языков.

Данная статья представляет собой попытку авторов систематизировать многолетний опыт чтения дисциплины «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка». Как известно, за последние десятилетия в нашей стране произошли многочисленные изменения, реформы и нововведения в сфере образования в целом и в иноязычном образовании в частности. Данные преобразования привели к появлению новых методов и подходов в обучении иностранному языку, возникновению новых терминов, а также новых трактовок, применяемых к старым понятиям. Данные факты не могли не отразиться на со-

держании лекционного материала и практических занятий в рамках дисциплины «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка», поскольку без учета современных реалий нельзя говорить об эффективности иноязычного образования и успешном осуществлении профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Этими фактами обусловлена актуальность нашего исследования, целью которого является рассмотреть роль и место дисциплины «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка» как теоретического фундамента методики обучения иностранным языкам.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

– проанализировать набор компетенций, которые формируются в результате усвоения данной дисциплины;

– предложить технологию обучения студентов-бакалавров направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль Английский язык и немецкий язык в рамках данной дисциплины;

– разработать методические рекомендации, которые могут быть использованы преподавателями на лекционных и практических занятиях по данной дисциплине.

В данной статье нами делается попытка обосновать роль предмета «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка» в развитии профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка в контексте современных требований к иноязычному образованию, что определяет научную новизну нашего исследования.

Теоретической базой нашего исследования послужили работы российских ученых по теории обучения иностранным языкам (Щерба Л.В., Бим И.Л., Пассов Е.И., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Мильруд Р.П., Соловова Е.Н., Горлова Н.А., Щукин А.Н., Коряковцева Н.Ф., Захарова Е.А. и др.) [1–10].

Данное исследование опиралось на следующие методы: анализ теоретической литературы по изучаемой проблеме; наблюдение за педагогическим процессом преподавания методических лекционных курсов в вузе; анкетирование студентов с целью выяснения их мнения о целесообразности и эффективности данного курса; беседа с выпускниками о роли дисциплины «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка» в их профессиональном становлении; обобщение личного опыта.

Предлагаемая нами технология преподавания данной дисциплины с опорой на разработанные методические рекомендации по обучению студентов в условиях модернизации отечественного образования определяет практическую значимость нашей работы. Эти рекомендации могут представлять интерес для преподавателей дисциплин методической и лингводидактической направленности и найти применение в их профессиональной деятельности.

Изучение дисциплины «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка» представляет собой начальный этап формирования ряда профессиональных компетенций, которые получат дальнейшее развитие при изучении таких дисциплин как «Методика обучения иностранным языкам», «Цифровой образовательный дизайн в обучении иностранным языкам», «Современные образовательные медиатехнологии», «Технологии проектирования образовательного процесса при обучении иностранному языку» и др. Представляется, что на завершающем этапе обучения после прохождения полного цикла лингводидактических дисциплин, а также педагогических практик студенты должны знать требования образовательных стандартов, уметь осуществлять преподавательскую деятельность, использовать современные методы и технологии обучения иностранным языкам, проектировать индивидуальные образовательные траектории.

В соответствии с рабочей программой по данной дисциплине студенты должны приобрести широкую теоретическую базу, необходимую для успешной профессиональной деятельности в сфере образования, что предполагает их знакомство с наиболее важными методическими подходами, методами, средствами и организационными формами обучения иностранным языкам.

В Волгоградском государственном университете, согласно учебному плану, дисциплина «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка» изучается на начальном этапе обучения, а именно во втором семестре первого курса в качестве теоретического фундамента при освоении других лингводидактических и педагогических дисциплин.

Следует отметить, что данная дисциплина зачастую отсутствует в учебных планах подготовки учителей иностранного языка, что, на наш взгляд, может приводить к проблемам в понимании сути педагогического процесса, поскольку именно дисциплина «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка» вводит такие понятия, как «метод обучения», «принцип обучения», «содержание обучения», «подход к обучению», «виды речевой деятельности» и многие другие. К неоспоримым плюсам данной дисциплины можно отнести и тот факт, что помимо теоретических знаний студенты получают начальные практические навыки преподавания иностранного языка.

На изучение дисциплины «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка» в учебном плане отводится 32 часа аудиторной работы, из них 16 часов составляют лекции и 16 часов – практические занятия. Самостоятельная работа занимает 40 часов.

Лекция представляет собой теоретическое изложение материала, который знакомит студентов с базовыми методическими понятиями, закладывая основы качественной подготовки будущих учителей иностранного языка. Основная роль при этом отводится преподавателю как источнику нового знания. В связи с этим стоит отметить, что к преподавателю предъявляются достаточно высокие требования, которые заключаются не только в отличном владении лекционным материалом, но и в умении его грамотно преподнести, вызывая интерес учащихся к затронутым вопросам. Не стоит забывать и о том, что лекция призвана выполнять и воспитательную функцию, формируя взгляды и убеждения будущих учителей иностранного языка, которым предстоит в школе воспитывать новое поколение учеников.

Для достижения вышеперечисленных целей, учитывая современные требования, предъявляемые к организации учебного процесса, нам представляется целесообразным использовать в процессе презентации лекционного материала активные методы обучения, которые предполагают постоянную вовлеченность студентов в учебный процесс, их самостоятельную мыслительную и творческую деятельность на занятии, взаимодействие с педагогом и умение анализировать достигнутые результаты своей индивидуальной работы и работы в коллективе. Другими словами, активные методы обучения – это «совокупность таких способов организации, осуществления и управления учебной деятельностью, при которых обучаемые становятся равноправными и заинтересованными участниками образовательного процесса, то есть его реальными субъектами» [11, с. 130].

В своей работе по проведению лекционных занятий мы опираемся на теоретический и практический опыт Т.И. Скрипниковой, которая считает, что организация лекций должна реализовывать следующие принципы:

1. Снижение уровня информационного неравенства между преподавателем и студентами.
2. Опора на личный опыт студентов при знакомстве с новым материалом.
3. Варьирование традиционных и активных лекций.
4. Обеспечение обратной связи [12].

С целью реализации данных принципов лекционные занятия проводятся в интерактивной форме, что способствует активному вовлечению студентов в образовательный процесс.

Начало лекционного курса предваряется написанием педагогического эссе на тему «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка: мои представления и ожидания». Учитывая тот факт, что все студенты изучали иностранный язык в школе, можно говорить о наличии у них определенного эмпирического опыта, опираясь на который они должны попытаться описать отдельные элементы будущего лекционного курса. Это будет способствовать реализации принципа актуализации личностного опыта студентов и опоры на него в процессе работы.

В том случае, если преподаватель читает лекцию большой аудитории, и проверка значительного количества эссе представляет определенную трудность, можно заменить письменный вид работы устной беседой, содержащей вопросы подобного рода:

1. Как вы считаете, был ли ваш школьный учитель иностранного языка в курсе последних исследований в области методики преподавания языка и педагогики?
2. С какими нетрадиционными методами обучения вы сталкивались при изучении иностранного языка в школе?
3. Имеется ли у вас личный опыт преподавания иностранного языка?
4. Каковы ваши ожидания от изучения данного предмета?

Лекции, предлагаемые студентам в ходе работы над этим курсом, представляют собой лекции-визуализации (по определению Т.И. Скрипниковой), в которых устная и письменная информация переформатирована в визуальную, а материал лекции систематизирован, и наиболее существенные и значимые элементы структурированы и представлены на слайде. Таким образом, преподаватель не просто читает материал лекции, а занимается его комментированием, толкованием и разъяснением с опорой на ту информацию, которая поступает через зрительный канал.

Студенты имеют возможность при необходимости делать снимки с экрана тех слайдов, которые несут наиболее значимую информацию, что позволяет им опираться на этот материал при подготовке к ответам на вопросы по материалам предыдущей лекции.

Следует отметить, что каждая лекция предваряется списком вопросов для обсуждения, которые предоставляются студентам заранее с целью ознакомления с темой будущей лекции, что позволяет сгладить уровень информационного неравенства между преподавателем и студентами. Данные вопросы могут быть использованы для дискуссии в рамках следующего занятия для более глубокого усвоения материала. Например, при изучении темы «Методика обучения иностранным языкам и лингводидактика» студентам предлагаются для обсуждения следующие вопросы:

1. Что, на ваш взгляд, объединяет дидактику, лингвистику и лингводидактику?
2. Чем методика отличается от лингводидактики?
3. В чем вы видите цель обучения иностранным языкам?
4. Что такое коммуникативная компетенция и каковы ее составляющие?
5. Почему формирование коммуникативной компетенции является основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе?
6. Какой из существующих уровней коммуникативной компетенции минимально допустим для выпускников российских школ?

Подготовка к обсуждению данных вопросов предполагает повторное обращение к материалам лекции и изучение дополнительных источников по теме лекции.

Кроме того, достаточно часто преподаватель читает лекцию с использованием элементов лекции-диалога, в ходе которой он ведет диалог с аудиторией. При этом зачастую такой диалог рассчитан на наличие у студентов определенного эмпирического опыта. Студентам предлагается ответить на вопросы, предваряющие тот или иной раздел лекции, а также высказать свое мнение по проблемным вопросам. При помощи таких вопросов преподаватель хочет выяснить наличие у студентов определенных знаний по изучаемой теме. Так, при прохождении темы «Виды речевой деятельности» могут быть предложены следующие вопросы:

1. Какие виды речевой деятельности вы знаете?
2. Какие виды речевой деятельности относятся к письменным, а какие к устным?
3. Какие виды речевой деятельности являются продуктивными, а какие рецептивными?

Лекции преподавателя дополняются презентациями студентов по предложенным темам, которые распределяются между студентами в начале курса. Представление данных презентаций происходит на практических занятиях, которые являются неотъемлемой частью процесса формирования профессиональных компетенций обучающихся. Выступая с презентацией, студенты могут представлять классификации и определения основных понятий, которые полностью или частично отличаются от тех, что были даны преподавателем в лекции. Предполагается, что эти презентации расширят представления обучающихся о проблемах, затронутых в лекциях, и дадут им возможность ознакомиться с альтернативными точками зрения разных ученых-лингводидактов по тому или иному вопросу. Кроме развития презентационных умений, что немаловажно для дальнейшего успешного обучения студентов, такая работа значительно расширяет знания студентов по рассматриваемым проблемам.

В качестве примера можно привести следующие темы:

1. Способы организации самостоятельной работы учащихся при обучении иностранным языкам.
2. Перенос и интерференция как лингводидактическая проблема.
3. Особенности использования коммуникативного подхода при обучении чтению / письму / говорению / аудированию.
4. Особенности использования коммуникативного подхода при формировании фонетических, лексических и грамматических навыков.
5. Роль социолингвистических и социокультурных аспектов при обучении иностранным языкам.
6. Общеевропейские и российские уровни владения иностранным языком.
7. Лингводидактическая модель вторичной языковой личности.
8. Формирование межкультурной и коммуникативной компетенций у вторичной языковой личности.

Презентации – не единственная форма работы, которая используется на практических занятиях. При рассмотрении вопроса о лингвистических основах обучения иностранным языкам после лекции о переносе и интерференции как лингводидактической проблеме студентам предлагается провести «мозговой штурм», в ходе которого каждая из групп студентов должна подобрать примеры интерференции и переноса разного характера: лексического, фонетического, грамматического.

Кроме того, на практических занятиях после знакомства с типами упражнений студенты получают задание провести работу по анализу упражнений, содержащихся в учебном пособии «Spotlight», с целью выявления языковых, условно-речевых и речевых упражнений и заданий.

За лекцией о типологии упражнений и формах их выполнения следуют задания, направленные на разработку собственных упражнений студентов с опорой на лекционный материал. В качестве примера можно предложить следующие формулировки:

– Разработайте упражнение на соотнесение единиц языка с невербальными единицами.
– Разработайте упражнение «Удали лишнее слово».
– Разработайте упражнение на заполнение пропусков.

Таким образом, задания практического блока направлены на приобретение первичных навыков осуществления учебного процесса и способствуют формированию профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка.

На заключительном этапе изучения данной дисциплины можно организовать проведение круглого стола, предложив студентам подискутировать по заранее заготовленным вопросам:

1. Некоторые преподаватели утверждают, что знание теоретических основ преподавания иностранного языка необходимо для эффективного обучения. В какой степени вы согласны или не согласны с этим мнением?
2. Многие преподаватели считают, что традиционных методов достаточно для успешного обучения иностранному языку. Согласны ли вы с этим утверждением? Обоснуйте свою точку зрения.
3. Критики утверждают, что чрезмерный акцент на научных теориях может подорвать креативность, необходимую в преподавании иностранного языка. Как вы думаете, обоснована ли эта обеспокоенность?

Согласно учебному плану, большое количество часов отводится на самостоятельную работу, в ходе которой студенты готовят презентации, анализируют материал предстоящей лекции с опорой на вопросы, предложенные преподавателем заранее, а также работают над глоссарием лингводидактических терминов, которые должны быть представлены преподавателю для оценки в конце семестра в системе дистанционного обучения. Составление глоссария является одной из форм осуществления обратной связи, позволяющей оценить знания студентов по всем темам лекционного курса. Помимо глоссария, обратная связь реализуется через такие формы работы, как вопросно-ответный блиц и модульные контрольные работы.

По окончании изучения дисциплины студентам предлагается ответить на ряд вопросов о ее важности и необходимости. Данное анкетирование показывает, что студенты осознают значимость теоретических положений и концепций для их будущей профессиональной деятельности. Беседа с выпускниками педагогического направления подготовки подтверждает наш тезис о том, что изучение данной дисциплины формирует методическое мышление и дает знание научных основ преподавания иностранного языка в школе.

Проанализировав роль дисциплины «Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка», мы приходим к выводу, что исключение этого предмета из учебных планов высших учебных заведений по подготовке будущих учителей иностранного языка негативно сказывается на успешности усвоения студентами дисциплин лингводидактического блока на старших курсах. В конечном итоге это не лучшим образом отражается на уровне сформированности их профессиональных компетенций, поскольку именно эта дисциплина представляет собой введение в теорию обучения иностранным языкам. Основная задача данного курса лекций – снабдить учащихся наукоемким материалом, знакомя их с базовыми методическими понятиями, что, несомненно, способствует повышению уровня теоретической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Следует подчеркнуть, что разработанные нами методические рекомендации могут быть предложены преподавателям в качестве алгоритма работы со студентами направления подготовки «Педагогическое образование». Это позволит им совершенствовать свое педагогическое мастерство и разнообразить применяемые на своих занятиях виды работ.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики.* Москва-Ленинград: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947.
2. Бим И.Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника.* Москва: Русский язык, 1977.
3. Пассов Е.И. *Методика как теория и технология иноязычного образования.* Книга 1. Елец: Типография, 2010.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика.* Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Мильруд Р.П. *Теория обучения иностранным языкам. Английский язык*. Москва: Юрайт, 2024.
6. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций.* Москва: Просвещение, 2003.
7. Горлова Н.А. *Тенденции развития методики обучения иностранным языкам.* Москва: МГПУ, 2010.
8. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*: Москва: Филоматис, 2007.
9. Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии*. Москва: Академия, 2010.
10. Захарова Е.А. Методы обучения иностранному языку в историческом контексте и их значимость в современной практике иноязычного образования. *Наука и Школа.* 2017; № 3: 174–183.
11. Смирнова О.В. Активные методы обучения в вузе. *Вестник Череповецкого государственного университета. Педагогические науки.* 2016; № 4.
12. Скрипникова Т.И. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам.* Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017.

References

1. Scherba L.V. *Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole: Obschie voprosy metodiki.* Moskva-Leningrad: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1947.
2. Bim I.L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika.* Moskva: Russkij yazyk, 1977.
3. Passov E.I. *Metodika kak teoriya i tehnologiya inoyazychnogo obrazovaniya*. Kniga 1. Elec: Tipografiya, 2010.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
5. Mil'rud R.P. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Anglijskij yazyk*. Moskva: Yurajt, 2024.
6. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyj kurs lekcij.* Moskva: Prosveschenie, 2003.

7. Gorlova N.A. *Tendencii razvitiya metodiki obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva: MGPU, 2010.
8. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika*: Moskva: Filomatis, 2007.
9. Koryakovceva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Produktivnye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Akademiya, 2010.
10. Zaharova E.A. Metody obucheniya inostrannomu yazyku v istoricheskom kontekste i ih znachimost' v sovremennoj praktike inoyazychnogo obrazovaniya. *Nauka i Shkola*. 2017; № 3: 174-183.
11. Smirnova O.V. Aktivnye metody obucheniya v vuze. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki.* 2016; № 4.
12. Skripnikova T.I. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam.* Vladivostok: Dal'nevostochnyj Federal'nyj universitet, 2017.

Статья поступила в редакцию 09.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-360-362

Ekhaeva R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

"PEDAGOGICAL WORKSHOP" AS A TECHNOLOGY FOR DEVELOPING PARENTS' PEDAGOGICAL CULTURE. The article reveals issues of education of younger generation, which are extremely relevant. The analysis of the technology of "pedagogical workshop" in the educational process of school, college and university is carried. Its application in parent universities is proposed in order to improve the pedagogical culture of parents. The following are revealed: the essence and goals of the technology "pedagogical workshop"; its features in relation to education of parents. The undeserved decrease in interest of researchers in the technology under consideration is emphasized. The analysis of the main concepts of the study "pedagogical workshop", "pedagogical culture of parents" is carried out. An algorithm for conducting a lesson in modern conditions is proposed. The article also reveals the psychological and pedagogical potential of the innovative technology "pedagogical workshop" as a means of improving the pedagogical culture of the parental community. In conclusion, the use of this technology to develop pedagogical culture of parents in the pedagogical practice of parent universities is revealed.

Key words: **pedagogical workshop, education, parents, pedagogical culture, technology, interactions, younger generation, development**

Р.М. Эхаева, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии, Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ» КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

В статье раскрываются вопросы воспитания подрастающего поколения, которые являются чрезвычайно актуальными. Проведен анализ технологии «педагогической мастерской», применяемой в учебном процессе школы, колледжа и вуза. Предложено ее применение в родительских университетах с целью повышения педагогической культуры родителей. Раскрыты сущность и цели технологии «педагогическая мастерская», ее особенности применительно к просвещению родителей. Подчеркивается незаслуженное снижение интереса исследователей к рассматриваемой технологии. Проведен анализ основных понятий исследования «педагогическая мастерская», «педагогическая культура родителей». Предложен алгоритм проведения занятия в современных условиях. Также в статье раскрывается психолого-педагогический потенциал инновационной технологии «педагогическая мастерская» как средства повышения педагогической культуры родительской общественности. В заключении раскрывается использование технологии «педагогическая мастерская» для развития педагогической культуры родителей в педагогической практике работы родительских университетов.

Ключевые слова: **педагогическая мастерская, воспитание, родители, педагогическая культура, технология, взаимодействие, подрастающее поколение, развитие**

В настоящее время воспитательные функции семьи значительно увеличились. Современное общество нуждается в педагогически грамотных родителях. Одной из главных составляющих семейного уклада жизни является педагогическая культура, влияющая также и на воспитательный ресурс родителей.

К серьезным ошибкам и неудачам в семейном воспитании, в развитии личности зачастую приводит незнание родителями педагогического процесса, неадекватное реагирование на поведение ребенка, неумение распознавать особенности детского характера.

Общество, развиваясь, безусловно, вносит изменения в институт семьи. Сегодня актуальным остается вопрос ответственности родителей за воспитание подрастающего поколения.

Взаимодействие школы и семьи, налаженная система работы с родителями по формированию педагогической культуры – это остается одной из главных воспитательных задач современного общества.

Перед педагогическим сообществом поставлены задачи гармонизации детско-родительских отношений, взаимодействия с родителями обучающихся, содействия развитию их педагогической культуры.

Проблема воспитания подрастающего поколения в современном мире все еще остается одной из значимых в области педагогики.

Цель данной работы раскрыть «педагогическую мастерскую» как технологию формирования педагогической культуры среди родителей.

Объектом исследования является педагогическая культура родителей.

Задачи исследования следующие:

– изучить понятие технологии «педагогическая мастерская» как способ развития педагогической культуры родителей;

– раскрыть особенности просветительской работы среди родителей;

– предложить систему проведения занятий на современном уровне с учетом технологии «педагогическая мастерская».

Научная новизна заключается в том, что представляются возможности развития педагогической культуры у родительской общественности через использование технологии «педагогическая мастерская».

Теоретическая значимость работы заключается в проведенном теоретическом анализе проблемы педагогической культуры родителей с позиции используемых для ее развития технологий.

В статье предлагается адаптированный применительно к обучению родителей алгоритм построения технологии «педагогическая мастерская», что подчеркивает практическую значимость нашей работы. В статье подробно описаны этапы занятий и их содержание, что может быть хорошим подспорьем в деятельности педагогов-практиков.

Сегодня все чаще звучат призывы повысить педагогическую культуру родителей. При этом нет единого мнения ни среди ученых, ни среди практиков о том, как это сделать. Проблема, на наш взгляд, заключается в том, что акцент часто ставится на первом элементе конструкта – «педагогическая». Мы же предлагаем акцентировать внимание на втором и главном элементе понятийного конструкта – «культура». Данный акцент подчеркнет важность оценки, развития или трансформации ценностей в семье, которые оказывают влияние как на самих родителей, так и на детей.

Заслуживает внимания исследование М. Боуэна, в котором он доказал, что опыт эмоциональных отношений, полученный в родительской семье, оказывает решающее влияние на поведение человека в собственной семье. Иными словами, каждый из нас повторяет в своей семье модели родительского поведения и только некоторые способны подняться на более высокий уровень взаимоотношений или опуститься на более низкий.

Опираясь на теорию семейных систем, мы считаем необходимым помочь родителям разобраться в имеющихся исторически сложившихся характеристиках своей семьи.

Значительный вклад в теорию семейного сценария внес Э. Берн, выявив зависимость выбора ребенком стратегии выживания от социального контекста, в том числе от читаемых родителями сказок и рассказов. Ученый считал, что план жизни или жизненный сценарий появляется в детстве, подкрепляется родителями и происходящими событиями.

Понимание семейных сценариев каждого поколения поможет человеку понять свой семейный сценарий и при необходимости исправить ошибки, поднявшись тем самым на более высокую ступень взаимоотношений.

Еще с древних времен существовало понятие «культура» и сегодня оно присутствует практически во всех областях жизнедеятельности человека, проявляясь в действиях, поступках, мыслительной деятельности, во взглядах, убеждениях и т. д.

История педагогической мысли рассматривала как одну из самых значимых в воспитании и обучении подрастающего поколения тему педагогической культуры родителей [1].

Известный чешский педагог стоял у истоков изучения данной проблемы и в своей работе «Материнская школа» отразил основной подход воспитательного процесса и обозначил его целью нравственное развитие и подготовку к труду ребенка.

Особую значимость родительской культуры отмечали П. Блонский, А. Луначарский, Н. Крупская и др.

Для повышения культуры родителей П. Блонский рекомендовал ввести целевые кружки, на которых родители имели бы возможность расширить свой кругозор в вопросах обучения, воспитания. Е.О. Галицких, О.В. Романова в рамках рассмотрения вопроса об использовании «педагогических мастерских» в качестве способа формирования коммуникативной компетентности студентов предлагают концепцию развивающего обучения как методологическую основу данной технологии [2]. Н. Крупская рекомендовала внедрение педагогической пропаганды не только в образовательных учреждениях, но и на заводах, фабриках – везде, где есть рабочий класс или просто население [3].

П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев подчеркивали, что педагогические знания формируют мудрость воспитания, расширяя у родителей круг возможностей для положительного взаимодействия в системе родитель – учащийся.

Отечественные и зарубежные ученые в области педагогики с давних пор уделяли большое внимание различным моделям и концепциям, посвященным подготовке родителей к воспитанию детей.

И.В. Гребенникова разработала программу педагогического просвещения родителей, которая строилась на гипотезе, допускающей психолого-педагогическую родительскую неграмотность, из-за чего обнаруживаются ошибки, пробелы в семейном воспитании и семейных взаимоотношениях.

Актуальность педагогической культуры в воспитательной функции семьи с большой скоростью возрастает в наши дни в связи востребованностью воспитательного воздействия на детей, которые в век современных технологий все труднее ему поддаются.

Педагогическая культура позволяет ощутимо минимизировать форму стихийности, характерную семейному воспитанию.

Объединения людей, чьи интересы, цели, деятельность связаны с педагогикой, сегодня отнесутся с пониманием к растущим требованиям государства и общества к возможностям семейного обучения. Данная ситуация вызвана тем, что в нашем социуме ряд ценностей, представлявший фундамент национальных устоев воспитания подрастающего поколения, приобрел неясные очертания, которые всецело усложняют воспитательное воздействие.

Система индивидуальных характеристик может повлиять на ресурсные возможности воспитания семьи: тип, состав семейной ячейки, возрастные показатели, личностно-характерологические особенности членов семьи, особенности мотивации, стиль и модель жизнедеятельности семьи, форма коммуникации, характер в системе детско-родительских отношений. Истинная сущность семейного воспитания и состоит из вышеперечисленных характеристик, которые в совокупности гармонично создают модель здоровой семьи.

Исторические факты семьи могут являться факторами, повышающими эффективность воспитания, но могут и препятствовать ему. Педагогическая культура родителей будет повышаться, если семейная история, семейный сценарий, семейные ценности будут ими критически оцениваться и в случае негативного фона трансформироваться для того, чтобы родители смогли осуществлять педагогическое влияние на детей на более высоком уровне, чем это делали старшие поколения.

В этой связи разрабатываются и адаптируются формы, методы, средства работы с родителями. В настоящей статье раскрывается психолого-педагогический потенциал инновационной технологии «педагогическая мастерская» как средства повышения педагогической культуры родительской общественности.

Анализ работ, посвященных поиску эффективных способов, форм и средств развития у родителей основ психолого-педагогических знаний, педагогических навыков взаимодействия со своими детьми, показал, что исследователями предложено разнообразие технологий, среди которых особо выделена «педагогическая мастерская». И.А. Мухина сводит сущность понятия «педагогическая мастерская» к форме обучения детей и взрослых, в процессе которого участники поставлены в специально организованные условия для самостоятельного поиска и открытия нового знания и приобретения нового опыта. При этом подчеркивается коллективный характер данного процесса [4].

«Педагогическая мастерская» разработана во Франции членами «Французской группы нового образования» (ЖФЕН): П. Ланжевен, Ж. Пиаже и др. Она предусматривала большее внимание к личности ребенка, его склонностям и интересам. Около 30 лет назад данная технология появилась в России в системе школьного образования. За это время накоплен значительный и успешный опыт ее применения (И.А. Мухина, Ж.О. Андреева и др.). Однако необходимо признать, что интенсивность внимания к «педагогическим мастерским» ученых значительно снизилась в последнее десятилетие. Полагаем незаслуженно [5].

В 2000-х годах были разработки применения технологии «педагогической мастерской» при обучении студентов колледжей и университетов, в системе дополнительного образования и системе повышения квалификации педагогических работников. Вероятно, есть возможность ее применения и в родительских университетах.

«Педагогическая мастерская» – это комплексная технология, объединяющая интенсивные исследовательские и проблемные методы обучения, обеспечивающая активность поиска, осмысления, отбора и использования информации каждым участником образовательного процесса с целью разработки самостоятельного решения ситуативных или творческих задач.

Цели «педагогической мастерской»:

1) создание условий для творческого поиска решения проблемных педагогических ситуаций;

2) содействие родителям в конструировании собственного знания о воспитании детей;

3) стимулирование самооценки родителями взаимоотношений с детьми и избранных методов воспитания;

4) расширение возможностей приобретения педагогического опыта в процессе общения родителей между собой.

Особенностями технологии «педагогическая мастерская» являются:

– самостоятельная постановка проблем участниками мастерской;

– опора на логически обоснованные противоречия и выстроенные связи;

– чередование «бессознательное – частично осознанное – осознанное» как основа творчества;

– право на ошибки и самостоятельное их устранение;

– отсутствие критики в адрес любого участника;

– диалогичность взаимодействия между родителями и руководителем мастерской;

– ограничение участия руководителя мастерской в обсуждении проблем.

В работах А.А. Окунева предложен алгоритм рассматриваемой технологии [6].

Технология «педагогическая мастерская» обладает собственным алгоритмом построения. При его создании мы опирались на разработки И.А. Мухиной, но адаптировали их применительно к обучению родителей. Но «педагогическая мастерская» проводилась не со всем классом (как у детей), а в мини-группах по 5-6 человек. Каждое занятие состояло из нескольких этапов.

Первый этап – «индуктор» (образ, фраза). Данный этап нужен для формирования общности между родителями, поиска образа–«будильника» (А.А. Окунев [7]), вызывающего определенные чувства. По сути, этот образ – это и есть проблема. Отметим, то в каждом классе выбранный образ был разным: от «теплых маминых ладоней, гладящих голову» до символов наказания «ремень», «умный угол», «запреты на развлечения». Многие родители такой символ видели в образе дорожного знака. Вероятно, сказывается благосостояние родителей в виде наличия машины и водительских прав. На этот этап отводится 10 минут.

Второй этап – «деконструкция и реконструкция». На этом этапе происходит создание творческого продукта в группе. Мы его проводили как сбор мнений родителей внутри мини-группы, затем анализ собранного материала и реконструкция его в единое мнение «команды».

Третий этап – «социализация и афиширование», на котором осуществляется представление своего «продукта» всем участникам мастерской. Слушатели могут соотнести итоги каждой подгруппы с остальными и дать оценку им. Предложения изображались в виде схем, рисунков, текстом на крупных листах и вывешивались на стены класса.

Четвертый этап включался по необходимости (крайне редко) в том случае, если какая-либо из команд решила исправить свои предложения.

Пятый этап – «разрыв». Это внутренний этап осмысления увиденного, услышанного. По мнению Мухиной, этот этап как «озарение», догадка человека, новое видение решения проблемы. Этот этап сложно зафиксировать у взрослых, тем более что взгляды, убеждения у взрослого человека поддаются коррекции, но медленно. Это необходимо учитывать педагогу-мастеру при использовании данной технологии.

Шестой этап – подведение итогов. Педагог-мастер обобщает мнения родителей, акцентируя внимание присутствующих на разный опыт воспитания и, возможно, разный результат. Очень важен акцент именно на результате. Появляются вопросы: отчего он зависит? При каких условиях будет эффективен тот или иной метод? Как это понять?

Наступает седьмой этап – размышление и осмысление. Мы его всегда переносили в виртуальный формат. Родители получали возможность под избранным «ником» высказывать свои суждения, критикуя или поддерживая какую-либо позицию. В данном случае в критике отсутствует реальный адресат, поэтому мы допускали подобные высказывания, но только в корректной форме. Модератор имел право удалить сообщения, которые могли вызвать неприятные чувства у адресата.

Вместе с тем обсуждение проблемы в виртуальном пространстве происходит, как правило, очень активно 7-9 дней. Потом, вероятно, происходит принятие или отвержение педагогического опыта других родителей.

Заключительной точкой является 5-минутное подведение итогов «педагогической мастерской» на следующем собрании родителей. Мы это делали в форме голосования. Каждый родитель получал стикер и возможность отдать свой голос за лучший предложенный вариант решения проблемы прошлого занятия. Ре-

зультат был очевиден по количеству приклеенных стикеров. Нас очень радовало, когда родители выше оценивали предложения других команд, чем свои. Так мы понимали, что рефлексия осуществлена и произошла желаемая нами коррекция мнения и взгляда на проблему родителей.

Таким образом, применение «педагогической мастерской» для развития педагогической культуры родителей достаточно перспективно и эту технологию можно рекомендовать к широкому использованию в педагогической практике работы родительских университетов.

Библиографический список

1. Андреева Ж.О. *Педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления студента педколледжа*. Санкт-Петербург: Издательство «Тускарора», 2001.
2. Галицких Е.О. *Педагогические мастерские как способ формирования коммуникативной компетентности студентов*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskie-masterskie-kaksposob-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov
3. Лямкина О.А. *Педагогическая мастерская как форма организации профессионально-творческой подготовки будущего учителя*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Саранск, 2004.
4. Мухина И.А. Педагогическая мастерская как инновационная технология. *Педагогические мастерские*. 1997: 9–11.
5. Мухина И.А., Еремина Т.Я. *Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта.* Санкт-Петербург: Санкт Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 2002.
6. Окунев А.А. *Урок? Мастерская? или…* Санкт-Петербург: Филиал издательства «Просвещение», 2001.
7. Окунев А.А. *Как учить, не уча или сто педагогических мастерских по математике, литературе и для начальной школы.* Санкт-Петербург, 1996.

References

1. Andreeva Zh.O. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo stanovleniya studenta pedkolledzha*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Tuskarora», 2001.
2. Galickih E.O. *Pedagogicheskie masterskie kak sposob formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti studentov*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskie-masterskie-kaksposob-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov
3. Lyamkina O.A. *Pedagogicheskaya masterskaya kak forma organizacii professional'no-tvorcheskoj podgotovki buduschego uchitelya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Saransk, 2004.
4. Muhina I.A. Pedagogicheskaya masterskaya kak innovacionnaya tehnologiya. *Pedagogicheskie masterskie*. 1997: 9-11.
5. Muhina I.A., Eremina T.Ya. *Masterskie po literature: integraciya innovacionnogo i tradicionnogo opyta.* Sankt-Peterburg: Sankt Peterburgskij gosudarstvennyj universitet pedagogicheskogo masterstva, 2002.
6. Okunev A.A. *Urok? Masterskaya? ili…* Sankt-Peterburg: Filial izdatel'stva «Prosveschenie», 2001.
7. Okunev A.A. *Kak uchit', ne ucha ili sto pedagogicheskih masterskih po matematike, literature i dlya nachal'noj shkoly.* Sankt-Peterburg, 1996.

Статья поступила в редакцию 09.11.24

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-362-364

Yastemskaya Yu.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: ja22-4@bk.ru*

STUDYING THE BIOGRAPHIES OF UNIVERSITY TEACHERS AND STAFF AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS. The article studies and describes practices of patriotic education of students of a provincial university through biographies of university staff and teachers. Biographical information is used to form students' corporate consciousness, involvement and respect for the history and life of the university. The experience of Shadrinsk State Pedagogical University in studying the biography of employees and teachers as outstanding personalities and the introduction of this information into the educational component of the university is considered. Such forms of work include: the creation of encyclopedic and monographic publications, holding creative evenings dedicated to the memory of teachers and staff, anniversary events of the university, thematic meetings, etc. The method of integrating biographical information into the topics taught in the course "History of Russia", specifically the events of the Great Patriotic War, is considered in detail. The integration of scientific and methodological developments of university teachers into the educational process in specialized courses creates an image of the university for students as part of a large scientific world.

Key words: **patriotic education, biography, higher school, pedagogical education**

Ю.А. Ястремская, *канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: ja22-4@bk.ru*

ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье изучаются и описываются практики патриотического воспитания студентов провинциального вуза через изучение биографий сотрудников и преподавателей университета. Биографические сведения используются для формирования корпоративного сознания студентов, сопричастности и уважения к истории и жизни вуза. Рассмотрен опыт Шадринского государственного педагогического университета по изучению биографий сотрудников и преподавателей как выдающихся личностей и внедрению этих сведений в воспитательную и образовательную составляющую вуза. К таким формам работы относятся: создание энциклопедических и монографических изданий, проведение творческих вечеров, посвященных памяти преподавателей и сотрудников, юбилейных мероприятий вуза, тематических встреч и т. д. Подробно рассматривается метод интеграции биографических сведений в преподаваемые темы по курсу «История России», а именно в темы о событиях Великой Отечественной войны. В работе, по существу, показано, что использование научных и методических разработок преподавателей университета в образовательном процессе по профильным курсам создает у студентов образ университета как части большого научного мира.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание, биография, высшая школа, педагогическое образование**

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2024 году по теме «История повседневности южно-уральского вуза через призму жизнеописаний выдающихся легендарных преподавателей как важнейшее средство патриотического воспитания студентов» (№ 16-377 от 02.05.2024 г.)

Патриотическое воспитание на протяжении очень длительного времени было и остается основой формирования личности. Исторические изменения, произошедшие в последние годы, привели к усилению патриотической составляющей образовательного и воспитательного процесса в школе и вузе. С начала 2021 года в нашей стране реализуется федеральный проект «Патриотическое воспитание», объединивший под своим началом «более 3 миллионов участников мероприятий, направленных на воспитание подрастающего поколения и формирование личности, проводимых региональными отделениями Российского движения детей и молодежи» [1]. В рамках реализации «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» проводится комплекс мероприятий, направленных на развитие «системы воспитания, в том числе проведение мероприятий для детей и молодежи, направленных на гражданское, патриотическое, нравственное, интеллектуальное, физическое, трудовое, экологическое, семейное, социальное воспитание и развитие творческих способностей» [2].

В 20-е гг. XXI века как никогда актуальными стали ключевые позиции, прописанные в «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации», определившие ключевую задачу формирования патриотизма в том, чтобы «дать новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России единого гражданского общества» [3]. Отмеченная в 2002 году в «Концепции» приоритетность патриотического воспитания не потеряла и сегодня своей актуальности, однако требует постоянного обновления механизмов реализации с учетом требований современности. Неограниченность возможностей патриотического воспитания граждан РФ приводит к потребности описания опыта его реализации на разных уровнях образования. Современная наука главным объектом патриотического воспитания закономерно делает молодежь, особенно студентов

вузов. По словам Г.А. Баудер и Л.И. Полуниной «высшая школа обязана формировать у студентов патриотическую грамотность, беря во внимание то, что студенческий возраст особенно уязвим и подвержен пропаганде псевдоценностей. Именно в высших образовательных учреждениях происходит развитие умений и навыков, формирующих жизненные ценности» [4].

Изучение и описание практик патриотического воспитания в вузовской среде с учетом специфики конкретной образовательной организации сегодня играет важную роль, поскольку дает возможность вузовскому сообществу отобрать наиболее эффективные и продуктивные практики. В этом нам видится актуальность настоящего исследования, в котором представлен один из важных аспектов педагогического воспитания, посвященного «детальной стороне патриотизма», направленной на реальные объекты [3].

Объектом исследования стали биографии преподавателей и сотрудников Шадринского государственного педагогического университета (ШГПУ), которые используются для формирования корпоративного сознания студентов, сопричастности и уважения к истории и жизни вуза.

Цель статьи – показать методические возможности использования сведений по биографиям преподавателей и сотрудников провинциального вуза в патриотическом воспитании студентов.

Среди ключевых задач работы можно отметить следующие: представить сведения из биографий преподавателей и сотрудников ШГПУ, которые могут стать основой для патриотического воспитания студентов; описать приемы и формы работы с биографическим материалом преподавателей и сотрудников ШГПУ в рамках реализации патриотического воспитания в вузе.

Новизна исследования заключается в обосновании нового методического инструментария патриотического воспитания в вузе – биографических данных преподавателей и сотрудников высшей школы г. Шадринска.

Описанные приемы и формы работы с биографиями преподавателей и сотрудников ШГПУ представляют собой ценный материал, который может быть в узком смысле применен в образовательных организациях г. Шадринска, Шадринского муниципального округа, Курганской области. В широком смысле материал статьи может послужить основой для реализации описанной методики педагогами не только нашей страны, но и стран ближнего и дальнего зарубежья. В этом заключается практическая значимость настоящего исследования.

В октябре 2024 года Шадринский государственный педагогический университет отметил свой 85-летний юбилей. Неоднократно в ШГПУ предпринимались попытки представления истории вуза не просто через описание деятельности институтов, факультетов, кафедр, но и через описание биографий преподавателей и сотрудников. Первые книги [5] представляли собой энциклопедические издания, в которых основной упор был сделан на профессиональных достижениях преподавателей и сотрудников, биографические справки располагались в алфавитном порядке. К сожалению, в таком формате исчезал важный аспект, при котором преподаватели и сотрудники были бы показаны как люди с неповторимой судьбой, как личности, которых смело можно было бы отнести к выдающимся и легендарным. Предпринимались единичные попытки создать жизнеописания известных преподавателей [6], студентов ШГПУ [7; 8]. Определенным итогом проводимой и сегодня работы по поиску сведений, которые могли бы представить жизнь ШГПУ в ракурсе жизни его преподавателей и сотрудников, стала монография С.Б. Борисова «Выдающиеся и легендарные преподаватели и сотрудники Шадринского университета» [9]. Эти работы заложили в Шадринском университете основы не только традиций по изучению биографий выдающихся личностей, но и внедрения этих сведений в воспитательную и образовательную составляющую вуза. Посредством привлечения сведений из жизнеописаний преподавателей и сотрудников вуза реализуется главная задача патриотического воспитания – «формирование положительного отношения (= интереса) к истории и культуре своей страны и воспитание гордости за её достижения» [10].

В ШГПУ накоплен определенный опыт по привлечению в воспитательных целях биографий выдающихся и легендарных личностей педуниверситета: проведение творческих вечеров, посвященных памяти преподавателей и сотрудников, юбилейных мероприятий вуза, тематических встреч и т. д. Однако, на наш взгляд, первостепенной задачей остается формирование чувства патриотизма в процессе обучения в аудиторной работе на занятиях. Включение биографии преподавателей в изучаемый материал, привлечение его в качестве иллюстрации к изучаемой теме позволяет исключить одну из существенных проблем патриотического воспитания – принудительность, навязанность и назидательность, которые возникают у обучающихся во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность часто воспринимается как принудительная, из-за чего эффект патриотического воспитания снижается. В связи с этим изучение «представлений о фактах и людях, связанных с историей страны и “малой родины”» на занятиях можно отнести к важной составляющей формирования патриотизма. Биографии преподавателей и сотрудников используются в процессе обучения, с одной стороны, как образец героизма, с другой – как пример достижений обычного человека, жителя и гражданина г. Шадринска. Упоминание реалий города и вуза формирует ощущение сопричастности к истории ШГПУ и Шадринска, уважение к истории и быту «малой родины».

Ключевой дисциплиной, при изучении которой используются жизнеописания преподавателей и сотрудников вуза, бесспорно, является «История». Судьба людей и вуза перекликается с судьбой страны в советскую и постсоветскую эпоху. Самым ярким событием XX века остается Великая Отечественная война. Сегодня студенты воспринимают её как далекую историю, что связано? в том числе? и с уходом людей, видевших войну воочию, способных рассказать о событиях тех лет. То, что для рожденных в СССР было связано с семейными историями, эмоциональной вовлеченностью в ощущаемую как исторически близкую эпоху, для современных обучающихся является отвлеченной категорией. Студенты признаются, что устают от темы Великой Отечественной войны, на которой фактически и построено патриотическое воспитание в образовательных организациях. Для своего рода реабилитации священной для советского человека войны необходимо привлекать биографии преподавателей и сотрудников вуза, в котором учатся студенты. Иное отношение к Великой Отечественной войне формируется у обучающихся, когда они знакомятся с реальной историей Елисеевой Нины Васильевны, волей случая выжившей в блокаду Ленинграда. 900-дневная блокада, рассказанная как история шадринского преподавателя, воспринимается студентами как событие живое и близкое. Так, по-другому звучат строки о том, что хлебную норму за сентябрь и октябрь 1941 г. снижали несколько раз, пока она не оказалась прозрачным ломтиком; о том, что в казармах в госпиталях ходили, перешагивая через трупы; о том, что в Ленинграде была большая смертность (из 22 родственников-ленинградцев Нины умерли 19). На студентов производит впечатление история о том, как 19-летняя Нина к концу осени 1941 года представляла собой ходячий скелет, а в декабре 1941 г. впала в кому. Таких, как она, помещали в морг, потому что надежды на спасение не было. Нине повезло, что именно в это время приехал из Кронштадта молодой врач, который на ней опробовал экспериментальный препарат. В день её рождения (1 января 1942 года) её перенесли в отдельную палату. Девушка буквально воскресла из мертвых.

Шадринский вуз сохранил много биографий преподавателей и сотрудников, которые после своего выпускного, отпразднованного 21 июня 1941 года, узнали о начале войны и ушли на фронт. Башкатова Валентина Александровна была одной из них. 17-летняя девчушка собиралась уйти на фронт медсестрой в первый день войны, её отказали из-за отсутствия нужного образования. Это не остановило Валентину, она пошла учиться на курсы сандружинниц. Не удержала девушку и мать, в 1943 году она медсестрой ушла на фронт. Детальное описание военного быта медработников, тягот, через которые юные девушки стойко проходили, формирует у студентов эмоциональную привязанность к далеким историческим событиям, стремление изучить череду событий Великой Отечественной войны не как набор цифр и краткого описания, а как историю живых людей.

Помогает и привлечение воспоминаний преподавателей, материалов из шадринских газет, официальных документов (например, Указов Президиума Верховного Совета СССР). Великая Отечественная война предстает перед студентами как трагедия, пришедшая в дом каждого жителя Советского Союза. Обучающиеся уже не могут абстрагироваться от истории своей страны, когда им рассказывают, как их соотечественница, работавшая в отделе цензуры в 1943 году, однажды из взятого для проверки конверта узнала о смерти родного брата. Она так и не смогла сказать родителям о том, что к ним шла похоронка. Родители до конца дней верили, что их сын жив.

На примере биографий преподавателей ШГПУ можно рассматривать ещё один важный аспект войны – концлагеря и жизнь пленных. Ефим Львович Талалай, еврей по происхождению, выжил в плену, выдавая себя за татарина. Зная, что его ждет на родине после окончания войны, всё равно вернулся в СССР. Только после смерти И.В. Сталина у него появилась возможность свободно передвигаться по стране. Открыватель планетария в ШГПУ не мог официально отмечать День Победы как свой личный праздник. Но это никак не повлияло ни на его любовь к Родине, ни на его стремление принести пользу обществу и государству. Он незадолго до смерти получил статус участника войны.

Преподаватели истории говорят и том, что даже в тяжелые времена у людей были поводы для радости и полноценной жизни. В пример приводят цитату из воспоминаний преподавателя Евгении Львовны Гинзбург: «Конечно, были и счастливые дни в годы войны. Буйная радость овладела нами, когда была прорвана блокада Ленинграда, когда началось наступление наших войск на Ленинградском фронте, когда мы узнали об окончании войны. Особенно мне запомнился 1944 год – в этом году ко мне пришла любовь…».

Биографии преподавателей вуза помогают на занятиях по истории и при изучении финала Второй мировой войны, в частности, героической 293-й стрелковой дивизии, в составе которой сражался Пушкарев Николай Григорьевич, в Хайларском укрепленном районе.

Советская история послевоенного времени также может быть проиллюстрирована фактами биографии преподавателей и сотрудников вуза. В отличие от военного времени 1941–1945 гг., период 50–70-х гг. XX века в большей мере связан с реализацией в регионе государственных постановлений и указов: просветительские лекции, продвижение идей марксизма-ленинизма среди населения, создание и укрепление международных отношений с Монгольской народной республикой и т. д. Но подача материала только с позиций исполнения государственной воли может сформировать однобокое представление об истории СССР. Многие указы и постановления выполнялись энтузиастами, людьми, искренне верившими в правильность государственной политики. Так Нестеров Юрий Михайлович, преподаватель кафедры физического воспитания, добровольно взял на себя обязанность по продвижению спорта в массы и привел вуз к тому, что все студенты на тот момент Шадринского пединститута сдавали нормы ГТО.

Кроме дисциплины «История» привлечение биографий выдающихся преподавателей и сотрудников ШГПУ происходит на профильных дисциплинах.

Так, филологи при изучении творчества Данте Алигьери узнают, что одним из ведущих исследователей творчества поэта эпохи Предвозрождения был преподаватель кафедры литературы Арам Айкович Асоян, автор монографии «“Почтите высочайшего поэта…”. Судьба “Божественной комедии” в России». Студентам дается задание составить конспект некоторых разделов из этого научного труда, монография используется как учебное пособие при изучении этой темы. Через изучение сведений о научном и жизненном пути, например, преподавателя кафедры литературы Иванихина Валерия Васильевича студенты могут познакомиться с методическими открытиями Е.Н. Ильина. Таким образом, формируется понимание, что в провинциальном вузе ведутся достаточно серьезные научные исследования, которые вписываются в научный контекст страны.

Будущие учителя математики и физики учатся и будут учить своих детей по задачнику Андрея Павловича Рымкевича, посвятившего работе в ШГПУ 18 лет.

Студенты отделения иностранных языков знакомятся с инновационной для советского времени методикой изучения английского и немецкого языков через прослушивание и пение песен на изучаемом языке. Такую методику реализовывал, нарушая традиции, «сладкозвучный соловей» Анатолий Викторович Шамардин, автор песен для Эдуарда Хиля, Людмилы Зыкиной, работавший с Леонидом Утесовым.

В заключение можно отметить, что жизненные истории выдающихся преподавателей Шадринского педуниверситета реализуют важную задачу патриотического воспитания: «зарождаясь из любви к своей «малой Родине», патриотические чувства, пройдя через целый ряд этапов на пути к своей зрелости, поднимаются до общегосударственного патриотического самосознания, до осознанной любви к своему Отечеству» [3]. Первоначальная задача жизнеописаний преподавателей и сотрудников вуза заключается в формировании уважения, любви и сопричастности к истории учебного заведения как корпорации. Однако включение биографий в историю города, области, страны выводит патриотическое воспитание на тот зрелый уровень, на котором настаивает «Конвенция патриотического воспитания граждан Российской Федерации».

Библиографический список

1. *Федеральный проект «Патриотическое воспитание»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/
2. *Распоряжение Правительства Российской Федерации* от 12.11.2020 № 2945-р. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202011130027
3. *Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/901867597?marker=6500IL
4. Баудер Г.А., Полунина Л.И. Патриотическое воспитание в образовательной среде педагогического вуза. *Гаудеамус*. 2024; № 1: 76–82.
5. Борисов С.Б. *Шадринский государственный педагогический институт*: энциклопедия. Шадринск: Издательство ШГПИ, 2014.
6. Борисов С.Б. *Повседневная жизнь преподавателей Шадринского государственного педагогического университета в 1939–1989 гг.*: монография. Шадринск: ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», 2020.
7. Борисов С.Б. *Преподаватели и студенты Шадринского университета – участники Великой Отечественной войны и труженики тыла*. Биографический справочник. Шадринск: ШГПУ, 2021.
8. Рязанов А.А., Морковкин В.В. *Студенты Шадринского института на фронтах Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.* Биографический справочник. Шадринск: ШГПУ, 2022.
9. Борисов С.Б. *Выдающиеся и легендарные преподаватели и сотрудники Шадринского университета*: монография. Шадринск: ШГПУ, 2024.
10. Поляков С.Д. О проблемах патриотического воспитания. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014; № 5: 52–56.

References

1. *Federal'nyj proekt «Patrioticheskoe vospitanie»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/
2. *Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii* ot 12.11.2020 № 2945-r. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202011130027
3. *Koncepciya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/901867597?marker=6500IL
4. Bauder G.A., Polunina L.I. Patrioticheskoe vospitanie v obrazovatel'noj srede pedagogicheskogo vuza. *Gaudeamus*. 2024; № 1: 76-82.
5. Borisov S.B. *Shadrinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut*: `enciklopediya. Shadrinsk: Izdatel'stvo ShGPI, 2014.
6. Borisov S.B. *Povsednevnaya zhizn' prepodavatelej Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta v 1939-1989 gg.*: monografiya. Shadrinsk: FGBOU VO «Shadrinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2020.
7. Borisov S.B. *Prepodavateli i studenty Shadrinskogo universiteta – uchastniki Velikoj Otechestvennoj vojny i truzheniki tyla*. Biograficheskij spravochnik. Shadrinsk: ShGPU, 2021.
8. Ryazanov A.A., Morkovkin V.V. *Studenty Shadrinskogo instituta na frontah Velikoj Otechestvennoj vojny 1941-1945 gg*. Biograficheskij spravochnik. Shadrinsk: ShGPU, 2022.
9. Borisov S.B. *Vydayuschiesya i legendarnye prepodavateli i sotrudniki Shadrinskogo universiteta*: monografiya. Shadrinsk: ShGPU, 2024.
10. Polyakov S.D. O problemah patrioticheskogo vospitaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2014; № 5: 52-56.

Статья поступила в редакцию 21.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-364-367

Prokudina I.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: pris1981@yandex.ru*

CULTURE-SPECIFIC VOCABULARY OF NEWS TEXTS IN THE ASPECT OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN INTERNATIONAL STUDENTS. The article is devoted to substantiating the importance and describing the potential of studying the culture-specific vocabulary of news texts of modern Russian media in the practice of professionally oriented teaching of the Russian language to foreign students studying in the field of International Relations. The article presents results of an analysis of vocabulary of news reports, on the basis of which a typology of professionally significant culture-specific lexical units is built, taking into account the level of expression of the cultural context in them. The work substantiates the expediency, defines the main directions of studying culture-specific lexical units of denotative, connotative, associative and metaphorical levels in order to develop lexical skills, obtain background knowledge relevant to the sphere of international relations, and form ideas about the ideological and value-worldview orientations of modern Russian society. As a result, it is stated that working with the culture-specific vocabulary of news texts within the framework of a professionally oriented training course of the Russian language contributes to the formation of specialized foreign language competence of foreign students studying in the field of International Relations.

Key words: **professionally oriented teaching of Russian as foreign language, news text, culture-specific vocabulary, professional foreign language competence, background knowledge**

И.С. Прокудина*, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: pris1981@yandex.ru*

КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Статья посвящена обоснованию значимости и описанию потенциала изучения культурно-специфической лексики новостных текстов современных российских средств массовой информации в практике профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов-международников. В статье приводятся результаты анализа лексики новостных сообщений, на основе которых строится типология профессионально значимых культурно-специфических лексических единиц с учетом уровня выражения в них культурологического контекста. Далее в работе обосновывается целесообразность, определяются основные направления изучения культурно-специфических единиц денотативного, коннотативного, ассоциативного и метафори-

ческих уровней в целях развития лексических навыков, получения фоновых знаний, актуальных для сферы международных отношений, и формирования представлений об идеологических и ценностно-мировоззренческих ориентирах современного российского общества. В результате констатируется, что работа с культурно-специфической лексикой новостных текстов в рамках курса профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному способствует становлению и развитию профильной иноязычной компетенции иностранных студентов-международников.

Ключевые слова: **профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному, новостной текст, культурно-специфическая лексика, профессиональная иноязычная компетенция, фоновые знания**

Одной из наиболее актуальных проблем современной лингводидактики является разработка эффективной системы профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов, обучающихся по направлению «Международные отношения», что обусловлено, с одной стороны, востребованностью данной специальности у иностранных студентов, а с другой – сложностью организации профессионального дискурса специалистов-международников.

Согласно определению, международные отношения представляют собой совокупность взаимодействий в различных сферах жизнедеятельности между нациями, государствами, неправительственными организациями и международными корпорациями [1]. В настоящее время специалистами в сфере международных отношений являются не только дипломаты, бизнесмены, журналисты и юристы, но и различного рода работники, деятельность которых связана со взаимодействием с зарубежными партнерами (сотрудники национальных и международных компаний, средства массовой информации (СМИ), экологи, специалисты в сфере туризма и др.) [2]. Следовательно, иностранные студенты-международники, ориентированные на развитие взаимоотношений между своими странами и Российской Федерацией, должны быть готовы к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации с партнерами – представителями русской лингвокультуры в указанных сферах, что предполагает наличие у иностранных студентов развитых профессиональных языковых, речевых и коммуникативных навыков, а также владение фоновыми знаниями о России и российском социуме политического, исторического, геополитического, географического, экономического, правового, идеологического, религиозного, социокультурного и др. характера.

В этой связи актуальным представляется обучение иностранных студентов профессионально значимой лексике, называющей понятия сферы международных отношений и используемой в профессиональной коммуникации, которая одновременно обладает признаком культуроспецифичности, т. е. способностью транслировать культуру и ментальность говорящего на этом языке народа [3]. К профессионально значимой лексике в сфере международных отношений относят дипломатическую, общественно-политическую лексику, специализированные лексические единицы, связанные с различными аспектами общественно-политической и дипломатической деятельности и международных отношений, термины из смежных научных отраслей (политологии, экономики, международного права и др.), антропонимы, топонимы, номенклатурные образования, соотносящиеся со сферой политики, международного взаимодействия и т. д. [4; 5]. В рамках данного исследования особый интерес представляют лексические единицы, обладающие не только профессиональной значимостью, но и национально-культурной маркированностью, предполагающей возможность таких единиц репрезентировать информацию о специфике российской действительности.

В качестве материала для изучения указанного типа лексических единиц, с нашей точки зрения, могут послужить новостные сообщения современных российских интернет-СМИ, тематика которых тем или иным образом соотносится со сферой международного взаимодействия. Новостные тексты представляют собой сообщения «о важнейших событиях, которые отражают все явления окружающей действительности, формируя текущую картину мира в динамике» [6, с. 3]. Тексты СМИ отличаются аутентичностью, насыщенностью культурно значимыми сведениями, что находит свое отражение и в их лексическом наполнении [7].

Данная статья посвящена изучению потенциала профессионально значимой культурно-специфической лексики новостного контента современных российских интернет-СМИ для формирования профессионально направленной иноязычной компетенции иностранных студентов, обучающихся по направлению «Международные отношения». Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью совершенствования системы профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) иностранных студентов-международников.

Цель данной работы заключается в обосновании значимости изучения профессионально ориентированной культурно-специфической лексики новостных сообщений российских интернет-СМИ для формирования профильной коммуникативной компетенции иностранных студентов-международников в процессе профессионально ориентированного обучения РКИ.

Объектом исследования являются культурно-специфические лексические единицы, извлеченные из новостных текстов современных российских СМИ, актуальные для профессиональной коммуникации в сфере международных отношений.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать лексическое наполнение новостных текстов, выделить в их составе лексику, значимую для профессиональной коммуникации в сфере международных отношений, проанализировать семантику выделенных профессионально значимых лексических единиц с позиции культуроспецифичности;

– построить типологию выделенных профессионально значимых культурно-специфических лексических единиц с учетом уровня выражения культурологического контекста;

– определить значимость освоения культурно-специфического профессионально ориентированного лексического материала новостного контента, его лингводидактический потенциал для формирования профессиональной иноязычной компетенции иностранных студентов-международников.

Теоретической базой работы являются исследования, относящиеся к следующим направлениям: медиалингвистика, теория и практика использования новостных текстов в обучении иностранным языкам и РКИ (Добросклонская Т.А., Кулик А.Д., Крылова Н.Ю., Меркиш Н.В.); вопросы взаимосвязи языка и культуры, лингвострановедческая теория слова, описание культурно-специфической лексики (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Телия В.Н., Залевская А.А., Карасик В.И., Стернин И.А., Воробьёв В.В., Красных В.В., Соломина А.В.); проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам и РКИ, в том числе специалистов-международников (Щукин А.Н., Балыхина Т.М., Образцов П.И., Сафонова В.В., Клобукова Л.П., Ермакова О.Б., Чернышенко Е.А., Кириллов В.Б., Воевода Е.В., Гринева М.В.); особенности текстов по международным отношениям, специфика профессионального дискурса специалистов-международников (Вдовина А.А., Зарипова М.В., Ошурмахмадова С.Ш., Иванова Е.В.).

При решении поставленных задач использовались следующие методы и приемы:

– анализ научной литературы по медиалингвистике, лингвокультурологии, лингвострановедческой теории слова, методике профессионально ориентированного обучения иностранным языкам и РКИ;

– выборка профессионально значимых лексических единиц из аутентичных новостных текстов современных российских интернет-СМИ с последующим анализом национально-культурного компонента их семантики;

– описание, систематизация, классификация и интерпретация полученных результатов.

Научная новизна исследования заключается в описании актуальной для профессиональной коммуникации специалистов по международным отношениям культурно-специфической лексики новостных текстов в лингводидактическом аспекте.

Теоретическая значимость работы состоит в обосновании целесообразности изучения культурно-специфической лексики в практике профессионально ориентированного обучения РКИ иностранных студентов-международников.

Практическая значимость исследования предполагает возможность использования его результатов для разработки методических материалов, предназначенных для развития профессиональной коммуникативной компетенции иностранных студентов, обучающихся по специальности «Международные отношения».

На первом этапе для выявления лексики, профессионально значимой для сферы международных отношений, нами был проведен анализ новостных текстов современных российских интернет-СМИ (RT, РИА Новости), в первую очередь в рубриках «Политика», «В мире», «Бывший СССР», «Экономика», тематика которых соотносится со сферой международного взаимодействия. Выбор указанных интернет-ресурсов был обусловлен их популярностью, а также соответствием представленной в них точки зрения на происходящие в мире события официальной позиции России по внешнеполитическим вопросам. Анализ показал, что в новостных сообщениях активно используются актуальные для сферы международных отношений лексические единицы. Так, в новостных текстах представлена дипломатическая лексика (обозначение лиц, связанных с дипломатической деятельностью, их должностей, названия дипломатических учреждений, международных организаций и объединений и т. п.), общественно-политическая лексика (административные номинации, общественно-политические наименования и т. п.), лексические единицы, относящиеся к смежным научным областям (политологии, экономике и др.), идеологемы и др. Далее выделенные лексические единицы были проанализированы с точки зрения наличия в их семантике культурного компонента и специфики его выражения.

Рассмотренный нами материал продемонстрировал, что новостные тексты насыщены актуальными культурно-специфическими лексическими единицами, значимыми для профессиональной коммуникации в сфере международных отношений, а представленная в них культурно-специфическая профессионально значимая информация и способы ее выражения образуют сложную структуру. Для построения типологии выделенных лексических единиц нами была использована система, предложенная Т.А. Добросклонской, согласно которой культурно значимые сведения могут быть выражены в тексте на денотативном, коннотативном, ассоциативном и метафорическом уровнях.

Денотативный уровень. На данном уровне культурно значимая информация заключается в денотате слова и выражена эксплицитно [8]. Актуальная для

сферы международных отношений культурно-специфическая лексика денотативного уровня активно используется в новостных текстах и может быть распределена по следующим тематическим группам:

– имена политических и государственных деятелей, дипломатических работников России (*Владимир Путин, Михаил Мишустин, Сергей Лавров, Василий Небензя, Анатолий Антонов, Мария Захарова)*;

– названия должностей (*президент России, министр иностранных дел России, глава МИД России, статс-секретарь, заместитель министра иностранных дел России);*

– названия административно-территориальных единиц РФ, наименования географических объектов, населенных пунктов, субъектов Российской Федерации, названия территорий, задействованных в процессах международного взаимодействия России с другими странами (*республика, край, область, город федерального значения, автономная область, автономный округ, Москва, Санкт-Петербург, Курская область, курское приграничье, Белгородская область, Крым, Донбасс, Донецкая народная республика / ДНР, Луганская народная республика / ЛНР, Херсонская область, Запорожская область, постсоветское пространство)*;

– названия государственных органов и учреждений, международных организаций, российских компаний, корпораций, партий и т. п. (*Министерство иностранных дел России / МИД РФ, Правительство России, Государственная дума / Госдума, Совет Федерации / Совфед, Газпром, Роснефть, Росатом, СНГ, ОДКБ, Таможенный союз, Евразийский экономический союз / ЕАЭС)*;

– названия государственных документов, международных договоров, соглашений, дипломатических документов, внешнеполитических концепций, доктрин, выступлений, речей (*зерновая сделка, Минские соглашения, Концепция безопасности Союзного государства, Мюнхенская речь Путина, ядерная доктрина)*;

– названия международных встреч, форумов, выставок и т. п. (*Петербургский международный экономический форум, Форум партнёрства Россия – Африка, Восточный экономический форум)*;

– названия войн, революций, конфликтов и кризисов *(специальная военная операция / СВО, Великая Отечественная война, холодная война, «цветные революции»)*;

– названия государственных символов России, Великой Отечественной войны, СВО и др. (*триколор, двуглавый орел, Знамя Победы, георгиевская лента);*

– названия государственных праздников, памятных дат, связанных с международной деятельностью России (*День Победы, День России, День памяти и скорби, День Государственного флага Российской Федерации, День дипломатического работника)*.

Использование указанных профессионально значимых культурно-специфических единиц направлено на реализацию информативной функции новостного текста. Данные лексические единицы непосредственно соотносятся с российской действительностью, отражают особенности исторического развития, государственного устройства и внешнеполитической деятельности России и составляют основу фоновых экстралингвистических знаний.

Коннотативный уровень. На коннотативном уровне культурная информация содержится в эмоционально-оценочных коннотациях лексических единиц [8].

В новостных текстах данный тип лексики представлен прежде всего идеологемами, которые определяются как элементы системы идеологического манипулирования, оснащенные дополнительными средствами оценочности, образности [9]. В новостных текстах представлены различные типы идеологем (по классификации Малышевой Е.Г. [10]), среди которых отметим универсальные идеологемы *(Родина, народ)* и новоидеологемы, актуальные для современной идеологической картины мира *(русский мир, суверенитет, иноагент)*.

В новостных сообщениях часто используются идеологемы как с положительным *(Отечество, патриотизм),* так и с отрицательным *(терроризм, фашизм, экстремизм)* аксиологическим модусом [10]. Многие идеологемы образуют антонимические пары, распределяя понятия по шкале «свой – чужой» *(русский мир – западный мир, традиционные ценности – западные / либеральные ценности)*.

Оценочный компонент некоторых идеологем прозрачен, считывается реципиентами исходя из семантики реализующих их лексем *(предатель, террорист, фашист)*. Аксиологический модус других идеологем актуализируется посредством контекста с включением языковых единиц с соответствующими оценочными значениями. Так, например, *однополярный мир* в новостях российских СМИ получает негативные оценочные характеристики и описывается как *гегемония, диктат, колониализм*, *политическое давление, навязывание идеологии, вмешательство в внутренние дела других стран,* в противоположность ему *многополярный мир* оценивается положительно и характеризуется как *справедливый миропорядок,* предполагающий *сохранение суверенитета, взаимоуважение, равенство, выгодные взаимосвязи, взаимный учет интересов, коллективное решение проблем и т. д.* Такие коннотации могут отличаться в различных лингвокультурах и отражать специфику национального мировоззрения и идеологии [11].

Кроме того, некоторые включенные в тексты новостей лексические единицы (как правило, элементы общественно-политической лексики), которые в языковой системе не содержат оценочных компонентов, в новостном контенте (как и в других медиатекстах) могут приобретать определенную оценочность в соответствии с идеологическими установками [11]. Примером может послужить лексема *либерализм,* которая в современном российском медийном дискурсе приобретает отрицательные оценочные коннотации [12].

Лексические единицы с положительным либо отрицательным оценочным компонентом, регулирующие восприятие и оценку информации о происходящих событиях, участниках и действиях и распределяющие их по шкале «свой – чужой», активно используются в новостях при освещении событий, связанных с ситуацией на Украине, и политики западных стран в отношении России. Так, в новостных текстах российские силы и их действия представлены лексикой *освобождение, защита, помощь, денацификация, демилитаризация, добровольцы, герои* и т. п., противостоящая сторона и ее действия репрезентируются такими лексическими единицами, как *вооруженная агрессия, терроризм, геноцид, националисты, неонацисты, боевики, наёмники* и т. п. США характеризуются как *мировой гегемон, спонсоры войны*, *западные кураторы,* а политика Запада в отношении России определяется как *антироссийская, русофобская, недружественная, слепая ненависть* и т. п.

Новостной материал российских СМИ насыщен подобными культурно-специфическими лексическими единицами, идеологемами, которые часто представлены в интертекстуальных вставках из актуальных текстов-источников (выступлений официальных лиц, интервью и т. д.), включенных в текст новостных сообщений. Употребление таких единиц позволяет СМИ «расставлять политические и идеологические ориентиры» в соответствии с официальной позицией российского государства [11, с. 3]. Использование лексики, культуроспецифичный компонент которой выражен на коннотативном уровне, реализует воздействующую функцию новостных текстов и предполагает формирование у реципиентов определенной идеологической картины мира.

Ассоциативный уровень. Ассоциативный уровень выражения культуроспецифичной информации, по определению Т.А. Добросклонской, репрезентирует сложившиеся в сознании носителей определенного языка ассоциативные связи, свойственные лексическим единицам, обозначающим реалии той или иной лингвокультуры [8].

В новостных текстах единицы данного уровня, значимые для сферы международных отношений, встречаются не так часто и, как правило, являются элементами интертекстуальных фрагментов текстов-источников, лежащих в основе новостного сообщения. Такие лексические элементы в основном используются для выражения оценки, описания или сравнения. Лексические единицы ассоциативного уровня могут быть привлечены для создания экспрессивного образа, содержащего, в том числе, оценочные коннотации, для расстановки акцентов и выражения позиции по тому или иному вопросу [11], затронутому в новостном тексте. Например, в новостном сообщении *«В рамках гибридной войны»: в МИД РФ отреагировали на ролик ЦРУ для вербовки россиян в сети … Антонов подчеркнул, что, провалив свой* ***«санкционный блицкриг»*** *и понимая невозможность нанести РФ военное поражение, США стараются посеять смуту в российском обществе…» (RT, 19.05.2023)* санкционная политика западных стран в отношении России и ее безрезультатность характеризуется посредством сравнения с блицкригом, ассоциирующемся в языковом сознании представителей русской культуры со стратегией вермахта и ее провалом во время Великой Отечественной войны. Очевидно, что для адекватного понимания заложенных смыслов необходимо знать комплекс ассоциативных связей с указанными историческими событиями в языковом сознании носителей русской лингвокультуры.

Метафорический уровень. Вслед за Т.А. Добросклонской под культуроспецифичными единицами метафорического уровня мы понимаем заимствования из текстов, ставшие «неотъемлемой частью национальной культуры», к которым относятся высказывания известных людей, афоризмы и крылатые слова, цитаты из художественных произведений, фильмов, песен, пословицы и поговорки и т. п. [8].

В силу своей специфики новостные тексты содержат не так много единиц метафорического уровня, тем не менее они могут быть включены в новостные сообщения, например, в интертекстуальных фрагментах или в составе заголовков. Такие элементы, как и ассоциативные единицы, требуют от читателя наличия специальных фоновых знаний для их адекватного понимания: ***«Лучше десять лет переговоров, чем один день войны»*** *… 15 февраля 1957 года главой МИД СССР был назначен Андрей Громыко… (Коммерсантъ, 15.02.2024)*.

Отметим, что культурно значимые профессионально ориентированные единицы ассоциативного и метафорического уровней позволяют в иносказательном либо оценочно-экспрессивном формате выразить ту или иную точку зрения, идеологическую позицию относительно происходящих событий [11].

Изучение описанных выше культурно-специфических лексических единиц различных уровней на материале новостных текстов представляется нам крайне актуальным в рамках профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов-международников. Освоение профессионально ориентированного культурно-специфического лексического материала обнаруживает свою значимость для формирования лексических навыков студентов, становления профессионально направленного социокультурного компонента коммуникативной компетенции, а также для развития когнитивных умений иностранных учащихся.

Формирование у иностранных студентов лексических навыков в процессе профессионально ориентированного обучения РКИ является одним из ключевых

факторов, обеспечивающих эффективность коммуникации в профессиональной сфере. Изучение профессионально значимой лексики на материале новостных текстов современных СМИ позволит проиллюстрировать взаимосвязь слова с внеязыковой действительностью, продемонстрировать типичные ситуации употребления лексики в аутентичном контексте [13]. Освоение профессионально ориентированных лексических единиц новостного контента, связанного со сферой международных отношений, способствует расширению активного словарного запаса иностранных студентов-международников (терминосистемы, профессиональной лексики и т. п.), формированию навыков различных видов речевой деятельности, необходимых для чтения литературы по специальности, подготовки презентаций, участия в дискуссиях и т. п., расширению знаний в предметной области и профессиональному становлению личности в целом [14].

Помимо развития лексических навыков, изучение культурно значимого лексического наполнения новостных текстов способствует развитию лингвострановедческого и культурологического компонентов профильной социокультурной компетенции иностранных учащихся. Акцент на изучении культурно-специфического компонента семантики профессионально ориентированной лексики, ассоциативных связей позволит иностранным студентам-международникам получить актуальные сведения и сформировать необходимые фоновые знания о культуре, истории, политической системе, международном взаимодействии, современном состоянии российского общества, процессах, происходящих в России в настоящее время, активизировать накопленную информацию о стране изучаемого языка [14].

Анализ эмоционально-оценочных коннотаций культурно-специфической лексики способствует формированию у иностранных студентов представлений об идеологических и ценностно-мировоззренческих ориентирах российского общества. В процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов-международников важно сформировать у них уважительное отношение к политике, культуре и истории нашей страны, идеологии, ценностям, присущим российскому обществу, выстроить положительный имидж российского государства. Также крайне актуальным в сложившихся геополитических условиях представляется ознакомление иностранных студентов с позицией России по проблемным аспектам международного взаимодействия.

Кроме того, работа с национально-культурным компонентом лексики способствует активизации когнитивных навыков иностранных студентов, направленных на извлечение и дальнейшее преобразование культурно значимых смыслов, сравнение и оценку фактов и мнений, а также формированию критического мышления учащихся.

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало, что новостные тексты современных российских СМИ отмечены признаком культуроспецифичности. Культурная маркированность новостного материала выражена в первую очередь в лексическом наполнении текстов, в составе которого могут быть выделены культурно-специфические лексические элементы денотативного, коннотативного, ассоциативного и метафорических уровней. Тематика ряда новостных текстов тесным образом соотносится со сферой международных отношений, в связи с чем культурно-специфическая лексика аутентичных новостных сообщений представляет особый интерес в практике профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов-международников. Изучение профессионально значимых культурно-специфических лексических единиц в составе новостных текстов способствует развитию лексических навыков для успешного осуществления профессиональной коммуникации, необходимо для формирования фоновых знаний, связанных со сферой международного взаимодействия, и представлений об идеологических и ценностно-мировоззренческих установках современного российского социума, что требуется для становления и развития профессиональной коммуникативной компетенции иностранных студентов, обучающихся по направлению «Международные отношения».

Перспективы исследования мы видим в возможности практического применения его результатов для разработки методических материалов, предназначенных для успешного освоения иностранными студентами-международниками культурно-специфической лексики, в целях комплексного формирования профильной иноязычной коммуникативной компетенции иностранных учащихся в рамках курса профессионально ориентированного обучения РКИ.

Библиографический список

1. *Новый дипломатический словарь*. Available at: http://diplomaticdictionary.com/dictionary/
2. Воевода Е.В. Подготовка специалистов-международников к межкультурной коммуникации в профессиональном дискурсе. *Современная коммуникативистика*. 2012; № 1: 26–31.
3. Диденко В.Д. Культурно-специфическая лексика в текстах немецкоязычных устных воспоминаний. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Гуманитарные науки. 2018; № 18 (816): 111–121.
4. Вдовина О.А. Языковая специфика научного текста по международным отношениям. *Вестник МГИМО Университета*. 2010; № 5 (14): 235–245.
5. Гашева Ю.В. Концепция создания лексического минимума по обучению русскому языку как иностранному для направления «Международные отношения». Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения. *Сборник материалов VIII (XXII) Международной научно-практической конференции молодых учёных*. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2021: 275–278.
6. Шемелина Ю.В. *Лингвокогнитивные аспекты английских новостных текстов (на материале британской качественной прессы)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Белгород, 2008.
7. Меркиш Н.Е. Использование культурного потенциала лексики медиатекстов в иноязычном обучении. *Язык и культура*. 2017; № 39: 226–236.
8. Добросклонская Т.Г. *Вопросы изучения медиатекстов*. Москва, 2005.
9. Романова Г.В. Формирование идеологем при использовании устойчивых выражений в средствах массовой информации периода СВО. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; № 1: 6–13.
10. Малышева Е.Г. Идеологема как лингвокогнитивный феномен: определение и классификация. *Политическая лингвистика*. 2009; № 4 (30): 32–40.
11. Максимова О.Б. Лингвокультурные особенности российской политической блогосферы. *Гуманитарный вестник*. 2015; № 10 (36): 1–9.
12. Каблуков Е.В. Идеологема «либерализм» в современном российском проправительственном медиадискурсе. *Материалы Международной научно-практической конференции*. Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2016: 209–212.
13. Меркиш Н.Е. Использование аутентичного контекста как источника информации о культурном компоненте изучаемой лексики. *Филология и проблемы преподавания иностранных языков*. Москва, 2008: 106–111.
14. Кулик А.Д. Синергия новостных контентов средств массовой информации в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2019; № 11-2: 89–93.

References

1. *Novyj diplomaticheskij slovar'*. Available at: http://diplomaticdictionary.com/dictionary/
2. Voevoda E.V. Podgotovka specialistov-mezhdunarodnikov k mezhkul'turnoj kommunikacii v professional'nom diskurse. *Sovremennaya kommunikativistika*. 2012; № 1: 26-31.
3. Didenko V.D. Kul'turno-specificheskaya leksika v tekstah nemeckoyazychnyh ustnyh vospominanij. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. Gumanitarnye nauki. 2018; № 18 (816): 111-121.
4. Vdovina O.A. Yazykovaya specifika nauchnogo teksta po mezhdunarodnym otnosheniyam. *Vestnik MGIMO Universiteta*. 2010; № 5 (14): 235-245.
5. Gasheva Yu.V. Koncepciya sozdaniya leksicheskogo minimuma po obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu dlya napravleniya «Mezhdunarodnye otnosheniya». Aktual'nye problemy lingvistiki i literaturovedeniya. *Sbornik materialov VIII (XXII) Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh*. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 275-278.
6. Shemelina Yu.V. *Lingvokognitivnye aspekty anglijskih novostnyh tekstov (na materiale britanskoj kachestvennoj pressy)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 2008.
7. Merkish N.E. Ispol'zovanie kul'turnogo potenciala leksiki mediatekstov v inoyazychnom obuchenii. *Yazyk i kul'tura*. 2017; № 39: 226-236.
8. Dobrosklonskaya T.G. *Voprosy izucheniya mediatekstov*. Moskva, 2005.
9. Romanova G.V. Formirovanie ideologem pri ispol'zovanii ustojchivyh vyrazhenij v sredstvah massovoj informacii perioda SVO. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; № 1: 6-13.
10. Malysheva E.G. Ideologema kak lingvokognitivnyj fenomen: opredelenie i klassifikaciya. *Politicheskaya lingvistika*. 2009; № 4 (30): 32-40.
11. Maksimova O.B. Lingvokul'turnye osobennosti rossijskoj politicheskoj blogosfery. *Gumanitarnyj vestnik*. 2015; № 10 (36): 1-9.
12. Kablukov E.V. Ideologema "liberalizm" v sovremennom rossijskom propravitel'stvennom mediadiskurse. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ekaterinburg: Ural'skij federal'nyj universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina, 2016: 209-212.
13. Merkish N.E. Ispol'zovanie autentichnogo konteksta kak istochnika informacii o kul'turnom komponente izuchaemoj leksiki. *Filologiya i problemy prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Moskva, 2008: 106-111.
14. Kulik A.D. Sinergiya novostnyh kontentov sredstv massovoj informacii v professional'no orientirovannom obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; № 11-2: 89-93.

Статья поступила в редакцию 09.11.24

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-368-371

Tarhanova A.M., *senior teacher, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: tarhanovaam@tyuiu.ru*
Shuldikova N.S., *teaching assistant, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: shuldikovans@tyuiu.ru*

COMPUTER MODEL OF BROWNIAN MOTION. The paper considers a computer model of an ideal gas in the form of a system of balls elastically colliding with each other. One of the balls is chosen larger in size and more massive than the others (Brownian particle). This causes the Brownian particle to wander almost randomly through the volume. The model determines the coordinates of the Brownian particle and calculates the average value of the square of the distance traveled by the particle over a certain period of time. A graph of the dependence of this mean square of distance on time is constructed. It is shown that at the beginning of the process, the dependence of the average square of the distance on time is quadratic, and later becomes almost linear. The computer model is designed to accompany the lecture course for students. It demonstrates the process of Brownian motion and its characteristics.

Key words: **computer model of ideal gas, Brownian particle, Brownian motion, elastic collision of balls, displacement, free path time, kinetic characteristics of Brownian particle**

А.М. Тарханова, *ст. преп., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: tarhanovaam@tyuiu.ru*
Н.С. Шулдикова, *асс., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: shuldikovans@tyuiu.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНОЙ МОДЕЛИ БРОУНОВСКОГО ДВИЖЕНИЯ

В работе рассмотрена компьютерная модель идеального газа в виде системы шаров, упруго сталкивающихся между собой. Один из шаров выбирается больше по размерам и массивнее других (броуновская частица). Это приводит к тому, что броуновская частица почти случайно блуждает по объёму. Модель определяет координаты броуновской частицы и подсчитывает среднее значение квадрата расстояния, пройденного частицей за некоторый промежуток времени. Строится график зависимости этого среднего квадрата расстояния от времени. Показано, что в начале процесса зависимость среднего квадрата расстояния от времени квадратична, а в дальнейшем становится почти линейной. Компьютерная модель предназначена для сопровождения лекционного курса для учащихся. С помощью неё демонстрируется процесс броуновского движения и его характеристики и тем самым раскрываются методические возможности использования компьютерной модели броуновского движения на лекциях по физике.

Ключевые слова: **компьютерная модель идеального газа, броуновская частица, броуновское движение, упругое соударение шаров, смещение, время свободного пробега, кинетические характеристики броуновской частицы**

Броуновское движение явилось одним из первых доказательств молекулярного строения вещества. Поэтому его демонстрация является важным методическим приёмом в преподавании физики и формировании материалистического взгляда на природу. Однако реальная демонстрация этого явления часто бывает весьма затруднительна и мало наглядна. Поэтому возникает необходимость разработать компьютерную модель идеального газа, в которой учитывается, что в процессе столкновения шаров с броуновской частицей она движется по объёму, а траектория её движения представляет собой ломаную линию с хаотически расположенными звеньями, а это дает возможность выявлять причины случайного блуждания броуновских частиц.

Моделированию броуновского движения посвящено достаточно много работ. Так в [1] используется механическая модель броуновского движения, в которой роль молекул играют частицы магнитной резины, приводимые в движение переменным магнитным полем. А роль броуновских частиц играют пластмассовые кусочки. Таким образом, компьютер в данной работе даже не используется. Кроме того, такая модель демонстрирует лишь плоское движение броуновских частиц.

В работе [2] строится компьютерная модель, но движение частиц задаётся генератором случайных чисел. При этом броуновская частица подчиняется закону Эйнштейна о среднем квадрате смещения. Это лишний раз демонстрирует единство законов природы (в данном случае статистических законов), но скрывает истинную причину броуновского движения.

Поэтому можно считать, что выбранная тема по компьютерному моделированию броуновского движения с использованием компьютерной модели идеального газа является актуальной.

Цель данного исследования заключается в раскрытии методических возможностей компьютерной модели идеального газа.

Для достижения данной цели были поставлены и решены следующие задачи:

– разработать компьютерную модель идеального газа;

– рассчитать скорости шаров после столкновения в случае, когда шары отличаются размерами и массой, включить расчёт в модель;

– рассчитать средние значения смещения броуновской частицы за равные промежутки времени и включить расчёт в модель;

– рассчитать среднее абсолютное отклонение среднего квадрата смещения броуновской частицы от рассчитанного в предыдущем пункте и вывести в виде зависимости этого отклонения от количества выполненных наблюдений за частицей;

– учесть тот факт, что в модели объём, в котором может двигаться частица, ограничен, и частица может сталкиваться с его стенками;

– исследовать методические возможности компьютерной модели на уроках физики.

В литературе нет сведений об использовании компьютерной модели упруго сталкивающихся шаров для демонстрации броуновского движения. Поэтому можно считать, что выбранная тема по компьютерному моделированию броуновского движения с использованием компьютерной модели идеального газа представляет несомненную научную новизну.

Предложенная модель броуновского движения может успешно применяться в качестве демонстрации на лекциях по молекулярной физике, что составляет ее методическую практическую значимость работы.

Теоретическая значимость. Изучение броуновского движения – одна из важнейших задач теоретической физики. Тем не менее хорошо разработанная теория броуновского движения является приближенной. Актуальность исследования повышается важностью модели броуновского движения при исследованиях во многих областях теоретической физики. Выявлены методические возможности применения компьютерных моделей при изучении молекулярной физики.

1. Описание броуновского движения

Пусть в некотором газе взвешена частица (броуновская частица), масса и размеры которой на много больше масс и размеров молекул газа. В этом случае на частицу будут действовать две силы: сила трения со стороны газа и сила удара молекул по поверхности частицы. Согласно второму закону Ньютона, движение частицы будет подчиняться уравнению:

$$M\frac{d\vec{v}_{\text{броун}}}{dt} = -\gamma\vec{v}_{\text{броун}} + \vec{F}, \quad (1)$$

здесь M – масса броуновской частицы, $\vec{v}_{\text{броун}}$ – её мгновенная скорость, γ – коэффициент пропорциональности между силой трения со стороны газа и скоростью движения броуновской частицы, определяющийся динамической вязкостью газа, $\vec{F}$ – сила давления со стороны газа, обусловленная тем, что число молекул газа, налетающих на частицу с двух противоположных сторон, в каждый данный момент времени различно.

Умножим скалярно это равенство на радиус вектор частицы $\vec{r}$:

$$M(\vec{r}, \frac{d\vec{v}_{\text{броун}}}{dt}) = -\gamma(\vec{r}, \vec{v}_{\text{броун}}) + (\vec{r}, \vec{F}) \quad (2)$$

преобразуем это равенство на основе двух равенств:

$$\left(\vec{r}, \frac{d\vec{v}_{\text{броун}}}{dt}\right) = \frac{d}{dt}\left(\vec{r}, \vec{v}_{\text{броун}}\right) - \left(\frac{d\vec{r}}{dt}, \vec{v}_{\text{броун}}\right) \quad (3)$$

$$\left(\vec{r}, \vec{v}_{\text{броун}}\right) = \frac{d}{dt}\left(\frac{r^2}{2}\right), \quad (4)$$

с помощью которых получим уравнение:

$$M\frac{d}{dt}\left(\vec{r}, \vec{v}_{\text{броун}}\right) - M\left(\frac{d\vec{r}}{dt}, \vec{v}_{\text{броун}}\right) =$$

$$= -\gamma(\vec{r}, \vec{v}_{\text{броун}}) + (\vec{r}, \vec{F}) \quad (5)$$

или

$$M\frac{d^2}{dt^2}\left(\frac{r^2}{2}\right) - Mv^2_{\text{броун}} = -\gamma\frac{d}{dt}\left(\frac{r^2}{2}\right) + (\vec{r}, \vec{F}) \quad (6)$$

Выполним усреднение этого уравнения по достаточно большому количеству перемещений частицы за один и тот же промежуток времени t:

$$M\frac{d^2}{dt^2}\left(\frac{\langle r^2\rangle}{2}\right) - M\langle v^2\rangle = -\gamma\frac{d}{dt}\left(\frac{\langle r^2\rangle}{2}\right) + \langle(\vec{r}, \vec{F})\rangle \quad (7)$$

Последнее слагаемое в этом уравнении будет равно нулю, т. к. в процессе усреднения оно принимает как положительные, так и отрицательные значения практически одинаковое число раз. Второе слагаемое слева от равенства представляет собой среднее значение удвоенной кинетической энергии поступательного движения частицы. Если частица находится в газе достаточно долго, она успела прийти с ним в тепловое равновесие, так что

$$M\langle v^2_{\text{броун}}\rangle = 3kT, \quad (8)$$

здесь k – постоянная Больцмана, T – абсолютная температура газа.

Умножим равенство (7) на 2 и поделим на M:

$$\frac{d^2\langle r^2\rangle}{dt^2} - \frac{6kT}{M} = -\frac{\gamma}{M}\frac{d\langle r^2\rangle}{dt} \quad (9)$$

В результате получили дифференциальное уравнение для среднего значения квадрата радиуса вектора броуновской частицы. Решение этого уравнения является функция:

$$\langle r^2\rangle = Ae^{\alpha t} + Bt + C \quad (10)$$

Для отыскания констант подставим сначала функцию в уравнение (9):

$$A\alpha^2 e^{\alpha t} - \frac{6kT}{M} = -\frac{\gamma}{M}A\alpha e^{\alpha t} - \frac{\gamma}{M}B \quad (11)$$

Чтобы это равенство было тождеством, нужно, чтоб слагаемые, зависящие от времени и свободные члены, были бы равны друг другу по отдельности, т.е.

$$A\alpha^2 e^{\alpha t} = -\frac{\gamma}{M}A\alpha e^{\alpha t} \quad (12)$$

$$-\frac{6kT}{M} = -\frac{\gamma}{M}B \quad (13)$$

из первого равенства (12) следует:

$$\alpha = -\frac{\gamma}{M} \quad (14)$$

из второго (13):

$$B = \frac{6kT}{\gamma} \quad (15)$$

так что решение уравнения (9) принимает вид:

$$\langle r^2\rangle = Ae^{-\frac{\gamma}{M}t} + \frac{6kT}{\gamma}t + C \quad (16)$$

Для определения оставшихся констант воспользуемся начальными условиями:

При $t = 0$, $\langle r^2\rangle = 0$. Так что

$$A + C = 0 \quad (17)$$

и

$$C = -A \quad (18)$$

Решение уравнения может быть записано в виде:

$$\langle r^2\rangle = A\left(e^{-\frac{\gamma}{M}t} - 1\right) + \frac{6kT}{\gamma}t \quad (19)$$

Наконец будем считать, что скорость изменения среднего квадрата радиуса вектора в начальный момент времени была равно нулю, т. е. при $t = 0 \Rightarrow \frac{d\langle r^2\rangle}{dt} = 0$, так что

$$-\frac{\gamma}{M}A + \frac{6kT}{\gamma} = 0 \quad (20)$$

и

$$A = \frac{6kTM}{\gamma^2} \quad (21)$$

Теперь окончательно можно записать решение уравнения (9):

$$\langle r^2\rangle = \frac{6kTM}{\gamma^2}\left(e^{-\frac{\gamma}{M}t} - 1\right) + \frac{6kT}{\gamma}t \quad (22)$$

2. Исследование частных случаев

2.1 Предположим, что показатель степени экспоненты в формуле (22) достаточно мал. Это соответствует либо малому времени, либо достаточно большой массе броуновской частицы. В этом случае экспоненту можно разложить в ряд Тейлора до квадратичных членов:

$$e^{-\frac{\gamma}{M}t} \approx 1 - \frac{\gamma}{M}t + \frac{1}{2}\left(\frac{\gamma t}{M}\right)^2 \quad (37)$$

подставим в формулу (22):

$$\langle r^2\rangle = \frac{6kTM}{\gamma^2}\left(1 - \frac{\gamma}{M}t + \frac{1}{2}\left(\frac{\gamma t}{M}\right)^2 - 1\right) + \frac{6kT}{\gamma}t \quad (38)$$

Раскрыв скобки, получим, что линейные члены взаимно уничтожаются, вот поэтому требовалось разложение до квадратичных членов. Оставшиеся члены дают:

$$\langle r^2\rangle = \frac{6kTM}{\gamma^2}\frac{1}{2}\left(\frac{\gamma}{M}t\right)^2 = \frac{3kT}{M}t^2 \quad (38)$$

Таким образом, при выполнении условия малости модуля показателя экспоненты зависимость среднего квадрата смещения броуновской частицы есть квадратичная функция. При этом параметры этой функции не зависят от кинетических характеристик молекул газа и броуновских частиц. В формулу не входит ни длина свободного пробега, ни время свободного пробега ни молекул, ни броуновской частицы.

2.2 Предположим теперь, что показатель экспоненты в формуле (22) по модулю, наоборот, достаточно велик. Тогда величиной экспоненты можно пренебречь, и формула (22) приобретает вид:

$$\langle r^2\rangle = \frac{6kT}{\gamma}t - \frac{6kTM}{\gamma^2} \quad (39)$$

При достаточно большом времени наблюдения за броуновской частицей вторым слагаемым можно пренебречь, и получается известная формула пропорциональной зависимости среднего квадрата смещения броуновской частицы от времени:

$$\langle r^2\rangle = \frac{6kT}{\gamma}t \quad (40)$$

Критерием малости модуля показателя экспоненты в формуле (22) может служить среднее время свободного пробега броуновской частицы. Формула (22) справедлива при условии, что шаг по времени при определении среднего квадрата смещения броуновской частицы больше её среднего времени свободного пробега. Если он больше не на много, можно считать условие малости модуля экспоненты в формуле (22) выполненным. Если шаг по времени намного больше среднего времени свободного пробега броуновской частицы, можно считать модуль показателя экспоненты достаточно большим.

3. Описание модели

Для проверки изложенных выше выкладок была использована модель, описанная в работах [3; 4]. В ней один из шаров имеет размеры гораздо больше остальных (рис.1), именно этот шар и моделирует броуновскую частицу, именно за ним и ведётся наблюдение.

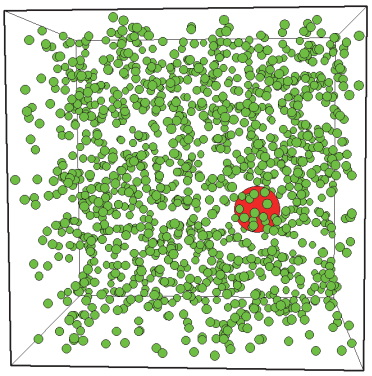


Рис. 1. Броуновская частица

В этой модели по-прежнему постоянная Больцмана считается равной единице, поэтому средняя кинетическая энергия молекул и броуновской частицы равна $\frac{3}{2}T$. Массы молекул и броуновской частицы уже не равны единице. Они считаются пропорциональными своим объёмам. Коэффициент пропорциональности (плотность) для броуновской частицы может меняться с изменением массы частицы. Параметр γ рассчитывался, исходя из формулы Стокса.

Модель определяет координаты броуновской частицы через равные промежутки времени (назовём их шагами по времени) и находит расстояние частицы от своего начального положения, записывает в памяти компьютера. По достижении 12 шагов (назовём это очередным этапом) модель начинает исследование квадрата смещения заново, а именно текущее положение частицы считает начальным, т. е. переопределяет координаты начальной точки x_0, y_0, z_0. Далее снова определяет смещение частицы за один, за два и т. д. шага по времени. При этом на каждом шаге предложенная модель усредняет значение квадрата смещения, получая, таким образом, среднее значение квадрата смещения частицы на данном шаге. После окончания очередного этапа компьютерная модель идеального наряду с графиком среднего квадрата текущего этапа строит график среднего квадрата смещения частицы, усреднённого по всем этапам. Для сравнения на том же рисунке строится график среднего квадрата смещения, рассчитанного по формуле (22), т. е. теоретический график.

Таким образом, на рисунках видны одновременно графики среднего квадрата текущих этапов, усреднённый график и теоретический график.

Время свободного пробега броуновской частицы для модели определено экспериментально, оно оказалось равным 0,0375 условных единиц времени. Поэтому шаги по времени для исследования среднего квадрата смещения броуновской частицы выбирались равными 0,1 условных единиц. Поскольку общее число шагов выбиралось 12, полное время исследования в течение одного этапа было равно 1,2 условных единиц.

При столкновении шаров с броуновской частицей использовался метод расчёта скоростей после удара, как в работах [3; 4]. Отличие состояло лишь в том, что компоненты скорости шаров после столкновения в направлении, перпендикулярном плоскости удара, рассчитывались по формуле:

$$u_{z1} = \frac{2m_2v_{z2} - (m_2 - m_1)v_{z1}}{m_1 + m_2}$$

$$u_{z2} = \frac{2m_1v_{z1} - (m_1 - m_2)v_{z2}}{m_1 + m_2}$$

Для определения среднего квадрата смещения на каждом шаге смещения, зафиксированные на предыдущих этапах для данного шага, складывались и делились на номер текущего этапа.

Для определения отклонения среднего квадрата смещения частицы от расчётного определялась величина, рассчитываемая по формуле:

$$\delta = \frac{1}{12}\sum_{i=1}^{12}\left|\frac{r_{\text{ср}}^2 - r_{\text{теор}}^2}{r_{\text{ср}}^2}\right|$$

4. Параметры модели

Параметр γ в формуле (1) характеризует силу сопротивления, действующую на броуновскую частицу со стороны молекул среды. Согласно формуле Стокса, этот параметр связан с размерами броуновской частицы:

$$\gamma = 6\pi\eta r_{\text{броун}} \quad (41)$$

Для его определения нужно знать коэффициент динамической вязкости η. Этот параметр находится в рамках физической кинетики [5]:

$$\eta = \frac{1}{3}v_{\text{ср}}\lambda nm \quad (42)$$

где λ – длина свободного пробега молекул, m – масса молекул среды, n – концентрация молекул. В случае достаточно большой концентрации молекул длину свободного пробега молекул можно выразить формулой:

$$\lambda = \frac{1}{\sqrt{2}\pi d^2 n} \quad (43)$$

подставив это в формулу (42), получим коэффициент вязкости:

$$\eta = \frac{1}{3} v_{\text{ср}} \frac{1}{\sqrt{2}\pi d^2 n} nm = \frac{1}{3} v_{\text{ср}} \frac{m}{\sqrt{2}\pi d^2} \quad (44)$$

поскольку

$$v_{\text{ср}} = \sqrt{\frac{8kT}{\pi m}}, \quad (45)$$

то

$$\eta = \frac{1}{3}\sqrt{\frac{8kT}{\pi m}} \frac{m}{\sqrt{2}\pi d^2} = \frac{1}{3\sqrt{2}\pi d^2}\sqrt{\frac{8kmT}{\pi}} \quad (46)$$

Наконец, находим параметр γ, подставив (46) в (41) учитывая, что $d = 2r$

$$\gamma = 6\pi \frac{1}{3\sqrt{2}\pi d^2}\sqrt{\frac{8kmT}{\pi}} r_{\text{броун}} = \sqrt{\frac{1}{\pi}} \frac{r_{\text{броун}}}{r^2} \sqrt{kmT} \quad (47)$$

причём $\sqrt{\frac{1}{\pi}} = 0{,}564$.

При сравнении результатов работы компьютерной модели с реальным броуновским движением нужно учитывать тот факт, что в реальных условиях броуновская частица движется практически в безграничном пространстве (её размер на много меньше размеров сосуда, в котором она движется). В то время как в модели частица движется в ограниченном пространстве, её размер сравним с размером сосуда. Для моделирования эффекта безграничности сосуда, в котором движется броуновская частица, при столкновении её со стенкой выполнялся пересчёт координат начального положения частицы в зависимости от того, от какой стенки отразилась частица. Если частица отразилась от горизонтальной стенки сосуда и движется вверх, то

$$z_0 = -c + 2r_{\text{броун}} - z_0 \quad (48)$$

Если частица после отражения от стенки движется вниз, то

$$z_0 = c - 2r_{\text{броун}} - z_0 \quad (49)$$

Аналогично рассчитывались координаты начального положения частицы при отражении от других граней куба.

5. Результаты работы модели

Результат работы модели для первого частного случая показан на рис. 2. Продолжительность каждого шага в этом эксперименте была равна 0.1 условных единиц времени, поэтому общее время этапа было равным 1,2 усл. ед. Масса броуновской частицы равна 10,97 усл. ед., в то время как масса других частиц равна 0,0291 усл. ед. Это значит, что показатель экспоненты в формуле (22) достаточно мал, что соответствует первому случаю, формуле (38).

На этом рис. выводятся графики квадрата смещения текущего этапа (серый цвет) и усреднённого квадрата смещения (чёрный цвет, точки в виде серых ромбиков). Кроме того, выводится график теоретической кривой по формуле (38)

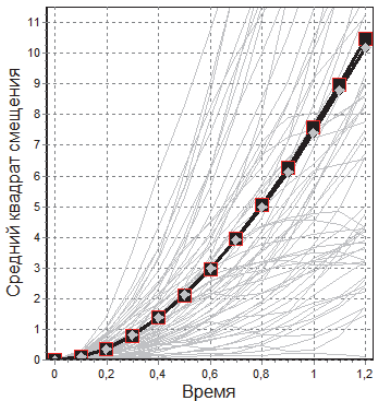


Рис. 2. Зависимость среднего квадрата смещения от времени для первого случая

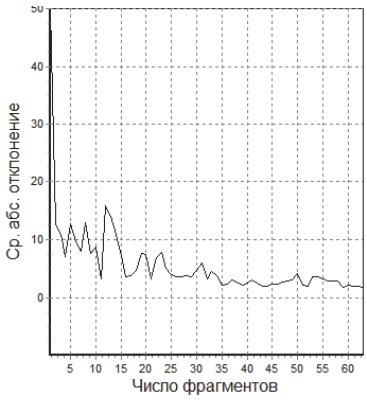


Рис. 3. Зависимость среднего абсолютного отклонения от числа фрагментов

(чёрный цвет и точки в виде квадратов). Как видно из рисунка, разброс графиков текущего усреднения достаточно велик, поэтому приходилось усреднять по большому количеству графиков. В данном случае было обработано 64 графика. Видно, что теория достаточно хорошо совпадает с экспериментом. На рис. 3. Показана зависимость среднего абсолютного отклонения среднего квадрата смещения броуновской частицы от расчёта по формуле (22).

Видно, что с увеличением количества этапов среднее абсолютное отклонение уменьшается и стремится к величине 1,77%.

Для второго случая результаты работы модели показаны на рисунках 4 и 5. Для этого случая масса броуновской частицы равняется 0,1097 усл. ед., что соответствует достаточно большому по модулю показателю экспоненты в (22).

На рис. 4 вновь приведены графики зависимости среднего квадрата смещения броуновской частицы от времени. По-прежнему серым цветом указаны графики текущего значения квадрата смещения частицы, а чёрным цветом с точками в виде серых ромбиков показано усреднённое за прошедший промежуток времени значение квадрата смещения. Чёрным цветом с точками в виде квадратов выводится график теоретической зависимости среднего квадрата смещения от времени.

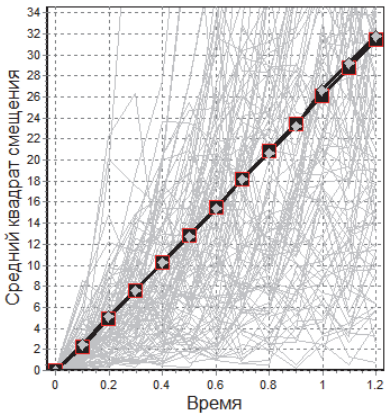


Рис. 4. Зависимость среднего квадрата смещения от времени для второго случая

Как видно из рисунка, графики текущего этапа усреднения достаточно разбросаны, поэтому снова приходится усреднять по достаточно большой выборке.

Но после достаточного числа усреднений (463 графика для усреднения) теоретическая кривая хорошо совпадает с экспериментальной и указывает на пропорциональную зависимость от времени.

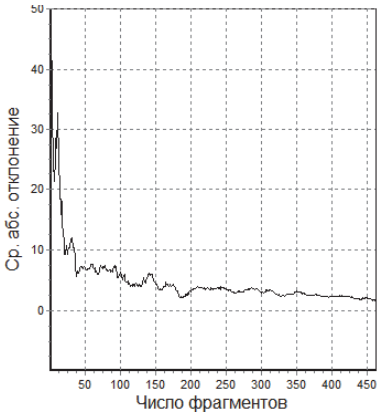


Рис. 5. Зависимость среднего абсолютного отклонения среднего квадрата смещения от расчётных значений, в %

На рис. 5 показан график зависимости среднего абсолютного отклонения расчётных значений среднего квадрата смещения частицы от полученных из модели. Кривая вначале снова достаточно сильно флуктуирует, но постепенно приближается к пределу 1.65%.

Поставленные в начале работы цели достигнуты. Предложенная в работе модель броуновского движения достаточно адекватно описывает реальные процессы. Тот факт, что в реальных наблюдениях данного явления не наблюдается первый участок квадратичной зависимости среднего квадрата смещения броуновской частицы от времени, по-видимому, объясняется существенно большей динамической вязкостью газов в реальных моделях, тем более в жидкостях. Поэтому уже с самого начала наблюдения выполняется условие второго частного

случая. И в реальных экспериментах зависимость среднего квадрата смещения броуновской частицы от времени представляет собой пропорциональную функцию.

Однако если взвесить броуновскую частицу в каком-либо достаточно разрежённом газе в невесомости, можно попытаться проверить зависимость (38).

Требуется отметить, что расчёт и результат модели лишь качественно согласуются между собой. Для достижения удовлетворительного количественного совпадения пришлось в формуле (47) множитель 0,564 заменить на 0,32, что примерно на 43% меньше. Возможно, это также связано с существенной разрежённостью газа в модели.

Данная модель даёт возможность более точно определять координаты броуновской частицы для расчета среднего значения квадрата расстояния, пройденного частицей за некоторый промежуток времени, и тем самым методика использования данной модели на занятиях по физике является корректной.

Библиографический список

1. *Модель броуновского движения*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/10265955808008145643
2. *Компьютерное исследование броуновского движения на основе статистического и фрактального анализа*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternoe-issledovanie-brounovskogo-dvizheniya-na-osnove-statisticheskogo-i-fraktalnogo-analiza/viewer
3. Дубик М.А. Связь теплового движения с механическим. *Физическое образование в ВУЗах*. 2019; № 4: 24–30.
4. Дубик М.А. Необратимость тепловых явлений. *Физическое образование в ВУЗах*. 2020; № 1: 81–86.
5. Савельев И.В. *Курс общей физики. Механика и молекулярная физика*. Москва: Издательство «Наука», 1987; Т. 1.

References

1. *Model' brounovskogo dvizheniya*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/10265955808008145643
2. *Komp'yuternoe issledovanie brounovskogo dvizheniya na osnove statisticheskogo i fraktal'nogo analiza*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternoe-issledovanie-brounovskogo-dvizheniya-na-osnove-statisticheskogo-i-fraktalnogo-analiza/viewer
3. Dubik M.A. Svyaz' teplovogo dvizheniya s mehanicheskim. *Fizicheskoe obrazovanie v VUZah*. 2019; № 4: 24-30.
4. Dubik M.A. Neobratimost' teplovyh yavlenij. *Fizicheskoe obrazovanie v VUZah*. 2020; № 1: 81-86.
5. Savel'ev I.V. *Kurs obschej fiziki. Mehanika i molekulyarnaya fizika*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1987; T. 1.

Статья поступила в редакцию 31.10.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-371-373

Akisheva M.S., *senior teacher, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: akisheva.mariya@mail.ru*

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROJECT ACTIVITIES AS A NEED FOR DEVELOPMENT OF SOCIETY AND PERSONALITY. The relevance of the studied project activity is caused by the social order of society for the required training of future teachers who will be ready to solve a variety of non-standard tasks reflected in a practice-oriented orientation. Today, there are significant changes in the field of education, where the traditional approach with a teacher is replaced by approaches and methods in which the teacher becomes a guiding person or tutor. The ongoing changes are associated with a change in models of cultural and historical development, but the teacher remains the most important figure in the implementation of various innovations in practice. In order to successfully use innovations in the emerging new conditions, a teacher must have a certain level of acquired professional competence. These include: creativity and innovative thinking; independent organization of their professional growth; obtaining interdisciplinary knowledge; the ability to work effectively in a team; gain experience in the development and practical implementation of various research solutions.

Key words: **development, personal qualities, project activities, professional qualities**

М.С. Акишева, *ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: akisheva.mariya@mail.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПОТРЕБНОСТЬ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ

Актуальность исследуемой проектной деятельности вызвана социальным заказом общества на требуемую подготовку будущих педагогов, которые будут готовы к решению разнообразных нестандартных задач, отражающихся в практико-ориентированной направленности. Сегодня наблюдаются значительные изменения в сфере образования, где традиционный подход с преподавателем сменяется подходами и методами, при которых педагог становится направляющим лицом или тьютором. Происходящие изменения являются связанными со сменой моделей культурно-исторического развития, но педагог по-прежнему остаётся важнейшей фигурой при реализации разных нововведений на практике. Для успешного использования инноваций при складывающихся новых условиях педагог должен иметь определенный уровень полученной профессиональной компетентности. К ним относятся креативность и инновационное мышление; самостоятельная организация своего профессионального роста; получение междисциплинарных знаний; умение эффективной работы в команде; получение опыта разработки и практического внедрения разных исследовательских решений.

Ключевые слова: **развитие, личностные качества, проектная деятельность, профессиональные качества**

Проектная деятельность обладает важнейшей ролью в развитии необходимого творческого мышления у будущих преподавателей. Благодаря ей у них формируются разные креативные способности и развиваются важнейшие когнитивные функции. При этом отмечается, что проектная деятельность в рассматриваемом образовательном процессе стимулирует учащихся к самостоятельной работе, к поиску разных возможных нестандартных решений и к творческому мышлению. Проведённые исследования указывают на то, что осуществляемая проектная деятельность требуется для развития у людей творческого мышления. В этом случае студенты могут активно пользоваться своими креативными способностями для поиска новых подходов к решению задач, что способствует формированию у них полезных навыков творческого мышления. Таким образом, проекты в образовании не только углубляют знания студентов, но и развивают их способность мыслить творчески. Особое внимание при рассмотрении этой важной темы уделяется использованию технологий в проектной деятельности для развития творческого мышления учащихся [1–6].

Цель данной статьи – теоретическое обоснование проектной деятельности, позволяющей развивать личностные и профессиональные качества будущих педагогов.

Основные задачи статьи видятся в следующем: работа с проектами как потребность развития окружающего общества и личности; привлечение будущих педагогов к проведению проектной деятельности.

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

Научная новизна статьи заключается в доказательстве того, что осуществляемая проектная деятельность в педагогике представляет собой важный инструмент формирования компетентностей будущих педагогов, способствует развитию их профессиональных навыков и повышению качества образования в целом. Теоретическая значимость статьи остается актуальной и требует дальнейших исследований и разработок для эффективного применения в образовательном процессе. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию педагогов школ и университетов.

Проектная деятельность в образовательной сфере играет значительную роль в формировании мотивации у обучающихся к учению. Именно мотивация является ключевым фактором, влияющим на активность и результативность протекающего обучающего процесса. Исследования указывают на то, что использование проектов в протекающем учебном процессе способствует развитию интереса у студентов к учебе и повышению их мотивационного уровня [2].

Организация последовательности этапов работы над проектом в процессе обучения имеет большое значение для стимулирования учащихся. Постепенное движение от постановки цели и планирования проекта к его реализации и презентации позволяет студентам четко видеть цель своей деятельности и ощущать ее ценность. Такой подход способствует формированию у учащихся внутренней

мотивации к учению, поскольку они видят конечный результат своего труда и осознают его значимость. Важно отметить, что мотивация к учению в процессе осуществления проектной деятельности стимулирует активность студентов и способствует развитию их творческого потенциала. Проектное обучение создает условия для самореализации учащихся, побуждая их к поиску нестандартных решений, развитию креативного мышления и умению взаимодействия в команде. В результате учащиеся учатся эффективно решать задачи и приобретают ценный опыт самостоятельной работы и сотрудничества с окружающими.

Из вышесказанного становится понятно то, что проектная деятельность в образовательной сфере не только способствует развитию у студентов мотивации к учению, но и формирует у них навыки самостоятельности, творческого мышления и коммуникативных способностей. Этот метод обучения открывает новые горизонты для развития личности и соответствует современным требованиям к образованию, подготавливая будущих педагогов к успешной работе по профессии.

Рассматриваемая проектная деятельность в образовательной сфере становится все более актуальной и востребованной. Она представляет собой метод, основой которого стала разработка и последующая реализация педагогических проектов в протекающем учебном процессе. Представленный метод стимулирует студентов к участию в обучении, способствует развитию у них полезных навыков самоорганизации и творческого мышления.

Современные подходы к подготовке педагогов включают в себя формирование у них важнейших навыков работы с проектами. Теоретические и практические аспекты этого процесса имеют большое значение для успешной реализации образовательных целей. Проведённые исследования указывают на то, что подготовка учителей к предстоящей проектной деятельности способствует развитию их профессиональных компетенций и повышению качества образовательного процесса [5].

Важным элементом подготовки педагогов к ожидаемой проектной деятельности является изучение теоретических основ создания школьных проектов. Понимание сути метода разработки и использования разных проектов позволяет студентам эффективно применять его в своей осуществляемой педагогической практике. Рассматриваемые практические аспекты подготовки бакалавров и магистров педагогического вуза к проектной деятельности включают в себя разработку собственных проектов, анализ результатов их проведенной реализации, а также адаптацию подходов к конкретным образовательным задачам.

Одним из ключевых аспектов такой деятельности является повышение мотивации учащихся. Участие в проектах стимулирует интерес к учебному процессу, поскольку студенты видят цель и результат своего труда. Также проекты способствуют развитию творческих способностей у студентов, поскольку требуют нестандартного мышления, поиска новаторских решений и креативного подхода к задачам. Важным аспектом проектной деятельности является смещение акцента от теоретического обучения к практической деятельности, что способствует формированию у студентов навыков самостоятельной работы, анализа информации и применения знаний на практике.

Из вышесказанного становится понятно то, что проектная деятельность играет важную роль в развитии современного общества, а также обеспечивает лучшую адаптацию молодежи к современным условиям, способствует мирной жизни и регулированию совместной деятельности. Она также является эффективным инструментом для повышения мотивации студентов, развития их творческих способностей и приобретения навыков самостоятельной работы.

Инновационные подходы, используемые в осуществляемой проектной работе педагога, обладают важнейшей ролью в образовательной среде. Они способствуют развитию творческого мышления, мотивации к учебе, а также приводят к формированию навыков самоорганизации у студентов. Важно понимать, что использование инновационных методов в такой деятельности педагога требует глубокого понимания основных принципов этого метода и умения их применять на практике с получением необходимого эффекта.

Важным ключевым аспектом инновационных подходов в проектной деятельности педагога является использование активных методов обучения, что способствует более глубокому усвоению материала, развитию критического мышления и способности к самостоятельной работе. Важно, чтобы педагог умел создавать среду, которая стимулирует активное вовлечение студентов в учебный процесс. При этом подразумевается поощрение и их инициативы и использование творческого подхода в процессе решения разных задач [1].

Применение проектной деятельности с использованием разнообразных инновационных педагогических технологий также требует от педагога гибкости и готовности к постоянному обновлению своих знаний и навыков. В этом случае достаточно важно следить за новыми тенденциями в образовании, изучать передовой опыт коллег и постоянно совершенствовать свой профессиональный уровень.

Инновационные подходы в проектной деятельности педагога также могут включать в себя использование современных информационных технологий, которые позволяют сделать учебный процесс более интерактивным и увлекательным для студентов. Важно уметь грамотно интегрировать цифровые инструменты в проектную деятельность, чтобы они дополняли и усиливали образовательный процесс, но не становились его заменой.

Таким образом, инновационные подходы в осуществляемой проектной деятельности педагога обладают значимой ролью в формировании современного образования. Они способствуют развитию ключевых полезных навыков у студентов, повышают их мотивацию к обучению и помогают успешно адаптироваться к быстро меняющемуся окружающему миру. Педагоги, использующие инновационные методы в своей работе, могут быть уверены в том, что они готовят своих студентов к успешной и продуктивной жизни в современном обществе.

Проектная деятельность в образовательной системе сегодня является самым эффективным методом обучения, способствующим развитию учащихся. Результаты исследований и накопленный практический опыт показывают, что использование проектов в протекающем учебном процессе приносит значительную пользу как учащимся, так и педагогам.

Одним из ключевых аспектов эффективности проектной деятельности в образовании является мотивация учащихся. Как отмечается в одной из статей, проектное обучение способствует тому, что учащиеся становятся более мотивированными на самостоятельную работу и поиск информации в различных источниках. Этот метод активизирует интерес учащихся к учебному процессу, поскольку они видят цель и результат своей работы, что способствует более глубокому усвоению материала.

В соответствии с новыми действующими образовательными стандартами сегодня предусматривается обязательное использование педагогом проектного метода, при котором обучающиеся включаются в образовательный процесс от его идеи и до реализации на практике. При выполнении разных проектов происходит освоение школьниками алгоритма важнейшей проектно-преобразовательной деятельности. В результате дети учатся самостоятельному поиску информации, интеграции и применению приобретенных знаний по разным предметам, что позволяет им приобрести полезные умения. В ходе подготовки проекта будущее преподаватели приобретают следующие навыки: интегрирование и применение ранее полученных знаний по разным изучаемым дисциплинам; самостоятельное мышление и принятие решений с проявлением некоторой изобретательности; изучение разных методов исследования; раскрытие своих способностей вместе с их реализацией в разных видах деятельности. Учебные проекты учащихся становятся некоторыми прообразами проектов в самостоятельной жизни. При их выполнении появляется опыт успешного решения реальных встречающихся проблем, что способствует продвижению к цели. Особым важным значением в осуществляемой реализации рассматриваемого проектного метода обладает мастерство педагога. По этой причине в ходе обучения будущих педагогов делается акцент на подготовке педагогов к предстоящей проектной деятельности с обучающимися школьниками [2].

В последние годы отмечается изменение стратегии воздействия на людей в целях усиления их творческой результативности. Ранее казался очевидным тот факт, что до начала обучения имеющиеся способности обучающегося должны определяться при помощи тестов. В дальнейшем задействовалась соответствующая программа, позволяющая ориентировать его на ведение деятельности в областях с определением наилучших задатков. Такой путь считался оптимальным и позволяющим достичь творческой отдачи. В этом случае способности облегчают достижения, которые стимулируют рост самооценки. В результате высокая эффективность прилагаемых усилий приносит максимальную пользу окружающему обществу. В настоящее время подходы к развитию творческой личности являются радикально изменёнными. Теперь важнейшим моментом считается мотивация и определённые жизненные цели человека.

Из вышесказанного появляется вывод о том, что актуальная проблема подготовки педагогов к предстоящей проектной деятельности в разных общеобразовательных учреждениях обязательно требует дальнейшего изучения, включая поиск новых подходящих форм и методов проведения работы. Также для этого требуется разработка соответствующего методического обеспечения представленного направления профессиональной подготовки будущих преподавателей.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в ходе исследования были рассмотрены различные аспекты актуальной проектной работы будущих педагогов. История развития данного метода в педагогике позволила понять его эволюцию и значимость в современной системе образования. Главные принципы такой деятельности в образовании выявили важность активного участия обучающихся в учебном процессе, что требует с их стороны проявления самостоятельности и творческого мышления.

Роль рассматриваемой проектной деятельности в происходящем формировании навыков самоорганизации стала очевидной из-за проведенного анализа практических примеров и исследований. Такая деятельность действительно способствует формированию у студентов умения работать над сложными задачами, планировать собственную деятельность и принимать решения. Также было обращено внимание на важность проектной деятельности как важнейшего средства развития необходимого творческого мышления. Участие в проектах позволяет студентам проявить свою индивидуальность, находить нестандартные решения и воплощать свои идеи в жизнь. Мотивация к учебе через проектную деятельность считается одним из ключевых моментов. Увлекательные и интересные проекты стимулируют студентов к активной учебной деятельности, способствуют формированию целеустремленности и постоянному стремлению к саморазвитию. Практические аспекты осуществляемой проектной деятельности в ходе подготовки будущих педагогов позволяют рассмотреть конкретные методики и техники, которые используются в учебном процессе. Это позволяет получить представление о том факте, как проекты могут быть интегрированы в образовательную программу и к каким результатам они могут привести.

Библиографический список

1. Жаркова Ю.В., Терлецкая О.В., Лазарева Н.Н. Теоретические основы готовности педагога к проектной деятельности. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; № 4-1: 114–117.
2. Капранова М.Н. Обучение через проектную деятельность. *Все для учителя*. 2014; 5 (41): 2–6.
3. Крашенинников В.В. Развитие творческого мышления в процессе проектной деятельности в условиях цифровой трансформации технологического образования. *Вестник педагогических инноваций* 2021; № 4 (64): 66–75.
4. Леонтьева А.В. Креативность и ее взаимосвязь с проектно-исследовательской деятельностью учащихся. *Наука и школа*. 2010; № 1: 64–65.
5. Твардовская А.П. Мотивация учащихся к проектной деятельности. *Актуальные вопросы профессионального образования*: материалы V Международной научно-практической конференции. Минск, 2023: 357–361.
6. Филимонюк Л.А. *Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Махачкала, 2008.

References

1. Zharkova Yu.V., Terleckaya O.V., Lazareva N.N. Teoreticheskie osnovy gotovnosti pedagoga k proektnoj deyatel'nosti. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; № 4-1: 114-117.
2. Kapranova M.N. Obuchenie cherez proektnuyu deyatel'nost'. *Vse dlya uchitelya*. 2014; 5 (41): 2-6.
3. Krasheninnikov V.V. Razvitie tvorcheskogo myshleniya v processe proektnoj deyatel'nosti v usloviyah cifrovoj transformacii tehnologicheskogo obrazovaniya. *Vestnik pedagogicheskih innovacij* 2021; № 4 (64): 66-75.
4. Leont'eva A.V. Kreativnost' i ee vzaimosvyaz' s proektno-issledovatel'skoj deyatel'nost'yu uchaschihsya. *Nauka i shkola*. 2010; № 1: 64-65.
5. Tvardovskaya A.P. Motivaciya uchaschihsya k proektnoj deyatel'nosti. *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk, 2023: 357-361.
6. Filimonyuk L.A. *Formirovanie proektnoj kul'tury pedagoga v processe professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2008.

Статья поступила в редакцию 20.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-373-375

Alborova S.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Natural Sciences, Gorsky State Agrarian University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY. The article considers didactic possibilities of information technology as a means of increasing cognitive activity of students. The humanization of education presupposes a value-based attitude towards various personal manifestations of students. Knowledge does not act as a goal, but as a way, a means of personal development. Modern information technologies provide the richest opportunities for the development of students' personality. The article concludes that the use of information technology in the process of teaching disciplines of the natural science cycle (in particular, the discipline "Concepts of modern natural science") it opens up a number of advantages: saturation of classes with additional information (due to the visual demonstration of the information that the lecturer assumes as the internal visibility of his students); the ability to easily display complex objects and processes (physical, chemical, biological, etc.); the realization of the lecturer's pedagogical individuality (even with the standard content of the topic, it can be modified and made as attractive as possible due to multimedia visibility); the multiple use of their own presentations (they can be added every year, taking as a basis the presentations of previous years of teaching).

Key words: **cognitive activity, information technology, students, discipline "Concepts of modern natural science", higher education system, teachers, students**

С.З. Алборова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. естественно-научных дисциплин ФГБОУ ВО «Горский государственный аграрный университет», г. Владикавказ, E-mail: sovdat@list.ru*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены дидактические возможности информационных технологий как средства повышения познавательной активности студентов. Гуманизация образования предполагает ценностное отношение к различным личностным проявлениям обучаемых. Знания же выступают не как цель, а как способ, средство развития личности. Богатейшие возможности для развития личности обучаемых предоставляют современные информационные технологии. В статье делается вывод о том, что использование информационных технологий в процессе преподавания дисциплин естественно-научного цикла (в частности, дисциплины «Концепции современного естествознания») открывает ряд преимуществ: насыщение занятий дополнительной информацией (за счёт визуально-наглядной демонстрации той информации, что лектор предполагает как внутреннюю наглядность своих обучаемых); возможность простого отображения сложных объектов и процессов (физических, химических, биологических и др.); реализация педагогической индивидуальности лектора (даже при стандартном содержании темы её можно модифицировать и сделать максимально привлекательной за счёт мультимедийной наглядности); многократность использования собственных презентаций (их можно добавлять каждый год, беря за основу презентации предыдущих лет преподавания).

Ключевые слова: **познавательная активность, информационные технологии, студенты, дисциплина «Концепции современного естествознания», система высшего образования, преподаватели, студенты**

Актуальность темы данного исследования сводится к тому, что на текущей стадии своего развития человеческое общество предъявляет к работникам образовательной сферы важное требование. Заключается оно в необходимости повышенного внимания педагога к формированию системы личностных качеств обучаемых (В.В. Вучева, И.В. Гавриленкова, Т.К. Журавлева, О.Н. Мещерякова, С.Р. Парфенова, Л.А. Соколова). Нельзя, конечно, говорить о том, что развитие у будущих профессионалов предметных компетенций утратило свою значимость. Однако уже тот факт, что запрос современного социума на формирование знаний, умений и навыков, носящих личностный характер, нашёл своё отражение в ряде нормативно-правовых актов различного уровня, говорит сам за себя (Е.А. Дьякова, Т.К. Журавлева, Н.И. Подгребальная, Н.В. Мирза, К.А. Филатов).

Современная стадия развития нашего вида связана с интеграцией во все сферы деятельности его представителей информационных технологий (ИТ). Вузовское образование при этом исключения не составляет. И в данной связи возникает соблазн их широкого использования в целях интенсификации когнитивной деятельности обучающихся. Положительную роль может сыграть основное отличие ИТ от иных технических средств обучения. Состоит оно в том, что рассматриваемые технологии позволяют не только вооружить обучающегося большим количеством готовых, специально отобранных знаний, умений и навыков. Благодаря их возможностям также может быть интенсифицирован процесс развития у него творческих, интеллектуальных способностей, умения критически мыслить, а на основе всех этих качеств – способности осуществлять самостоятельные поиск, оценку обработку и презентацию информации, необходимой при осуществлении учебной и иной деятельности [1].

Однако следует отметить, что дидактические возможности информационных технологий в процессе преподавания различных дисциплин изучены недостаточно. По этой причине предлагаемая вниманию читателей статья посвящена проблемам использования информационных технологий в процессе преподавания естественно-научных дисциплин.

Соответственно, её цель состоит в рассмотрении основных дидактических возможностей, присущих ИТ как средству стимуляции когнитивной активности студентов современного вуза.

Данной цели соответствуют следующие задачи: исследование таких дидактических возможностей ИТ, которые с наибольшим успехом могут быть реализованы в ходе педагогического процесса, осуществляемого в стенах современной

организации ВО; рассмотрение особенностей интенсивного использования ИТ в процессе преподавания естественно-научных дисциплин.

Во время решения приведённых выше задач автором применялись такие методы исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта и анализ данных, содержащихся на страницах научно-методической литературы.

Научная новизна статьи сводится к тому, что в ней рассмотрены дидактические возможности ИТ в процессе обучения студентов дисциплинам естественно-научного цикла.

Теоретическая значимость – в определении основных потенций, присущих им в плане интенсификации познавательной деятельности лиц, осваивающих программы современных российских вузов.

Практическая значимость – в изучении накопленного за последние десятилетия педагогической наукой и практикой позитивного опыта, связанного с широким применением педагогических технологий, которые могут быть отнесены к интересующей нас категории, в процессе преподавания естественно-научных дисциплин.

Стимуляции когнитивной деятельности обучающихся в современной теоретической и практической педагогике уделяется, как уже говорилось, повышенное внимание (И.В. Гавриленкова, В.А. Долин, Е.А. Дьякова, Т.К. Журавлева, О.Н. Мещерякова, С.Р. Парфенова, Л.А. Соколова). Г.И. Щукина, например, рассматривает соответствующую проблему в разрезе усиления совместной учебно-познавательной деятельности, реализуемой в формате «субъект-субъект» [2]. По мнению же таких учёных, как Н.И. Подгребельная [2], В.В. Вучева, О. Н. Мещерякова, Л.А. Соколова [1], могут быть выделены три основных уровня активизации познавательной деятельности студентов (табл. 1).

Таблица 1

Основные уровни активизации познавательной деятельности студентов современного вуза (по Н.И. Подгребельной, В.В. Вучевой, О.Н. Мещеряковой, Л.А. Соколовой)

Уровень	Содержание деятельности субъектов образовательных отношений
Репродуктивный	Педагогическая деятельность связана, прежде всего, с реализацией обучающимися под руководством педагогического работника самостоятельной познавательной репродуктивной деятельности. При этом своё развитие получает в первую очередь операционная сфера будущих высококвалифицированных специалистов. При этом, конечно, сохраняет свою необходимость тщательный отбор содержания учебного материала. В работе преподавателя преобладают объяснительно-иллюстративные методы
Интерпретирующий	Как и на предыдущем уровне, деятельность педагога связана, прежде всего, с управлением информационно-поисковой активностью учащихся. Последняя, однако, реализуется с большей степенью самостоятельности, а полученная в ходе неё информация уже не просто воспроизводится, но интерпретируется в соответствии с наличной у каждого будущего профессионала уже сложившейся матрицы. При этом активизируются и претерпевают существенные изменения операционная и мотивационная сферы его личности. Подбор содержательной стороны образовательного процесса целесообразно производить с использованием более широкого спектра источников информации, в которых учащиеся уже отчасти способны ориентироваться. Рациональным также представляется введение в повседневную образовательную практику информационно-поисковых методы обучения
Творческий	Стимуляция когнитивной активности студентов современного вуза связана, прежде всего, с управлением их исследовательской деятельностью. При этом активизируются такие сферы их личности, как операционная, мотивационная и эмоциональная. Необходимым при этом является широкое применение исследовательских методов обучения

Одной из первоочередных задач преподавателя в процессе управления познавательной деятельностью обучающихся является формирование у них мотивации к самостоятельным поиску, обработке и восприятию новой информации в целях последующего эффективного использования таковой в учебных и иных целях. Это, в свою очередь, подразумевает реализацию следующих требований: обязательный учёт по ходу планирования и реализации образовательной деятельности эмоциональных факторов, а равно и возможности их регуляции с использованием средств ИТ [4]; трансляция избыточных объёмов учебной информации при повышенном внимании к её связи с областями других наук, [5]; соблюдение норм гигиены умственного труда [5].

Для выполнения данных требований могут широко использоваться возможности мультимедийных презентаций [6]. Использующиеся при этом слайды могут быть разделены на две группы.

Таблица 2

Группы слайдов

Группы	
Без эффектов анимации	С эффектами анимации
Применяются в следующих случаях: - определение ведущих понятий темы; - портреты ученых-естествоиспытателей; - демонстрация различных классификаций; - схемы, иллюстрирующие или наглядно объясняющие конкретные законы; - схемы, графически отображающие структуру объектов (явлений); - таблицы; - фотографии, схематические или иные изображения реальных объектов; - изображения, иллюстрирующие известнейшие естественнонаучные опыты	Применяются в следующих случаях: - когда пункты классификации (или элементы структурной схемы) требуют развернутого комментария преподавателя (особенно, если эта информация должна фиксироваться в конспектах); - когда рядом с портретом ученого демонстрируется название его достижения (открытия, теории или книги) [6]

На основе анализа литературы, обобщённо можно представить ИТ-инструментарий для передачи учебной видеоинформации (рис. 1).

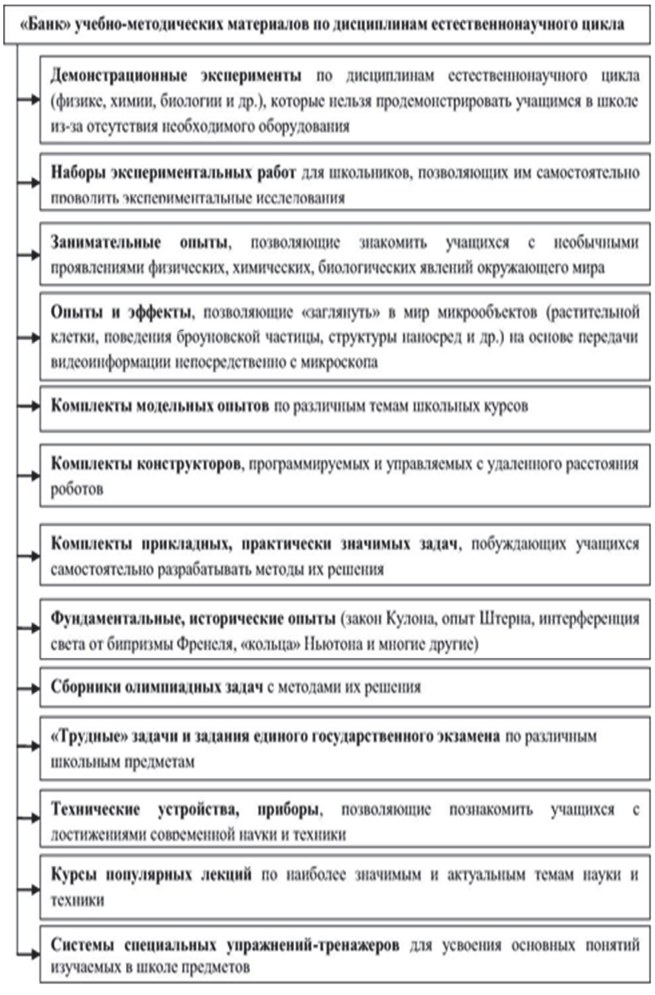


Рис. 1. ИТ-инструментарий, позволяющий интенсифицировать процесс трансляции учебной информации в аудиовизуальных форматах

Анализируя представленный на рис. 1 ИКТ-инструментарий для передачи учебной видеоинформации, а также опыт его использования в процессе преподавания естественно-научных дисциплин, можно отметить, что ИТ позволяют решать следующие дидактические задачи: презентация физических, химических или, например, биологических процессов, в реальности протекающих с очень большими, либо очень малыми скоростями в форматах, удобных для наблюдения [7]; индивидуализация учебно-воспитательного процесса [7]; интеграция в когнитивный процесс принципиально новых инструментов [4]; изучение явлений и объектов микро- и макромира на с широким использованием компьютерной графики и моделирования [3]; внесение прогрессивных изменений в организацию учебной деятельности; стимулирование развития у студентов эмоционального интеллекта, системного и критического мышления [2]; максимальная реализация

основных существующих сегодня потенций для активизации когнитивных процессов у будущих профессионалов; придание открытости существующей образовательной системе [1].

Таким образом, широкое применение ИТ по ходу обучения студентов дисциплинам естественно-научного цикла открывает ряд преимуществ. К ним относятся следующие: насыщение занятий дополнительной информацией (за счёт визуально-наглядной демонстрации той информации, что лектор предполагает как внутреннюю наглядность своих обучаемых); возможность более простого отображения сложных объектов и процессов (физических, химических, биологических и др.); реализация педагогической индивидуальности лектора за счёт применения соответствующего инструментария; многократность использования собственных презентаций (их можно добавлять каждый год, беря за основу презентации предыдущих лет преподавания).

Положительными результатами применения ИТ в процессе преподавания естественно-научных дисциплин также являются повышение у будущих специалистов уровня учебной мотивации; организация активного взаимодействия с ними во время учебных занятий. В совокупности данные процессы приводят к формированию у студентов универсальных и профессиональных компетенций. Отсюда следует, что широкое использование ИТ по ходу учебно-воспитательного процесса в немалой степени способствует повышению эффективности такового.

Библиографический список

1. Вучева В.В., Мещерякова О.Н., Соколова Л.А. Использование дистанционной технологии с целью активизации познавательной деятельности студентов в системе профессионального физкультурного образования. *Теория и практика физической культуры*. Available at: http://lib.sportedu.ru/Press/tpfk/2002N9/p46-49.htm
2. Щукина Г.И. Исследование активизации учебно-познавательной деятельности. *Советская педагогика*. 1983; № 3: 36–37.
3. Подгребельная Н.И. *Педагогические условия активизации познавательной деятельности студентов в системе дистанционного обучения*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2001.
4. Парфенова С.Р. Современные информационные технологии, как средство активизации познавательной деятельности обучающихся. *StudNet.* 2020; Т. 3, № 12: 1066–1076.
5. Журавлева Т.К. Применение цифровых технологий в преподавании Естествознания в СПО. *ПрофОбразование.* Международное интернет-издание. Available at: http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/blog/2022-03-10-1869
6. Долин В.А. Использование информационно-компьютерных технологий в преподавании дисциплины «Концепции современного естествознания». *Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина.* 2011; № 2 (18): 56–60.
7. Гавриленкова И.В. Модель учебного процесса с применением информационно-коммуникационных технологий в системе непрерывного естественнонаучного образования по осуществлению профессиональной ориентации обучаемых. *Наука и школа.* 2014; № 4: 38–48.

References

1. Vucheva V.V., Mescheryakova O.N., Sokolova L.A. Ispol'zovanie distancionnoj tehnologii s cel'yu aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov v sisteme professional'nogo fizkul'turnogo obrazovaniya. Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury. Available at: http://lib.sportedu.ru/Press/tpfk/2002N9/p46-49.htm
1. Schukina G.I. Issledovanie aktivizacii uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti. *Sovetskaya pedagogika.* 1983; № 3: 36-37.
2. Podgrebel'naya N.I. *Pedagogicheskie usloviya aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov v sisteme distancionnogo obucheniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2001.
3. Parfenova S.R. Sovremennye informacionnye tehnologii, kak sredstvo aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihsya. *StudNet.* 2020; T. 3, № 12: 1066-1076.
1. Zhuravleva T.K. Primenenie cifrovyh tehnologij v prepodavanii Estestvoznaniya v SPO. ProfObrazovanie. Mezhdunarodnoe internet-izdanie. Available at: http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/blog/2022-03-10-1869
4. Dolin V.A. Ispol'zovanie informacionno-komp'yuternyh tehnologij v prepodavanii discipliny «Koncepcii sovremennogo estestvoznaniya». *Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii imeni I.D. Putilina.* 2011; № 2 (18): 56-60.
5. Gavrilenkova I.V. Model' uchebnogo processa s primeneniem informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v sisteme nepreryvnogo estestvennonauchnogo obrazovaniya po osuschestvleniyu professional'noj orientacii obuchaemyh. *Nauka i shkola.* 2014; № 4: 38-48.

Статья поступила в редакцию 01.12.24

УДК 37.022 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-375-378

Bazaeva F.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Batalova F.K.*, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Circassian and Abaza Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: batalova.vika@mail.ru*
Karpenko A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: mardirosav@mail.ru*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION. In the context of modernization of the education system, the requirements for the level of professional competence of future teachers are increasing. A future teacher must have knowledge and skills, be ready for effective pedagogical, cultural and educational activities within his professional sphere. In this regard, a problem of creating an effective system of organizational and pedagogical conditions in pedagogical universities that contribute to the successful professional development of students is of particular relevance. The article highlights the key vector areas, such as value-semantic formation; motivation for professional development; formation of professional development competencies; development of skills for planning an individual trajectory. The authors believe that these areas are the basic components of the process of forming a value-based attitude to the profession and skills of self-regulation of professional development.

Key words: **professional development, students, pedagogical activity, organizational and pedagogical conditions, formation, educational process, professional activity**

Ф.У. Базаева*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Ф.К. Баталова*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. черкесской и абазинской филологии, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: batalova.vika@mail.ru*
А.В. Карпенко*, канд. пед. наук, доц., ФГБО ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: mardirosav@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях модернизации системы образования и возрастающих требований к уровню компетентности будущих педагогов особую актуальность приобретает проблема подготовки студентов педагогических вузов. Будущий педагог должен обладать не только глубокими знаниями и педагогическими навыками, способствующими эффективной профессиональной деятельности, но и быть готовым к работе в рамках культурно-просветительской сферы. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема создания в педагогических вузах эффективной системы организационно-педагогических условий, способствующих успешному профессиональному становлению студентов. В статье выделяются ключевые векторные направления, такие как ценностно-смысловое формирование; мотивация к профессиональному развитию; формирование компетенций профессионального развития; развитие навыков планирования индивидуальной траектории. Авторы полагают, что данные направления – это базовые составляющие процесса формирования ценностного отношения к профессии и навыков саморегуляции профессионального развития.

Ключевые слова: **профессиональное развитие, студенты, педагогическая деятельность, организационно-педагогические условия, формирование, образовательный процесс, профессиональная деятельность**

В настоящее время в области профессионального образования возникают значительные проблемы, связанные с противоречиями между целями и задачами образовательных учреждений и требованиями, предъявляемыми к выпускникам. Однако существующие противоречия в контексте организации образовательного процесса указывают на необходимость обновления содержания и методов педагогической деятельности, а также постановки новых целей развития личности, отвечающих актуальным запросам общества и вызовам XXI века. Необходимо отметить, что процесс профессионального развития напрямую зависит от мотивации выбора профессии педагога.

В свете вышесказанного проблема функционального назначения разнообразных организационно-педагогических условий в вузах, осуществляющих подготовку будущих педагогов, становится многоаспектной. Специфичным для каждой ступени обучения является не только методическое обеспечение, но и личностное и профессиональное развитие специалистов, обусловленное выявлением и своевременной трансформацией конкретных условий, предопределяющих эффективность образовательного процесса [1–10].

Цель данной статьи – описать организационно-педагогические условия, которые способствовали бы эффективному личностному и профессиональному развитию будущих педагогов в контексте современных вызовов и требований к системе образования.

Основные задачи статьи: 1. Проанализировать сущность и специфику профессионального развития будущих педагогов в контексте трех взаимосвязанных пространств: личность, педагогическая деятельность, педагогическое общение. 2. Определить организационно-педагогические условия, способствующие эффективному развитию профессионально-педагогической направленности у студентов на этапе вузовского обучения.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты: анализ психолого-педагогической литературы; систематизация и обобщение научных данных о педагогических условиях, способствующих эффективной подготовке будущих педагогов.

Научная новизна статьи: реализован комплексный подход к рассмотрению профессионального развития будущих педагогов через призму взаимосвязи личности, педагогической деятельности и педагогического общения, с акцентом на формирование профессионально-педагогической направленности; проведена систематизация организационно-педагогических условий, способствующих развитию профессионально-педагогической направленности студентов с учетом специфики современного образовательного пространства.

Теоретическая значимость: углубление и конкретизация представлений о сущности, структуре и механизмах профессионального развития будущих педагогов.

Практическая значимость: материалы статьи могут быть использованы при разработке и реализации образовательных программ в педагогических вузах, а также в системе повышения квалификации преподавателей.

В условиях современных вызовов к выпускникам высших учебных заведений предъявляются повышенные требования, где особое место занимают высокий уровень профессионализма, мастерство и проактивность. Это обусловливает необходимость трансформации системы подготовки будущих педагогов, где центральное место занимает формирование личности, способной к осознанному самоопределению и позиционированию в профессиональной сфере. Перспективным направлением в решении данной проблемы выступает исследование внутренних резервов активности студента как субъекта учебной и профессиональной деятельности. Значимым источником активности личности является мотивация, наделяющая процесс профессионального развития целеустремленностью и субъективно значимой ценностью. Отметим, что формирование профессиональной компетентности будущих педагогов детерминировано их ценностно-мотивационной сферой. Так, система ценностей, выступая в качестве регулятора поведения индивида, обусловливает его предрасположенность к реализации профессиональной деятельности в соответствии с принятыми нормами и установками.

Следовательно, эффективная профессиональная подготовка будущих педагогов предполагает целенаправленное формирование не только предметных знаний и навыков, но и их мотивационно-потребностной сферы, включая ценностное отношение к избранной профессии. Данный подход способствует формированию устойчивой профессиональной идентичности и готовности к реализации педагогической деятельности на основе высоких морально-этических принципов.

Однако анализ практического опыта учреждений высшего профессионального образования свидетельствует о том, что одной из наиболее актуальных проблем остается формирование профессионального развития студентов педагогических направлений.

Профессиональное развитие будущего учителя в вузе – это сложный, многогранный процесс, который нельзя свести к освоению лишь предметных знаний или методических навыков. Он представляет собой комплексное взаимодействие трех взаимосвязанных сфер: личностной, профессионально-деятельностной и коммуникативной. Личностная сфера включает в себя формирование профессионально значимых качеств, таких как ответственность, самокритичность, рефлексия, способность к эмпатии и саморазвитию – это фундамент, на котором строится будущая профессиональная деятельность. Педагогическая деятельность как вторая составляющая предполагает освоение теоретических основ педагогики, методик преподавания, формирование умений планировать, организовывать и оценивать образовательный процесс. Однако без эффективного педагогического общения, способности взаимодействовать с учащимися, коллегами и родителями, профессиональное развитие будет неполным. Эти три сферы тесно переплетены: личностные качества влияют на эффективность педагогической деятельности и коммуникации, а успешный опыт общения способствует личностному и профессиональному росту.

Вся область личных качеств и операциональных возможностей человека, как полагает Е.А. Климова, может выступать областью внутренних условий успешной профессиональной деятельности [4, с. 3]. Исследование процесса профессионального становления личности педагога традиционно предполагает обращение к двум взаимодополняющим аспектам: *процессуальному* (фокусируется на динамике развития, рассматривая его как последовательность этапов, каждый из которых характеризуется специфическими достижениями, задачами и потенциальными трудностями); *структурно-деятельностному* (акцентирует внимание на качественных преобразованиях, происходящих в самой структуре профессиональной деятельности педагога по мере его развития). Данный подход постулирует активную роль самого педагога в процессе совершенствования собственных профессиональных компетенций, подчеркивая целенаправленный характер трансформации используемых им средств и методов педагогической деятельности) [1, с. 65].

В ракурсе методики обучения студентов педагогического направления особое значение приобретает проблема саморазвития будущего педагога как основы его профессионального становления. Важным аспектом данной проблемы является феномен «мастерство учителя», который рассматривается через призму индивидуально-профессионального развития [4, с. 55].

Онтологические, гносеологические и акмеологические основы профессиональной педагогической деятельности объясняют профессиональное развитие как процесс ориентированных закономерностей, позволяющий рассматривать профессиональное развитие через формирование профессионального самосознания и самоопределения. Профессиональный выбор рассматривается как неотъемлемый компонент структуры профессионального самоопределения и профессионального развития, поскольку он является ключевым этапом в многоэтапном процессе самоопределения. Осознанный и взвешенный выбор профессии закладывает основу для дальнейшего профессионального развития, определяя направления обучения, профессиональной деятельности и самосовершенствования. Профессиональный выбор не является изолированным событием; он тесно связан с последующими этапами профессионального развития, определяя направления обучения, повышения квалификации и профессиональной карьеры. Более того, сам профессиональный опыт может влиять на корректировку первоначального выбора и приводить к переориентации.

Профессиональное становление будущих педагогов характеризуется уникальной особенностью: уже на этапе вузовского обучения они получают субъектный опыт педагогической деятельности. Данный опыт формируется благодаря погружению студента в образовательную среду, где он выступает одновременно в качестве субъекта, оказывающего педагогическое воздействие, и объекта, на который это воздействие направлено. Дуальность такой позиции позволяет будущему педагогу не только осваивать теоретические основы профессии, но и глубоко рефлексировать, анализируя и осмысливая специфику педагогической деятельности на основе собственного практического опыта. Это, в свою очередь, напрямую влияет на формирование профессионально-педагогической направленности – важного аспекта профессионального развития. Проявляется она в устойчивом интересе к профессии, в потребности и стремлении заниматься педагогической деятельностью, а также в мотивации учебной активности. Именно от устойчивости этих феноменов – интереса, потребности и мотивации – зависит не только личная успешность студента, но и эффективность всего образовательного процесса. Следовательно, раннее вовлечение студентов в реальную педагогическую практику и создание благоприятных организационно-педагогических условий являются ключевыми факторами успешного профессионального становления будущих педагогов.

Под организационно-педагогическими условиями в образовательном процессе исследователи понимают систему объективных возможностей, целенаправленно создаваемых для обеспечения эффективности решения педагогических задач. Формирование таких условий представляет собой тщательно спланированный процесс, включающий в себя отбор наиболее действенных элементов содержания образования, а также оптимальных форм и методов организации взаимодействия участников образовательного процесса. Именно продуманное сочетание всех компонентов создает благоприятную среду для достижения поставленных образовательных целей. Эта целостная система, направленная на достижение целей педагогической деятельности, основана на конструировании условий для эффективного взаимодействия и достижения заданных целей образовательного процесса [10, с. 872].

В подтверждение изложенного ниже представлены результаты ряда исследований, подчеркивающих актуальность рассматриваемой проблемы.

М. Кокран-Смит и К.М. Цайхнер подчеркивают, что «интеграция педагогических теорий с практическим опытом в программах подготовки учителей зависит фундаментально от наличия хорошо структурированных организационно-педа-

гогических условий» [5]. Авторы полагают, что именно данные условия во многом способствуют гармонизации теоретических знаний и реальной педагогической практики.

В свою очередь, В.В. Минина отмечает, что «…организационные и педагогические условия в коллаборации образуют новую сущность – педагогической системы…» [7]. Если детализировано интерпретировать высказывание В.В. Мининой, то можно говорить о том, что организационные условия представляют собой «инфраструктурный компонент» педагогической реальности, определяющий внешние рамки образовательного процесса. Педагогические условия – это «содержательный компонент», определяющий его внутреннее наполнение и методику. И в целом если рассматривать данные компоненты изолированно, мы получаем неполное представление об образовательном процессе. В свою очередь, системный подход утверждает, что свойства целого не сводятся к сумме свойств его частей. Взаимодействие организационных и педагогических условий порождает «эмерджентные свойства», присущие только целостной педагогической системе. Это включает в себя синергетический эффект, когда совместное действие компонентов приводит к результату, превышающему простую сумму их индивидуальных вкладов. Кроме того, возникают новые взаимосвязи и зависимости между элементами, формирующие сложную динамическую систему.

Следовательно, стоит полагать, что современная педагогическая система – это не просто совокупность организационных и педагогических условий, а «новая сущность», характеризующаяся собственными закономерностями функционирования и развития, эффективность которой во многом зависит от гармоничного взаимодействия всех компонентов, их взаимной адаптации и подчинения общей цели образовательного процесса. Игнорирование системной природы педагогической реальности, на наш взгляд, может привести к неэффективности и недостижению планируемых образовательных результатов.

С учетом вышесказанного полагаем, что организационные и педагогические условия играют ключевую роль в формировании глубины и качества подготовки учителей.

Под организационно-педагогическими условиями образовательного процесса мы понимаем комплекс мер, средств, форм и методов педагогического воздействия, а также объективных обстоятельств, отражающих специфику психолого-педагогической среды, способствующих качественному и эффективному осуществлению педагогической деятельности. Это целенаправленно создаваемая совокупность факторов, реализуемых с учетом особенностей субъектов образовательного процесса, обеспечивающих решение основных задач, поставленных содержанием образования, и способствующих повышению эффективности организации внеаудиторной деятельности студентов. Организация педагогического процесса, таким образом, предусматривает не только обеспечение конкретных возможностей, но и формирование определенного микроклимата, способствующего оптимизации педагогического взаимодействия [8; 9].

Успешное профессиональное развитие будущих педагогов напрямую зависит от целенаправленного создания благоприятных организационно-педагогических условий:

1. Создание комфортной педагогической среды

Создание педагогически комфортной среды, которая способствует развитию и саморазвитию студентов, является одним из ключевых условий успешного профессионального развития. Такая среда должна быть направлена на поддержку и стимулирование активной деятельности студентов, а также на создание условий для их личностного и профессионального роста.

2. Интеграция теоретических и практических знаний

Интеграция теоретических и практических знаний в рамках учебного процесса способствует повышению эффективности усвоения учебного материала студентами и формированию у них навыков практического применения полученных знаний. Такой подход обеспечивает более глубокое осмысление профессиональных задач и повышает уровень готовности к их решению.

3. Поддержка и наставничество

Реализация менторской поддержки со стороны опытных педагогов-наставников выступает значимым фактором оптимизации профессионального становления будущих учителей. Институт наставничества способствует успешной адаптации студентов к специфике профессиональной среды, получению ими ценных практико-ориентированных рекомендаций, а также прогрессивному развитию профессионально-педагогических компетенций.

В условиях непрерывной трансформации образовательной среды подготовка будущих педагогов должна быть нацелена на формирование комплексной профессиональной компетентности, способной отвечать современным вызовам. Такая подготовка предполагает многоуровневый подход, объединяющий в себе три взаимосвязанных компонента: когнитивный, аксиологический и практико-ориентированный.

Предлагаемая схема векторных направлений развития будущих педагогов в условиях педагогического вуза, построенная с учетом отмеченных ранее компонентов, делает особый акцент на формировании:

– *ценностного отношения к профессии:* осознания будущими педагогами значимости своей профессии, её социальной роли и ответственности за результаты своего труда.

– *навыков саморегуляции профессионального развития:* способности самостоятельно ставить цели профессионального роста, планировать и корректировать свою деятельность, анализировать собственную педагогическую практику и повышать свою квалификацию.

Полагаем, что данная модель подготовки, интегрирующая в себе когнитивный, аксиологический и практико-ориентированный компоненты, позволит сформировать у будущих педагогов именно комплексную профессиональную компетентность, необходимую для эффективной работы в динамично меняющемся образовательном пространстве.

Реализация данных векторных направлений – это поэтапный процесс, который должен быть интегрирован в образовательную программу подготовки будущих педагогов и служить своего рода координатором процесса профессионального развития будущего педагога.

Формирование комплексной профессиональной компетентности будущих педагогов предполагает многоуровневый подход. Прежде всего, важно сформировать *ценностно-смысловую парадигму* педагогической деятельности. Для этого используются анализ реальных профессиональных ситуаций, моделирование педагогического взаимодействия, дискуссии по этическим вопросам профессии. К примеру, написание эссе и проектирование педагогических сценариев помогают будущим педагогам сформировать собственное видение миссии педагога. Целью данного этапа является формирование устойчивой профессиональной идентичности, основанной на глубоком понимании значимости педагогического труда.

Следующим шагом является *культивирование мотивации* к непрерывному профессиональному развитию. Техники рефлексивного самоанализа, целеполагание, участие в профессиональных конкурсах способствуют формированию внутренней потребности в самосовершенствовании и самоактуализации в профессии. Цель этапа – формирование внутренней потребности в самосовершенствовании и самоактуализации в профессии, развитие проактивной позиции в контексте профессионального становления.

Важнейшим аспектом является формирование *практико-ориентированных компетенций.* Интерактивные тренинги, направленные на развитие коммуникативных навыков, анализ научной литературы, освоение инновационных технологий, стажировки – всё это позволяет будущим педагогам приобрести практические навыки, необходимые для успешной работы. Цель этапа – приобретение студентами практического инструментария, необходимого для успешного осуществления педагогической деятельности, формирование способности применять полученные знания в реальных профессиональных ситуациях.

И, наконец, необходимо *развивать навыки самостоятельного планирования индивидуальной профессиональной траектории*. Создание индивидуальных образовательных маршрутов, формирование портфолио, развитие навыков поиска и анализа информации – все эти инструменты помогают будущим педагогам определиться с направлением своего профессионального роста, а также развить способности к самоопределению, самообразованию и самореализации в профессии, развитие навыков стратегического планирования профессиональной карьеры.

Для создания эффективной системы практико-ориентированной оценки достижений студентов в педагогическом вузе предлагается выделить две взаимосвязанные группы организационно-педагогических условий: *структурные компоненты, обеспечивающие целостность педагогической системы:* информационно-методическое сопровождение, материально-техническое обеспечение, регламенты и требования; *средовая составляющая, ориентированная на личностно-деятельностный подход:* пространство для самореализации и развития профессиональных компетенций.

Каждый этап процесса подготовки будущих педагогов направлен на формирование специфического аспекта профессиональной компетентности. В совокупности эти этапы обеспечивают комплексный и системный подходы к подготовке высококвалифицированных специалистов для сферы образования. Эффективность реализованных мероприятий по созданию организационно-педагогических условий для формирования практико-ориентированной среды оценивается посредством комплекса диагностических процедур, и результат выражается в готовности преподавательского состава эффективно сопровождать студентов в их профессиональном развитии. Данная готовность трактуется как составляющая профессиональной компетентности и мотивированности преподавателей на эффективную реализацию образовательного процесса и оценку обученности [8].

Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова справедливо подчеркивают, что исследования, направленные на совершенствование образовательного процесса, должны уделять приоритетное внимание выявлению, изучению и проверке педагогических условий. Именно комплексный анализ этих условий, обеспечивающих эффективность различных видов деятельности в образовательной среде, позволяет выявить факторы, оказывающие наибольшее влияние на функционирование педагогической системы в целом и, как следствие, на повышение качества образования [3, с. 10].

Резюмируя все вышесказанное, мы можем сделать следующие выводы:

– педагогическими механизмами формирования профессиональной направленности личности студентов выступает сложная многоуровневая структура мотивов, ценностей, личностных смыслов и способностей, определяющих профессионально важные качества будущего педагога;

– в условиях динамично развивающегося образовательного пространства успешность профессионального становления будущих педагогов напрямую зави-

сит от качества создаваемых в педагогическом вузе организационно-педагогических условий;

– комплексный подход к проектированию образовательной среды, предполагающий формирование комфортной атмосферы, обеспечивающей единство теории и практики, а также развитие системы наставничества, выступает ключевым фактором развития профессионально-педагогической направленности студентов и их готовности к решению актуальных задач современного образования;

– формирование комплексной профессиональной компетентности будущих педагогов – это сложный и многогранный процесс, который не ограничивается простым усвоением знаний и умений, а имеет несколько ключевых векторных направлений. Данная модель акцентирует формирование ценностного отношения к профессии и навыков саморегуляции профессионального развития. Состоит из нескольких взаимосвязанных этапов, каждый из которых вносит свой вклад в развитие профессионализма будущих учителей.

Библиографический список

1. *Актуальные проблемы среднего и высшего профессионального образования: сборник научных трудов.* Рязань: РИО РязГМУ, 2016.
2. Гуща Н.В. Профессиональное развитие педагога в структуре системы обеспечения непрерывности педагогических инноваций. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва: ПРОМЕДИА, 2001.
3. Ипполитова Н.В., Стрехова Н.С. *Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация.* General and Professional Education. 2012; № 1: 8–14.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: *учебное пособие*. Москва: Академия, 2010.
5. Кокран-Смит М., Цайхнер К.М. Изучение педагогического образования: *отчет группы AERA по исследованиям и педагогическому образованию.* 2005.
6. Макиевская Ю.Ю., Михина Г.Б Педагогические условия организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования, включая авиационные учебные центры. *Вестник современных исследований.* 2020; № 3-1 (33): 8–22.
7. Минина В.В. Организационно педагогические условия практико-ориентированной оценки результатов в профессиональном образовании. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31898
8. Базаева Ф.У. Проблема самореализации в истории образования и педагогики: аксиологический аспект. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011; № 2 (121): 75–78.
9. Базаева Ф.У. Анализ феномена самореализации в зарубежной гуманистической психологии. *Среднее профессиональное образование.* 2012; № 3: 46–50.
10. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Организационно-педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ вуза. *Фундаментальные исследования*. 2013; № 10-4: 870–874.

References

1. *Aktual'nye problemy srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh trudov.* Ryazan': RIO RyazGMU, 2016.
2. Guscha N.V. Professional'noe razvitie pedagoga v strukture sistemy obespecheniya nepreryvnosti pedagogicheskih innovacij. *Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk.* Moskva: PROMEDIA, 2001.
3. Ippolitova N.V., Strehova N.S. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education.* 2012; № 1: 8-14.
4. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie.* Moskva: Akademiya, 2010.
5. Kokran-Smit M., Cajhner K.M. Izuchenie pedagogicheskogo obrazovaniya: *otchet gruppy AERA po issledovaniyam i pedagogicheskomu obrazovaniyu. 2005.*
6. Makievskaya Yu.Yu., Mihina G.B Pedagogicheskie usloviya organizacii obrazovatel'nogo processa v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya, vklyuchaya aviacionnye uchebnye centry. *Vestnik sovremennyh issledovanij.* 2020; № 3-1 (33): 8-22.
7. Minina V.V. Organizacionno pedagogicheskie usloviya praktiko-orientirovannoj ocenki rezul'tatov v professional'nom obrazovanii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31898
8. Bazaeva F.U. Problema samorealizacii v istorii obrazovaniya i pedagogiki: aksiologicheskij aspekt. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; № 2 (121): 75-78.
9. Bazaeva F.U. Analiz fenomena samorealizacii v zarubezhnoj gumanisticheskoj psihologii. *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2012; № 3: 46-50.
10. Sergeeva E.V., Chandra M.Yu. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii monitoringa kachestva osvoeniya obuchayuschimisya osnovnyh obrazovatel'nyh programm vuza. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2013; № 10-4: 870-874.

Статья поступила в редакцию 01.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-378-381

Belikov A.D., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Rubtsov V.V., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING THE FUTURE MUSIC TEACHERS' COMPETITIVENESS. The article presents a comprehensive study of modern digital technologies as an effective means of forming competitiveness among future music teachers study. At the beginning, the characteristic features of the term "digital technologies" essence and content are highlighted and described, taking into account features of learning and professional duties implementation by future music teachers. Considering the research in the special literature, it is established that the competencies system necessary for the appropriate profile pedagogical employee consists of personal, subject-activity and information blocks. The place that knowledge, skills and abilities related to the digital technologies use play in its structure is determined. There is also a demonstration of ways to form appropriate competencies to be implemented at the current higher pedagogical education development stage in Russia. It is proved that such work should permeate all the activity forms.

Key words: **higher education, training of music teachers at university level, formation of future music teachers competitiveness, digital technologies in higher education, student, teacher**

А.Д. Беликов*, аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
В.В. Рубцов*, аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E -mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Статья посвящена комплексному изучению современных цифровых технологий как действенного средства формирования конкурентоспособности у будущих педагогов-музыкантов. В начале исследования выделяются и описываются характерные особенности сущности и содержания термина «цифровые технологии» при максимальном учёте особенностей обучения и реализации профессиональных обязанностей будущими учителями музыки. Далее на основе рассмотрения сведений, содержащихся в специальной литературе, затрагивающей данную проблематику, устанавливается, что система компетенций, необходимых педагогическому работнику соответствующего профиля, состоит из личностного, предметно-деятельностного и информационного блоков. Определяется место, которое в её структуре играют знания, умения и навыки, связанные с применением цифровых технологий. Также производится демонстрация путей формирования соответствующих компетенций, подлежащих реализации на современном этапе развития системы высшего педагогического образования в нашей стране. Доказывается, что подобная работа должна пронизывать все формы деятельности.

Ключевые слова: **высшее образование, подготовка учителей музыки на ступени вуза, формирование конкурентоспособности будущих музыкальных педагогов, цифровые технологии в высшем образовании, студент, преподаватель**

Актуальность темы нашего исследования обосновывается рядом объективных черт развития России и мира на текущем этапе. Так, одной из наиболее чётко прослеживающихся тенденций является процесс цифровизации [1]. Его эскалация способствует серьёзным изменениям практически во всех сферах профессиональной и иной социально значимой деятельности современного человека.

В результате уже сегодня профессиональная реальность характеризуется расширением круга специальностей, квалификаций, а равно изменениями требований к кандидатам на вакансии со стороны работодателей [2].

И действительно, результаты анализа текущего состояния рынка труда свидетельствуют, что в числе основных требований к лицам, претендующим на большинство должностей как в государственных структурах, так и в частном секторе, является владение персональным компьютером [3]. Авторы настоящей статьи склонны считать данное требование чересчур общим. Мы полагаем, что сегодня каждый успешный профессионал должен характеризоваться приемлемым уровнем компетентности в области практического применения специализированных цифровых технологий.

Другой немаловажный тренд, определяющий специфику существования человеческого общества на современном этапе исторического пути, – во многом связанные с цифровизацией глубокие преобразования в экономической, общественной и культурной жизни социума [4]. Сегодня можно с уверенностью говорить о формировании качественно иных принципов организации всего жизненного пространства общества (О.Н. Беленов, Л.З. Бородовская, Е.Ю. Пономарева, И.В. Шилова, З.М. Явгильдина).

Всё большее значение в структуре активности его членов приобретает решение задач, связанных с социальной активностью, а равно и адаптацией к текущим условиям, координацией собственной деятельности в соответствии с ними. В свою очередь, данными метаморфозами обусловлено существенное изменение системы подходов, приёмов и методов реализации образовательных программ на всех уровнях (Т.А. Герасимова, О.В. Дудина, О.А. Чалова).

В этой связи определённый интерес вызывает состояние рынка труда в области педагогических вакансий. Его изучение показывает, что организации, работающие по программам начального общего и основного общего образования, редко предъявляют к кандидатам требования, связанные с владением цифровыми технологиями (Т.В. Горубнова, А.А. Ермекбаев, Е.С. Жаворонко, А.А. Ниязова).

Отчасти именно по этой причине в современной системе школьного образования наблюдается некоторый дефицит специалистов, характеризующихся приемлемым уровнем сформированности знаний, умений и навыков, связанных с эффективным их применением. Такая ситуация представляется тем более странной, если участь, что в ключевых нормативно-правовых актах, регламентирующих работу соответствующей сферы, содержатся требования к функциональным обязанностям учителей в части использования соответствующих средств [5].

Третья важная проблема современного общества, требующая решения в ближайшей временной преспективе, – специфика культурного развития подрастающего поколения. В силу неоднократно уже отмечавшихся совершенствования и распространения информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) современные дети, подростки и юношество имеют как никогда более лёгкий доступ к сокровищам российской и мировой культуры (Л.З. Бородовская, Т.В. Горубнова, Т.А. Герасимова, А.А. Ермекбаев, А.А. Ниязова, Е.Ю. Пономарева, И.В. Шилова).

Но, с другой стороны, сформированная в сетевом пространстве клиповость мышления мешает представителям этих возрастных групп в полной мере усвоить содержание серьёзных произведений.

Вместе с тем она не препятствует негативному, в ряде случаев целенаправленному влиянию различных деструктивных сил, действующих на данном поле (Т.А. Герасимова, О.В. Дудина, А.А. Ермекбаев, А.А. Ниязова, Е.Ю. Пономарева, О.А. Чалова). По этой причине сегодня перед теоретиками и практиками школьного образования остро стоит проблема формирования духовно-нравственных ценностей учащихся.

В свою очередь, одним из мощнейших инструментов их развития остаётся обучение школьников музыке. Принимая во внимание охарактеризованные выше тенденции, в рамках преподавания соответствующей дисциплины определённой эффективностью может обладать широкое применение цифровых образовательных технологий [2]. Это, в свою очередь, означает необходимость расширения их использования и при подготовке учителей.

Важно отметить, что при недостаточном внимании к таким характеристикам выпускников, успешно освоивших указанное направление, со стороны администрации многих современных школ, большинству российских вузов в этом плане присущи определённые потенции. Пути реализации некоторых из них предложены на страницах нашей статьи.

Её цель, таким образом, состоит в рассмотрении цифровых технологий как действенного средства формирования конкурентоспособности будущих педагогов-музыкантов.

1. Задачи, которые необходимо решить для её достижения, включают:

– дачу термину «цифровые технологии» определения, соответствующего особенностям обучения и реализации профессиональных обязанностей будущими учителями музыки;

– рассмотрение трёх основных блоков компетенций, необходимых педагогическому работнику соответствующего профиля;

– определение места, которое в структуре компетентности современного педагога-музыканта играют знания, умения и навыки, связанные с применением цифровых технологий;

– демонстрацию путей формирования соответствующих компетенций, подлежащих реализации на современном этапе развития системы высшего педагогического образования в нашей стране.

При этом нами широко применялись методы исследования:

– анализ специальной литературы;

– рефлексия собственного педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи заключается в рассмотрении сущности цифровых образовательных технологий при максимальном учёте специфики подготовки и будущей профессиональной деятельности музыкальных педагогов нового поколения.

Теоретическая значимость состоит в выявлении места, которое в структуре их компетентности занимают знания, умения и навыки, связанные с применением информационных и телекоммуникационных технологий.

Практическая значимость видится в определении путей формирования соответствующих компетенций, подлежащих реализации на современном этапе существования системы высшего педагогического образования.

Согласно представлениям современных педагогов, цифровые образовательные технологии представляют собой совокупность инновационных способов организации учебного процесса, в том числе на уроках музыки. Главным объединяющим признаком является то, что в их основе лежит широкое использование электронных систем, оптимизирующих усвоение школьниками относимого к соответствующей предметной области материала, главным образом через повышение наглядности презентуемой информации (Т.А. Герасимова, А.А. Ермекбаев, Е.Ю. Пономарева, Ю.С. Спиридонова).

Основная цель применения таких технологий современным музыкальным педагогом состоит в обеспечении высоких образовательных результатов, как предметных, так и личностных (Л.З. Бородовская, Е.Ю. Пономарева, Ю.С. Спиридонова).

Ориентируясь на существующие учебные планы музыкально-педагогической подготовки в пространстве отечественных вузов, а также компетенции в области музыкального образования, сформулированные на страницах соответствующих стандартов, мы можем говорить о трёх блоках компетенций [5]. Они связаны с личностными характеристиками педагога, с предметно-деятельностной и информационно-инструментальной сферами подготовки.

Первый блок – личностный. Он интегрирует компетенции, относящихся к социально-коммуникативной, культурологической, психолого-педагогической, проектно-методической и исследовательско-методологической компетентностям.

Второй блок – предметно-деятельностный. В него входят углублённые специальные и педагогические компетенции в виде знаний, умений и навыков и опыта профессиональной деятельности. Важнейшие места в этом ряду занимают индивидуальная и коллективная музыкально-исполнительские, а также культурно-просветительская компетенции.

Третий блок – информационный. Как следует из названия, он объединяет следующие компетенции:

– универсальная информационно-коммуникативная;

– музыкально-компьютерная [1].

Таким образом, ИКТ играют важную роль в профессиональной деятельности будущего учителя музыки. В данном случае, прежде всего, стоит сказать о таком свойстве процесса их использования, как многонаправленность [3].

Сегодня уже нельзя говорить о пользе цифровых технологий при реализации какой-то конкретной составляющей деятельности музыкального педагога. В современных условиях по-настоящему результативным их применение может быть только в случае комплексного характера, пронизывая большинство аспектов исполнения учителем его обязанностей. Рассмотрим их подробнее.

Многие педагоги позиционируют исследуемые педагогические технологии как действенное орудие, оптимизирующее процесс освоения учащимися образовательных программ через их привлечение к деятельности, направленной на создание различных учебных проектов, моделей (Т.А. Герасимова, Т.В. Горубнова, О.В. Дудина, Е.С. Жаворонко, А.А. Ниязова, О.А. Чалова).

В образовательной практике в последнее время также получило определённое распространение использования цифровых средств в качестве эффективного инструмента организации учебного процесса.

При подготовке к урокам современный педагог-музыкант именно с помощью ИКТ осуществляет поиск, критический анализ, синтез информации и её подготовку к презентации учащимся. Оптимизируют они также процесс разработки и редактирования УМК преподаваемых дисциплин, а равно и отдельных их компонентов [6].

Из вышеизложенного следует, что широкое применение информационных технологий является неотъемлемой частью процесса реализации компетенций, представленных в каждом из рассмотренных ранее блоков.

Очевидной становится значимость формирования специфических информационно-коммуникативной и музыкально-компьютерной компетентностей у интересующей нас категории студентов.

Содержание первого из приведённых понятий в наше время трактуется достаточно широко и неоднозначно (Л.З. Бородовская, Т.В. Горубнова, А.А. Ермекбаев, Е.С. Жаворонко, А.А. Ниязова, Е.Ю. Пономарева, Ю.С. Спиридонова).

Однако современное состояние разработки рассматриваемой проблематики позволяет с определённой долей уверенности говорить о том, что проявляется она в умении музыкального педагога технологически мыслить (Л.З. Бородовская, А.А. Ермекбаев, Е.С. Жаворонко, А.А. Ниязова, Е.Ю. Пономарева). Указанная компетенция, в свою очередь, связана с наличием у выпускника проективных, прогностических, аналитических, а также рефлексивных умений, позволяющих эффективно работать с необходимыми данными [7].

В основе музыкально-компьютерной компетентности учителя музыки лежат навыки применения инновационных цифровых методов обучения, направленных на развитие личности вверенных ему детей.

В контексте современной медиакультуры средства ИКТ позволяют продуцировать музыку, медиатексты и медиажанры. Важным чертами профессионального портрета современного музыканта и педагога также являются навыки аранжировочной, звукорежиссерской и клипмейкерской деятельности [1]. Отсюда следует, что рассматриваемая компетентность представляет собой интегративное образование личности, имеющее сложную системно организованную структуру.

При правильном развитии в её составе органично сочетаются личностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Степень их сформированности позволяет педагогам-музыкантам эффективно проявлять себя в ходе профессиональной и иной активности [5].

Соответственно, комплексный подход необходим и в профессиональной подготовке студентов к применению цифровых технологий. В оптимуме её результат должен складываться из знаний, умений и опыта, связанных с применением ИКТ в урочной и внеурочной, социокультурной деятельности, особых личностных качеств.

При планировании и реализации обучения будущих учителей музыки основам применения подобных технологий администрации, методистам и преподавателям вуза важно принять во внимание, что деятельность современной ОО такого уровня включает не только обучающие функции.

Участники реализуемых в ней образовательных отношений берут на себя ответственность за такие виды деятельности, как научно-исследовательская, проектно-творческая и социокультурная. Неслучайно сегодня одной из целей профессиональной подготовки учителей на ступени вуза является складывание у них системы «гибких» или «мягких» навыков (англ. – soft skills) [4].

В современной педагогике данный феномен обычно трактуется как комплекс непредметных (неспециализированных) компетенций. Таковые относятся к общекультурным профессиональным воспитательным компетенциям (Л.З. Бородовская, Т.В. Горубнова, Т.А. Герасимова, А.А. Ермекбаев, Е.С. Жаворонко, А.А. Ниязова). Достаточный уровень их сформированности определяет своего рода навигационную систему, в границы которой могут быть «вписаны» предметные, «жёсткие» навыки (англ. – hard skills).

Кроме того, «гибкие навыки» позволяют молодым учителям более эффективно решать социокультурные музыкально-творческие задачи, в том числе требующие широкого привлечения средств ИКТ.

Развитие компетенций, которые можно отнести к рассматриваемой группе, является важным средством воспитания будущих педагогов. Современная молодёжь в массе своей реализует существенную часть активности в виртуальной среде. При всей прогрессивности соответствующих средств коммуникации их использование сопряжено с существенным риском – минимизацией живого общения.

Это, в свою очередь, может стать значимым препятствием на пути построения учителями музыки собственной линии профессионального и личностного роста, в том числе в части использования цифровых технологий [3].

Таблица 1

Soft skills будущего учителя музыки, необходимые для широкого применения цифровых образовательных технологий, и аспекты учебно-воспитательного процесса, с помощью которых может быть обеспечено их формирование

Навыки	Средства формирования
Эмоциональный интеллект	Приобретение опыта общения с яркими эмоциональными художественно ценными музыкальными образами
Коммуникативность	Коллективное взаимодействие, реализуемое по ходу учебной и внеучебной деятельности
Творческое мышление	Участие в творческой музыкальной деятельности
Критическое мышление	Активная мыслительная деятельность в процессе слушания и исполнения музыки с последующей её оценкой
Мотивация	Привлечение к творческой деятельности
Концентрация	Развитие умений слушать и слышать музыку
Селф- и тайм-менеджмент	Формирование навыков балансировки при сочетании педагогической, исполнительской и других видов деятельности

Теперь необходимо определить, какие именно из soft skills и с использованием каких средств, доступных на современной стадии развития отечественного ВО, должны быть сформированы у них для наиболее эффективного применения средств ИКТ в образовательной деятельности (табл. 1).

Также по ходу формирования у педагогов-музыкантов информационно-коммуникативной и музыкально-компьютерной компетентностей необходимо уделять внимание развитию арт-навыков (англ. – art skills) в сфере цифрового искусства и креативных индустрий. Достаточная степень сформированности таковых позволит молодым специалистам в ближайшем будущем реализовывать крупные креативные проекты с широким использованием средств мультимедиа (создание учебных фильмов, клипов, составление обучающих игр для школьников). Привлечение к реализации соответствующей деятельности или отдельных её элементов уже на этапе освоения вузовских программ позволит повысить эффективность развития навыков, входящих в структуру обеих компетентностей.

Говоря об обучении будущих музыкальных педагогов широкому применению цифровых технологий, нельзя не остановиться на том, что проблематика «мягких» и арт-навыков зачастую рассматривается исследователями в соотношении с навыками «твёрдыми» (англ. – hard skills) (А.А. Ермекбаев, Е.С. Жаворонко, З.М. Явгильдина). Это объясняется взаимообусловленностью указанных категорий. В отличие от двух первых групп, hard skills представляют собой предметные навыки, составляющие знаниевый базис, необходимый для успешной работы с ИКТ [7].

Таким образом, «твёрдые» навыки, связанные с их использованием, могут формироваться параллельно с компетенциями базовой дисциплинарно-музыкальной направленности. Их развитию будет способствовать реализация специализированного музыкального обучения по следующим дисциплинам:

- «Педагогика и психология»;
- «Методология научно-исследовательской деятельности»;
- «Инструментоведение и инструментовка»;
- «Гармония и полифония»;
- «Теория и история музыки»;
- «Анализ музыкальных форм» [6].

Нельзя, конечно, в этой связи забывать и об очевидном – освоении такой дисциплины, как «Информатика». Однако тут же следует заметить, что в связи с темой настоящей статьи она представляется актуальной скорее в качестве инструментальной основы преподавания в каждом из перечисленных разделов дисциплинарной подготовки. Таким образом, дисциплина «Информатика» становится базой для формирования соответствующих компетенций [7].

Конкретно развиваемые таким образом навыки должны обеспечивать студенту возможность для результативного использования дидактических материалов, содержание которых направлено на воспитание культурных ценностей у подрастающего поколения. Современное поколение школьников более эффективно воспринимает учебный материал, если он сопровождается аудиовизуальным рядом (О.В. Дудина, А.А. Ниязова, Е.Ю. Пономарева, З.М. Явгильдина).

Соответственно, как и в случае с арт-навыками, целесообразным является обучение применению мультимедийных средств.

При определении hard skills, долженствующих быть сформированными по ходу учебной деятельности, необходимо иметь в виду, что в целях обеспечения качества и доступности образования сегодня в образовательный процесс, реализуемый школами, активно внедряются различные цифровые платформы. Их функционал позволяет обеспечивать дистанционное взаимодействие между всеми субъектами педагогической деятельности, в том числе музыкальной [2].

Также разработаны цифровые сервисы, предназначенные для организации и поддержки деятельности учителя. В них собраны различные методические материалы. По этой причине у будущих педагогов-музыкантов необходимо развивать компетенции, обеспечивающие эффективную работу с подобными ресурсами.

Актуальность складывания у интересующей нас категории специалистов следующей группы компетенций не должна вызывать сомнений в свете проводившихся ещё совсем недавно интенсивных поисков ответов на вызовы периода 2020–2022 гг. Именно тогда особенно чётко проявилась необходимость формирования у всех педагогов компетенций, необходимых для реализации различных аспектов дистанционного и смешанного обучения [5].

Следовательно, система hard skills должна обеспечивать возможность беспрепятственного использования цифровых сервисов, предназначенных для проведения конференций и совещаний онлайн с аудио-, видеосвязью, а также инструментов совместной работы с информацией, представленной в различных форматах [6].

В этой связи также следует отметить, что от современных педагогов-музыкантов требуется и компетентность в области использования облачных дисков, средств онлайн-офиса, онлайн-конструкторов уроков.

Отметим также, что и для обеспечения полноценной исполнительской деятельности необходимо формирование hard skills, связанных с использованием цифровых образовательных технологий. На случай отсутствия или неудовлетворительного состояния акустического музыкального инструмента у студентов важно формировать навыки по эффективной реализации средств и возможностей инструментов виртуальных [4].

Завершая рассмотрение цифровых технологий в качестве действенного средства формирования конкурентоспособности будущих педагогов-музыкантов,

в первую очередь отметим, что главной целью применения таких технологий в их работе является обеспечение высоких образовательных результатов школьников. Принимая во внимание существующие учебные планы подготовки по соответствующему направлению, реализуемой отечественными вузами, а также компетенции в области музыкального образования, сформулированные на страницах ФГОС, мы можем говорить о трёх блоках компетенций, необходимых специалисту указанного профиля. К ним относятся личностный, предметно-деятельностный и информационный. Это подводит нас к разговору о таком свойстве процесса использования ИКТ, как многонаправленность. В современных условиях по-настоящему результативным их применение может быть только в том случае, если носит комплексный характер, пронизывая все эти блоки.

Соответственно, комплексной должна быть и деятельность по развитию у студентов такого рода знаний, умений и навыков. Придание ей соответствующих черт не требует коренной перестройки существующей системы подготовки. Необходимо лишь принять меры к их формированию по ходу реализации всех основных аспектов аудиторной и внеаудиторной работы.

Библиографический список

1. Жаворонко Е.С., Ниязова А.А. Цифровая компетентность как одна из составляющих функционально-ролевого репертуара современного учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 64–66.
2. Дудина О.В., Горубнова Т.В. Цифровая грамотность будущих педагогов-психологов. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 5: 45–49.
3. Спиридонова Ю.С. Понятие и структура цифровой компетентности будущих педагогов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-2: 369–372.
4. Чалова О.А. Применение активных форм обучения в воспитании экологической культуры студентов в цифровой лингвообразовательной среде вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 157–159.
5. 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.
6. Пономарева Е.Ю. Организация проектной деятельности студентов в рамках цифровой образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 151–153.
7. Бородовская Л.З., Явгильдина З.М. Цифровой компонент компетентностной модели бакалавра профиля «Учитель музыки». *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2022; № 60: 199–207.

References

1. Zhavoronko E.S., Niyazova A.A. Cifrovaya kompetentnost' kak odna iz sostavlyayuschih funkcional'no-rolevogo repertuara sovremennogo uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 64-66.
2. Dudina O.V., Gorubnova T.V. Cifrovaya gramotnost' buduschih pedagogov-psihologov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 5: 45-49.
3. Spiridonova Yu.S. Ponyatie i struktura cifrovoj kompetentnosti buduschih pedagogov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-2: 369-372.
4. Chalova O.A. Primenenie aktivnyh form obucheniya v vospitanii `ekologicheskoj kul'tury studentov v cifrovoj lingvoobrazovatel'noj srede vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 157-159.
5. 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.
6. Ponomareva E.Yu. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti studentov v ramkah cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 151-153.
7. Borodovskaya L.Z., Yavgil'dina Z.M. Cifrovoj komponent kompetentnostnoj modeli bakalavra profilya «Uchitel' muzyki». *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2022; № 60: 199-207.

Статья поступила в редакцию 29.09.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-381-383

Gavrilova A.S., *postgraduate, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: i@agavri1ova.ru*

THE ROLE OF DIGITAL MARKETING AND SMM IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS IN FUTURE TEACHERS. The article examines the role of digital marketing and SMM in development of professional skills of future teachers, through the introduction of modern marketing technologies into the educational process of students of pedagogical training areas for the formation of information and communication competence of a future teacher. The research presents the history of the emergence of the key concepts of the research – digital marketing and SMM on the scale of educational activities. For a better understanding of modern marketing technologies, the definition of classical marketing according to Philip Kotler is also given. Some possibilities of using digital technologies in the educational process are considered and examples of social platforms for promoting and forming a positive image of both higher educational institutions and a teacher's personal brand to attract applicants, students and parents to the modern educational space are given. The interactive study is based on an analysis of the pedagogical nature and includes teaching and learning methods not only for students, but also for the teaching staff within the framework of additional professional education, which will provide teachers with the opportunity to update their knowledge regarding innovative and effective teaching methods, which constitute digital technologies.

Key words: **pedagogical brand, professional skills of future teachers, digital marketing, SMM, educational services**

А.С. Гаврилова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: i@agavri1ova.ru*

РОЛЬ DIGITAL-МАРКЕТИНГА И SMM В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается роль digital-маркетинга и SMM в развитии профессиональных навыков будущих педагогов посредством внедрения технологий современного маркетинга в образовательный процесс студентов педагогических направлений подготовки для формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего педагога. В рамках исследования представлена история возникновения ключевых понятий статьи – digital-маркетинга и SMM – в масштабах образовательной деятельности; для лучшего понимания технологий современного маркетинга также приведено определение классического маркетинга по Филиппу Котлеру. Рассмотрены некоторые возможности использования цифровых технологий в образовательном процессе и приведены примеры социальных платформ для продвижения и формирования положительного имиджа как высших учебных заведений, так и личного бренда педагога для привлечения абитуриентов, студентов и родителей в современное образовательное пространство. Данное интерактивное исследование основывается на анализе педагогического характера и включает в себя методы преподавания не только студентам, но и профессорско-преподавательскому составу в рамках дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: **педагогический бренд, профессиональные навыки будущих педагогов, цифровой маркетинг, SMM, образовательные услуги**

На сегодняшний день Интернет достаточно плотно проник в жизнь каждого современного человека. Ежедневно на территории Российской Федерации им пользуются свыше 100 миллионов человек, следовательно, можно говорить о том, что подавляющее большинство россиян, так или иначе, взаимодействуют с разными ресурсами, пользуясь услугами Всемирной сети Интернет.

Согласно статистике Mediascope cross web, в России 84% населения используют Интернет хотя бы один раз в месяц; 83% пользуются услугами Интернета в среднем ежедневно; 4 часа 17 минут – это среднее время интернет-потребления в день на жителя Российской Федерации.

Ярким событием массового пользования интернет-ресурсами была пандемия коронавируса в 2020 г., когда большинство людей, оказавшись на карантине, вынуждены были пользоваться Интернетом, и, в частности, это очень сильно отразилось на образовательной деятельности – многие высшие учебные заведения перешли в онлайн-формат, используя социальные сети и мессенджеры как виртуальную аудиторию, а педагоги поменяли паттерн своего поведения, что позволило им эффективнее взаимодействовать со студентами, оперативно донося до них лекционный и практический материал, получая быструю обратную связь.

В эпоху стремительного развития цифровых технологий и растущей тенденции к цифровизации образование сталкивается с нововведениями, которые, так или иначе, позволят расширить возможности как высших учебных заведений в целом, так и их обучающихся в частности [1–5]. Одним из ключевых инструментов, который становится всё более значимым в среде существования современного человека, является digital-маркетинг, сфера которого достаточно быстро и активно развивается, интегрируя в себя такие понятия, как аналитика данных, искусственный интеллект и создание контента.

Современное общество живёт в среде высоких технологий и потребительских товаров, где первое место на пьедестале занимают жажда познания и стремления к освоению новых компетенций. Особые требования предъявляются к массовой рекламе образовательных учреждений в средствах массовой информации и социальных сетях, которые также играют важную роль в жизни каждого вуза, поскольку сейчас социальные сети – не только платформы для общения и прослушивания музыки, но и прекрасный инструмент для продвижения положительного имиджа любой образовательной организации; требования к грамотному формированию познавательного и интересного учебного процесса педагогами с использованием разнообразных методов обучения: интерактивных досок, различных онлайн-ресурсов и видеоматериалов, а также интеллектуальных карт, разбор кейсов, мозговых штурмов и др. [5]. Из этого следует, что образовательное пространство требует постоянной адаптации процесса обучения студентов под современные реалии, которые постоянно претерпевают разного рода изменения. Сам процесс обучения при этом должен выглядеть не простым актом прослушивания материала, его запоминания и повторения, а выступать в роли активного взаимодействия с образовательной средой. Такая мгновенная адаптация и продвижение как образовательных услуг, так и личного бренда будущего педагога возможна исключительно при создании совокупности цифровых решений – электронной образовательной среды и внедрения элементов digital-маркетинга и SMM для продвижения образовательной организации и личного бренда так называемого «педагога-блогера». Обучение при таком подходе основано на критическом осмыслении, решении проблем и навыках совместной работы конкретно самих студентов, а их профессиональные компетенции будут учитывать те стремительные изменения, которые происходят в области применения digital-маркетинга ежедневно.

Цель данной статьи – раскрыть потенциал современных цифровых медиа в рамках продвижения образовательных организаций высших учебных заведений и личного бренда будущих педагогов.

Основные задачи статьи заключаются в анализе методической литературы в рамках развития профессиональных навыков будущих педагогов посредством использования digital-маркетинга и SMM.

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

Научная новизна статьи заключается в использовании комплексного подхода в изучении digital-маркетинга и SMM технологий в развитии профессиональных навыков будущих педагогов. Проведённое исследование позволяет лучше понять, как внедрение цифровых процессов в образовательную деятельность высшего учебного заведения способствует повышению качества образовательных услуг, привлечению абитуриентов, студентов и профессиональному росту профессорско-преподавательского состава. Теоретическая значимость статьи заключается в обосновании необходимости внедрения современных маркетинговых технологий в образовательный процесс будущих педагогов посредством разработки программы формирования информационно-коммуникационной компетенции средствами digital-маркетинга и SMM. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования описанного комплексного подхода для студентов высших учебных заведений – будущих педагогов для создателей образовательных курсов и онлайн-платформ, руководителей образовательных онлайн-проектов и методистов онлайн-обучения.

Рассмотрим историю возникновения понятий digital-маркетинга и SMM в рамках новых социальных медиа для развития профессиональных навыков будущих педагогов.

Для того чтобы лучше понимать инструменты, каналы и стратегии digital-маркетинга и SMM, важно знать определение классического маркетинга. По словам одного из ведущих маркетологов современной действительности Филиппа Котлера, маркетинг представляет собой процесс, носящий социальный и управленческий характер, который направлен на удовлетворение нужд и потребностей посредством создания, предложения и обмена ценными продуктами с другими людьми [4]. Простыми словами, маркетинг – это процесс создания, передачи информации, предоставления предложений и обмена ими, которые, так или иначе, имеют некую ценность для покупателей, заказчиков, партнёров и общества в целом.

Появление Интернета и разнообразного количества устройств и платформ, которые используются человечеством для постоянного потребления цифрового контента, положили начало точке отсчёта, эре так называемого digital-маркетинга, впервые упоминающегося в 1990 году.

Digital-маркетинг – это некая современная форма маркетинга, которая в большинстве своём использует цифровые технологии, направленные на удовлетворение желаний и потребностей клиента именно через создание контента, его продвижения и предоставления каких-то товаров и/или услуг [2]. Данное понятие охватывает более широкую область, нежели интернет-маркетинг, и включает в себя не только каналы, которые не требуют использования глобальной компьютерной сети Интернет, например, цифровые каналы TV-рекламы, SMS-рассылка и др., но и социальные сети, которые позволяют создавать, распространять и отслеживать свои кампании на различных цифровых платформах, таких как «ВКонтакте» и «Telegram», а также поисковую оптимизацию сайта, таргетированную и контекстную рекламы в сети и SMM.

Маркетинг такого вида является экономически эффективным, так как даёт возможность охватить большее количество потенциальных клиентов, а внедрение его в работу предлагает более стремительный рост для малого бизнеса по сравнению с привычным традиционным маркетингом, так как за счёт небольшой стоимости одного показа рекламы он снижает масштаб неудачи и делает его несущественным. Также digital-маркетинг не ограничивается только рекламными интеграциями и потенциальными клиентами бизнеса или личного бренда, а наоборот, позволяет выйти за их рамки, предоставляя новые возможности по привлечению.

Digital-маркетинг работает путём создания рекламных кампаний, которые преследуют некую определённую цель: повышения узнаваемости бренда преподавателя, привлечения большего трафика на образовательный web-сайт, увеличения продаж образовательных услуг, привлечения большего количества релевантных подписчиков в социальных сетях и т. д. Поэтому с помощью такого вида маркетинга можно находить людей, которые будут по каким-то причинам заинтересованы в тех или иных предложениях, например, от высшего учебного заведения или будут наблюдать за экспертной позицией интересующего их педагога-блогера. Также с этими людьми можно взаимодействовать посредством общения и тем самым завоевывать доверие к своему бренду (имени), а значит, повышать узнаваемость меньшими затратами по сравнению с традиционными маркетинговыми методами.

Основной задачей digital-маркетинга является увеличение продаж, следовательно – реклама товаров или, например, предоставляемых образовательных услуг в цифровой среде, которая поможет довести клиента (обучающегося или абитуриента) до так называемого целевого действия – такого действия, которое принесет компании или бренду выгоду и решит поставленные бизнес-задачи, например, убедит подписаться на образовательный ресурс. Digital-маркетинг сегодня – это единственный способ развивать свой бизнес, устанавливая контакты с потенциальными клиентами там, где они проводят большую часть своего времени. Таким образом, образовательный ресурс позволит увлечь пользователей социальных сетей освоением новых компетенций.

Social media marketing – это процесс использования платформ социальных сетей для взаимодействия с аудиторией, создания бренда, увеличения продаж и привлечения трафика на сайт, который включает в себя публикацию качественного контента в профилях социальной сети, взаимодействия с подписчиками, анализ результатов и размещение рекламы в социальных сетях.

С помощью таких платформ, как, например, «ВКонтакте», «Одноклассники», «Яндекс.Дзен» и др., компании и личные бренды могут не только продвигать свои уникальные торговые предложения, но и взаимодействовать со своей целевой аудиторией, которая через некоторое время может стать лояльным сообществом подписчиков, активно взаимодействующих с брендом, повышая узнаваемость, посещение сайта и продажи. Развитие социальных сетей полностью изменило взаимодействие людей друг с другом, также оно изменило влияние компаний на своих потребителей. С помощью социальных сетей можно создавать привлекательный и персонализированный контент, беря во внимание такие уникальные параметры, как демографические и географические данные, интересы и хобби, поведенческие данные, данные о поведении в прошлом, которые позволят настроить рекламу более четко, так, чтобы посты в сообществах находили отклик только у релевантных пользователей, наиболее заинтересованных в предоставляемой услуге и/или продукции. Для правильного использования технологий SMM-маркетинга в первую очередь важно установление конкретной цели, которая со временем может варьироваться в зависимости от повышения узнаваемости продвигаемого бренда до увеличения конверсий по сайту. Также немаловажен и тот факт, который содержит в себе чёткое понимание своей целевой аудитории – определённой группы людей, которым адресована образовательная услуга, реклама, продукт, web-сайт, теле- или радиопрограмма. Если для примера рассматривать высшее учебное заведение или педагога-блогера, то его целевой аудиторией будут абитуриенты, студенты и родители. После постановки цели, определения целевой аудитории необходим выбор правильной платформы и создание уникального контента. Согласно статистике, большая часть профессорско-преподавательского состава используют социальные сети в качестве дополнительного источника информации – из них 85% смотрят полезные видео и читают научные статьи, 79% подписаны на профессиональные тематические онлайн-сообщества или образовательные организации, 36% общаются с коллегами, которые ведут преподавательский блог, 8% и есть те самые педагоги-блогеры, которые выстраивают свой личный блог и делятся полезной информацией с другими подписчиками – коллегами «по цеху», студентами, абитуриентами и их родителями.

Интернет-маркетинг и маркетинг в социальных сетях играет большую роль в развитии профессиональных навыков будущих педагогов в контексте трендов, современных инструментов и компетенций, которые в нынешнем мире необхо-

димы для эффективной работы в образовательной среде [3]. Они предлагают уникальные возможности для общения между студентами и преподавателями высшего учебного заведения, обмена информацией по проводимым мероприятиям, а также проведение как различных интерактивных уроков, так и онлайн-конференций любого уровня. Рассмотрим некоторые возможности использования ключевых аспектов digital и SMM в образовательной среде работы будущего педагога.

– Создание профилей и интернет-сообществ, которые будут посвящены высшим учебным заведениям, образовательным проектам и курсам, с целью привлечения внимания к деятельности того или иного указанного аспекта, повышения узнаваемости образовательного бренда, а также установления контакта с потенциальными абитуриентами, студентами, родителями и профессорского-преподавательским составом.

– Для преподавателей высшего учебного заведения, которые занимаются репетиторством, использование технологий маркетинга в социальных сетях может помочь в привлечении новых учеников, а фирменный стиль блога, уникальные публикации и интересный динамичный контент поможет выделиться среди конкурентов.

– Использование социальных сетей также предоставляет широкий спектр возможностей для взаимодействия с родителями посредством создания тематических сообществ или групп в мессенджерах, где будут консультировать родителей, информировать их о предстоящих мероприятиях, отвечать на вопросы и давать различные рекомендации.

– Создание и публикация образовательных материалов (записи лекций, вебинаров и др.), которые помогут пользователю (студенту, педагогу) разобраться в интересующих его вопросах и освоить новые умения и профессиональные навыки. Публикация такого вида контента в образовательном сообществе предоставит возможность педагогам делиться своими наработками и опытом не только со студентами родного вуза и коллегами, но и выходить за его рамки, что будет способствовать повышению их профессиональной репутации и укреплению авторитета. Важно, чтобы такой образовательный контент был регулярным и разнообразным.

– Активное взаимодействие с подписчиками (студентами, абитуриентами, родителями) сообщества через комментарии, анкетирование, опросы или личные сообщения помогут административному корпусу образовательной организации или педагогам, если речь идёт про интернет-сообщество личного бренда педагога, получить обратную связь, вследствие чего улучшить свои образовательные программы и методику преподавания.

– Использование рекламы в социальных сетях также является эффективным помощником в привлечении абитуриентов, студентов и педагогов в высшее учебное заведение. Большинство социальных сетей предлагает возможность использования таргетированной рекламы, которая привлекает целевую аудиторию наиболее эффективным образом. Зона видимости рекламного сообщения может быть адаптирована под определённую группу пользователей в соответствии с заданными параметрами: полом, возрастом, местом проживания, интересами и др.

Библиографический список

1. Герасимова Е.К. *Цифровизация образования:* учебное пособие. Москва: Знание-М, 2022.
2. Катаев А.В. *Digital-маркетинг:* учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2020.
3. Коблева А.Л., Маслова Т.Ф. *Маркетинг образовательных услуг: функции, технологии и опыт:* учебное пособие. Ставрополь: Ставролит, 2019.
4. Котлер Ф. *Маркетинг от А до Я: 80 концепций, который должен знать каждый менеджер*. Москва, 2011.
5. Ляпунцова Е.В., Белозерова Ю.М. *Инновационные методы обучения в высшей школе:* учебник. Москва, 2024.

References

1. Gerasimova E.K. *Cifrovizaciya obrazovaniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Znanie-M, 2022.
2. Kataev A.V. *Digital-marketing:* uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 2020.
3. Kobleva A.L., Maslova T.F. *Marketing obrazovatel'nyh uslug: funkcii, tehnologii i opyt:* uchebnoe posobie. Stavropol': Stavrolit, 2019.
4. Kotler F. *Marketing ot A do Ya: 80 koncepcij, kotoryj dolzhen znat' kazhdyj menedzher*. Moskva, 2011.
5. Lyapuncova E.V., Belozerova Yu.M. *Innovacionnye metody obucheniya v vysshej shkole:* uchebnik. Moskva, 2024.

Статья поступила в редакцию 20.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-383-386

Gazieva M.Z., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Head of Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Institute of Pedagogy, Psychology and Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: gazieva@yandex.ru*
Abdulatipova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Education Pedagogy and Technology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: elmirushka70@mail.ru*
Polozova T.P., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Head of Department of Psychology, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: t.aisuvakova@mmu.ru*

THEORETICAL APPROACHES TO IMPROVING EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS. The authors of the article discuss some theoretical approaches to improving effectiveness of future specialists, bachelors and masters in professional socialization. Professional socialization is of increasing importance in the qualified specialists in the context of vocational training. The process of professional socialization of students unfolds throughout the entire period of study at a university, including in subsequent studies in graduate and postgraduate studies, characterized by the stages and qualitative changes certain sequence. The article concludes that in the effective professional socialization students: internalize professional and ethical principles, standards, norms, traditions of research and teaching activities; develop professionally and socially significant personal qualities, variable research and professional competencies; gain experience in implementing various professional, research roles; realize their belonging to a professional community as its' equal part, etc. The article concludes that the process of professional socialization of students unfolds during the entire period of study at a university, characterized by a certain sequence of stages, stages, and qualitative changes.

Key words: **socialization, professional socialization, students, teaching staff, professional development**

М.З. Газиева*, канд. психол. наук, доц., зав. каф. специальной психологии и дошкольной дефектологии, Институт педагогики, психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: gazieva@yandex.ru*
Э.А. Абдулатипова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: elmirushka70@mail.ru*
Т.П. Полозова*, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: t.aisuvakova@mmu.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены теоретические подходы повышения эффективности профессиональной социализации студентов. Профессиональная социализация имеет всё большее значение в процессе формирования квалифицированных специалистов в условиях профессиональной подготовки. Процесс профсоциализации студентов разворачивается в течение всего периода обучения в вузе, в том числе в последующем обучении в магистратуре и аспирантуре, характеризуясь определённой последовательностью стадий, этапов, качественных изменений. В статье сделан вывод о том, что ходе эффективной профсоциализации студенты интериоризируют профессионально-этические принципы, стандарты, нормы, традиции научно-исследовательской, педагогической деятельности; развивают профессионально и социально значимые личностные качества, вариативные научно-исследовательские и профессиональные компетенции; приобретают опыт реализации различных профессиональных, научно-исследовательских ролей; осознают свою принадлежность к профессиональному сообществу и др.

Ключевые слова: **социализация, профессиональная социализация, студенты, профессорско-преподавательский состав, профессиональное становление**

На настоящем этапе развитие человеческого общества в основном характеризуют две тенденции (табл. 1).

Таблица 1

Современные тенденции в развитии человеческого общества

№ п/п	Наименование
1.	Цифровизация большинства сфер человеческой деятельности [1]
2.	Связанная с ней эскалация научно-технического, экономического, социального и культурного прогресса [2]

Соответствующие тренды интересуют нас, конечно, не сами по себе. В контексте настоящей статьи важным является то, как они влияют на процесс профессиональной социализации лиц, осваивающих программы современных вузов. В этой связи современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет с определённой долей уверенности говорить о том, что сегодня он претерпел ряд существенных изменений (И.Б. Байханов, И.В. Воробьева, Д.Д. Каримов, Б.А. Сазонов, Н.Н. Саяпина). Это, в свою очередь, не должно вызывать удивления, если учесть, что вслед за вышеозначенными элементами материальной, социальной, экономической и культурной среды, в которой происходит формирование полноценного профессионала, не могут не претерпеть существенных изменений общественные запросы к результатам деятельности системы высшего образования [3]. В текущих условиях особую актуальность приобретают эффективные поиски средств, позволяющих обеспечить реализацию будущими высококвалифицированными специалистами индивидуальных образовательных траекторий. В равной степени сказанное относится к тем их составляющим, которые характеризуются направленностью на профессиональную социализацию [4].

Таким образом, можно констатировать, что интересующий нас феномен имеет всё большее значение в плане оптимизации хода и результатов процесса обучения высококвалифицированных специалистов в условиях организации ВО [5]. В то же время механизмы осуществления эффективности данного процесса в современных вузах ещё изучены недостаточно.

Тем самым целью данного исследования является изучение способов реализации инноваций в образовательном процессе высшей школы.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом: изучение сущности профсоциализации студентов; рассмотрение принципов педагогического сопровождения, реализация которых способствует эффективной профсоциализации студентов; изучение основных результатов эффективной профсоциализации студентов.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы: анализ научной и методической литературы, в той или иной степени затрагивающей интересующую нас проблематику; рефлексия собственного опыта, связанного с реализацией соответствующего сегмента профессионально-педагогической деятельности.

Научная новизна статьи заключается в том, что рассмотрены основные теоретические подходы к рационализации хода профессиональной социализации студентов и приданию результатам вида, соответствующего требованиям российского и мирового социума на текущей стадии их развития.

Теоретическая значимость состоит в рассмотрении сущности профсоциализации студентов и её роли в достижении успеха их обучения в пространстве современного вуза.

Практическая значимость видится в рассмотрении принципов её сопровождения.

Современные учёные и практики, занимающиеся вопросами профсоциализации, демонстрируют согласие в смысле понимания её структуры (Т.П. Айсувакова, И.А. Жданова, Е.А. Московцева, О.В. Селиверстова, Г.И. Симонова, И.А. Соловьева, Ю.В. Сорокопуд). Называют, как правило, следующие компоненты:

– освоение определённых образцов поведения с последующим воспроизводством их в ходе своей трудовой деятельности;

– формирование системы представлений, касающихся системы норм и ценностей, принятых в данной профессиональной среде;

– развитие осознанного стремления к следованию им;

– личностное развитие обучающегося.

Как видим, профессиональная организация отличается определённой сложностью в структурном отношении. Это позволило В.А. Клименко выделить в соответствующем процессе четыре стороны:

– социализация, как иинкультурация, – трансляция культурно задаваемых ценностей, морально-этических норм и поведенческих стереотипов, характерных для избранной профессиональной области;

– социализация как рецепция чужого положительного опыта;

– социализация как адаптация;

– социализация как реконструкция опыта, полученного ранее [1].

Если говорить о сущностной характеристике интересующего нас процесса, то в первую очередь следует отметить, что профессиональная социализация, как и социализация вообще, не может осуществляться без постоянного активного взаимодействия личности и общества [4]. В этой связи она представляет собой непрерывный процесс становления молодого человека, его прогрессивного развития, реализуемый через освоение им элементов духовной и материальной культуры, личных и общественных отношений, как бы преломляющихся через призму условий его будущей профессиональной деятельности [3].

Это, в свою очередь, связано с необходимостью планирования и организации целенаправленного воздействия общественных институтов на формирующуюся личность и профессионала [2]. Только так будущий специалист сможет в полной мере овладеть социальными и профессиональными нормами, ценностями, позитивным опытом их практической реализации своими предшественниками [6]. Следует при этом помнить, что грамотная организация соответствующего процесса подразумевает такое взаимодействие между ней и средой, в ходе которого студент будет не только овладевать опытом, но и приумножать его (Т.П. Айсувакова, И.А. Жданова, Г.И. Симонова). Результатом такого взаимодействия должна стать интеграция личности в социально-профессиональную среду и её адаптация к труднопредсказуемой динамике экономической, политической, культурной жизни.

Представляется возможным выделение пяти ведущих факторов, определяющих характер профсоциализации и её успешность (табл. 2).

Таблица 2

Основные факторы, определяющие характер и успешность профессиональной социализации

№ п/п	Наименование Фактора	Его влияние на соответствующий процесс
1.	Социальная и профессиональная среда	Постоянно находясь в ней, молодой человек так или иначе усваивает соответствующие ценности, нормы и поведенческие стереотипы [7]
2.	Активность самого обучающегося	Определяет её самостоятельность в части подбора и усвоении необходимых знаний, умений, навыков, их осмысления [8]
3.	Направленное воздействие со стороны социума и будущих коллег	Обеспечивает формирование личности и профессионала, его воспитание в широком смысле
4.	Активность в рамках квазипрофессиональной практической деятельности	Позволяет вовлекать студентов в работу, направленную на преобразование, совершенствование окружающей природной и социальной среды в соответствии как с общечеловеческими ценностями, так и с теми, что характерны для его будущей специальности [9]
5.	Привлечение обучающихся к решению спорных вопросов, имеющих отношение к реализации ими профессиональных обязанностей в ближайшем будущем	Способствует развитию у них критического мышления, навыков грамотного формулирования и корректной защиты собственной точки зрения [7]

Таким образом, необходимо отметить, что профессиональная социализация на ступени вуза, с одной стороны, может рассматриваться как процесс формирования у индивида личностных структур, регулирующих его взаимоотношения с той частью социальной среды, которая имеет отношение к его будущей профессиональной деятельности. С другой, она представляет собой процесс интеграции учащегося в профессиональную деятельность, обусловленный текущим состоянием общества и его основных институтов [9].

Естественно, что при этом никак нельзя обойтись без учёта наиболее характерных особенностей современного контингента учащихся. Исследования показывают, что сегодня для студенческой молодёжи характерно активное формирование рефлексии (Т.П. Айсувакова, Г.А. Аманов, И.Б. Байханов, И.А. Жданова, О.А. Матвеева, Е.А. Московцева). В рамках данного исследования мы будем понимать её как свойство анализировать собственное состояние, поведение, сформированность необходимых профессионально – значимых качеств [6].

Активный процесс развития знаний, умений и навыков, составляющих коммуникативную компетентность, а также и тех, что носят профессиональный и универсальный, надпрофессиональный характер, характеризует представителей данной социальной прослойки [5]. При этом профессиональной социализации студентов современного вуза активно содействует его профессорско-преподавательский состав (ППС), педагогически сопровождая его [10].

Рассмотрим ведущие принципы, которым необходимо руководствоваться педагогическим работникам для эффективной профессиональной социализации студентов. В их совокупности принципов педагогического сопровождения можно выделить следующие основные:

– принцип активности, самостоятельности студентов (ППС должен стимулировать проявления инициативности, самостоятельности, включенности студентов в процесс их профсоциализации) [11];

– принцип комплексности, системности (ППС необходимо учесть все разнообразные аспекты, структурные составляющие профсоциализации студентов, обеспечивая системность и комплексность интересующего нас процесса) [12];

– принцип персонализации (следует учитывать уникальные индивидуальные особенности студентов, начальный уровень научно-исследовательской и профессиональной подготовки, профессиональные и научно-исследовательские интересы, профессионально-личностный потенциал, возможность разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий развития каждого студента; применение данного принципа способствует повышению личностно значимой мотивации обучающихся в вузе и эффективности их обучения и др.) [13];

– принцип преемственности, последовательности, непрерывности (профессиональную социализацию следует осуществлять на протяжении всего периода обучения, охватывая при этом все этапы профподготовки – от поступления до выхода на рынок труда, обеспечивая преемственность и непрерывность их профессионального, личностного, научно-исследовательского развития);

– принцип сотрудничества, интерактивности (необходима организация педагогического партнёрства между педагогами и студентами, возможно и коллективное научно-исследовательское сотворчество; взаимодействие между ними должно быть активным, способствующим конструктивной критике и многоаспектному обсуждению научных проблем);

– принцип ориентированности на результат (все реализуемые в процессе обучения в вузе мероприятия, инициативы должны быть направлены на достижение конкретных результатов, будь то публикации, успешная защита диссертации или карьерные достижения выпускника аспирантуры);

– принцип междисциплинарности (в процессе разработки и реализации программ, методов педсопровождения профсоциализации студентов преподаватели, его реализующие, должны интегрировать знания и лучшие практики из различных областей (в частности, из педагогики и психологии высшей школы, методологии научных исследований, эвристики, профессиологии и др.)) [12];

– принцип соблюдения норм профессиональной и научной этики (педсопровождение должно основываться на уважении к личности студента, на соблюдении норм профессиональной и научной этики, содействуя созданию благоприятной, поддерживающей, доверительной, личностно-развивающей атмосферы) [11].

В целом же научно-методическое обеспечение педсопровождения профсоциализации студентов является важным условием модернизации высшего образования, повышения качества подготовки специалистов в соответствии с современными вызовами, тенденциями развития науки, высшего образования, различных профессиональных отраслей. Большую роль в профессионализации студентов играет методически правильно организованная самостоятельная работа. Для её полноценной организации необходимо:

– создать благоприятные условия для профессиональной социализации [10];

– научить ставить перед собой конкретные цели: обучающийся должен знать, что ему нужно получить из большого объёма информации, на что обратить внимание;

– научить планировать работу, чтобы добиться наиболее эффективного результата;

– научить выбирать средства обучения: студент должен знать, что лучше ему поможет в приобретении знаний по конкретной теме; он не просто должен пересматривать статьи, видеоролики, учебники, интернет-ресурсы, нужно научить его находить значимую информацию из определенных источников [13].

Преподаватель может продумать, как лучше организовать самостоятельную работу на занятии. Важен этап организации самостоятельной деятельности, роль педагога в ходе работы, чётко продуманные вопросы, которые позволят ученику не только получить знания, но и прочно их сохранить, способствовать развитию творчества. Самое главное – это мотивировать ученика и заинтересовать его. Он не только должен знать, где он будет применять полученные знания, ему должно быть интересно их добывать, применять, разрабатывать.

В процессе самостоятельной работы важно осознавать, что она не представляет собой изоляцию студента от преподавателя. Напротив, эффективность и значимость учебного процесса для обучающихся напрямую зависят от степени взаимодействия и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. В этом контексте педагогу необходимо тщательно планировать и адаптировать свою роль в зависимости от конкретных задач и этапов обучения, учитывая особенности изучаемой темы и индивидуальные потребности каждого ученика. Для успешной реализации самостоятельной работы необходимо определить, в какой момент и в какой-то мере обучаемому требуется поддержка: иногда как наблюдателя, иногда как помощника, а иногда и в формате активного сотрудничества. Подход к обучению должен быть гибким и адаптированным к конкретному обучающемуся, учитывая его способности, стиль обучения и личные интересы [8].

Чтобы в процессе обучения развивалась активность, самостоятельность, необходимо создание условий при организации самостоятельной работы. К ним относятся следующие:

1. Самостоятельная работа должна иметь четко поставленную цель.
2. Разноуровневые самостоятельные задания.
3. Постепенное вовлечение обучающихся в самостоятельную работу.
4. Задания для самостоятельной работы с элементами творчества или соревнования.
5. Индивидуальный подход к каждому обучающемуся.
6. Самостоятельная работа с элементами практической работы [5].

Рассматриваемая форма организации педагогической деятельности позволяет обучающимся не только усвоить систему знаний, умений и навыков, но и научиться применять эти знания в практической деятельности и понять их значимость в жизни. В результате такого подхода формируется успешный выпускник, который не только обладает глубокими знаниями по своей специальности, но и готов к постоянному самосовершенствованию и применению своих умений в реальной жизни. Её правильная организация не только способствует приобретению глубоких знаний, но и развивает личностные качества студентов, такие как активность, самостоятельность, а также умственные и творческие способности. Основной целью педагога является создание условий, при которых каждый студент сможет реализовать свой учебный и творческий потенциал, становясь более уверенным и компетентным в выбранной области знаний.

Для успешной профессиональной социализации будущих профессионалов на учебных занятиях необходимо применять активные и интерактивные технологии. Хорошо в этом плане зарекомендовало себя проектное обучение. В основе его лежит ключевой принцип ориентации на практическое решение проблем и предполагает, что студенты занимаются реальными проблемами, которые требуют применения полученных знаний и навыков для достижения конкретных результатов. Проекты, выполняемые учащимися, предоставляют возможность применить теоретическую информацию на практике и разработать практическое решение, часто сотрудничая с внешними заинтересованными сторонами. В проектном обучении, чтобы быть успешным, проект должен быть подлинным и касаться реальных проблем реального мира. Такие задания заставляют студентов применять свои знания и навыки на практике, а также требуют активного взаимодействия с внешними стейкхолдерами, такими как работодатели, организации или сообщества. Этот принцип также играет важную роль в формировании мотивации у студентов [1]. Работа над реальными проблемами и видимые результаты в их разрешении могут способствовать большей заинтересованности и вовлеченности студентов в процесс обучения. Это создает более мотивирующую и осязаемую среду для обучения, поскольку студенты видят непосредственное применение своих учебных результатов.

Таким образом, разработка и внедрение эффективной профсоциализации студентов требует системных усилий, консолидации ресурсов образовательных организаций, научных школ, профессиональных сообществ. Реализация научно-методических аспектов педсопровождения профсоциализации студентов позволит повысить качество подготовки кадров высшей квалификации, обеспечить их успешную адаптацию к требованиям профессиональной среды, сформировать необходимые компетенции [12].

Среди показателей эффективности основными являются:

– уровень освоения профессиональной образовательной программы,

– сформированность у студентов профессионально-важных качеств;

– сформированная у студентов профессиональная идентичность (отождествление личности с определенной профессиональной группой, принятие их основных норм, ценностей, образцов поведения и т. п.).

Как отмечает ряд других авторов, последствия профессиональной социализации студентов могут быть как позитивными (успешная производственная адаптация и интеграция в профессиональную среду), так и негативными (невключенность в профессиональную среду – профессиональное исключение) (Г.А. Аманов, И.В. Воробьева, В.А. Клименко). В этой связи необходимо принимать меры по предотвращению негативных последствий. С другой стороны, следует признать: существует ряд объективных и субъективных факторов, на которые ППС повилять не может. К ним относятся мотивация самих студентов, связанная с желанием получить высшее образование, но не осуществлять в дальнейшем профессиональную деятельность по специальности, текущее состояние спроса и предложения на национальном и международном рынках вакансий [13].

Таким образом, в зависимости от эффективности процесса профессиональной социализации в вузе студенческая молодёжь либо интегрируется в профессионально-трудовую сферу, т. е. распределяется в системе профессиональных и социальных связей, утверждается в социальных структурах и самоидентифицируется с ними либо оказывается отторгнутой, исключённой социальной группой. В данном случае следует говорить об отрицательном итоге профсоциализации студентов. Как показал анализ литературы, её эффективности во многом вредит наличие высокого уровня тревожности студентов, мешающий максимально раскрыть личностный потенциал (И.Б. Байханов, И.В. Воробьева, В.А. Клименко, Б.А. Сазонов).

Исходя из вышеизложенного, профессиональную социализацию студентов можно трактовать как определённый этап их субъектно-личностной социализации, этап становления будущих специалистов. Педагогическое сопровождение таковой должно создавать условия для выявления, развития профессионального и научно-исследовательского потенциала студентов, поощрять их участие в научной, проектной, иной деятельности [8]. Эффективное педсопровождение играет ключевую роль в профсоциализации, способствуя успешному вхождению учащихся в профессиональное сообщества, развитию необходимых профессиональных, личностных, научно-исследовательских ка-

честв выпускника (Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. [14]; Л.А. Саенко [15]).

Таким образом, процесс профсоциализации студентов разворачивается в течение всего периода обучения в вузе, характеризуясь определённой последовательностью стадий, этапов, качественных изменений. Свидетельствами его оптимальной организации являются интериоризация учащимися профессионально-этических принципов, стандартов, норм, традиций; эффективное развитие профессионально и социально значимых личностных качеств; рецепция ими опыта реализации различных профессиональных ролей; осознание собственной принадлежности к профессиональному сообществу.

Библиографический список

1. Клименко В.А. Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель. *Социологический альманах.* 2012; № 3: 92–102.
2. Аманов Г.А. Социализация молодёжи: философский анализ. *Вестник науки и образования.* 2020; № 12-2 (90): 60–63.
3. Байханов И.Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. *Миссия конфессий.* 2020; Т. 9, № 8 (49): 905–911.
4. Воробьева И.В. *Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа».* Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Москва, 2007.
5. Сазонов Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения. *Высшее образование в России.* 2020; № 6: 35–50.
6. Саяпина Н.Н., Каримов Д.Д. Педагогическое *сопровождение развития студентов профессионального образования.* Санкт-Петербург: Астерион, 2016.
7. Селиверстова О.В. Принципы процесса профессиональной социализации студента в контексте синергетической парадигмы образовательной среды вуза. *Высшее образование сегодня.* 2010; № 5: 91–93.
8. Симонова Г.И. *Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся.* Киров: Издательво Вятского государственного гуманитарного университета, 2005.
9. Соловьева И.П. *Педагогическое сопровождение в образовании.* Санкт-Петербург: Алтайский филиал ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010.
10. Московцева Е.А. Социализация студентов в трансформирующемся социуме. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.* 2020; № 11-1: 70–71.
11. Жданова И.А. Факторы профессиональной социализации студентов. *Роль социально-экономических, общественных и гуманитарных наук в модернизации государства и общества: сборник научных трудов.* Available at: https://apni.ru/article/6229-faktori-professionalnoj-sotsializatsii-studen
12. Айсувакова Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-4: 268–272.
13. Матвеева О.А., Айсувакова Т.П., Сорокопуд Ю.В. Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 70-3: 307–310.
14. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018; Т. 8, № 2: 209–216.
15. Саенко Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 59-1: 316–318.

References

1. Klimenko V.A. Professional'naya socializaciya studentov: strukturno-funkcional'naya model'. *Sociologicheskij al'manah.* 2012; № 3: 92-102.
2. Amanov G.A. Socializaciya molodezhi: filosofskij analiz. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 12-2 (90): 60-63.
3. Bajhanov I.B. Social'no-professional'noe razvitie lichnosti: samoobrazovanie kak determinat. *Missiya konfessij.* 2020; T. 9, № 8 (49): 905-911.
4. Vorob'eva I.V. *Osobennosti professional'noj socializacii studentov, poluchayuschih special'nost' «social'naya rabota».* Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Moskva, 2007.
5. Sazonov B.A. Organizaciya obrazovatel'nogo processa: vozmozhnosti individualizacii obucheniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2020; № 6: 35-50.
6. Sayapina N.N., Karimov D.D. P*edagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya studentov professional'nogo obrazovaniya.* Sankt-Peterburg: Asterion, 2016.
7. Seliverstova O.V. Principy processa professional'noj socializacii studenta v kontekste sinergeticheskoj paradigmy obrazovatel'noj sredy vuza. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2010; № 5: 91-93.
8. Simonova G.I. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie social'noj adaptacii uchaschihsya.* Kirov: Izdatel'vo Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta, 2005.
9. Solov'eva I.P. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie v obrazovanii.* Sankt-Peterburg: Altajskij filial LGU im. A.S. Pushkina, 2010.
10. Moskovceva E.A. Socializaciya studentov v transformiruyuschemsya sociume. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki.* 2020; № 11-1: 70-71.
11. Zhdanova I.A. Faktory professional'noj socializacii studentov. *Rol' social'no-`ekonomicheskih, obschestvennyh i gumanitarnyh nauk v modernizacii gosudarstva i obschestva: sbornik nauchnyh trudov.* Available at: https://apni.ru/article/6229-faktori-professionalnoj-sotsializatsii-studen
12. Ajsuvakova T.P. Refleksiya kak komponent professional'nogo samosoznaniya buduschego psihologa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-4: 268-272.
13. Matveeva O.A., Ajsuvakova T.P., Sorokopud Yu.V. Osobennosti proyavleniya trevozhnosti v podrostkovom vozraste. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70-3: 307-310.
14. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018; T. 8, № 2: 209-216.
15. Saenko L.A. Destruktivnye faktory processa professional'noj socializacii na stadii obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; № 59-1: 316-318.

Статья поступила в редакцию 30.10.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-386-388

Gubchenko E.S., *senior lecturer-methodologist, Department of Planning and Quality Control of the Educational Process and Practice of the Education Office, Crimea Branch of Krasnodar University of the Ministry of Interior of Russia (Simferopol, Russia), E-mail: e_skrebets@mail.ru*

CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS. The article examines the process of forming professional position of students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs, who plan, after completing the development of the educational program, to begin professional activity in law enforcement agencies, involving maintaining the legality of the subordinate territory, countering crime and protecting the rights and legitimate interests of the population, organizations and other entities. The article reveals the substantive part of the concept of "professional position" in relation to students of educational institutions who have chosen a direction related to work in the Ministry of Internal Affairs, the importance of this component for a future specialist and his professional development. The importance of conducting comprehensive work on the basis of an educational institution with the participation of all subjects of the educational process aimed at forming a positively oriented professional position among students who plan to realize their potential in the law enforcement system in the future by joining one of the departments of the Ministry of Internal Affairs at the federal, regional or local level is indicated.

Key words: **Ministry of Internal Affairs, criteria and indicators, professional position, higher education, training for Ministry of Internal Affairs**

Е.С. Губченко*, ст. преп.-методист отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела, Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Симферополь, E-mail: e_skrebets@mail.ru*

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД

В статье рассматривается процесс формирования профессиональной позиции учащихся образовательных учреждений МВД, планирующих после завершения освоения образовательной программе приступить к профессиональной деятельности в правоохранительных органах, предполагающую поддержание законности подведомственной территории, противодействие преступности и защиту прав, законных интересов населения, организаций и других субъектов. Раскрыта содержательная часть понятия «профессиональная позиция» применительно к учащимся образовательных учреждений, выбравших

направление, связанное с работой в Министерстве внутренних дел, значимость этого компонента для будущего специалиста и его развития в профессиональном плане. Обозначена значимость проведения на базе образовательного учреждения комплексной работы с участием всех субъектов образовательного процесса, направленной на формирование положительно ориентированной профессиональной позиции у студентов, планирующих в перспективе реализовать свой потенциал в системе правоохранительных органов, присоединившись к одному из подразделений МВД на федеральном, региональном или местном уровне.

Ключевые слова: **МВД, критерии и показатели, профессиональная позиция, высшая школа, подготовка кадров для МВД**

Защита государства и общества – это одно из приоритетных направления для любой страны. Реализация этой задачи возложена на специально обученных сотрудников, представителей правоохранительных органов, осуществляющих в рамках своей работы деятельность, направленную на поддержание законности на подведомственной территории, защиту прав и законных интересов граждан, юридических лиц. Подготовка кадров для системы правоохранительных органов осуществляется специализированными образовательными организациями, реализующими программы, направленные на формирование компетенций, необходимых для успешного выполнения задач, связанных с обеспечением законности и защиты прав, законных интересов всех субъектов [1–6].

Цель данной статьи – определить критерии и показатели сформированности профессиональной позиции будущих сотрудников МВД.

Основные задачи статьи видятся в следующем: раскрыть, описать и обосновать критерии и показатели сформированности профессиональной позиции будущих сотрудников МВД.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что выявлены критерии и показатели сформированности профессиональной позиции будущих сотрудников МВД. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении научного представления о содержании профессиональной позиции будущих сотрудников МВД. Практическая значимость заключается в том, что результаты проведенного исследования могут быть использованы в практической деятельности вузовских преподавателей.

Образовательные учреждения, разрабатывающие, реализующие программы по подготовке учащихся, планирующих осуществлять деятельность в системе правоохранительных органов, направляют все усилия на то, чтобы сформировать необходимые компетенции. После завершения обучения выпускники, трудоустроившись в подразделения Министерства внутренних дел на федеральном, региональном, местном уровне, могут применять на практике полученные знания, умения и навыки, чтобы поддерживать правопорядок, противодействовать криминальным элементам, обеспечивать защиту прав и законных интересов физических и юридических лиц [4]. В совокупности они влияют на сформированность определённой профессиональной позиции.

Под профессиональной позицией в общем виде принято понимать сложное (речь идет преимущественно о периоде обучения в вузе или другом образовательном учреждении), сформированное за длительный промежуток времени устойчивое образование, воплощающее собой то, как конкретный субъект воспринимает и относится к профессиональной среде и самому себе применительно к ней. Профессиональная позиция применительно к сотрудникам системы правоохранительных органов находит свое воплощение в поведении и деятельности субъекта, проявляющимся в рамках выполнения задач на рабочем месте [9].

Исследователи сходятся во мнении, что профессиональная позиция представляет особую ценность для представителей всех профессий. Специалисты, работающие в системе правоохранительных органов, не являются исключением. В период обучения в образовательном учреждении, ставящем своей главной целью подготовку кадров, способных после завершения освоения образовательной программы присоединиться к системе правоохранительных органов для защиты граждан, общества от всех угроз, особое внимание уделяется формированию у учащихся профессиональной позиции. Оценка того, насколько учащиеся, выбравшие для себя профессию, связанную с необходимостью поддержания правопорядка, осуществляется не только на основе критериев, ретранслирующих отношение субъекта образовательного процесса и квалифицированного кадра в перспективе, к будущей профессиональной деятельности.

К ним можно отнести:

– пригодность к осуществлению трудовой деятельности, связанной с обеспечением правопорядка, на профессиональном уровне. Предполагает наличие противопоказаний, накладывающих ограничение или полный запрет на работу в системе правоохранительных органов;

– профессиональная подготовленность. Подразумевает под собой наличие у будущего сотрудника МВД наличие сформированных за период обучения в образовательном учреждении компетенций, представленных в виде совокупности знаний, умений и навыков, а также опыта, полученного при прохождении практики, необходимых для успешного осуществления деятельности в МВД на профессиональном уровне;

– профессиональная компетентность. В данном случае речь идет о наличии у будущего сотрудника МВД сформированной способности, позволяющей с минимальными временными, трудовыми затратами решать задачи, возникающие в ходе исполнения обязанностей, связанных с необходимостью поддержания правопорядка и защиты прав, законных интересов граждан;

– мотивационный компонент. Центральное место занимает субъективный фактор, предрасполагающий наличие условий, оказывающих положительное влияние на формирование высокой степени заинтересованности в освоении выбранной профессии, самосовершенствования в ней за счет получения новых знаний, умений и навыков по собственной инициативе;

– профессиональное призвание. Прирожденные или привитые в течение жизни в рамках процесса социализации или воспитания качества, представляющие ценность для профессиональной деятельности, предполагающую поддержание правопорядка, борьбу с преступностью и исполнение других обязательств, соответствующих занимаемой в структуре МВД должности;

– личностные качества, ценные для выбранной профессии. Сюда можно отнести перечень качеств и свойств личности, позволяющих сотруднику МВД, завершившему освоение образовательной программы, успешно выполнять поставленные перед ним задачи с максимальной возможной эффективностью;

– профессиональная направленность. Речь идет о профессиональных, личностных и психологических качествах, а также целевых установках, предопределяющих выбор профессии, связанной с деятельностью правоохранительных органов и стремление реализовываться в ней [5].

Среди показателей, позволяющих определить то, насколько у учащихся, обучающихся в образовательных учреждениях, относящихся к Министерству внутренних дел и осуществляющих подготовку квалифицированных кадров, сформировано отношение к будущей профессиональной деятельности и месте в ней, можно выделить:

– ценностный. Центральное место в нем занимает стремление личности к удовлетворению потребности в самоутверждении за счет осуществления профессиональной деятельности, предполагающей выполнение задач, связанных с поддержанием законности на подведомственной территории и защите законных прав и интересов граждан, организаций. Рассматриваемый показатель воплощает желание учащегося достичь успеха в профессиональном плане, восприятие выбранной профессии как ценности или отсутствие такового отношения к ней;

– знания. На первый план выдвигаются, как следует из названия этого показателя, знания, характеризующиеся наличием прямой взаимосвязи с будущей профессиональной деятельностью. Предполагают наличие теоретической базы, освоенной в период обучения в вузе или самостоятельно, выступающей в качестве фундамента, необходимого для эффективного выполнения поставленных задач в рамках профессиональной деятельности;

– деятельность. Подразумевает под собой освоение и возможность применения на практике средств личностного и профессионального поведения. Осознание выбранной профессии, наличие выраженной потребности к самореализации в личностном и профессиональном планах за счет осуществления трудовой деятельности в системе правоохранительных органов;

– рефлексивный. Развитое профессиональное сознание, восприятие себя как квалифицированного специалиста, обладающего всеми необходимыми компетенциями и опытом для эффективного выполнения поставленных задач. Также предполагает наличие сформированного представления о сильных и слабых сторонах с привязкой к профессиональной деятельности в системе правоохранительных органов [1].

Критерии и показатели применительно к каждому отдельно взятому субъекту образовательного процесса, проходящего профессиональную подготовку в образовательной среде вуза, позволяют определить отношение учащегося к выбранной им профессии, ее восприятие и видение собственной реализации в профессиональном плане. Оценка по приведенным выше критериям и показателям дает возможность определить, как учащийся, планирующий после завершения обучения взять на себя обязательства по поддержанию законности и защите законных интересов, прав граждан, будет выполнять свою работу. От того, скольким критериям соответствует учащийся, и какой уровень демонстрирует по приведенным показателям, зависит его профессиональная позиция, определяющая отношение к работе в системе правоохранительных органов.

Эффективность деятельности учащихся, планирующих трудоустройство в системе правоохранительных органов, во многом зависит профессиональной позиции, а процесс ее формирования основан на комплексном подходе и требует не только организации и реализации целенаправленного образовательного процесса, но и проявление инициативы со стороны самого учащегося. Результатом обучения в образовательной организации должно стать формирование и закрепление у учащихся положительного отношения к выбранной ими профессии.

Для этого в период обучения усилия направляются на формирование компетенций, позволяющих эффективно выполнять поставленные задачи в рамках профессиональной деятельности, проявляя при этом активную позицию и используя полученные знания, умения и навыки. Комплексная работа, проводимая в образовательном учреждении в рамках профессиональной подготовки кадров

для правоохранительной системы, затрагивает и такое направление, как формирование профессиональной позиции [2].

Основываясь на результатах анализа практического опыта подготовки кадров для системы правоохранительных органов, можно сделать вывод о том, что в образовательных учреждениях много внимания уделяется формированию профессиональной позиции. Это позволяет говорить о том, что данное направление работы сохраняет свою приоритетность и актуальность. Исходя из сказанного, становится понятным, что профессиональная позиция, а также ее критерии и показатели представляют особый интерес на теоретическом и практическом уровнях.

Формирование профессиональной позиции, как уже было отмечено ранее, – это длительный и трудоемкий процесс, центральное место в нем занимает становление и закрепление системы отношений учащихся, выступающих в качестве субъектов, в перспективе осуществляющих трудовую деятельность, к целям, предмету, этическим нормам, напрямую связанных с работой в системе правоохранительных органов. Профессиональная позиция отражает границы компетентности каждого отдельного взятого учащегося применительно к будущей профессиональной деятельности [5].

В образовательных учреждениях Министерства внутренних дел процесс формирования профессиональной позиции у студентов предполагает прохождение нескольких обязательных этапов, среди них можно выделить следующие:

– адаптация. Это процесс приспособления учащихся, поступивших в образовательное учреждение, осуществляющее профессиональную подготовку квалифицированных кадров для правоохранительных органов и других подразделений МВД, к новым условиям обучения и деятельности в перспективе. С учащимися проводится работа, ставящая своей главной целью формирование мотивационного и ценностного отношения к себе, будущей профессиональной деятельности;

– самоопределение. Подразумевает под собой протекание процесса профессионального самоопределения учащихся, центральное место в нем занимает выявление и утверждение отношения студента к будущей профессии в прямой взаимосвязи с задачами и ситуациями, возникающими в ходе осуществления трудовой деятельности в системе МВД;

– индивидуализация. Формирование у студентов индивидуально ориентированного отношения к будущей профессии, вытекающего из их представления о ней, личностных качеств и характеристик, оказывающих влияние на восприятие процесса реализации в профессиональном плане [6].

Тем самым профессиональная позиция – это восприятие и отношение субъекта, в данном случае речь идет об учащемся, осваивающим образовательную программу, к будущей профессиональной деятельности, связанной с работой в системе правоохранительных органов; критерии и показатели выступают в качестве двух ориентиров, позволяющих оценить и сформировать представление о том, как отдельно взятый учащийся относится к выбранной им профессии, предполагающей поддержание правопорядка, защиту граждан, борьбу с преступностью.

Библиографический список

1. Ардавов М.К. *Проблемы формирования профессионального самосознания сотрудников органов внутренних дел*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: РЮИ, 2001.
2. Астахова А.А., Артеменко Н.А., Дзема А.И. *Морально-психологическая подготовка*: учебное пособие. Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2022.
3. Будило И.В., Кузнецова Л.В. *Профессиональная подготовка кадров: основные требования к управлению учебным процессом в образовательных учреждениях МВД России*: учебное пособие. Москва: Академия управления МВД России; Барнаул: Барнаульский юридический институт, 2003.
4. Горожанин А.В. *Кадры органов внутренних дел: современные проблемы обеспечения*: монография. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, НОУВПО Академия права, экономики и безопасности жизнедеятельности, 2016.
5. Гусев А.А., Сокуренко В.С., Катаргин С.В. *Специальная физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел*: учебное пособие. Тюмень: Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2011.
6. *Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел РФ*. Москва: Проспект, 2014.

References

1. Ardavov M.K. *Problemy formirovaniya professional'nogo samosoznaniya sotrudnikov organov vnutrennih del*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: RYuI, 2001.
2. Astahova A.A., Artemenko N.A., Dzema A.I. *Moral'no-psihologicheskaya podgotovka*: uchebnoe posobie. Krasnodar: Krasnodarskij universitet MVD Rossii, 2022.
3. Budilo I.V., Kuznecova L.V. *Professional'naya podgotovka kadrov: osnovnye trebovaniya k upravleniyu uchebnym processom v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah MVD Rossii*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya upravleniya MVD Rossii; Barnaul: Barnaul'skij yuridicheskij institut, 2003.
4. Gorozhanin A.V. *Kadry organov vnutrennih del: sovremennye problemy obespecheniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij universitet MVD Rossii, NOUVPO Akademiya prava, `ekonomiki i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti, 2016.
5. Gusev A.A., Sokurenko V.S., Katargin S.V. *Special'naya fizicheskaya podgotovka sotrudnikov organov vnutrennih del*: uchebnoe posobie. Tyumen': Tyumenskij institut povysheniya kvalifikacii sotrudnikov MVD Rossii, 2011.
6. *Kodeks professional'noj `etiki sotrudnika organov vnutrennih del RF*. Moskva: Prospekt, 2014.

Статья поступила в редакцию 22.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-388-390

***Guseva N.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

THE SPECIFICS OF TEACHING RARE LANGUAGES TO CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article considers the specifics of teaching rare languages to cadets of military universities in the context of digitalization of education. The teaching of rare languages is considered on the example of teaching Italian to cadets – future military translators. The article considers the organization of independent work of cadets during extracurricular time using mobile technologies in order to improve their knowledge of the Italian language; the organization of work with Internet sources in the process of translating the names of the students (using the example of translating the names of Italian awards from Italian into Russian); organization of work with Italian online publications in the context of identifying skills to work with fake news and incoming disinformation. The researcher concludes that the used approaches allow to apply digital technologies to forming both universal and professional competencies of future military translators, to increase the effectiveness of learning the Italian language by activating the cognitive activity of cadets.

Key words: **higher military education, teaching Italian, translation cadets, new pedagogical technologies**

***Н.В. Гусева**, канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РЕДКИХ ЯЗЫКОВ КУРСАНТАМ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена специфика преподавания редких языков курсантам военных вузов в условиях цифровизации образования. Преподавание редких языков рассмотрено на примере преподавания итальянского языка у курсантов – будущих военных переводчиков. В статье рассмотрена организация самостоятельной работы курсантов во внеучебное время с применением мобильных технологий с целью совершенствования знаний итальянского языка; организация работы с интернет-источниками в процессе перевода аутентичных названий (на примере перевода названий итальянских наград с итальянского языка на русский); организация работы с итальянскими интернет-изданиями в контексте выявления умений работы с фейковыми новостями и поступающей дезинформацией. В статье делается вывод о том, что применяемые нами подходы позволяют средствами цифровых технологий сформировать как универсальные, так и профессиональные компетенции будущих военных переводчиков, повысить эффективность изучения итальянского языка за счёт активизации познавательной деятельности курсантов.

Ключевые слова: **высшее военное образование, преподавание итальянского языка, курсанты – переводчики, новые педагогические технологии**

Актуальность темы статьи не должна вызывать сомнений. Проблематика исследований, связанных с преподаванием редких языков курсантам военных вузов, не является раскрытой и изученной. В то же время в настоящее время современное профессиональное образование, в том числе и военное, немыслимо без применения новых технических средств и технологий, связанных, прежде всего, с цифровыми технологиями. В процессе преподавания редких иностранных языков, безусловно, в целом используются те же цифровые средства, что и при преподавании, например, английского языка, но контент будет иным, обусловленный именно спецификой преподавания редких языков [1–4]. Данная статья посвящена преподаванию итальянского языка курсантам – будущим военным переводчикам. Автор надеется, что наш многолетний опыт в данном вопросе будет интересен преподавателям иностранного языка в других военных и гражданских вузах.

Цель исследования состоит в рассмотрении специфики преподавания редких языков курсантам военных вузов в условиях цифровизации образования (на примере итальянского языка).

Поставленной цели соответствуют следующие задачи: рассмотреть авторский опыт активизации курсантов в процессе изучения итальянского языка средствами цифровых технологий; исследовать мобильные технологии для изучения итальянского языка во внеучебное время.

При решении перечисленных выше задач применялись такие методы исследования, как изучение литературы, затрагивающей соответствующую тематику, анализ собственного педагогического опыта автора.

Научная новизна статьи сводится к тому, что в ней были рассмотрены различные направления работы, которые можно использовать для активизации курсантов-переводчиков в процессе изучения итальянского языка средствами цифровых технологий

Её теоретическая значимость состоит в расширении теоретических знаний по методике преподавания иностранных языков.

Практическая значимость – в рассмотрении ряда примеров преподавания итальянского языка будущим военным переводчикам.

Специфика преподавания редких языков курсантам военных вузов в условиях цифровизации образования будет рассмотрена нами на примере преподавания итальянского языка военным переводчикам.

Нами на базе Военного университета Министерства обороны РФ имени князя Александра Невского ведется преподавание итальянского языка у курсантов – будущих военных переводчиков. На занятиях с курсантами мы придерживаемся нетрадиционных подходов, благодаря которым удаётся существенным образом активизировать курсантов в процессе углубленного обучения языка и освоения всех тонкостей перевода. Использование нетрадиционных подходов позволяет повысить эффективность преподавания иностранных языков, особенно редких. Поясним эту мысль – *почему особенно редких языков*. Это связано, прежде всего, с тем, что в процессе изучения, например, английского языка у курсантов уже имеется хорошая база знаниям языка, наработанная в школьные годы, в обучении в учреждениях дополнительного образования. С изучением редких языков так происходит не всегда, так как общеобразовательная школа может не иметь возможности осуществлять преподавание по редким языкам. В результате многие курсанты, изучающие редкие языки, не имеют достаточной базы для быстрого овладения языком на необходимом уровне для обучения в условиях Военного университета Министерства обороны РФ имени князя Александра Невского.

Рассмотрим некоторые направления работы, которые мы практикуем в процессе использования различных цифровых технологий при преподавании итальянского языка.

Таблица 1

Направления работы по активизации курсантов в процессе изучения итальянского языка средствами цифровых технологий

Направление	Его содержание
1 направление	Организация самостоятельной работы курсантов во внеучебное время с применением мобильных технологий с целью совершенствования знаний итальянского языка (на примере онлайн-курсов и самоучителей итальянского языка)
2 направление	Организация работы с интернет-источниками в процессе перевода аутенчиных названий (в нашем случае – на примере перевода названий итальянских наград с итальянского языка на русский)
3 направление	Организация работы с итальянскими интернет-изданиями в контексте выявления умений работы с фейковыми новостями и поступающей дезинформацией

Существует множество мобильных программ для изучения иностранных языков, как показала практика – подобные программы хорошо справляются с формированием общекультурных, универсальных компетенций в процессе изучения языка (табл. 2).

Повсеместное использование цифровых и мобильных устройств, в том числе в процессе обучения, ставит перед авторами учебников по иностранному языку новые задачи. При этом на первое место выходят такие дидактические принципы, на которых основана работа мобильных технологий:

Таблица 2

Мобильные технологии для изучения итальянского языка во внеучебное время

№	Программа	Её специфика
1.	Programma per imparare parole italiane	это программа, которая помогает курсантам расширить свой словарный запас в изучении итальянского языка. Также эта программа предлагает большой спектр тестов и контрольных работ, что дает возможность прослеживать прогресс в изучении
2.	Italiano Platinum DeLuxe	Онлайн-курс для изучения итальянского языка позволяет даже корректировать произношение, имеет собственную методику обучения

– интерактивность,
– структурированность, или модульность,
– мультимедийность,
– доступность.

Например, при использовании в процессе самостоятельной работы «Карманного самоучителя итальянского языка с бесплатным приложением для смартфона и планшета» [5] можно воспользоваться всеми преимуществами, которые предоставляют современные технологии, а также сохранить при этом качество представляемого материала, предназначенного для тех, кто только начинает изучать итальянский язык.

Самоучитель ориентирован на следующие аспекты:

Грамматика – Лексика – Культурология – Устная речь – Закрепление материала.

Каждый раздел состоит из компактных блоков (табл. 3):

Таблица 3

Ведущие блоки «Карманного самоучителя итальянского языка» (с бесплатным приложением для смартфона и планшета) М.И. Хлебникова и Е.Г. Грушевской [5]

№	Блоки
1.	страноведческий текст-комментарий, содержащий речевые формулы с переводом на русский
2.	мини-разговорник
3.	«так говорят» – элементы речевого этикета
4.	основной диалог по теме урока с переводом на русский
5.	ключевые слова и выражения к диалогу
6.	грамматический материал;
7.	упражнение на закрепление, следующее сразу за грамматической темой;
8.	ключ к упражнению
9.	задания на повторение
10.	мини-глоссарий с дополнительной лексикой и выражениями
11.	свободное место «для заметок» после каждого раздела

Самоучитель содержит информацию о произношении и правилах чтения, краткий итальянско-русский и русско-итальянский словарь, а также указатель грамматических тем, облегчающий их поиск для последующего повторения.

Считаем, что на занятиях целесообразно знакомить курсантов с различными мобильными технологиями в процессе освоения языка с целью упрочения знаний, расширения словарного запаса, совершенствования произношения.

В качестве дидактических средств применения цифровых технологий на занятиях в условиях военного вуза следует выделить Smart-технологии. В нашем исследовании мы нередко практиковали непосредственно использование интерактивной доски SmartBoard. Интерактивная система (интерактивная доска и компьютер) предоставляет преподавателям и курсантам широкие возможности по демонстрации презентаций, отображению заданий, иллюстраций, других видеоизображений на занятиях, даёт возможность проведению обучающих семинаров, тренингов, тестирования. Использование интерактивной доски SmartBoard расширяет возможности преподавателя и курсантов, позволяет наиболее эффективно и интересно проводить занятия.

Выделим ряд преимуществ использования интерактивной доски SmartBoard:

– повышение производительности процесса обучения за счет одновременной работы со всей группой курсантов;
– возможность исправление текстов на доске, что сразу видно и доступно всем обучающимся;
– программное обеспечение можно пополнять собственными материалами;
– доступность методического материала;
– на доске SmartBoard можно работать с любыми объектами и использовать их в качестве ручки (указателя – в других моделях интерактивных досок необходим специальный маркер);

– интерактивная доска SmartBoard реализует все способы обучения – слуховое, визуальное, тактильное.

– по функциям интерактивная доска SmartBoard совпадает с обычной доской с мелом:

а) возможность «затенения» экрана, т. е. скрыть часть экрана доски (например, на уроке иностранного языка на обычной части доски будут написаны слова на иностранном языке, а на затененной части будет написан перевод этих слов), что в дальнейшем позволит проверить свои знания;

б) повышение мотивации обучающихся за счет новых интерактивных технологий, визуализации материала, специальных эффектов;

в) наличие широкого спектра инструментов работы с интерактивной доской SmartBoard: разноцветные маркеры с широким и узким пером, готовые фигуры, стрелки, схемы, макеты презентаций и др.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что использование интерактивной доски SmartBoard позволяет провести процесс обучения иностранному языку на более высоком уровне, более эффективно.

В качестве рассмотрения опыта реализации 2-го направления работы с курсантами приведём конкретный пример обучения курсантов переводу названий итальянских наград с итальянского языка на русский с использованием цифровых технологий.

Переводческая деятельность не ограничивается одним лишь машинным переводом какого-либо текста в сети Интернет. Это деятельность требует от человека помимо высокой языковой подготовки скорости, реакцию, умения подбирать наиболее подходящие синонимы в критических ситуациях, способности работать в стрессовых ситуациях и многого другого.

Письменный перевод, к примеру, какой-либо новостной публикации требует более близкого к исходному значению варианта перевода, следовательно, большей подготовки. Для более верного перевода названий **итальянских наград с итальянского языка на русский** был разработан следующий алгоритм:

1. Подробно ознакомиться с наградой, изучить ее историю, определить, к какому типу наград она относится – к орденам, медалям или другим знакам отличия.

2. Определить, является ли эта награда государственной, сделать это можно с помощью официального сайта правительства Итальянской Республики Quirinale.it, набрав в поисковике фразу *le onorificenze italiane*.

3. Зайти на сайт Википедии, на итальянскую статью о награде и посмотреть, есть ли у неё вариант на русском языке.

4. В случае если статья на русском о данной награде есть, остается только проверить вариант, данный Википедией, через сайты новостных изданий Российской Федерации. К примеру, можно использовать сайт новостного агентства «РИА Новости», где есть возможность набрать в поисковике название награды и увидеть все новостные публикации, в которых есть упоминание о ней.

Для того чтобы продемонстрировать курсантам пример, надо заранее на мультимедийную презентацию на слайд вывести изображения отдельных геральдических наград, например:



Рис. 1 Итальянский знак отличия «За выслугу лет военной службы»

Затем с привлечением ссылки на интернет-ресурсы необходимо показать, как проходят все 4 этапа перевода с привлечением сведений из интернет-среды. Наиболее оптимальным считаем с этой целью использовать заранее выполненную презентацию, которую можно продемонстрировать на семинарском занятии использования интерактивной доски SmartBoard.

Следует отметить, что в процессе работы с курсантами на практических и семинарских занятиях в качестве иллюстративного материала широко используются интернет-издания итальянских СМИ для формирования соответствующих профессиональных компетенций у курсантов [2].

Наиболее интересным считаем работу с курсантами по выявлению фейковых новостей в итальянских интернет-изданиях.

Профессор Марино Д'Аморе (эксперт в области коммуникации и СМИ), преподаватель фонда «Лудес Хей» в Мальте, характеризовал всю систему дезинформации и выделил четыре основных метода ее присутствия в информационном поле.

1. Постоянно наблюдается инструментальное использование сообщения: то есть иногда делается попытка «окрасить» новость или поместить ее на более видное место, потому что она функциональна по сравнению с другими, гоняющимися за политическим или социальным консенсусом или простой популярностью правящего класса или группы влияния. Например, это происходит, когда в новостной программе вместо того, чтобы говорить о растущем уровне безработицы, акцентируют внимание на небольшом увеличении ВВП по сравнению с предыдущим годом.

2. В некоторых случаях наблюдается определенная поверхностность со стороны тех, кто ведет репортаж, например, в проверке источников, что является одним из важнейших правил журналистики. Такое отношение подпитывает тотальную дезинформацию и рождение так называемых мистификаций, которые получают легитимацию благодаря авторитету средства коммуникации, к примеру, газеты, телевидения или Интернета, утверждающего, что они правдивы, и распространяющего их как таковые. В пример можно привести все новости, которые в последнее время тяготеют к проблеме мигрантов.

3. Третий способ основан на поиске сенсационности как самоцели, что следует коммерческой и рыночной логике, основанной на зрелищности новостей, которые нацелены на самые низкие сплетни, не информируя на самом деле. Это случай прекращения отношений между VIP-парой, который становится новостью в новостной программе или на новостном сайте, сопровождаемый пресс-релизами.

4. Четвертый способ рассказывает о самореферентности медиа в ее самоироничном ключе. Сегодня в Интернете много сайтов, социальных страниц и блогов, которые открыто создают ложные новости, принимаемые за правду пользователями или нерадивыми операторами, которые затем используют их в качестве средства распространения информации. Это «заинтересованные стороны», которые в лучшем случае вскоре после этого опровергают, создавая больше неловкости и потери авторитета, чем информации.

Для эффективности данной работы мы задаем курсантам задания на самоподготовку, связанные с выявлением фейковых новостей в итальянских СМИ. Курсанты изучают сайты итальянских СМИ, делают мультимедийные презентации, в которых показаны подобные новости. Изучают влияние данных новостей на население Италии.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что знакомство будущих переводчиков с основными методами дезинформации и использование их в СМИ во многом позволит им критично относиться к получаемой информации из СМИ и иметь навыки её проверки. Наиболее наглядно можно представить данный материал на уже упоминавшейся нами интерактивной доске SmartBoard, показать примеры из итальянских интернет-изданий с фейковыми новостями, предварительно представив собранный материал в виде мультимедийной презентации, к разработке которой можно активно привлекать и самих курсантов.

Обобщая личный опыт преподавания итальянского языка будущим курсантам-переводчикам, отметим, что применяемые нами подходы позволяют средствами цифровых технологий сформировать как универсальные, так и профессиональные компетенции будущих военных переводчиков, повысить эффективность изучения итальянского языка за счёт активизации познавательной деятельности курсантов.

Библиографический список

1. Гусева Н.В. Формирование у курсантов – будущих военных переводчиков знаний о специфике дезинформирования населения (на примере итальянских Интернет-изданий). *Модернизация науки как фактор развития современного общества*: *материалы Международной научно-практической конференции*. Саратов, 2024: 36–43.
2. Гусева Н.В. Роль аутентичного материала в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 316–318.
3. Гусева Н.В. Новые педагогические технологии в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 318–320.
4. Титова С.В., Авраменко А.П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону. *Вестник Московского государственного университета.* Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013; Выпуск 1: 9–21.
5. Хлебников М.И., Грушевская Е.Г. Карманный самоучитель итальянского языка. (с приложением для смартфона и планшета). Москва: Издательство АСТ-Пресс Школа, 2020.

References

1. Guseva N.V. Formirovanie u kursantov – buduschih voennyh perevodchikov znanij o specifike dezinformirovaniya naseleniya (na primere ital'yanskih Internet-izdanij). *Modernizaciya nauki kak faktor razvitiya sovremennogo obschestva: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Saratov, 2024: 36-43.
2. Guseva N.V. Rol' autentichnogo materiala v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 316-318.
3. Guseva N.V. Novye pedagogicheskie tehnologii v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 318-320.
4. Titova S.V., Avramenko A.P. `Evolyuciya sredstv obucheniya v prepodavanii inostrannyh yazykov: ot komp'yutera k smartfonu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2013; Vypusk 1: 9-21.
5. Hlebnikov M.I., Grushevskaya E.G. Karmannyj samouchitel' ital'yanskogo yazyka. (s prilozheniem dlya smartfona i plansheta). Moskva: Izdatel'stvo AST-Press Shkola, 2020.

Статья поступила в редакцию 11.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-391-394

Dudaev G.S.-H., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: ataginec88@mail.ru*
Daudova D.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology of Personality Development, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: dinara.daudowa@yandex.ru*
Gazieva Ya.Z.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Pedagogy, Psychology and Defectology, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION. The article considers approaches to the practical implementation of innovations in the educational process of higher education. The article shows the differences between the traditional and innovative educational paradigms. The pedagogical practice of the Russian higher school has accumulated experience in the application of innovative technologies and, in particular, digital technologies in the educational process. At the same time, not every teacher yet fully uses the potential of the available innovative technologies. Meanwhile, any unforeseen circumstances (such as the coronavirus pandemic) do not slow down, but rather accelerate these processes. The article concludes that the active use of innovative technologies in the educational process of higher education provides opportunities to achieve the following goals: the implementation of the social order of modern society in the context of informatization, globalization and mass communication, the development of the student's personality, his preparation for a comfortable life in conditions of the modern information society of mass communication and globalization, intensification, improvement of the efficiency and quality of the educational process at all levels of the education system.

Key words: **innovations, higher education system, teachers, students, innovative technologies, digital technologies, distance learning, hybrid learning**

Г.С.-Х. Дудаев*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ataginec88@mail.ru*
Д.М. Даудова*, канд. психол. наук, доц., ФБОГУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: dinara.daudowa@yandex.ru*
Я.З. Газиева*, канд. пед. наук, доц., Институт педагогики, психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены подходы к практической реализации инноваций в образовательном процессе высшей школы. В статье показаны различия традиционной и инновационной образовательной парадигм. В педагогической практике российской высшей школы накоплен опыт применения инновационных технологий и, в частности, цифровых технологий в образовательном процессе. В то же время ещё не каждый преподаватель в полной мере использует потенциал имеющихся инновационных технологий. Между тем любые непредвиденные обстоятельства (типа пандемии коронавируса) не замедляют, а напротив, убыстряют эти процессы. В статье делается вывод о том, что активное использование инновационных технологий в образовательном процессе высшей школы предоставляет возможности для достижения следующих целей: осуществление социального заказа современного общества в условиях информатизации, глобализации и массовой коммуникации; развитие личности обучающегося, его подготовка к комфортной жизнедеятельности в условиях современного информационного общества массовой коммуникации и глобализации; интенсификация, повышение эффективности и качества образовательного процесса на всех уровнях системы образования.

Ключевые слова: **инновации, система высшего образования, преподаватели, студенты, инновационные технологии, цифровые технологии, дистанционное обучение, гибридное обучение**

Развитие образовательной системы предполагает обновление ее содержания и технологий обучения и воспитания. Оно немыслимо без современных знаний, их оснащения новейшими технологиями и информационными средствами.

Человек постоянно что-то ищет, потому что хочет улучшить свою жизнь. То же происходит и в системе образования. Учитель знает, что только неустанный поиск, настойчивость, игра ума приведут, в конце концов, к нужному решению, обновят некое устаревшее, отжившее.

Ещё в 90-х годах XX в. появилось много работ, посвящённых проблеме инновационного образования. В XXI веке отечественная система образования характеризуется максимальными потребностями на нововведения, которые не ослабевают, а, наоборот, постоянно повышаются, что детерминирует необходимость профессорско-преподавательскому составу постоянно осваивать инновационные технологии.

Для понимания целевых приоритетов развития образования является важным признание интересов личности, поэтому образование в его инновационных формах призвано обеспечить оптимальное сочетание интересов личности, общества и государства, прогнозируя дальнейшее развитие личности как гармоничной, общества – гуманного и основанного на лучших социально-исторических российских традициях, а государства – экономически развитого и политически могущественного.

Устранение обостряющихся противоречий между нарастающими темпами технического прогресса и инерционностью образовательных институтов требует не столько реформирования этих институтов, сколько приобретения ими перманентной способности к саморазвитию.

Указанные выше специфические особенности высшего образования начинают оказывать существенное влияние на процесс взаимодействия образовательной системы с окружающим социумом в условиях быстрых и глобальных изменений.

Глобальные социальные изменения всегда были и остаются связанными с научно-техническим прогрессом, темпы которого все повышаются. И совершенно неясно, когда и по каким причинам они замедлятся, как далек порог насыщения, и есть ли он вообще. Эти изменения не происходят линейно, а осуществляются скачками, каждый новый технологический уклад характеризуется «тектоническими» стремительными сдвигами во всех без исключения сферах деятельности, социальными кризисами и конфликтами, в том числе и в образовании [1–8].

Тем самым целью данного исследования является изучение способов реализации инноваций в образовательном процессе высшей школы.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом: изучить отличия традиционной и инновационной парадигм образования; рассмотреть виды инноваций, применяемых в образовательном процессе высшей школы.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: теоретический анализ литературы; изучение опыта реализации инноваций в образовании.

Научная новизна статьи заключается в том, что рассмотрены инновационные процессы в образовании, реализуемые в последнее десятилетие в российской высшей школе.

Теоретическая значимость – в определении инновационных процессов и их значении в развитии отечественной системы высшего образования.

Практическая значимость состоит в том, что рассмотрены достоинства и недостатки наиболее распространённых инноваций последних лет (в частности, дистанционного обучения).

Как отмечают Шукшунов В., Взятышев В., Романкова Л., Сергеевский В., традиционная и инновационная парадигмы существенно отличаются друг от друга. По мнению авторов, необходимо такое преобразование системы образования, которое наилучшим образом способствовало бы обновлению России. С учётом того, что данное теоретическое исследование инновационных процессов в отечественной системе образования проводилось учёными в 1995 году, можно отметить, что после многочисленных реформ отечественной системы образования уже можно констатировать переход российской системы образования на инновационную парадигму. Посмотрим главные отличия традиционной парадигмы от инновационной.

При этом главной задачей инновационной парадигмы является превратить образование в ведущий фактор прогресса. Тем самым образование является не следствием экономического благополучия государства, а его причиной.

В педагогической практике российской высшей школы накоплен опыт применения инновационных технологий и, в частности, цифровых технологий в образовательном процессе. В то же время, как показывает опыт, ещё не каждый преподаватель в полной мере использует потенциал имеющихся инновационных технологий. Любые непредвиденные обстоятельства (типа пандемии коронавируса) не замедляют, а напротив, убыстряют эти процессы.

Таблица 1

Парадигмы образования

Ключевые признаки	Варианты парадигмы	
	Традиционная парадигма	Инновационная парадигма
Главная задача человека	Познание мира	Изменение мира
Научная основа деятельности	Естественнонаучный метод	Теория преобразующей практики
Типичная задача имеет	Только одно решение	Множество решений
Критерии оценки решения	Только один ответ: – правильно; – неправильно	Множество критериев: – полезность, – эффективность и т. д.
Влияние духовных факторов	Им нет места	Необходимы для выбора решений
Образование даёт человеку	Знание о мире и его законах	Методологию преобразования мира

Например, вследствие цифровизации образования у вузов возникают проблемы, которые необходимо решать уже сегодня. Цифровизация вызывает быструю смену профессионального ландшафта – исчезли и исчезают массовые профессии, без которых, как еще недавно казалось, совсем нельзя обойтись. Ушли в прошлое профессии машинистки и статиста, почти нет почтальонов, в ближайшее время не будет мелких чиновников, юристов, бухгалтеров, в перспективе – шахтеров и водителей.

При этом появились новые профессии: блогеры, программисты, веб-дизайнеры и пр.

Как отмечают современные исследователи [1 и др.], более 60% сегодняшних первоклассников будут иметь профессии, которых пока еще просто не существует.

Изучение и описание закономерностей продвижения инноваций в образовании опирается на богатый опыт и знания, накопленные в технологической, промышленной и экономической сферах.

В педагогическом сообществе получили широкое распространение термины «инновация» и «инновационная деятельность», изначально появившиеся в технической, промышленной сферах. Между тем следует помнить, что термин «инновация» корректен только в ретроспективном плане, как свершившийся факт успешного превращения новшества в повседневность.

Инновационная деятельность, безусловно, характеризуется творческим характером, но деятельность инноватора приводит к результатам разной степени новизны, а потому по требуемой степени творчества может качественно отличаться. Выделяют три степени творчества в инновационной образовательной деятельности:

1) получение объективно новой технологии/методики (открытие);

2) внедрение уже имеющихся алгоритмов/технологий, где творчество проявляется в гибкой адаптации инновации к конкретным условиям и частных уточнениях и совершенствовании уже имеющейся методики (изобретение, усовершенствование);

3) четкое воспроизведение предложенных алгоритмов без каких-либо изменений, но новых для данной конкретной образовательной среды.

Любой процесс или явление учёный В.А. Ганзен ещё в конце XX в. предлагал рассматривать на основе следующих категорий: время, пространство, информация, энергия. Относительно педагогических инноваций эти категории конкретизируются в следующие вопросы (табл. 1):

Таблица 1

Ведущие категории оценки процессов и явлений
в контексте их инновационности (по В.А. Ганзену)

№	Категории	Их оценка в контексте их инновационности
1.	время	соответствуют ли инновации вызову времени
2.	пространство	где и кем может применяться эта инновация на практике
3.	информация	доступна ли и понятна информация по инновации общественности
4.	энергия	каковы затраты ресурсов на ее внедрение, стоит ли результат этих затрат

Например, дистанционные технологии обучения (далее – ДТО), которые во время пандемии получили тотальное распространение почти моментально, тогда как до этого внедрялись очень медленными темпами, скорее для отчетности, чем для обеспечения реального учебного процесса. Это произошло в силу ряда причин:

– дистант оказался единственным решением проблемы реализации образовательного процесса в условиях пандемии;

– применим в образовательных организациях всех уровней образования (кроме дошкольного);

– технические возможности организаций, частных лиц и средств Интернета в основном позволяют взаимодействовать участникам образовательного процесса дистанционно;

– готовность педагогов и обучаемых к использованию программных средств также оказалась достаточной.

При этом там, где технические возможности и готовность людей оказалась ниже минимально необходимых, пришлось мобилизовать все ресурсы и мирить-

Таблица 2

Достоинства и недостатки дистанционного обучения, как масштабной инновации в системе образования

Достоинства ДО	Недостатки ДО
Исчезают расходы и время на перемещение к месту обучения и обратно	Для реализации ДО необходимы технические средства, часто недоступные малоимущим, и развитая сеть Интернет с достаточной пропускной способностью. Поэтому жители отдаленных населенных пунктов часто бывают лишены возможности получения образования и в дистанционном формате
ДО является безальтернативно возможной формой для жителей отдаленных и небольших населенных пунктов, а также для людей с ограниченными физическими возможностями	Для успешного обучения в дистанционном формате необходим некоторый минимальный набор умений по самостоятельной работе и мотивация. Обучающиеся, имеющие низкую мотивацию и слабые навыки самоорганизации, имеют значительно худшие образовательные результаты в дистанционном формате, чем в традиционной форме профессиональной подготовки, и чаще отсеиваются
Качественно расширяется выбор направлений профессиональной подготовки, так как можно выбирать для обучения не только вузы, которые есть в городе проживания, но и вузы всей страны, а также зарубежные учебные заведения, с которыми есть соглашения о сотрудничестве	Подготовка по некоторым направлениям, где важны практические умения и навыки, невозможна в дистанционной форме. Например, невозможно дистанционно научить следующим навыкам: – оказания первой медицинской помощи, вождения автомобиля; – управления самолетом, – проведения физических экспериментов и пр.
Появляются новые возможности для индивидуализации образовательного процесса по темпам усвоения, выбору контента, расписанию занятий, взаимодействию с преподавателем, преодолению психологических барьеров во время публичных выступлений и пр.	При реализации образовательного процесса исчезает непосредственное общение, значение которого трудно переоценить. Отрицательный эффект от утраты неформализуемых и даже невербализуемых аспектов живого общения еще только предстоит увидеть в будущем, когда ДО станет действительно массовым
У студентов формируются навыки планирования собственной учебной деятельности; эффективного поиска и анализа полученной информации из различных источников, в том числе информационных, из Интернета	Многие преподаватели – профессионалы своего дела испытывают затруднения и определённый дискомфорт при переходе к дистанционным технологиям. При этом некоторая часть преподавателей, особенно пожилого возраста, отказывается от преподавательской деятельности, поэтому их опыт, часто уникальный и неоценимый, утрачивается для последующих поколений профессионалов
Контент, доступный студенту, непрерывно и оперативно пополняется актуальным материалом и позволяет получать качественную подготовку с учетом постоянных изменений в профессиональной сфере деятельности	

ся со всеми возникающими издержками, так как вопрос стоял о сохранении образования как общественного института в целом.

На основе анализа исследований последних лет, посвящённых реализации дистанционного обучения как масштабной инновации в системе образования, можно выделить следующие достоинства и недостатки ДО (табл. 2).

На основе анализ психолого-педагогической литературы [1] можно выделить следующие ведущие аспекты, характеризующие направления изменения образовательных систем, которые могут служить основанием для разделения всех образовательных инноваций, в том числе и в системе высшего образования, на следующие группы:

– технические,
– организационные,
– дидактические,
– содержательные.

1. **Технические инновации**

Система высшего образования трансформируется при использовании двух технических возможностей:

– первая – обеспечение онлайн-контакта всех со всеми во всех точках в любое время в любых конфигурациях (один – один, один – все, все друг с другом, с разбивкой на группы и т. п.);

– вторая – доступ к любой информации в любое время из любой точки (напомним, что речь идет только о технической возможности) и размещение своей информации для доступа других.

Эти технические возможности реализуются на основе следующих средств и их всевозможных сочетаний: веб-серверы, веб-страницы и сайты; электронная почта; форумы, блоги, чаты; видеоконференции; виртуальные классные комнаты; вики-энциклопедии.

Эти возможности позволили перейти от лекции в аудитории к лекции онлайн, ввести электронные формы учета и отчетности студента, организовать изучение курса в электронных средах и цифровых образовательных ресурсах, таких как, например, MOODLE, Microsoft Teams и др.

Например, **теория цифровых медиа.** Отдельно выделяется подход, где сделан акцент на технических средствах как таковых, причем не на программных средствах, а их физическом наполнении, «железе». Он определяется термином «теория цифровых медиа».

Это направление наиболее полно раскрывается в процессе обучения физике и информатике, где компьютеры (мобильные устройства, копировальная техника и пр.) могут выступать как непосредственные объекты изучения.

Все новые информационные технические средства в единстве с сетью Интернет привели к появлению технологий дистанционного обучения – информационных технологий, позволяющих осуществлять полноценный образовательный процесс дистанционно, без непосредственного общения обучаемых и обучающихся между собой.

2. **Организационные инновации**

Сетевое взаимодействие. Расширение коммуникативных возможностей субъектов образовательного процесса позволило вузам шире использовать потенциал сетевого взаимодействия. Под сетевым взаимодействием понимается не всякое взаимодействие, а только такое, при котором совместное использование образовательных ресурсов приводит к качественным изменениям, которых невозможно добиться по отдельности.

Так, два вуза, объединяя свои ресурсы, открывают подготовку по новому профилю, материально-техническое и кадровое обеспечение которого каждый вуз по отдельности осуществить не может.

Этих недостатков лишено гибридное (или смешанное обучение), которое, по сути, является сочетанием очного общения с дистанционным. Многие считают смешанное обучение временной переходной формой от традиционного к будущему тотальному дистанционному обучению.

Однако практика массового дистанционного обучения в пандемию показывает другое: дистанционное образование «в чистом виде» целесообразно лишь как вынужденная мера, тогда как будущее – за смешанным обучением, гармонично сочетающим технические возможности современных информационных средств с радостью непосредственного общения людей.

3. **Дидактические инновации**

Обучение с использованием компьютерных средств получило название электронного обучения. Информационные технологии представляются средством для специального представления сложного материала в уже переработанном обобщенном виде (схемы, таблицы, визуальные «картинки» и т. п.), позволяющем максимально использовать возможности оперативной памяти для формирования внутренних когнитивно-репрезентативных структур обучающегося. Это позволяет значительно интенсифицировать процесс усвоения обучаемым больших массивов информации.

4. **Содержательные инновации**

Содержательные изменения происходят в частных методиках обучения конкретным предметным дисциплинам в связи с развитием этих предметных областей, а также в общей образовательной программе при появлении новых учебных дисциплин. Например, в практику профессионального обучения активно внедряются дисциплины, связанные с реализаций искусственного интеллекта (ИИ) в образовании и других сферах.

В целом можно отметить, что внедрение различных инновационных технологий в систему образования (прежде всего, связанных с цифровыми технологиями, технологиями искусственного интеллекта) качественно преобразовывает и видоизменяет данную сферу, повышает ее эффективность.

При этом, как отмечают авторы-исследователи С. Даггэн [5], Е.В. Вовк и А.А. Супрун [4], обеспечивается практическая реализация следующих процессов (табл. 3):

Таким образом, вслед за исследователем С.Р. Парфеновой [6] отметим, что использование современных инновационных технологий позволяет:

– организовать интерактивное взаимодействие между субъектами образовательного процесса и тем самым придать ему личностно ориентированный характер;

– организовать индивидуальные образовательные траектории на основе возможности автоматизированного подбора различных вариантов учебных заданий;

– способствовать развитию у обучаемых эффективных навыков организации самостоятельной работы, связанной с поиском и последующим анализом необходимой информации в глобальной и локальных сетях;

– активизировать познавательную деятельность обучаемых, повышая их мотивацию в условиях демонстративного представления учебного материала и т. д.

В целом можно отметить, что активное использование инновационных технологий в образовательном процессе высшей школы предоставляет возможности для достижения следующих целей:

– организация эффективного развития личностного потенциала обучаемых, его подготовка к успешной жизнедеятельности в условиях современного информационного общества;

– осуществление социального заказа на подготовку специалиста, который готов реализовывать профессиональную деятельность в условиях цифровизации и массовой коммуникации;

Таблица 3

Анализ возможностей цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы

№	Реализация новых возможностей в системе образования	Их характеристика
1.	Адаптивность	ориентация процесса обучения на индивидуальные интересы, сформированность навыков, умений и способностей студентов, создание комфортной среды, повышение уровня вовлеченности студентов в процесс получения новых знаний
2.	Интерактивность	позволяет обучающемуся оказывать влияние на виды изучаемого учебного материала (устанавливать тематику учебного материала, скорость подачи и количество повторений), что также повышает его заинтересованность в обучении
3.	Киберсоциализация	происходит формирование у обучающихся и преподавателей навыков использования современных образовательных технологий, что способствует более эффективной и ускоренной адаптации к новым социальным условиям
4.	Трансформация роли вузовского преподавателя	Преподаватель приобретает новые функции: – модератора процесса взаимодействия между цифровыми инструментами и обучающимися, – консультанта, обеспечивающего обучающимся информационной поддержкой и т. д.
5.	Снижение административной нагрузки	Передача преподавателем части функций информационным технологиям
6.	Использование системы автоматического оценивания знаний	позволяет проанализировать уровень усвоения учебной программы, а также создавать индивидуальный обучающий план
7.	Наличие у преподавателей новых возможностей для взаимодействия с коллегами	возможность обмена опытом с коллегами из разных стран, методическая поддержка, участие в дистанционных курсах повышения квалификации [5]

– повышение эффективности и качества образовательного процесса на всех уровнях системы образования.

Однако следует особо подчеркнуть, что эффективное внедрение инновационных технологий в образовательную практику невозможно без существенного расширения и коррекции содержания профессиональной подготовки будущих учителей, преподавателей высшей школы, которые должны быть направлены на формирование у них готовности к реализации инноваций в образовании (I.F. Igropulo, I.S. Semina, Y.V. Sorokopud, V.K. Shapovalov [8]).

С этой целью необходимо обеспечить формирование теоретических знаний в области инноваций и практическую апробацию инновационных технологий на практике.

Библиографический список

1. Волгина И.В., Галагузова М.А. и др. Педагогика высшей школы: *учебник: магистратура-аспирантура*. Благовещенск, 2024.
2. Шукшунов В., Взятышев В., Романкова Л., Сергеевский В. От осознания парадигмы к образовательной практике. *Высшее образование в России.* 1995; № 3: 35–45.
3. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Использование методологии тюнинга при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию. *Вестник университета.* 2014; № 2: 235–238.
4. Вовк Е.В., Супрун А.А. Искусственный интеллект и цифровая педагогика как тренд современной образовательной среды высших учебных заведений. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77-2: 84–86.
5. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. *Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО*. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020: 45–47.
6. Парфенова С.Р. Современные информационные технологии, как средство активизации познавательной деятельности обучающихся. StudNet. 2020; Т. 3, № 12: 1066–1076.
7. Сердюкова С.П. Интернет-технологии в педагогической деятельности учителя физики. Available at: https://infourok.ru/internettehnologii-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-uchitelya-fiziki-2523531.html
8. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Y.V., Shapovalov V.K. The use of tuning methodology for designing master's degree programmes in teacher education. *World Applied Sciences Journal*. 2013; Т. 27, № 13A: 116–121.

References

1. Volgina I.V., Galaguzova M.A. i dr. Pedagogika vysshej shkoly: *uchebnik: magistratura-aspirantura*. Blagoveschensk, 2024.
2. Shukshunov V., Vzyatyshev V., Romankova L., Sergeevskij V. Ot osoznaniya paradigmy k obrazovatel'noj praktike. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 1995; № 3: 35-45.
3. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Ispol'zovanie metodologii tyuninga pri proektirovanii magisterskih programm po pedagogicheskomu obrazovaniyu. *Vestnik universiteta.* 2014; № 2: 235-238.
4. Vovk E.V., Suprun A.A. Iskusstvennyj intellekt i cifrovaya pedagogika kak trend sovremennoj obrazovatel'noj sredy vysshih uchebnyh zavedenij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 77-2: 84-86.
5. Dagg`en S. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: izmenenie tempov obucheniya. *Analiticheskaya zapiska IITO YuNESKO*. Moskva: Institut YuNESKO po informacionnym tehnologiyam v obrazovanii, 2020: 45-47.
6. Parfenova S.R. Sovremennye informacionnye tehnologii, kak sredstvo aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihsya. StudNet. 2020; T. 3, № 12: 1066-1076.
7. Serdyukova S.P. Internet-tehnologii v pedagogicheskoj deyatel'nosti uchitelya fiziki. Available at: https://infourok.ru/internettehnologii-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-uchitelya-fiziki-2523531.html
8. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Y.V., Shapovalov V.K. The use of tuning methodology for designing master's degree programmes in teacher education. *World Applied Sciences Journal*. 2013; T. 27, № 13A: 116-121.

Статья поступила в редакцию 03.11.24

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-394-397

Iohvidov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: vlnauka@mail.ru*
Voronkina L.B., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: lubava028@mail.ru*
Zotova I.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: zotovakisl@yandex.ru*

MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF SUPPORTING FAMILIES AND CHILDREN OF PARTICIPANTS OF SVO IN THE PROCESS OF EDUCATION: A PROJECT BASED ON THE BRANCH OF SSPI IN ESSENTUKI. The article states that the authors' project (within the framework of application for a grant) is aimed at creating and implementing innovative psychological and pedagogical technologies aimed at providing comprehensive psychological and pedagogical support to families of participants in the special military operation, facilitating their adaptation in the learning process. Implementation of the project envisages active cooperation with health resort institutions of the resort town of Yessentuki, which will be aimed at organizing comprehensive assistance and support to improve both the psycho-emotional and working state of family members and their social and pedagogical adaptation. The project includes the development and implementation of special methodological recommendations for teachers working with children from families of participants in the special military operation. These recommendations will help teachers interact more effectively with children, understanding their specific needs and taking into account the psychological aspects associated with the traumatic experience of families. The key goal of the project is to provide timely and necessary psychological and pedagogical assistance and support to families of participants in the special military operation in their most difficult periods. This will help not only to maintain their moral and emotional health, but also to increase the effectiveness of the educational process for children from such families. By creating favorable conditions for learning and adaptation, the project contributes to the stable psycho-emotional state of children and their successful integration into the school community.

Key words: **psychological and pedagogical technologies, participants of special military operation, training, support, adaptation**

В.В. Иохвидов*, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт (филиал) в г. Ессентуки, г. Ессентуки, E-mail: vlnauka@mail.ru*
Л.Б. Воронкина*, канд. психол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт (филиал), г. Ессентуки, E-mail: lubava028@mail.ru*
И.Н. Зотова*, канд. психол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ессентуки, E-mail: zotovakisl@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ И ДЕТЕЙ УЧАСТНИКОВ СВО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ПРОЕКТ НА БАЗЕ ФИЛИАЛА СГПИ В Г. ЕССЕНТУКИ

В статье описан авторский проект (в рамках грантовой заявки), который направлен на создание и внедрение инновационных психолого-педагогических технологий, связанных с обеспечением комплексной психолого-педагогической поддержки семей участников СВО, способствуя их адаптации в процессе обучения. В рамках реализации проекта предусматривается активное сотрудничество с санаторно-курортными учреждениями города курорта Ессентуки, которое будет направлено на организацию комплексной помощи и поддержки для улучшения как психоэмоционального, так и рабочего состояния членов семей участников СВО и их социально-педагогической адаптации. Проект включает разработку и внедрение специальных методических рекомендаций для педагогов, работающих с детьми из семей участников СВО. Эти рекомендации помогут педагогам эффективнее взаимодействовать с детьми, понимая их специфические потребности и учитывая психологические аспекты, связанные с травматическим опытом семей. Ключевая цель проекта заключается в

оказании своевременной и необходимой психолого-педагогической помощи и поддержки семьям участников СВО в их наиболее трудные периоды. Это поможет не только поддерживать их моральное и эмоциональное здоровье, но и повышать эффективность образовательного процесса для детей из таких семей. Благодаря созданию благоприятных условий для обучения и адаптации проект способствует стабильному психоэмоциональному состоянию детей и их успешной интеграции в школьное сообщество.

Ключевые слова: **психолого-педагогические технологии, участники СВО, обучение, сопровождение, адаптация**

Статья выполнена в рамках грантовой заявки «Современные психолого-педагогические технологии сопровождения семей и детей участников СВО в процессе обучения: проект на базе филиала СГПИ В Г. Ессентуки»

Актуальность темы данного проекта заключается в разработке и внедрении новых психолого-педагогических технологий и методик, направленных на комплексную психолого-педагогическую поддержку семей участников СВО. Актуальность проекта обусловлена несколькими факторами:

– психологическая необходимость: военные действия наносят значительный вред психоэмоциональному состоянию участников и их семей. Невозможность своевременного получения помощи может привести к долговременным негативным последствиям;

– социальная адаптация: детям, чьи родители участвовали в военных действиях, требуется особая поддержка для успешной интеграции в образовательную среду и сообщество;

– образовательная значимость: для педагогов важно иметь методические рекомендации и инструменты для оказания поддержки таким детям, что способствует более глубокому пониманию их потребностей и эффективному образовательному процессу.

Проект, направленный на создание условий для стабильного психоэмоционального состояния и адаптации, имеет значительное воздействие на улучшение качества жизни и обучение. Сотрудничество с санаторно-курортными учреждениями города-курорта Ессентуки позволяет организовать комплексную помощь, включающую оздоровительные и реабилитационные процедуры, что дополнительно усиливает эффективность программ психологической и педагогической поддержки.

Как видим, обозначенные факторы имеют особую ценность для решения ряда вопросов, весьма значимых с точки зрения дальнейшего развития.

Цель нашей статьи заключается в практическом применении данного проекта, которое будет способствовать созданию благоприятной образовательной среды для детей из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Это позволит им получить качественное образование и повысить свои шансы на успешную социализацию и реализацию в обществе с помощью образовательной платформы нашего филиала.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, выглядят следующим образом:

– организация психолого-педагогической помощи: оказание помощи членам семей участников СВО для улучшения их адаптации в социально-педагогическом контексте и поддержка психоэмоционального состояния;

– разработка методических материалов: создание методических рекомендаций для педагогов, работающих с детьми из таких семей, чтобы они могли более эффективно реагировать на специфические потребности учеников, учитывая их травматический опыт;

– сотрудничество с санаторно-курортными учреждениями: включение санаторно-курортных учреждений города-курорта Ессентуки в программу комплексной помощи и поддержки;

– интеграция и адаптация детей: помощь в успешной интеграции детей в школьное сообщество.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы:

– изучение психолого-педагогической литературы по тематике статьи;

– анализ опыта эффективного применения психолого-педагогической помощи семьям и детям в процессе обучения.

Научная новизна статьи заключается в том, что авторами были определены основные направления проекта, которые должны быть реализованы в ходе эффективной образовательной деятельности по успешной интеграции детей: разработка и внедрение подходов, позволяющих детям из семей участников СВО успешно интегрироваться в школьное сообщество.

Теоретическая значимость видится в выработке методики и постановке задач, каковые будут решены в практической части проекта.

Практическая значимость состоит в апробации проекта как на базе филиала СГПИ в г. Ессентуки, так и на базах санаториев города, имеющих образовательные площадки.

Проект направлен на решение научной проблемы, связанной с социально-педагогической адаптацией членов семей участников СВО и их психоэмоциональным состоянием. Воздействие военных событий неизбежно приводит к стрессу, травматическому опыту и эмоциональной нестабильности, что усложняет обучение и повседневное функционирование детей и взрослых, находящихся в стрессовой ситуации. Текущие подходы к психолого-педагогической поддержке недостаточны для эффективного разрешения этих проблем, что требует разработки и внедрения инновационных технологий и методик [1, с. 125]. Поэтому данная программа научно-практического характера направлена на создание комплексного подхода к решению данных проблем, включая разработку специализированных обучающих программ, проведение тренингов и индивидуальных консультаций.

Современное состояние исследований по данной проблеме показывают, что члены семей участников военных операций часто сталкиваются с различными формами психологического стресса:

– посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР),

– депрессию,

– тревожные расстройства,

– поведенческие проблемы различного рода.

В этих условиях необходимо разработать и внедрить эффективные методы психолого-педагогической помощи и поддержки, которые учитывали бы специфику переживаний и потребностей этих семей [2, с. 150].

Как показал проведённый теоретический анализ данной проблематики [3–13], основными направлениями в мировой науке в рассматриваемой нами проблеме являются:

1. Психологическая поддержка семей военнослужащих: исследования в этой области фокусируются на разработке и оценке эффективности различных методов психологической поддержки и интервенций для семей военнослужащих. Особое внимание уделяется детям, отцам которых участвуют в военных действиях.

2. Социопедагогическая адаптация детей: на международном уровне проводится множество исследований, направленных на понимание того, как военные конфликты влияют на психоэмоциональное состояние и обучение детей. Разрабатываются и применяются различные педагогические подходы, учитывающие эти особенности.

3. Роль образовательных учреждений: ученые исследуют, как школы и другие образовательные учреждения могут поддерживать детей из семей военнослужащих.

Важное место в этих исследованиях занимает разработка методических материалов и рекомендаций для педагогов [3, с. 366–368].

Научными конкурентами являются:

– проект FOCUS (Families OverComing Under Stress): многоцентровое исследование, направленное на разработку и внедрение программ поддержки для семей военнослужащих в США. Исследование включает адаптацию образовательных программ для детей и подростков;

– TAPS (Tragedy Assistance Program for Survivors): организация осуществляет поддержку семей погибших военнослужащих в США, предлагая разнообразные психологические программы и мероприятия;

– исследовательский центр психологической поддержки семей военнослужащих в Израиле: специализируется на разработке и внедрении инновационных психолого-педагогических технологий для поддержки семей военнослужащих, включая использование санаторно-курортного лечения [4, с. 32].

Мы предлагаем следующие методы и подходы в рамках сопровождения семей и детей участников СВО в процессе обучения:

1. Психолого-педагогическое сопровождение: разработка комплексной системы сопровождения семей участников СВО, включающей индивидуальные и групповые консультации с психологами и педагогами.

2. Сотрудничество с санаторно-курортными учреждениями: Организация программ оздоровления и психотерапии в санаториях города-курорта Ессентуки. Включение в программы элементов арт-терапии, трудотерапии и физической активности.

3. Методические материалы для педагогов: разработка и распространение методических рекомендаций и пособий по работе с детьми из травматизированных семей. Проведение семинаров и тренингов для педагогов.

4. Мониторинг и оценка эффективности: регулярный мониторинг психоэмоционального состояния участников проекта, выявление возможных случаев повышения ситуативной тревожности (Т.П. Айсувакова, О.А. Матвеева) и оценка эффективности предложенных методик через опросы, тесты и интервью [5].

5. Проведение коррекционной работы по уменьшению личностной и ситуативной тревожности членов семей участников СВО.

Общий план работы на весь срок выполнения проекта.

Первый год

Исследование текущего состояния и потребностей целевой аудитории:

– проведение опросов и интервью с семьями участников СВО;

– анализ существующих данных о психолого-педагогических потребностях детей из этих семей;

– сбор информации о текущих методах поддержки и выявление их недостатков.

Установление сотрудничества с санаторно-курортными учреждениями:

– проведение переговоров с администрацией санаториев и курортов в Ессентуках;

– определение условий сотрудничества и заключение договоров;

– координация совместных действий по реализации программы психолого-педагогической поддержки.

Разработка первой версии методических рекомендаций для педагогов:

– формирование рабочей группы из специалистов в области педагогики, социальной работы и психологии;

– разработка материалов методических рекомендаций на основе анализа потребностей целевой аудитории;

– включение специальных разделов по работе с детьми, испытывающими психологические трудности из-за травматического опыта.

Проведение пилотных тренингов и семинаров:

– организация и проведение первых обучающих семинаров для педагогов;

– привлечение опытных тренеров и психологов для проведения мастер-классов;

– сбор обратной связи от участников тренингов для дальнейшей доработки материалов.

2. Подготовка и ведение пилотных групп.

Начало работы с первыми группами семей:

– формирование первых групп из семей участников СВО;

– проведение информационных встреч и вводных занятий;

– ознакомление участников с целью и методами проекта.

Первичное тестирование и мониторинг участников:

– проведение диагностических тестов для оценки психологического состояния участников;

– организация регулярного мониторинга динамики состояния участников;

– ведение аналитической работы по результатам тестирования.

Корректировка методик на основе полученной обратной связи:

– анализ результатов первого этапа работы с участниками и тренингов для педагогов;

– внесение изменений и дополнений в методические рекомендации;

– проведение повторных семинаров и тренингов с учётом новых данных.

Проект направлен на создание условий, способствующих психолого-педагогической и социальной адаптации семей участников СВО. Активное сотрудничество с санаторно-курортными учреждениями и разработка методических рекомендаций для педагогов создадут основу для эффективной поддержки и благополучия этой целевой группы.

Второй год

1. Расширение и углубление:

– расширение программы, включение дополнительных групп;

– углубление сотрудничества с санаторно-курортными учреждениями, разработка новых программ оздоровления;

– обобщение и анализ первых результатов.

2. Методическая поддержка:

– финализация и публикация методических рекомендаций для педагогов;

– проведение дополнительных тренингов и семинаров;

– создание образовательных онлайн-курсов для педагогов.

Третий год

1. Закрепление и стабилизация:

– закрепление и стабилизация работы с семьями участников военной операции;

– ведение постоянного мониторинга психоэмоционального состояния участников;

– проведение итоговых исследований и публикация результатов.

2. Оценка и распространение:

– общий анализ эффективности проекта;

– подготовка итогового отчета и публикация научных статей;

– проведение конференций и круглых столов для обмена опытом и распространения лучших практик.

Первый квартал

Январь – февраль:

– формирование рабочей группы и определение ролей участников;

– анализ потребностей семей участников СВО;

– сбор данных и литературы по теме;

– первичные встречи и установление контактов с санаторно-курортными учреждениями.

Март:

– разработка начального варианта методических рекомендаций для педагогов;

– проведение опросов и интервью с семьями для уточнения потребностей.

Второй квартал

Апрель:

– организация первого пробного оздоровительного заезда в санаторий;

– корректировка методических рекомендаций по итогам первого заезда.

Май – июнь:

– проведение обучающих семинаров для педагогов;

– запуск первых образовательных и психологических программ.

Третий квартал

Июль – август:

– летняя оздоровительная программа для семей участников СВО;

– анализ и оценка эффективности летних программ;

– подготовка промежуточного отчета по результатам оздоровительного периода.

Сентябрь:

– обновление методических рекомендаций на основе обратной связи;

– проведение тренингов и супервизий для педагогов.

Четвёртый квартал

Октябрь – ноябрь:

– активная работа с новыми семьями, вовлечение в программы проекта;

– организация второй серии командировок в санаторий.

Декабрь:

– итоговый анализ эффективности первых этапов проекта;

– подготовка комплексного отчёта по первому году выполнения проекта;

– планирование работ на следующий год с учетом достигнутого прогресса и выявленных потребностей.

Запланированные командировки:

– апрель: первая поездка в санаторий для организации и проведения пробного заезда;

– Июль – август: командировки в рамках летней оздоровительной программы;

– Октябрь – ноябрь: повторные командировки для проведения последующих этапов оздоровительных мероприятий.

Все эти этапы и действия направлены на создание условий для комплексной поддержки, эффективной адаптации и благополучия детей и семей участников СВО, что является ключевой целью проекта.

Подводя итоги вышесказанному о проекте, следует сказать, что планируемое на первый год содержание работы каждого члена научного коллектива (включая руководителя проекта) состоит в следующем:

Руководитель проекта:

1. Проведение анализа текущих методов и технологий психолого-педагогической поддержки семей и их детей участников СВО.

2. Разработка научно-методической базы и концепции проекта, включая основные направления консультационной и психотерапевтической деятельности.

3. Организация и координация сотрудничества с санаторно-курортными учреждениями города-курорта Ессентуки, имеющими образовательную базу.

4. Проведение семинаров и тренингов для педагогов и психологов, работающих с детьми из семей участников СВО.

5. Руководство научно-исследовательской и экспериментальной деятельностью, разработка плана и методик внедрения инновационных технологий.

6. Публикация научных работ и участие в конференциях для обсуждения и распространения результатов исследования.

Исполнители проекта:

1. Разработка и проведение обследований для определения специфических потребностей детей и семей участников СВО.

2. Участие в разработке специальных методических рекомендаций для педагогов.

3. Организация и проведение исследований для оценки эффективности методических рекомендаций и других интервенций.

4. Участие в тренинговых и образовательных программах для педагогического состава.

5. Ведение отчетности по полученным результатам исследований и анализ данных.

6. Содействие в подготовке заявки на получение дополнительного финансирования и грантов.

Как нам представляется, с учётом расположения нашего вуза на территории города-курорта Ессентуки у педагогического коллектива есть все возможности по созданию условий, способствующих психолого-педагогической и социальной адаптации семей участников СВО.

Положительным моментом является и многолетнее сотрудничество с санаторно-курортными учреждениями, с педагогами-воспитателями, осуществляющими педагогическую деятельность в данных учреждениях, что может создать основу для эффективной поддержки и благополучия семей и их детей участников СВО.

Библиографический список

1. Стребелева Е.А. *Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии*. Москва: Парадигма, 2010.
2. Аракелова Т.Л., Безродных Т.В. *Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования*: коллективная монография. Новосибирск: ЦРНС, 2010.
3. Паршина Е.С. Концепция социально-педагогического сопровождения в современном образовательном пространстве. Молодой ученый. 2010; № 4 (15): 366–368.
4. Осухова Н. *Служба сопровождения семьи и ребенка: инновационный опыт*: методический сборник. Владимир: Транзит-ИКС, 2010.
5. Санникова А.И. Современные научные представления о семье и практика социально-педагогического сопровождения: проблемы и противоречия. *Развитие воспитательного потенциала современной семьи в открытом образовательном пространстве*. Пермь, 2021: 48–52.

6. Косинец Е.И., Климова Т.А., Никитина А.Б. Театральная педагогика в современной школе. *Искусство. Все для учителя!* Москва, 2012; № 8: 2–6.
7. *Социально-педагогическое сопровождение детей разных категорий*: учебно-методическое пособие. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
8. Титов В.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: конспект лекций. Москва: Приор-издат, 2003.
9. *Педагогика*: учебник. Москва: Педагогическое общество России, 2008.
10. Абузова Л.А. Особенности социально-педагогического сопровождения молодой семьи в России. *Молодой ученый*. 2024; № 3 (502): 514–516.
11. Василькова Ю.В. *Социальная педагогика: курс лекций*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2017.
12. Айсувакова Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-4: 268–272.
13. Матвеева О.А., Айсувакова Т.П., Сорокопуд Ю.В. Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-3: 307–310.

References

1. Strebeleva E.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i, vospityvayuschej rebenka rannego vozrasta s otkloneniyami v razvitii*. Moskva: Paradigma, 2010.
2. Arakelova T.L., Bezrodnyh T.V. *Teoriya i praktika pedagogicheskih vzaimodejstvij v sovremennoj sisteme obrazovaniya*: kollektivnaya monografiya. Novosibirsk: CRNS, 2010.
3. Parshina E.S. Koncepciya social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. Molodoj uchenyj. 2010; № 4 (15): 366-368.
4. Osuhova N. *Sluzhba soprovozhdeniya sem'i i rebenka: innovacionnyj opyt*: metodicheskij sbornik. Vladimir: Tranzit-IKS, 2010.
5. Sannikova A.I. Sovremennye nauchnye predstavleniya o sem'e i praktika social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya: problemy i protivorechiya. *Razvitie vospitatel'nogo potenciala sovremennoj sem'i v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve*. Perm', 2021: 48-52.
6. Kosinec E.I., Klimova T.A., Nikitina A.B. Teatral'naya pedagogika v sovremennoj shkole. *Iskusstvo. Vse dlya uchitelya!* Moskva, 2012; № 8: 2-6.
7. *Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej raznyh kategorij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2011.
8. Titov V.A. Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie: konspekt lekcij. Moskva: Prior-izdat, 2003.
9. *Pedagogika*: uchebnik. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2008.
10. Abuzova L.A. Osobennosti social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya molodoj sem'i v Rossii. *Molodoj uchenyj*. 2024; № 3 (502): 514-516.
11. Vasil'kova Yu.V. *Social'naya pedagogika: kurs lekcij*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2017.
12. Ajsuvakova T.P. Refleksiya kak komponent professional'nogo samosoznaniya buduschego psihologa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 63-4: 268-272.
13. Matveeva O.A., Ajsuvakova T.P., Sorokopud Yu.V. Osobennosti proyavleniya trevozhnosti v podrostkovom vozraste. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-3: 307-310.

Статья поступила в редакцию 02.11.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-397-399

Kadyrova K.K., *postgraduate, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

THE ESSENCE OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS. Young teachers at the beginning of their work need professional support for faster and easier professional adaptation. Senior colleagues can help with this, who will share their experience and knowledge. The paper considers an issue of the content and features of pedagogical support for young teachers for adaptation and socialization in a professional environment. The transfer of professional experience at school from senior colleagues is very important so that young teachers would not be afraid to work with children, could avoid mistakes, this will help to establish a connection between generations of teachers. The focus of the work is on the analysis of ways of pedagogical support of personal and professional adaptation of young teachers. The article highlights the main areas of pedagogical support: mastering the educational and methodological base, mentoring at school, psychological support for colleagues and school management, assistance in integration into the school community. All this will help a young teacher to become a part of the school educational environment. The author concludes that it is important that pedagogical support is individual, focused on a specific teacher. Therefore, young teachers should have their own mentor. Such support allows the teacher to better cope with emerging challenges and reveal their potential.

Key words: **teacher, school, professional adaptation, pedagogical support**

К.К. Кадырова, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Молодые учителя в начале своей работы нуждаются в профессиональном сопровождении для более быстрой и легкой профессиональной адаптации. Помочь в этом могут старшие коллеги, которые поделятся опытом и знаниями. В работе рассматривается вопрос содержания и особенностей педагогического сопровождения молодых учителей для адаптации и социализации в профессиональной среде. Передача профессионального опыта в школе от старших коллег очень важна для того, чтобы молодые учителя не боялись работать с детьми, могли избежать ошибок, это поможет наладить связь между поколениями педагогов. Акцент в работе сделан на анализе способов педагогического сопровождения личностно-профессиональной адаптации молодых педагогов. Автор делает следующий вывод: важно, чтобы педагогическое сопровождение было индивидуальным, ориентировано на конкретного педагога. Поэтому у молодых учителей должен быть свой наставник. Такая поддержка позволяет учителю лучше справляться с возникающими вызовами и раскрывать свой потенциал.

Ключевые слова: **учитель, школа, профессиональная адаптация, педагогическое сопровождение**

Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности – важный этап в работе молодого педагога. Адаптация включает в себя усвоение новых знаний и навыков, закрепление полученной в вузе информации, интеграцию в новую профессиональную среду, налаживание коммуникации с коллегами и учениками, их родителями. В начале профессионального пути молодые учителя сталкиваются с рядом проблем. Например, нехватка практического опыта в обучении дети и общении с ними, высокий уровень стресса, с которым приходит и неуверенность в своих силах. Это может негативно повлиять на мотивацию к работе в школе, снизить уверенность в своих силах, оттолкнуть от работы с детьми. Эти факторы могут негативно повлиять на качество их работы и мотивацию продолжать профессиональную деятельность, сформировать негативное отношение к преподаванию. Также это может подтолкнуть молодого учителя принять решение уйти из школы. Сегодня наблюдается нехватка педагогических кадров, поэтому уход молодых специалистов особенно заметен. В связи с вышеизложенным педагогическое сопровождение молодых специалистов для их адаптации поможет решить ряд проблем.

Проблематика исследования обусловлена тем, что никто не учит оказывать поддержку молодым коллегам. В школе нет традиции передачи знаний и опыта. Поэтому большая часть молодых учителей не получают достаточной поддержки на этапе вхождения в профессию, что может привести к снижению их профессиональной мотивации и уходу из профессии. В связи с этим особое значение приобретает педагогическое сопровождение, направленное на помощь в преодолении профессиональных трудностей и развитие личностных и профессиональных качеств молодых специалистов.

Цель данной статьи – описать сущность педагогического сопровождения в процессе личностно-профессиональной адаптации молодых учителей.

Основные задачи статьи видятся в следующем: на основе практических подходов рассмотреть сущность педагогического сопровождения в процессе личностно-профессиональной адаптации молодых учителей.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что сделана попытка систематизировать имеющиеся научные концепции, отражающие перспективные направления системы педагогического сопровождения, которая является важнейшим элементом успешной личностно-профессиональной адаптации молодых учителей. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагоги-

ческого знания об адаптации молодых учителей. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию будущих учителей.

Сегодня школьная образовательная среда диктует новые требования к профессионализму учителя. Часто выпускники педагогических вузов оказываются не готовыми к этим требованиям, не понимают, что от них ждут коллеги и ученики, как эти требования выполнить и им соответствовать. В решении этой проблемы поможет педагогическое сопровождение профессиональной адаптации.

Адаптация означает приспособление к среде. Следовательно, профессиональная педагогическая адаптация молодого учителя является процессом, в котором молодой специалист усваивает навыки профессионального поведения, проведения урока и управления образовательным процессом, учится профессиональной коммуникации с коллегами и родителями учеников [1–5].

Исследователи выделяют 3 три компонента социально-профессиональной адаптации педагога:

– психофизиологическая адаптация представляет собой приспособление молодого учителя к новым для него условиям труда, новому распорядку дня, поурочной системе работы;

– социально-психологическая адаптация помогает молодому учителю войти в коллектив. Это адаптация молодого специалиста через формирование общей системы ценностей, идей, личностных качеств. Молодой учитель становится частью коллектива, перенимая его ценности. Молодой учитель и коллектив становятся носителями одной профессиональной культуры. Также новый сотрудник перенимает нормы и правила поведения, принятые в школе;

– профессиональная адаптация является процессом, в ходе которого молодой специалист осваивает профессиональное поведение и должностные обязанности, знакомится со спецификой образовательной деятельности в роли учителя [5].

Профессиональная адаптация направлена на снижение стресса, негативного отношения к работе, страха, что он не справится и т. д. Молодой учитель должен научиться преодолевать факторы, приводящие к развитию профессионального стресса. К ним относятся следующие: морально тяжелый труд учителя, перегрузка, трудности в коммуникации с учениками, учителями и родителями учащихся, руководством; тяжелые условия труда, несправедливая оценка труда, отношение общества к труду учителя.

Есть несколько видов педагогического сопровождения. Рассмотрим их.

1. Наставничество предполагает, что опытный учитель поддерживает и помогает молодому педагогу в адаптации. Наставник делится знаниями и опытом, поддерживает в решении методических и организационных вопросов, помогает адаптироваться в школьной среде. Это наиболее эффективная форма педагогического сопровождения, т. к. происходит обмен знаниями и опытом между опытным коллегой и новичком, при котором опытный учитель делится с наставниками методическими наработками и помогает решать возникающие профессиональные и личностные трудности [4].

Наставничество включает в себя методическую и психологическую поддержку, помощь в организации учебного процесса.

Методическая поддержка представляет собой помощь опытных коллег молодым специалистам в разработке уроков, составлении программ, выборе учебных материалов, использовании педагогических приемов и методов, проведении урока.

Психологическая поддержка представляет собой помощь в преодолении стресса и неуверенности, связанных с началом профессиональной деятельности. Часто молодым специалистам нужна именно поддержка, ободряющие слова, которые не просто поддержат в трудную минуту, а будут мотивировать к работе.

Помощь в организации учебного процесса – важный этап в процессе адаптации молодого учителя. Наставник помогает молодому учителю выстроить систему преподавания, планировать учебный год и решать административные вопросы, ставить цели, подбирать стратегию профессионального и личностного развития.

2. Педагогические мастер-классы и семинары. Если наставничество предполагает индивидуальную работу, то семинары и мастер-классы – это работа в группе. Проведение тематических мастер-классов и обучающих семинаров для молодых учителей помогает расширить их знания в области современных методик преподавания, педагогических технологий и нововведений. Это позволяет молодым педагогам адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды. Выступление опытного лектора, который делится опытом, рассказывает о нововведениях в педагогике, поможет адаптироваться к профессиональной среде.

Семинары и мастер-классы могут посещать не только молодые специалисты, но и более опытные, это пойдет на пользу общей трудовой атмосфере, профессиональному и личностному развитию.

Важно отметить, что для осуществления наставничества, проведения мастер-классов и работы с молодыми специалистами их опытные коллеги должны обладать моральными силами. Не иметь симптомов эмоционального выгорания, сформированную эмпатию. Выгоревшие, уставшие педагоги не смогут полноценно работать с молодыми коллегами, помогать им в адаптации и социализации, мотивировать, т. к. сами нуждаются в поддержке.

Консультации по вопросам дисциплины и управления классом представляет собой совместную работу опытного и молодого учителей. Старший коллега консультирует по вопросам разрешения конфликтов, работы с проблемными учениками, помогает улучшить навыки управления учебным процессом.

Описанные методы могут быть индивидуальными и групповыми, т. е. направленными на взаимодействие с одним или несколькими новичками.

Психологическая поддержка как способ педагогического сопровождения также очень важна. Она включает в себя психологические беседы, психологические тренинги и семинары, индивидуальные консультации с психологом.

Введение в профессиональное сообщество также имеет существенное значение. Приходя в новый коллектив, молодые учителя теряются и не знают, как себя вести, как установить контакт. Чтобы адаптация была успешной, старшие коллеги должны помочь новым педагогам стать частью коллектива. Однако этого недостаточно – молодые учителя должны интегрироваться в профессиональное сообщество. Для этого им стоит принимать участие в конференциях, семинарах, образовательных форумах. Чем активнее они будут, тем быстрее станут частью педагогического сообщества. Участие в педагогических форумах, конференциях даст молодым учителям возможность обмениваться опытом, обсуждать профессиональные вопросы и расширять круг профессиональных контактов [3].

Методическое сопровождение заключается в предоставлении молодым учителям помощи в виде доступа к актуальной методической литературе, учебным материалам, образовательным ресурсам и инновационным технологиям. Благодаря этому молодые учителя могут получить новую информацию, которую им не дали в педагогическом вузе, совершенствовать свои знания и навыки обучения.

Опытные учителя должны рассказать и показать молодым, как работать с компьютерными технологиями, научить их использовать цифровые технологии. Обучение может быть групповым или индивидуальным, зависит от количества новых педагогов, которые нуждаются в обучении. В ходе этого процесса молодой учитель изучает онлайн-платформы для обучения, электронные учебники, сервисы для проведения видеоуроков, базовые цифровые навыки и т. д., тестирует различные онлайн-платформы. Это позволит сразу освоить навыки практического использования цифровых технологий в профессиональной деятельности. Практическое применение технологий позволит учителю сразу активно использовать их на своих уроках. Теории в таком обучении должно быть минимум, только практика – как и когда использовать разные технологии.

Такая форма адаптации поможет молодому учителю освоить основные цифровые навыки, адаптироваться к новым образовательным требованиям и обогатить свой профессиональный опыт. В результате учитель эффективно взаимодействует с учениками в цифровой среде, что улучшает качество образования и готовит обучающихся к современным условиям. Важна передача опыта, поэтому молодые учителя должны также делиться своими знаниями о цифровых технологиях со старшими поколениями т. к. современная молодежь очень хорошо разбирается в технике, разных приложениях и т. д. [2]. Разнообразие форм педагогического сопровождения помогает молодым учителям успешно адаптироваться к профессиональной деятельности, избежать эмоционального выгорания и уверенно строить свою карьеру. Грамотно организованная система поддержки, включающая наставничество, методическую, психологическую и рефлексивную помощь, способствует их профессиональному становлению и развитию. Это в конечном итоге повышает качество обучения в школе и укрепляет педагогический коллектив.

Также для педагогической поддержки в адаптации молодых педагогов целесообразно использовать разные адаптационные и кураторские программы, разработанные учителями, которые будут наставниками. Разница между адаптационными и кураторскими программами в том, что адаптационные программы включают в себя план адаптационных мероприятий, которые помогут молодому учителю стать частью педагогического коллектива. Кураторские программы подразумевают наличие индивидуального куратора.

Для более быстрой адаптации молодой учитель должен и сам проявлять инициативу: вести дневник, встречаться с куратором или наставником, не бояться просить о помощи. Чем активнее будет учитель, тем быстрее он адаптируется и социализируется в новом коллективе и профессиональной среде. Пассивная позиция молодого учителя приведет к тому, что он не сможет ни просто адаптироваться в новой социальной роли, но и профессионально выполнять свои обязанности, не станет хорошим педагогом. Именно профессиональная активность и инициативность сделает процесс адаптации более успешным.

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов об особенностях педагогического сопровождения в личностно-профессиональной адаптации молодых учителей. Именно поддержка коллег в начале профессионального пути помогает молодым учителям не просто адаптироваться в новой профессиональной среде, но и сохранить мотивацию, справиться со стрессом, наладить профессиональную коммуникацию. Эффективная поддержка способствует снижению уровня стресса, повышению уверенности и развитию профессиональной компетентности.

Выделим основные направления педагогического сопровождения: освоение учебно-методической базы, наставничество в школе, психологическая

поддержка коллег и руководства школы, помощь в интеграции в школьное сообщество. Все это поможет молодому учителю стать частью школьной образовательной среды.

Важным элементом педагогического сопровождения является развитие у молодого педагога рефлексивных навыков, которые помогают ему критически оценивать свою деятельность, выявлять сильные и слабые стороны, а также строить траекторию собственного профессионального роста. Без рефлексии профессиональный и личностный рост учителя невозможен.

Важно отметить, что наличие системы педагогического сопровождения способствует снижению текучести кадров в образовательных учреждениях, так как молодые учителя получают необходимую помощь в период адаптации и становятся более уверенными в своих силах.

Таким образом, педагогическое сопровождение является важнейшим элементом успешной личностно-профессиональной адаптации молодых учителей. В современных условиях, когда школа требует от педагога не только высокого уровня профессиональных знаний, но и готовности к работе в меняющихся условиях, поддержка на начальном этапе карьеры становится необходимой. Педагогическое сопровождение помогает учителю справляться с профессиональными и личностными вызовами, развивать свои компетенции и строить долгосрочную карьеру в образовании.

Библиографический список

1. Андреева Е.В. Программа поддержки начинающего учителя. *Завуч*. 2010; № 2: 82–96.
2. Девочко В.В., Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика адаптации учителя в цифровой образовательной среде. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2024; № 2 (104): 96–106.
3. Котова С.А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя. *Народное образование*. 2010; № 8: 121–127.
4. Мамышева А.Г. Наставничество молодого педагога: описание опыта работы. *Вестник науки*. 2024; № 1 (70): 286–289.
5. *Организационно-педагогические условия профессионального становления молодого педагога в условиях развития национально-региональной системы учительского роста*: учебно-методическое пособие. Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2019.

References

1. Andreeva E.V. Programma podderzhki nachinayuschego uchitelya. *Zavuch*. 2010; № 2: 82-96.
2. Devochko V.V., Vajndorf-Sysoeva M.E. Metodika adaptacii uchitelya v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2024; № 2 (104): 96-106.
3. Kotova S.A. Adaptaciya v dolzhnosti i osvoenie professii uchitelya. *Narodnoe obrazovanie*. 2010; № 8: 121-127.
4. Mamysheva A.G. Nastavnichestvo molodogo pedagoga: opisanie opyta raboty. *Vestnik nauki*. 2024; № 1 (70): 286-289.
5. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya professional'nogo stanovleniya molodogo pedagoga v usloviyah razvitiya nacional'no-regional'noj sistemy uchitel'skogo rosta*: uchebno-metodicheskoe posobie. Stavropol': SKIRO PK i PRO, 2019.

Статья поступила в редакцию 02.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-399-403

***Kasatkin P.I.**, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Head of Scientific Policy Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: pkas@mail.ru*
***Gulov A.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of English Language No. 6, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: gulov@tea4er.org*

COMPETENCIES OF A TEACHER TRAINING SCHOOLCHILDREN FOR THE LANGUAGE OLYMPIAD IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE. The article reveals features of using artificial intelligence in training for intellectual competitions. Approaches to building creative tasks for language Olympiads are clarified. The universal and general professional competencies of teachers that affect the success of the Olympiad training of schoolchildren are disclosed. The findings are based on the analysis of a wide range of scientific sources on the topic of the article, in addition, an empirical study is carried out with the help of qualitative methods: semi-structured interviews are taken from representatives of school administrations and university teachers. Results of the Chat GBT-4 language model during the implementation of tasks of the Olympiad level are analyzed, shortcomings of the neural network are revealed. The article concludes that the development of technologies allows to take a fresh look at the creative tasks that are offered to students, to rethink methodological and didactic approaches to the development of giftedness in the classroom. It is necessary to take a critical look at the pool of competencies of the teacher who prepares students for the language Olympiad. The study indicates those universal competencies that can form the core of a successful teacher, coach of a schoolchild, an Olympiad winner.

Key words: **school Olympiad, intellectual competitions, artificial intelligence, education reform, creativity**

***П.И. Касаткин**, д-р филос. наук, проф., нач. управления научной политики, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mailpkas@mail.ru*
***А.П. Гулов**, д-р пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: gulov@tea4er.org*

КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕГО ПОДГОТОВКУ ШКОЛЬНИКОВ К ЯЗЫКОВОЙ ОЛИМПИАДЕ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье раскрываются особенности применения искусственного интеллекта при подготовке к интеллектуальным состязаниям. Уточняются подходы к созданию творческих заданий по языковым олимпиадам. Раскрыты универсальные и общепрофессиональные компетенции преподавателей, которые влияют на успешность олимпиадной подготовки школьников. Полученные выводы базируются на анализе широкого круга научных источников по теме статьи, кроме того, проведено эмпирическое исследование качественными методами – взяты полуструктурированные интервью у представителей администраций школ и преподавателей вузов. Проанализированы результаты языковой модели Chat GBT-4 при выполнении заданий олимпиадного уровня, выявлены недостатки нейронной сети при выполнении продуктивных заданий. В статье сделан вывод о том, что развитие технологий позволяет посмотреть по-новому на творческие задания, которые предлагаются учащимся, переосмыслить методические и дидактические подходы к развитию одаренности в аудитории. Необходим критический взгляд на пул компетенций преподавателя, который осуществляет подготовку школьников к языковой олимпиаде. В нашем исследовании указаны те универсальные компетенции, которые могут составить ядро успешного преподавателя – тренера школьника-олимпиадника.

Ключевые слова: **олимпиада школьников, интеллектуальные состязания, искусственный интеллект, реформирование образования, творческие способности**

Интеллектуальные состязания как уникальный феномен, продвигающий творческие подходы к образовательному процессу, выходят далеко за рамки школьной программы, тем не менее остаются востребованными среди большинства школьников. Структуризация конкурсного движения происходит в последнюю декаду: вводятся новые компоненты в содержание всероссийской олимпиады школьников, уточняется процедура экспертизы «молодых» олимпиад в Российском совете олимпиад школьников, с образовательного рынка постепенно вытесняются квазиолимпиады – коммерческие конкурсы, основной целью которых является обогащение организаторов, среди них основная масса – малоизвестные АНО и ООО с низким уровнем научной экспертизы заданий. На принципиально иной уровень массовости выходят валидные проекты – ВСОШ и «перечневые» вузовские олимпиады из утвержденного списка Министерства просвещения привлекают суммарно более 7 миллионов школьников ежегодно, количество участий в разных конкурсах переваливает за 20 миллионов, что обусловливает актуальность нашего исследования. Популяризация конкурсного движения заставляет исследователей обращать пристальное внимание на проблемные зоны как в сфере организации проведения мероприятий, так и при анализе содержательного компонента. Отметим, что в рамках культурологического подхода интеллектуальные состязания рассматриваются в отечественной педагогике именно как творческие конкурсы, элемент тестовых заданий репродуктивного характера в которых носит минимальный характер даже на ранних этапах проведения олимпиад. В рамках такого подхода особые надежды возлагаются на олимпиадного тренера, чья педагогическая деятельность направлена на развитие креативности и творческих способностей обучающихся в контексте владения предметом.

Цель исследования преломляется в анализе компетенций современного учителя, который может успешно готовить школьников к интеллектуальным состязаниям.

Задачи исследования: изучить возможности ИИ в процессе диагностики олимпиадных заданий для школьников и оценки результатов; рассмотреть компетенции преподавателя – тренера школьника-олимпиадника.

Научная новизна статьи заключается в том, что авторами были определены ведущие компетенции преподавателя – тренера школьника-олимпиадника; показаны возможности чат-бота ChatGPT 4 по созданию контента – олимпиадных заданий, а также в процессе их проверки.

Теоретическая значимость состоит в выявлении дидактических возможностей и недостатков нейронной сети при выполнении продуктивных заданий в рамках языковой олимпиады и требований к профессиональным компетенциям преподавателей – тренеров школьников-олимпиадников.

Практическая значимость состоит в определении компетенций преподавателей – тренеров школьников-олимпиадников с учётом современных реалий, связанных с применением ИИ в процессе проведения предметной языковой олимпиады.

В нашем понимании каждый преподаватель может выйти за рамки освоения школьной программы и включиться в олимпиадное движение на правах наставника, то есть тренера. Среди некоторых ограничений исследования подчеркнем нашу вовлеченность в *школьные* интеллектуальные состязания, без должного анализа студенческих олимпиад, чье бурное развитие обеспечивает стабильный исследовательский интерес. Тем не менее научная традиция разделяет данные векторы состязаний, в рамках признанной отечественной парадигмы валидные школьные проекты являются мероприятиями со значимыми бонусами для победителей и призеров, в то время как студенческие конкурсы лишь в недавнем прошлом обрели высокую массовость и широкую представленность со стороны различных субъектов РФ.

Концептуально современные олимпиадные задания более не проверяют базовые знания/умения/навыки, напротив – контекст олимпиадного конкурса выводит участников как за пределы школьного учебника, так и знаниевого подхода в целом. Важны сформированные метапредметные навыки и универсальные компетенции, способность к творчеству, развитое креативное мышление. Команды разработчиков олимпиадных заданий представляют селективные университеты, которые активно влияют на портрет абитуриента посредством усложнения подходов к задачному композиторству. Изучение олимпиадных реалий возможно на стыке культурологического и компетентностного подходов, так как научно-исследовательское творчество предполагает как сформированные компетенции в предметных областях, так и креативность при решении задач. Однако не все команды центральных предметно-методических комиссий справляются с ожиданиями от их деятельности. Такие исследователи, как И.В. Ященко, И.А. Утешев, публикуют важный труд с анализом качества заданий регионального этапа ВСОШ по всем 24 предметам конкурсной программы, предлагая сравнить результаты московских школьников и баллы, которые набирает искусственный интеллект, а именно – языковая модель ChatGPT 4. Ученые приходят к парадоксальным выводам: по всем представленным иностранным языкам «ИИ справился практически на полный балл», фактически став «призером» регионального этапа. Соответственно, языковые олимпиады «сводятся к вопросам на знание и владение языком или предметным материалом и лишь в малой степени требуют научного творчества, что расходится с целями и задачами олимпиад» [1, с. 60]**.** Авторы указывают, что «олимпиада должна проверять не само владение языком (оно предполагается по умолчанию), а выполнение творческих заданий, связанных с языком и страноведческим контекстом. Концепцию таких заданий для регионального этапа, по-видимому, ещё предстоит сформулировать профессиональному сообществу». Безусловно, для принятия такой позиции необходима более существенная иллюстрация успешности ИИ при решении олимпиадных заданий, однако сам факт запуска таких исследований говорит о входе в точку бифуркации в определении содержания интеллектуальных состязаний. Что есть творческий компонент в языковом тестировании помимо традиционного включения конкурсов письма и говорения, какого рода задания должны быть инкорпорированы в программу соревнований? Как ИИ должен оценивать качество заданий, которые посильны юношескому разуму и одновременно направлены на развитие и проверку творческих способностей? Самое главное – каковы критерии оценивания творческого потенциала подобных заданий? Помимо использования интегрированных конкурсов, созданных на стыке проявления различных речевых умений, а также включения в состязательную программу лингвистических загадок (кроссворды, анаграммы и т. д.) классическая тестология вряд ли может предложить что-то новаторское. Адепты агрессивного продвижения страноведческого аспекта сталкиваются с политической повесткой, контент-анализ олимпиадных комплектов показывает снижение удельной доли вопросов, направленных на знание культурных особенностей стран изучаемого языка. Инклюзивно в заданиях прослеживаются аспекты нравственного воспитания гражданина и патриота России, так как появляются тексты о Родине, что является положительной тенденцией, нуждающейся в дальнейшем развитии.

В любом случае мнения ученых о способах контроля освоения коммуникативной компетенцией разнятся в олимпиадном контексте. Например, известный лингводидакт Е.Г. Тарева вместе с соавторами В.А. Федяниной, М.Н. Мизгулиной указывает, что «в общеметодологическом контексте рассмотрения проблема оценивания в лингводидактике квалифицируется как одна из наиболее трудных для решения, спорных для обсуждения в научном сообществе и консервативной, инертной с точки зрения поиска путей и способов ее модернизационного решения». Ими же подчеркивается следующая мысль: «задача установления объективных параметров для выявления лингвистически одаренных обучающихся в рамках проведения конкурсных испытаний является сложно реализуемой» [2, с. 312]. Эта идея позволяет говорить о плюрализме идей, царящих в состязательном направлении, что легко обосновывается принадлежностью к определенной научной традиции. Однако имеем ли мы право остановить эволюцию олимпиадного движения, рассматривая конкурсы обучающихся лишь как дополнение к стандартному тестированию? Вышеперечисленные авторы разрабатывают концепцию для восточных языков, в частности японского, однако задают правильный тренд в научной среде – олимпиадные комплекты должны быть научно обоснованы, апробированы, и их валидность в сфере творческого развития личности должна быть доказана и представлена научному сообществу на страницах печатных изданий.

Представитель Центральной предметно-методической комиссии по английскому языку Курасовская Ю.Б. в исследовании 2013 года указывает, что «правильнее было бы рассматривать олимпиады как дополнение к ЕГЭ, как возможность показать более глубокие знания в том или ином предмете» [3, с. 45], компенсируя творческие подходы незнакомыми для осваивающих основную программу школы форматами заданий, инкорпорированными из зарубежных экзаменов. Отметим, что на этапе становления языковых олимпиад зафиксированы многочисленные случаи использования готовых заданий из англоязычных учебников, например, издательства Кембриджского университета. Очевидно, что такие практики не могут содействовать развитию автономной отечественной педагогической мысли. В исследовании 2021 года тот же автор высказывает схожую мысль, вновь постулируется идея о «возможности продемонстрировать нестандартность мышления и творческий подход», сравниваются задания ЕГЭ и ВСОШ, демонстрируется их концептуальная схожесть при кажущейся разности [4, с. 61]. Мы поддерживаем мнение Ященко И.В., профессора НИУ ВШЭ, научного руководителя московского Центра педагогического мастерства, который подчеркивает необходимость переосмысления содержания языковых олимпиад [1] в свете как коренных преобразований в отечественном образовании под влиянием внешних факторов (проведение СВО, отказ от некоторых принципов Болонского соглашения), так и глобальных тенденций внедрения искусственного интеллекта во многие сферы человеческой жизни, что подсвечивает важность творческого пути индивида вне рамок знаниевого подхода. Олимпиады не должны и не могут служить инструментом исключительно оценивания уровня языка и социокультурной компетенции, необходимы средства контроля, которые помогут оценить уровень сформированности творческих способностей обучающихся. Будущие специалисты и профессионалы обречены попасть в общество с высоким уровнем энтропии, о чем говорят как западные футурологи, так и отечественные ученые: «VUCA-BANI-SHIVA-мир» имеет одно схожее свойство – энтропию, синонимами которому могут быть: неопределенность, непонятность, невообразимость. Новый SHIVA-мир кратко можно определить как переходный мир с непрерывной чередой «черных лебедей» – хаотичных, труднопрогнозируемых событий, влекущих за собой кардинальные, порой необратимые последствия» [5, с. 3191].

В одном сходятся представители различных научных школ – технологии могут и должны служить на благо образовательного процесса. Так, Е.В. Воевода, А.И. Шпынова считают, что необходимо «обращать внимание на то, что нейросети могут применяться не как стопроцентный субститут человеческого интеллекта и человеческой мысли, а как инструмент, грамотное использование которого в совокупности с имеющимся багажом знаний способно в конечном счете повысить производительность труда» [6, с. 240]. В статье авторов анализируется методическая ценность применения языковых моделей на занятиях по иностранному языку, демонстрируются различные способы анализа сгенерированного ИИ текста и методы по его улучшению. П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин показывают, что «одним из ключевых отличий технологий искусственного интеллекта от современных информационных и коммуникационных технологий является их способность предоставлять значительно более широкий спектр обратной связи» [7, с. 247]. Авторы демонстрируют лингводидактический потенциал чат-ботов, которые могут не только выступать «авторами», но и «критиками» текстов. Амбициозный проект реализуется в стенах МФТИ, представители которого стоят у *истоков* создания национальной системы тестирования общеязыковых компетенций [8, с. 152], настаивая на «стандартизации процедуры определения и оценивания уровня владения иностранным языком с применением адаптивного тестирования и системы автоматизированной оценки как рецептивных, так и продуктивных навыков на базе нейросетевых решений». Авторы показывают, как ИИ может оценивать письменные и устные тексты при минимальном участии экспертного сообщества, что позволяет говорить о двойной научной революции в мире оценивания: во-первых, речь идет о создании суверенной системы тестирования, во-вторых, заложенные критерии оценивания самостоятельно функционируют в виртуальной реальности, где нейронные сети выполняют трудоемкий процесс сопоставления представленного творческого продукта с массивом данных внутри системы. Однако ученые все еще продолжают работать над проектом, и на данный момент научное сообщество не видит в открытом доступе примеров точного

оценивания результатов продуктивных навыков человека. Появляются определенные сомнения: может ли ИИ определить, где перед ним просто хорошая письменная работа, а где – гениальный текст выдающегося писателя с множеством смыслов и скрытых аллюзий? Впрочем, такая задача и не ставится в классическом тестировании, в то время как в рамках письменных конкурсов на олимпиаде школьникам часто предлагается написать короткий рассказ (сказку, притчу и т. д.), оценивание художественной ценности которых может стать невыполнимой задачей для нейросетей.

Таким образом, ИИ прочно входит в современный научный дискурс в сфере интеллектуальных состязаний, выступая как оценочным средством качества олимпиадных комплектов, так и виртуальным помощником для олимпиадных тренеров. Отметим, что машинная проверка тестовых заданий давно используется в работе оргкомитетов массовых этапов олимпиад, а в некоторых субъектах (Москва, например) муниципальный этап ВСОШ проходит в виртуальной среде.

Вышесказанное подчеркивает важность качественной подготовки к интеллектуальным состязаниям, однако не все преподаватели готовы выходить за рамки школьной программы. При анализе официальной документации выявляется лакуна в сфере допуска педагогов к группам олимпиадников. Не существует юридических ограничений, которые могут четко указать на правомерность того или учителя в его стремлении готовить к интеллектуальным конкурсам. Более того, в современной редакции нормативных актов Министерства просвещения РФ (№ 678 «Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников» от 27.11.2020) [9] разрешено привлекать дипломантов олимпиад-студентов к процедурам оценивания конкурсов, что может рассматриваться как импульс к активной педагогической деятельности данных молодых людей – грамотных в своей дисциплине, тем не менее без какого-либо профессионального педагогического образования. Впрочем, не менее остро на повестке дня стоит и вопрос повышения квалификации действующих учителей школ. К сожалению, не все школьные педагоги могут полноценно справиться с ролью олимпиадного тренера при подготовке даже к муниципальному этапу всероссийской олимпиады школьников. Обращение школьников к языковым моделям в поисках адекватной обратной связи является компенсаторным механизмом, который тем не менее не работает без участия преподавателя.

Отметим, что тематика олимпиадного движения хорошо изучена в отечественной и зарубежной науках об образовании. Исследуется как школьное образование в контексте реализации успешных практик конкурсного движения как трамплина для поступления в университет [10], так и вузовские олимпиады, которые функционируют в рамках освоения профессии [11; 12]. Ряд ученых изучают особенности организации повышения квалификации учителей, который готовят к олимпиадам [13; 14]. В фокусе нашего исследования находится профессиональный портрет современного учителя, который готовит учащихся к успешному участию в олимпиадах: к сожалению, в отечественной педагогике не так много исследований, которые рассматривают подготовку студентов к будущей деятельности в олимпиадном движении.

Подводя итоги вышесказанному, подчеркнем лингводидактический потенциал современных технологий и необходимость обращения к ИИ как к средству облегчения рутинной работы преподавателя. Подсвеченные лакуны в лингводидактике и проблемные зоны в олимпиадном движении обусловливают цель нашего исследования, заявленную выше.

В ходе представленного исследования нами использованы теоретические методы, среди которых анализ научной литературы по теме, изучение нормативной документации, которая регулирует процедуры олимпиадного движения в России, индукция, дедукция. Среди эмпирических методов – интервьюирование административного состава московских школ 1317, 1306, 1290, 1980, 627, 1253 в 2023–2024 учебном году. В ходе серии полуструктурированных интервью были опрошены 12 заместителей директоров по учебно-воспитательной работе с целью выявить, какие профессиональные качества необходимы учителям, работающим с олимпиадными группами. В 2024–2025 учебном году для уточнения вопроса о важности применения ИИ в образовательном процессе для развития одаренности были проведены интервью с 10 преподавателями педагогических кафедр бакалавриата и магистратуры таких московских высших учебных заведений, как МПГУ, МГПУ, МГИМО МИД России, МГУ, чьи представители на условиях анонимности согласились прокомментировать последствия появления языковых моделей для организации занятий по иностранным языкам. Одновременно с этим нами были изучены возможности чат-бота ChatGPT 4 по созданию контента, который мог бы иметь методическую ценность.

Результаты. В целом подготовка к интеллектуальным состязаниям ставит высокую планку к уровню профессионализма олимпиадных тренеров, работающих с одаренными подростками. При проектировании олимпиадного курса важно учитывать следующие базовые принципы:

1. Принцип самостоятельности

Уровень олимпиадных заданий регионального и заключительного этапов характеризуется, как правило, выходом за рамки школьной программы, что заставляет учащихся самостоятельно осваивать некоторые темы, дополнительно практиковаться внеаудиторно.

2. Принцип креативной продуктивности

Опора на латеральное мышление, развитие творческих способностей и креативности предполагают постоянное приращение навыков и умений, связанных с созданием принципиально нового контента, а не просто копирования заимствованных идей. Одновременно с этим важно творческое восприятие и анализ формулировки полученного задания, формат которых чаще всего неизвестен перед конкурсным туром.

3. Принцип научно-исследовательской рефлексии

Организация олимпиадных занятий предполагает опору на развитие научно-исследовательской грамотности, логики, когнитивных способностей, критического мышления на системной основе.

Таблица 1

Мнения респондентов об организации олимпиадных занятий в школе

Информант 1	Прежде всего, важны организаторские способности и умение коммуницировать, так как одаренных детей трудно собрать в единый коллектив. Они погружены в себя и в любимый предмет, не все легко находят общий язык с окружающими. Таких детей мало, приходится со всей школы, из разных зданий собирать по крупицам. Разный социальный статус родителей также влияет – мы проводим олимпиадные кружки бесплатно, но дети более обеспеченных родителей приходят с базой, которую им обеспечили на дополнительных занятиях репетиторы. В итоге уровень одаренности схожий, но знания разнятся
Информант 2	По некоторым предметам гуманитарной направленности нередко 9–11 классы объединяют на олимпиаде, они получают одинаковые задания. Вот как их готовить в одной аудитории? Конкурсные комплекты одни и те же, учебные пособия тоже, а уровень мышления и восприятия информации – объективно разный. Иногда звездочки из 8 класса прорываются в программу старших классов, и тогда задача подготовки такой цельной группы усложняется в разы. А разделить мы их не можем, олимпиадников и так мало
Информант 3	Проблема кроется в малом количестве учителей, которые тянут эту программу повышенной сложности. 1–2 педагога на всю школу в каждом направлении активно принимают участие в олимпиадном движении, работают с одаренными детьми, а остальные учителя отказываются. Причины самые разные – неудобный график кружков после уроков, отсутствие внутренней мотивации, нежелание постоянно изучать особенности олимпиадных заданий, которые ежегодно меняются. Опять же, результативность. У кого-то «выстреливают» приходящие дети благодаря работе онлайн-школ и дополнительным занятиям, а кто-то не может пробиться сквозь сито отбора, хотя постоянно трудится. Любая неудача – и руки опускаются. Смотришь рейтинг итоговый – все хорошо, начинаешь делить на количество учителей и понимаешь, что система очень хрупкая, выдерни звено-другое, и все рассыплется

Творческий вектор подготовки к интеллектуальным состязаниям предполагает использование нескольких ключевых принципов, на которые возможно опираться при разработке программы курса для талантливых школьников в случае внедрения технологий искусственного интеллекта.

1. Принцип культуросообразности. Стремление к культурному поглощению накопленного человеческого опыта включает в себя не только знания, информацию, но способы, виды деятельности, активного погружения в практику языковых и речевых умений. Соответственно, внедрение ИИ не должно заменять человека, напротив, новые технологии, чат-боты, языковые модели должны служить помощником, виртуальным ассистентом, инструментом для реализации творческих замыслов личности.

2. Принцип целесообразности. Языковые помощники и цифровые тьюторы выполняют задачи, исходя из поставленных целей при подготовке школьников. ИИ может быть использован при организации входного тестирования, при машинном определении прогресса обучающихся, при выполнении определенных задач в творческом поиске человека. Технологические инструменты развиваются и масштабируются в школьной среде в строгом соответствии с дорожной картой их применения, что позволит четко отделять плоды деятельности человека от результатов ИИ.

3. Принцип экспертной рефлексии. Тексты, продуцируемые искусственным интеллектом, не могут точно отражать все требования и параметры, заявленные в задании и отраженные в критериях оценивания. Соответственно, анализ результатов деятельности языковой модели ChatGPT 4 и других инструментов ИИ позволяет повышать экспертный уровень школьников, что впоследствии приведет к качественному росту понимания речевой коммуникативной задачи.

Однако, возвращаясь к вопросам подготовки, уточним набор компетенций будущих педагогов, которым только предстоит прийти в массовую школу для реализации программ олимпиадных курсов. Опрошенные нами в ходе интервью представители администрации школ указали среди прочих на некоторые личные и профессиональные качества, которые видятся им наиважнейшими для олимпи-

Таблица 2

Мнения респондентов о применении ИИ в преподавании

Информант 1	Безусловно, искусственный интеллект в его различных формах давно уже в аудитории. Студенческие презентации, эссе, даже ВКР становятся объектом применения технологий. Запретить невозможно, остается только а) прояснить этические моменты, б) научить пользоваться адекватно и правильно, в целесообразном ключе. Генерация картинок или калькуляция введенных данных – пожалуйста, сколько угодно. Поиск литературы по ключевым словам – я только раду буду, если рутинная работа станет легче. Но не может ИИ полностью включиться в контекст реальной задачи и выдать идеальный результат, поэтому мы учим структурировать процесс работы над проектами и оценивать качество деятельности ИИ
Информант 2	Меня сильно волнует резкий скачок технологий. Переводчики уже фактически не нужны, останутся ли педагоги на своих рабочих местах? Виртуальные помощники повсюду. Наши студенты вовсю пользуются ИИ, кто-то аккуратно и вдумчиво, кто-то внаглую приносит списанные тексты, не потрудившись их вычитать. Но, опять же, компьютер не научит их думать. Как программа может выявить и оценить проблемную зону у студента или школьника? Иногда низкая эффективность при освоении курса может базироваться на непонимании одной-единственной темы, пропущенной по болезни, или психологической проблемы, конфликта в группе или с преподавателем
Информант 3	Я использую чат-боты в проектной деятельности. Прямо на занятии на глазах студентов загружаю задание в окно интерфейса, копирую полученный результат – и поручаю разобрать «на атомы» текст, который придумала машина. Там всегда есть недостатки, ИИ склонен генерировать идеи там, где нет реальных фактов, я уже молчу про логические огрехи. Моя задача – научить студента анализировать плоды «творчества» ИИ, применить достижения языковых моделей во благо. В таком случае мои студенты смогут завтра начать работать в школе и не бояться подлогов со стороны детей

адного тренера. Обработанные результаты общения с респондентами мы сгруппировали для удобства восприятия.

1. Умение организовать коллектив олимпиадников, которые, как правило, учатся в разных классах; коммуникабельность.

2. Гибкость при построении образовательной программы, умение адаптировать курс под разные возрастные группы и уровень сложности состязаний.

3. Саморефлексия, честность и адекватность при анализе результатов участия в конкурсах.

4. Склонность к исследованиям вместе с высоким уровнем владения преподаваемой дисциплиной.

5. Способность к постоянному самообразованию, так как олимпиадные реалии динамично развиваются.

Возникает логичный вопрос: как именно увязывается формирование и развитие указанных качеств с образовательной программой для педагогов в системе высшего образования? Олимпиадное движение получило импульс к массовому развитию в последнюю декаду XXI века в связи с увеличением роли интеллектуальных состязаний в системе поступления на программы бакалавриата. Нам видится важным проектировать компетенции педагогов, которые уже сегодня обучаются в вузе, а завтра придут в школу, именно в контексте подготовки к академическим состязаниям.

Для ответа на данный вопрос мы обратились к нормативной документации в сфере высшей школы, в частности, наше внимание привлек Приказ Минобрнауки России от 2018 № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» [15]. В документе идет речь о требованиях к результатам освоения программы магистратуры, среди прочего указаны универсальные компетенции (далее-УК) и общепрофессиональные компетенции (далее-ОПК). Наиболее значимыми для олимпиадного движения, на наш взгляд, являются следующие: УК-1 Системное и критическое мышление, УК-3 Командная работа и лидерство, УК-6 Самоорганизация и саморазвитие; ОПК-2 Разработка основных и дополнительных образовательных программ, ОПК-3 Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся, ОПК-8 Научные основы педагогической деятельности. Отметим, что не все из вышепредставленных компетенций присутствуют в программе педагогического бакалавриата. Цифровые компетенции, к сожалению, и вовсе не нашли отражения в данном документе, хотя их востребованность очевидна.

Таким образом, вышеуказанные компетенции составляют ядро подготовки будущего олимпиадного тренера, позволяя вузам гармонично готовить креативных, грамотных учителей. Безусловно, данная тематика требует дальнейших исследований на базе педагогических вузов, равно как и включение в программу подготовки бакалавров и магистров специальных курсов, направленных на осознанное осваивание особенностей преподавания в рамках конкурсного движения.

Пример выполненного ИИ задания при использовании чат-бота chatgpt.com

Жирным шрифтом мы выделяем недостатки текста.

A Helping Hand

As he got off the bus, Jamie looked around. There was no one there and he began to feel a little worried. He was supposed to meet his new foster family here, in the small town of Willow Creek, but there was no sign of them. He shifted his backpack nervously, feeling the weight of his anxieties. The bus had dropped him at the edge of town, near a dilapidated bus stop with peeling paint and a faded sign. Jamie didn't know anyone in this town, and the feeling of being lost and alone was overwhelming. **Где это происходит, кто наш герой? Сколько ему лет?**

Just then, a voice startled him. "Lost, young man?" Jamie turned to see an old woman, her face etched with wrinkles and her eyes twinkling with kindness. He hesitated before nodding, unable to explain the lump in his throat. "Well, I'm Mrs. Peterson," the woman said, smiling, "and I'm sure we can find your family. They're probably just running a bit late." **Откуда она взялась? Откуда она знает про его семью?**

Mrs. Peterson, with her gentle demeanor and warm voice, calmed Jamie down. She invited him to her home for a cup of tea while they waited. Over steaming mugs of chamomile, Mrs. Peterson listened patiently as Jamie shared his worries. She assured him that everything would be alright.

As the sun dipped below the horizon, a car pulled into Mrs. Peterson's driveway. A man and a woman stepped out, their faces lit up with anticipation. "Jamie?" the woman called out, a broad smile on her face. Jamie's heart skipped a beat. He ran towards them, his backpack bouncing on his shoulders. "You're here!" he exclaimed, tears welling up in his eyes. «I thought I was lost.» Как они там оказались? **Кто эти люди? Как они нашли нашего героя в доме этой старушки? Почему опоздали?**

Mrs. Peterson, watching from the porch, winked at Jamie. "They are a bit late, but sometimes a little kindness makes all the difference," she whispered, her words echoing the ***epigraph*** that had resonated with him all day. **Зачем здесь упоминание эпиграфа?**

He was happy at the idea of making a new start in his life, and a big smile was seen on his face. He knew the events of the day would change his life forever. **В эпиграфе идет сравнение «малого акта доброты» с «величайшим намерением» сделать что-то хорошее. В тексте это никак не отражается**.

Задание

An English language magazine invites young people to participate in a short story writing competition. The participants are expected to use the following quotation as an epigraph:

The smallest act of kindness is worth more than the grandest intention. Oscar Wilde

The story must begin with the following sentence:

As he got off the bus, Jamie looked around. There was no one there and he began to feel a little worried…

and finish in the following way:

He was happy at the idea of making a new start in his life, and a big smile was seen on his face. He knew the events of the day would change his life forever.

You decide to take part and submit your own short story. Your story must have a title, a clear storyline, a setting, a description of the main character(s), and direct speech.

Write 250–300 words (the words in the epigraph and the suggested sentences are not counted).

Доработанный учащимися текст

A Simple Cup of Chamomile Tea

As he got off the bus, Jamie looked around. There was no one there and he began to feel a little worried. He was supposed to meet his new foster family here, in the **remote English** town of Willow Creek, but there was no sign of them. **The scrawny, modest 10-year-old boy**, shifted his backpack nervously, feeling the weight of his anxieties. **Jamie's crystal blue eyes were filled with fear and uncertainty, his reddish hair tousled**. Jamie didn't know anyone in this dilapidated town, and the feeling of being lost and alone was overwhelming.

Just then, a voice startled him. "Lost, young man?" Jamie turned to see an old lady, her face etched with wrinkles and her eyes twinkling with kindness. **"Are you Jamie**?" He hesitated before nodding, unable to explain the lump in his throat. "Well, I'm Mrs. Peterson," the woman said, smiling, "and I'm sure we can find your family. They're probably just running a bit late." **As it turned out, she was an observant grandma who knew each resident of Willow Creek. Living there since childhood, she was aware of all her neighbor's plans.**

Mrs. Peterson, with her gentle demeanor and tender voice, calmed Jamie down. She invited him to her home for a cup of tea while they waited. Over steaming mugs of chamomile, Mrs. Peterson **kindly explained the complicated story of his foster family, and how long they had waited to see him.** She assured him that everything would be alright**, even though he had lost hope of ever living with a happy family.**

At the crack of dawn, a car pulled into Mrs. Peterson's driveway. **An exhausted couple, with dark circles under their eyes – evidence of sleepless nights spent worrying over Jamie**, stepped out, their faces relieved. "Jamie?" the woman called out, a broad smile on her face. Jamie's heart skipped a beat. He ran forward, enveloping them in a tight hug. "You're here!" he exclaimed, tears welling up in his eyes. "**Thank God, without your kindness, we would never have met Jamie," the woman whispered, making eye contact with the old lady.**

Mrs. Peterson, watching from the porch, winked at Jamie. "I told you so," she remarked. **Despite Jamie's immense desire to meet his family, it was her small act of kindness that revived the hope for a bright future.**

He was happy at the idea of making a new start in his life, and a big smile was seen on his face. He knew the events of the day would change his life forever.

Таким образом, искусственный интеллект как феномен проникает во все сферы общества, его лавинообразное развитие отражается, в том числе, и на необходимости вносить корректировки в образовательные программы средней и высшей школы. Бурный скачок в качественном росте языковых моделей напрямую воздействует на содержание обучения иностранным языкам, в особенности английскому как основному языку современных технологий и программирования. Самообучаемые чат-боты, среди которых и ChatGPT 4, в короткие промежутки времени генерируют письменные высказывания, подражающие человеческой мысли, что является триггером нечестных академических практик. Однако развитие технологий позволяет посмотреть по-новому на творческие задания, которые предлагаются учащимся, переосмыслить методические и дидактические подходы к развитию одаренности в аудитории. Необходим критический взгляд на пул компетенций педагога, который примеривает на себя роль олимпиадного тренера. В нашем исследовании указаны те универсальные компетенции, которые могут составить ядро успешного наставника.

Библиографический список

1. Ященко И.В., Утешев И.А. О новом подходе к оценке творческого характера олимпиадных заданий. *Педагогические измерения*. 2024; № 2: 54–62.
2. Тарева Е.Г., Федянина В.А., Мизгулина М.Н. Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады. *Язык и культура*. 2023; № 61: 306–323.
3. Курасовская Ю.Б. Концепция Всероссийской олимпиады школьников. *Иностранные языки в школе*. 2013; № 10: 44–49.
4. Курасовская Ю.Б. Трансформация формата заданий ЕГЭ в заданиях Всероссийской олимпиады школьников. *Педагогические измерения*. 2021; № 1: 71–79.
5. Кан Е.Н. Дизайн-мышление как способ управления энтропией в эпоху «VUCA-BANI-SHIVA-мира». *Креативная экономика*. 2023; Т. 17, № 9: 3187–3200.
6. 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.
7. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту. *Язык и культура*. 2024; № 65: 242–261.
8. Базанова Е.М., Горизонтова А.В., Грибова Н.Н., Чикаке Т.М., Самосюк А.В. Разработка и перспективы развития национальной интеллектуальной системы тестирования общеязыковых компетенций (ИСТОК) на базе нейросетевых решений. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 8-9: 147–166.
9. *Об утверждении Порядка проведения Всероссийской олимпиады школьников*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27.11.2020 № 678. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202103050027
10. Игонина Е.В., Сафронова Т.М., Симоновская Г.А. Математическое олимпиадное движение как фактор совершенствования профессионального образования личности. *Continuum. Математика. Информатика. Образование*. 2023; № 4 (32): 68–81.
11. Волков А.Э., Зубелевич О.Э., Николаев Д.А. Олимпиада как часть образовательного процесса в университете. *Техническое творчество молодежи*. 2023; № 6 (142): 38–46.
12. Просяник В.И., Серебрякова О.В., Серкин Д.М., Богомолова И.К. Олимпиадное движение как метод формирования высокого уровня профессиональных компетенций. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*. 2023; Т. 22, № S1: 15–19.
13. Кашицин А.М., Емельянова И.Е., Талызина А.А. Методологические основы повышения квалификации преподавателей истории в Центре педагогического мастерства. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 80-4: 131–134.
14. Сосновская Е.М. Пути совершенствования конкурсов достижений как средства воспитания конкурентоспособности обучающихся. *Ярославский педагогический вестник*. 2023; № 1 (130): 39–47.
15. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 126. Available at: https://base.garant.ru/71897874/

References

1. Yaschenko I.V., Uteshev I.A. O novom podhode k ocenke tvorcheskogo haraktera olimpiadnyh zadanij. *Pedagogicheskie izmereniya*. 2024; № 2: 54-62.
2. Tareva E.G., Fedyanina V.A., Mizgulina M.N. Razrabotka sistemy ocenivaniya urovnya vladeniya yaponskim yazykom uchastnikov olimpiady. *Yazyk i kul'tura*. 2023; № 61: 306-323.
3. Kurasovskaya Yu.B. Koncepciya Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2013; № 10: 44-49.
4. Kurasovskaya Yu.B. Transformaciya formata zadanij EG`E v zadaniyah Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov. *Pedagogicheskie izmereniya*. 2021; № 1: 71-79.
5. Kan E.N. Dizajn-myshlenie kak sposob upravleniya `entropiej v `epohu «VUCA-BANI-SHIVA-mira». *Kreativnaya `ekonomika*. 2023; T. 17, № 9: 3187-3200.
6. 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.
7. Sysoev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Obratnaya svyaz' v obuchenii inostrannomu yazyku: ot informacionnyh tehnologij k iskusstvennomu intellektu. *Yazyk i kul'tura*. 2024; № 65: 242-261.
8. Bazanova E.M., Gorizontova A.V., Gribova N.N., Chikake T.M., Samosyuk A.V. Razrabotka i perspektivy razvitiya nacional'noj intellektual'noj sistemy testirovaniya obscheyazykovyh kompetencij (ISTOK) na baze nejrosetevyh reshenij. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 8-9: 147-166.
9. *Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 27.11.2020 № 678. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202103050027
10. Igonina E.V., Safronova T.M., Simonovskaya G.A. Matematicheskoe olimpiadnoe dvizhenie kak faktor sovershenstvovaniya professional'nogo obrazovaniya lichnosti. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie*. 2023; № 4 (32): 68-81.
11. Volkov A.`E., Zubelevich O.`E., Nikolaev D.A. Olimpiada kak chast' obrazovatel'nogo processa v universitete. *Tehnicheskoe tvorchestvo molodezhi*. 2023; № 6 (142): 38-46.
12. Prosyanik V.I., Serebryakova O.V., Serkin D.M., Bogomolova I.K. Olimpiadnoe dvizhenie kak metod formirovaniya vysokogo urovnya professional'nyh kompetencij. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika*. 2023; T. 22, № S1: 15-19.
13. Kashicin A.M., Emel'yanova I.E., Talyzina A.A. Metodologicheskie osnovy povysheniya kvalifikacii prepodavatelej istorii v Centre pedagogicheskogo masterstva. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 80-4: 131-134.
14. Sosnovskaya E.M. Puti sovershenstvovaniya konkursov dostizhenij kak sredstva vospitaniya konkurentosposobnosti obuchayuschihsya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2023; № 1 (130): 39-47.
15. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 126. Available at: https://base.garant.ru/71897874/

Статья поступила в редакцию 02.11.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-403-406

Kim L.G., *postgraduate, senior teacher, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Kim.LG@rea.ru*
Stolyar K.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Stolyar.KE@rea.ru*

A STUDY OF EXPECTATIONS OF COMPETENCIES OF A TUTOR IN STUDENTS OF AN ECONOMIC UNIVERSITY. The article presents results of a comprehensive study of expectations of students of an economic university of the competencies of a tutor. The article discusses the diagnostic tools and presents the obtained data. The conducted research has shown that the introduction of a tutor position in a university will allow solving not only organizational issues in relation to a student – teacher, a student – a higher school, but also will allow receiving consultations on the choice of individual educational trajectories, the choice of elective disciplines according to the profile of study, assistance in the reorientation of the profile of educational activities, methodological assistance in the design and preparation of scientific

materials, assistance in preparing for participation in scientific conferences and other aspects of the students' activity, as well as will allow solving educational issues, including those of a patriotic nature. The authors conclude that further research will make it possible to specify the list of competencies and scientifically substantiate the need to introduce these specialists into the staffing table for specific areas of educational activity.

Key words: **tutor, students, Interregional Tutor Association, individual educational trajectories**

Л.Г. Ким, *аспирант, ст. преп., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Kim.LG@rea.ru*
К.Э. Столяр*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Stolyar.KE@rea.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ОЖИДАНИЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА ОТ КОМПЕТЕНЦИЙ ТЬЮТОРА

В статье представлены результаты комплексного исследования ожиданий студентов экономического вуза от компетенций тьютора. В статье рассмотрен диагностический инструментарий, приведены полученные данные. Проведённое исследование показало, что введение тьюторской должности в вуз позволит решать не только организационные вопросы в отношении студент – преподаватель, студент – высшая школа, но и позволит получать консультации по выбору индивидуальных образовательных траекторий, элективных дисциплин по профилю обучения, помощи в вопросе переориентации профиля учебной деятельности, методической помощи в оформлении и подготовки научных материалов, помощи в подготовке к участию в научных конференциях и других аспектах деятельности студента, а также позволит решать и воспитательные вопросы, в том числе и патриотического характера. Авторы делают вывод о том, что дальнейшие исследования позволят конкретизировать перечень компетенций и научно обосновать необходимость введения данных специалистов в штатное расписание для конкретных направлений образовательной деятельности.

Ключевые слова: **тьютор, студенты, Межрегиональная тьюторская ассоциация, индивидуальные образовательные траектории**

Современные тенденции развития образования в Российской Федерации, связанные с запросом общества на индивидуализацию учебного процесса, раскрытие личностного потенциала и построение индивидуальных образовательных траекторий ведут к повышению интереса к профессии педагога-тьютора. Усилиями Межрегиональной тьюторской ассоциации в 2017 году был утвержден профессиональный стандарт "Специалист в области воспитания", включая обобщенную трудовую функцию "тьюторское сопровождение обучающихся". Изначально позиция тьютора была более востребована в инклюзивном образовании при сопровождении детей с особенностями развития, но с недавних пор стало актуально и введение должности тьютора в вузах для целенаправленной организации персонального образовательного маршрута обучающегося с целью налаживания самообразования и саморазвития [1–10].

Успешная интеграция студентов в учебный процесс в новых для них условиях после окончания среднего образования зависит не только от их когнитивных способностей, но и от умения адаптироваться психологически, включиться в процесс обучения, способностей выстраивать межличностные связи между однокурсниками и преподавателями, поисковыми умениями и быстрой ориентацией в условиях новых требований при освоении дисциплин.

Некоторые вузы РФ сформировали специальные тьюторские службы, направленные на сопровождение студентов как российских, так и иностранных в вопросах адаптации к новым условиям обучения, организацией образовательного процесса и внеучебной деятельности. Среди них Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Тверской государственный технический университет, Пензенский государственный университет, Ярославский университет им. П.Г. Демидова и другие.

В РЭУ им. Г.В. Плеханова существует система кураторства над студенческими группами, при которой кураторами являются в основном студенты-старшекурсники, которые помогают решать организационные вопросы студентов, но зачастую студенты оказываются один на один в проблемных ситуациях.

К сожалению, на данный момент существует противоречия между необходимостью введения должности тьютора и сложившейся практикой игнорирования возрастных особенностей контингента попадающих в университетскую среду. Или это излишняя опека, продолжающая школьную практику, или, наоборот, полная свобода действий, не всегда понятная людям 17–18 лет. Подразумевается, что студент, поступивший в вуз и выбравший направление обучения, сделал это осознанно, и дополнительных консультаций ему не требуется, а весь учебный процесс контролирует преподаватель дисциплины, который и должен мотивировать и помогать студенту в учебных вопросах. Поэтому исследования, направленные на изучение данного направления педагогической деятельности, являются актуальными для высшего образования.

Целью исследования являлось выяснение ожиданий и потребностей от тьюторской деятельности у студентов экономических направлений образования для научно-методического обоснования, введения в штатное расписание высших учебных заведений тьюторских кадров.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, выглядят следующим образом:

– Разработать диагностический инструментарий для изучения мнения студентов относительности детальности тьютора.
– Провести диагностику и обработать полученные данные.
– На основе полученных данных сформулировать выводы относительности перспектив и целесообразности реализации тьюторства в отечественных вузах.

Научная новизна статьи заключается в том, что авторами был разработан диагностический инструментарий, направленный на оценку эффективности тьюторства в современных отечественных вузах.

Теоретическая значимость видится в том, что в статье проанализирована роль тьюторов в образовательном процессе современного вуза, и показаны перспективы их дальнейшего развития.

Практическая значимость состоит в апробации диагностического инструментария, направленного на выявление отношения студенчества к тьюторам. Полученные выводы могут выявить векторы дальнейшего развития тьюторства в российских вузах.

С целью объективной оценки сложившейся ситуации был проведен опрос студентов, в ходе которого предложен ряд вопросов, касающихся общего представления студентами о деятельности тьюторов, какие виды деятельности мог бы контролировать тьютор, какими личностными качествами он должен обладать. Опрос осуществлялся посредством анкеты, разработанной сотрудниками кафедры физического воспитания РЭУ им. Г.В. Плеханова.

В опросе приняли участие студенты I–III курсов общим количеством 411 человек практически всех высших школ университета.

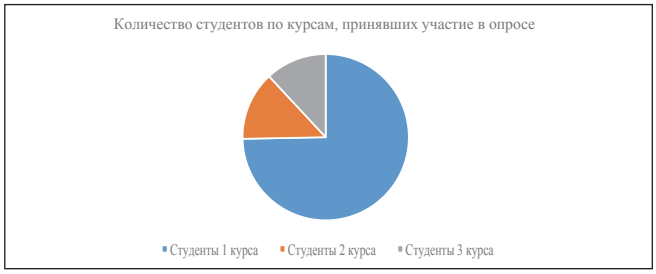


Рис. 1. Распределение по годам обучения среди опрошенных

Наибольшую активность продемонстрировали студенты I курса, что составило 74% от общего количества опрошенных, а также 14% и 12% студентов II–III курсов соответственно показателям.

Рассмотрим результаты опроса по предложенным вопросам. На вопрос об информированности о существовании тьюторства большинство респондентов ответили (68%) утвердительно.

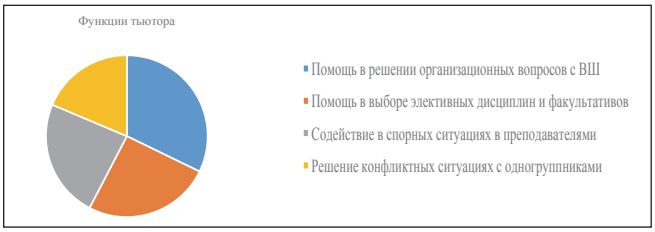


Рис. 2. Основные функции тьютора, по мнению опрошенных

Подавляющее большинство описывают обязанности тьютора как помощника в решении организационных вопросов с высшими школами (19%), помощи в выборе элективных дисциплин и факультативов по профилю обучения (15%), содействие в спорных ситуациях с преподавателями (14%), также отметили необходимость присутствия тьютора в решении конфликтных ситуациях с одногруппниками (11%). Среди затруднений, которые тьютор может помогать решать студенту, были отмечены запрос на оказание психологической помощи студентам, работа с мотивацией и расставлении приоритетов в учебе, что говорит о не-

обходимости иметь специальную подготовку по психологии у тьюторов. Один из респондентов указал на необходимость помощи при сопровождении студентов с ограниченными возможностями в здоровье.

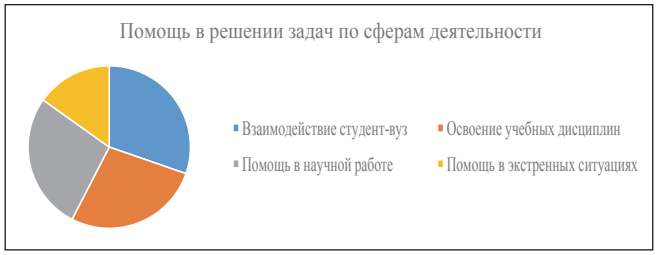


Рис. 3. Конкретизация ожиданий от деятельности тьютора, по мнению опрошенных

Блок вопросов о помощи тьюторов при решениях задач образовательной, научной, бытовой и юридической сфер деятельности студента показал, что наибольшей потребностью у студентов является помощь во взаимодействии студент – вуз (20%), что включает в себя помощь с оформлением документации, вопросы по ориентированию в системе вуза, в расписании учебных занятий, информирование о мероприятиях, проводимых университетом. Актуальной является помощь студентам в поиске учебных материалов для подготовки научных статей, участия в конференциях, написании отчетных работ по дисциплинам.

Данная деятельность пересекается с работой преподавателей по учебным предметам, однако присутствие тьютора, обладающего метапредметными знаниями по курируемому направлению обучения, является востребованной у студентов, что подтверждается выбором ответов о необходимости помощи в освоении учебных дисциплин (18%), научных руководителей для написания курсовых и аттестационных работ (18%).

Необходимо отметить, что в ходе исследования нами получен запрос на «помощь в экстренных жизненных ситуациях» (10%). Предполагаем, что данная функция может быть актуальна для иногородних студентов, которым достаточно сложно адаптироваться в новых условиях проживания и обучения.

Среди основных компетенций тьютора респонденты выделили наличие профильного образования по курируемому направлению (16%). В равной степени (по 10%) было отмечены наличие психолого-педагогической подготовки тьютора, гибкость мышления, социальная активность, владение демократическим стилем общения с обучающимися.

Характеристики из вопроса открытого характера о видимой личности тьютора включали в себя следующие ответы: «Отзывчивый, компетентный, приятный в общении, позитивный, вовлечённый в свою работу», «Умный, обладающий эмпатией, харизматичный, умеющий объяснять, ответственный», «Порядочность, честность, справедливость, чувство такта и сдержанность», «Компетентность, дисциплинированность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, тактичность».

На основании полученных в ходе опроса данных, выяснено:

1. В студенческой среде существует запрос на организацию тьюторской деятельности для быстрого решения непосредственно возникающих вопросов, связанных как с обучением, так и жизненными ситуациями.

2. Студенты имеют достаточно сформированное понимание о деятельности тьютора (68% от всех опрошенных). У студентов есть запрос на получение помощи, в большей степени в решении организационных вопросов (19%), что, в свою очередь является сферой деятельности деканатов и высших школ, однако если такой запрос существует, помощь в этой сфере оказывается не полностью.

3. Значимое количество респондентов (18%) отметили необходимость получения помощи в планировании и развитии своего потенциала в научной деятельности.

4. Потребность в оказании психологической помощи, поддержке в экстренных ситуациях, мотивировании студентов является актуальной для иногородних студентов-первокурсников, тех, кто достаточно сложно привыкает к новым условиям обучения, ориентировании на новом месте проживания, требует помощи в интеграции в учебный процесс и налаживании коммуникативных навыков в новых жизненных условиях (11%).

В этой связи, исходя их полученных данных и анализируя ответы респондентов, мы можем сделать вывод о требуемых компетенциях тьютора для работы в вузе со студентами.

Основной потребностью является наличие у тьютора профильного образования по курируемому направлению для профессиональных консультаций по изучаемым дисциплинам, ориентированию в выборе спецкурсов, аналитике и исследованию в сфере новых знаний и технологий, что не в полной мере отражено в паспорте специальности.

Также тьютор должен ориентироваться в блоке научно-исследовательской работы, быть компетентен в области написания, оформления, публикации статей, а значит, для этой должности подходит либо преподаватель с опытом работы, либо выпускник старших курсов или студент магистратуры. Желательной является психолого-педагогическая подготовка тьютора, так как он может являться модератором острых внеучебных ситуаций (11%), в оказании мотивационной поддержки, адаптации к новым условиям.

Резюмируя вышеизложенное, хотелось бы отметить, что наличие должности тьютора в вузах – достаточно спорный и противоречивый вопрос, учитывая, что в высших учебных заведениях существуют и организованы специальные психологические службы, социальные отделы, деканаты, отделы по воспитательной работе, чей функционал включает в свою деятельность как раз все выделенные в опросе аспекты, однако при таком взаимодействии и большом количестве обучаемых теряется индивидуализация решений запросов студента.

Полученные данные подтверждают активно реализуемую тенденцию введения в вузах должности тьютора, что, безусловно, отвечает современному запросу общества на индивидуальный подход к каждому студенту, решение индивидуального запроса обучаемого позволит прорабатывать запросы студента на построение индивидуальных траекторий обучения. Однако здесь необходимо соблюдать четкую грань, чтобы не допустить снижения мотивации к обучению у самого студента, его поисковых способностей и активной жизненной позиции.

В то же время исследование показало, что введение тьюторской должности в вуз позволит решать не только организационные вопросы в тандеме студент – преподаватель, студент – высшая школа, но и получать консультации по выбору индивидуальных образовательных траекторий, элективных дисциплин по профилю обучения, помощь в вопросе переориентации профиля учебной деятельности, методическую помощь в оформлении и подготовки научных материалов, поддержку в подготовке к участию в научных конференциях и других аспектах деятельности студента, а также позволит решать и воспитательные вопросы, в том числе и патриотического характера.

Дальнейшие исследования будут содействовать конкретизации перечня компетенций и помогут научно обосновать необходимость введения данных специалистов в штатное расписание для конкретных направлений образовательной деятельности.

Библиографический список

1. *Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»*. Приказ Минтруда России № 53н от 30 января 2023 г. Available at: https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2769
2. Дубаков А.В., Овчинникова О.С., Хильченко Т.В. К вопросу о необходимости организации тьюторского сопровождения начинающего учителя на уровне вуза. *Крымский научный вестник*. 2016; № 1 (7): 163–179.
3. Рощина Д.В., Лапшин В.А., Сорокопуд Ю.В. Предпосылки и типология тьюторской деятельности в международной образовательной практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 408–411.
4. Зарипова Е.И. Тьюторское сопровождение самостоятельной работы студентов в экономическом вузе. *Сибирский торгово-экономический журнал*. 2011; № 14: 32–41.
5. Стрелковских А.А., Сорокопуд Ю.В., Уварова Н.Н. Формирование организационной деятельности учителя по повышению академического рейтинга и мотивации у старших школьников. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 73-2: 174–176.
6. Сорокопуд Ю.В., Стрелковских А.А., Базаева Ф.У. Реализация тьюторской деятельности преподавателя в условиях СПО. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 334–336.
7. Байханов И.Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 2, № 8 (49): 905–911.
8. Базаева Ф.У. Проблема самореализации в истории образования и педагогики: аксиологический аспект. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011; № 2 (121): 75–78.
9. Базаева Ф.У. Анализ феномена самореализации в зарубежной гуманистической психологии. *Среднее профессиональное образование*. 2012; № 3: 46–50.
10. Латышев А.С. Компетентностная модель тьютора – разработка и реализация в современном российском университете. *Вестник Омского университета*. Серия: Экономика. 2020; Т. 18, № 1: 99–110.

References

1. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya»*. Prikaz Mintruda Rossii № 53n ot 30 yanvarya 2023 g. Available at: https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2769
2. Dubakov A.V., Ovchinnikova O.S., Hil'chenko T.V. K voprosu o neobhodimosti organizacii t'yutorskogo soprovozhdeniya nachinayuschego uchitelya na urovne vuza. *Krymskij nauchnyj vestnik*. 2016; № 1 (7): 163-179.

3. Roschina D.V., Lapshin V.A., Sorokopud Yu.V. Predposylki i tipologiya t'yutorskoj deyatel'nosti v mezhdunarodnoj obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 408-411.
4. Zaripova E.I. T'yutorskoe soprovozhdenie samostoyatel'noj raboty studentov v `ekonomicheskom vuze. *Sibirskij torgovo-`ekonomicheskij zhurnal.* 2011; № 14: 32-41.
5. Strelkovskih A.A., Sorokopud Yu.V., Uvarova N.N. Formirovanie organizacionnoj deyatel'nosti uchitelya po povysheniyu akademicheskogo rejtinga i motivacii u starshih shkol'nikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 73-2: 174-176.
6. Sorokopud Yu.V., Strelkovskih A.A., Bazaeva F.U. Realizaciya t'yutorskoj deyatel'nosti prepodavatelya v usloviyah SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 334-336.
7. Bajhanov I.B. Social'no-professional'noe razvitie lichnosti: samoobrazovanie kak determinat. *Missiya konfessij.* 2020; T. 9, Ch. 2, № 8 (49): 905-911.
8. Bazaeva F.U. Problema samorealizacii v istorii obrazovaniya i pedagogiki: aksiologicheskij aspekt. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; № 2 (121): 75-78.
9. Bazaeva F.U. Analiz fenomena samorealizacii v zarubezhnoj gumanisticheskoj psihologii. *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2012; № 3: 46-50.
10. Latyshev A.S. Kompetentnostnaya model' t'yutora – razrabotka i realizaciya v sovremennom rossijskom universitete. *Vestnik Omskogo universiteta.* Seriya: `Ekonomika. 2020; T. 18, № 1: 99-110.

Статья поступила в редакцию 01.11.24

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-406-408

***Linnik V.I.**, postgraduate, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: vadimlinnik1983@yandex.ru*

PROJECT ACTIVITY IN GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION. The article deals with the process of formation of research skills within the framework of practical realization of the project method in the educational process in relation to such levels of the educational system as general and additional education in the classes on mastering knowledge, skills and abilities in general and special disciplines. The specificity of project activity, acting as one of the pedagogical technologies used in teaching students in general and additional education as a tool that promotes the formation of research skills, which are mandatory for any student in the current realities of a competitive environment, is analyzed. The potential of applying the project method in the educational process in general and additional education from the point of view of forming research skills that determine the ability of children to create new concepts, cognize the surrounding reality by collecting, analyzing, and systematizing data about it is studied. The significance of project activity, which is one of the most effective tools used in general and supplementary education for the formation of research skills of students, is outlined.

Key words: **research skills, project activity, project method, general education, additional education**

***В.И. Линник**, аспирант, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: vadimlinnik1983@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

Статья посвящена процессу формирования проектно-конструкторской компетентности в пределах практической реализации кейс-метода в образовательном процессе применительно к техническому среднему специальному образованию на занятиях по освоению знаний, умений и навыков по общим, общепрофессиональным и профессиональным дисциплинам. Исследована специфика проектно-конструкторской деятельности, применяющейся в качестве одной из педагогических технологий, используемых в среднем специальном и дополнительном образовании как инструмента, способствующего формированию исследовательских, проектных и конструкторских навыков, являющихся необходимым для каждого обучающегося в условиях высокой конкуренции. Изучены возможности кейс-метода в образовательном процессе в техническом среднем специальном и дополнительном образовании с точки зрения становления конструкторских, проектных и исследовательских навыков, формирующих способность обучающихся генерировать новые идеи, исследовать технологические достижения путем сбора, анализа и структурирования данных. Выявлена ценность проектно-конструкторской деятельности, являющейся одной из наиболее эффективных средств, используемых в техническом среднем специальном и дополнительном образованиях для формирования проектно-конструкторских навыков обучающихся. Исследована взаимосвязь практического применения кейс-метода и вовлечения студентов в проектно-конструкторскую деятельность с перспективой формирования проектно-конструкторской компетентности, включающей знания, умения и навыки проектирования и конструирования технических устройств радиоэлектроники, робототехники, автоматизации и беспилотной авиации, совершать работу с информацией.

Ключевые слова: **компетентность, исследовательские навыки, проектно-конструкторская деятельность, обучение кейс-методом, техническое среднее специальное образование, дополнительное образование**

В настоящее время в связи с развитием технического прогресса, а также с требованиями реального сектора экономики и стратегией развития страны произошли изменения задач и целей обучения специалистов среднего звена. Внедряются новые образовательные программы, ориентированные на потребности отраслевых рынков труда и конкретных предприятий, посредством создания образовательно-производственных центров, которые требуют изменения содержания и структуры образовательных программ, позволяющих обучающимся стать высококвалифицированными специалистами на ведущих предприятиях своего региона [1–7]. Стимулирование учащихся колледжа к исследовательской деятельности осуществляется посредством дополнительного образования. Этот метод дает возможность подготовиться к профессиональной деятельности, дальнейшему обучению в высшем учебном заведении, а также позволяет стать грамотным и эрудированным гражданином.

Рациональная организация проектно-конструкторской деятельности в колледжах и техникумах технической направленности закладывает фундамент для поддержки развития исследовательских компетенций у студентов, что повышает эффективность и качество выполняемой работы выпускниками в процессе трудовой деятельности, а также при дальнейшем обучении в высших учебных заведениях.

Цель данной статьи – изучение современных и результативных методик развития исследовательских навыков в процессе проектно-конструкторской деятельности, соответствующих актуальным требованиям в контексте повышения квалификации.

Основные задачи статьи: анализ нормативной, технической, психолого-педагогической и методической литературы, а также педагогического опыта в области формирования проектно-конструкторской компетенции.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, сравнение, эксперимент [1].

Научная новизна статьи заключается в том, что сделан акцент на реальные кейсы и практические задания в сотрудничестве организации среднего профессионального образования с промышленностью. Теоретическая значимость статьи заключается в изучении аспектов проектирования и конструирования с учетом современных технологий CAD-систем, формирования междисциплинарного подхода в образовательном процессе применительно к среднему профессиональному уровню образования. Практическая значимость заключается в обосновании значения проектно-конструкторских навыков за счет сотрудничества с предприятиями в рамках практической реализации метода кейсов в образовательной деятельности применительно к среднему профессиональному уровню образования.

Как ранее упоминалось, развитие современных технологий в техническом образовании предъявляет новые требования к профессиональным характеристикам специалистов машиностроения, к профессиональным компетенциям техников, к повышению качества подготовки студентов средних профессиональных учебных заведений. Развитие научно-технического прогресса, авиационной, судостроительной, радиоэлектронной и оборонной промышленности предполагает освоение навыков проектирования, конструирования, экспериментальной проверки новых видов оборудования, что влечет за собой необходимость развития компетенций, связанных с проектной и конструкторской деятельностью среди студентов колледжей и техникумов.

Проектно-конструкторская компетенция студентов технического колледжа формируется посредством объединения проектных и конструкторских знаний, умений и навыков и сочетает в себе деятельностные, когнитивные, а также личностные составляющие.

Когнитивный компонент должен содержать знания конструкции и характеристик изучаемой техники, методов проектирования, методик и методик испытаний, этапов проектирования, программ и методик испытаний, особенностей тех-

нологического процесса, правил разработки конструкторской и технологической документации.

Деятельный компонент включает в себя умения пользоваться технической литературой и находить необходимую информацию, умения планировать разработку, вести проектирование, умения ставить технические условия и производить расчетные мероприятия, умения выполнять чертежи и схемы, производить тестирование механизмов, узлов, агрегатов, устройств и систем, разрабатывать технические задания, выполнять необходимые расчеты.

В состав личностного компонента входит профессионально значимые личностные качества в области проектно-конструкторской деятельности, предполагающие наличие ответственности, самостоятельности, изобретательности, умения работать в команде [5].

Формирование конструкторско-проектных компетенций в техническом колледже происходит на протяжении всего образовательного процесса, начиная с 1 курса. Данные компетенции формируют как профессиональные и общепрофессиональные, так и общеобразовательные дисциплины. Рассмотрим некоторые из них.

Математика имеет принципиальное значение в современном проектировании, действуя в качестве ключевого средства для решения самых разнообразных задач – как для простых математических операций, так и для моделирования высокой сложности. На фоне технологической эволюции и усложнения инженерных задач актуальность точности и надежности математических методов значительно возрастает. Проектирование в машиностроении требует проведения точных вычислений для минимизации ошибок, оптимизации ресурсов и повышения общей эффективности. Надежность и безопасность конечного продукта достигаются только применением математических моделей. В связи с этим понимание и использование математических методов в проектировании имеют важнейшее значение для специалистов и научных работников.

В инженерной практике дифференциальные уравнения применяются с целью вычисления нагрузок и напряжений в конструкциях. Виртуальные прототипы и испытания в компьютерном моделировании широко основаны на использовании вычислительных методов.

Приведенные примеры отображают ряд математических методов, применяемых в проектировании. Этот список не является исчерпывающим. Математика представляет собой важнейший инструмент, помогающий инженерам создавать проекты, отвечающие требованиям надежности, эффективности и инноваций. Однако проектирование, связанное с применением математики, требует безошибочных расчетов и точного моделирования. Ошибки и неточности в математических моделях могут привести к катастрофическим последствиям вследствие разрушения конструкции или неработоспособности систем [8].

Приведем несколько примеров, демонстрирующих данные проблемы:

1. Катастрофы реактивных самолетов «Комета». Причиной является ошибка в расчете формы иллюминаторов: наибольшее давление приходилось на углы, что не было учтено конструкторами [9].

2. Неточности в аэродинамических расчетах привели к катастрофам пассажирских самолетов Ту-104 [10].

3. Мост Такома-Нэрроуз разрушился из-за резонансных колебаний, которые не учли в расчетах [8].

Несмотря на возможные ошибки, математические методы и подходы находят широкое применение: геометрия применяется в обеспечении геометрических параметров изделия. В алгебре производятся решения уравнений и систем уравнений, которые описывают различные процессы при проектировании электрических цепей, расчетов характеристик электрических цепей. Моделирование динамических систем, таких как механические конструкции и электрические цепи, осуществляется с помощью дифференциальных уравнений. Математика используется в других общеобразовательных дисциплинах, а также в специальных дисциплинах, которые задействованы в проектной деятельности. Для описания физических явлений в физике используется математика. Информатика активно использует математику для разработки алгоритмов, анализа данных и создания компьютерных сетей. Например, математические методы применяются для оптимизации поисковых алгоритмов, классификации данных и защиты информации. Для анализа данных и оценки рисков используются методы теории вероятностей и статистики.

В технической механике используется дифференциальное исчисление для расчета кинематики твердого тела, интегральное при расчете конструкции на прочность и жесткость. Интегральное исчисление широко применяется в электротехнике: определенный интеграл применяется для расчета энергии W конденсатора, для вычисления полного заряда, проходящего через поперечное сечение проводника и т. д. Данные, которые были получены, могут применяться как для исследования эффективности устройств, так и для проведения дополнительных теоретических расчетов [2].

Инженерная графика составляет часть системы среднего профессионального образования как дисциплина, входящая в учебный цикл общепрофессиональных дисциплин. Инженерная графика способствует развитию пространственного мышления, а также формируются умения и навыки по чтению и выполнению конструкторской и технологической документации. Во время чтения и оформления технической документации вырабатывается техническое мышление и профессиональный интерес. Ввиду специфики данной дисциплины целесообразно применять кейс-метод, который способствует приобретению знаний и умений по компетенциям, связанным с чтением и оформлением технической документации. Самостоятельная исследовательская деятельность повышает эффективность профессионального развития.

Рассматриваемый метод всегда предусматривает решение определенной проблемы, требующий заимствования знаний и умений из различных дисциплин и профессиональных модулей [6].

Постановка общей задачи на занятиях по инженерной графике преследует цель обучения студентов работе в команде и самостоятельно, что способствует осмыслению учебного материала. Для этого студенты разбиваются на группы по 2–4 человека. Каждая группа получает задание. Выполнение задания контролируется и регулируется преподавателем. Студенты выбирают ведущего конструктора, который защищает проект и нормоконтроль, который отвечает за соответствие конструкторского документа единой системе конструкторской документации.

Поставленные задачи дифференцируются по уровню сложности и по наклонностям студентов. При выполнении проектно-конструкторского задания студенты работают с технической литературой, с единой системой конструкторской документации, единой системой технологической документации, с государственными и отраслевыми стандартами на изделия, на выполнение резьбы. Чертежи выполняются совместно с 3D-моделями: сначала выполняется чертеж, а потом 3D-модель и наоборот. Студент учится пользоваться технической литературой, развивает критическое мышление и в целом формирует проектно-конструкторскую компетентность.

Кроме того, помимо проведения занятий по дисциплинам, установленным учебным планом, которые будут проводиться как классическими методами, так и методом проектирования, хороший результат по повышению уровня проектных способностей, а, следовательно, и компетентности будущих специалистов дают дополнительные занятия во внеурочное время. В качестве примера таких занятий рассмотрим кружок компьютерного моделирования. Программа кружка создается для студентов технических колледжей и основана на знаниях, полученных в курсах математики, электротехнике, технической механики, материаловедения, инженерной графики и информатики. Цель курса – обучить студентов решению задач инженерной графики с использованием информационных технологий. Для этого будет применяться система автоматизированного проектирования КОМПАС-3D.

Для повышения компетентности будущих специалистов организация кружка выполнена по образу проектно-конструкторского бюро, в котором каждому студенту отводится определенная роль. Занятия в кружке способствуют подготовке студентов к участию в соревнованиях по программе профессионалитета и трудовой деятельности на предприятиях.

В процессе обучения дисциплинам при формировании компетентности «техника машиностроительной отрасли» применимы как традиционные методы, так и инновационные – методы дифференцированного подхода, кейс-метод, метод проектирования и метод критического мышления. Лекционное обучение, четкая организованность урока, возможность преподавателя донести информацию до большого числа слушателей делают традиционные методы обучения и в настоящее время актуальными и эффективными. Однако для более эффективного обучения, наряду со стандартными, необходимо использовать инновационные методы. Это связано с тем, что классические методы обучения рассчитаны на среднестатистического обучающегося. Дифференцированный подход дает возможность индивидуально работать со студентами разного уровня успеваемости. Эффективное обучение предполагает интеграцию теоретических знаний и практических навыков, что достигается при применении современных образовательных технологий, таких как кейс-методы, проектные, интерактивные методы, а также, как показала практика, внедрение в образовательный процесс использования программного обеспечения САПР. Эти инструменты облегчают учебный процесс, знакомят студентов со стандартами и приемами проектирования. Проектно-конструкторская компетентность включает в себя не только навыки разработки и проектирования, но и умение работать в команде. Кейс-метод, метод проектов позволяют адаптироваться к изменениям и находить решения в нестандартных ситуациях, повышают гибкость мышления будущих специалистов и их способность справляться с вызовами. В процессе исследования учебного процесса выяснилось, что формирование проектно-конструкторской компетентности требует активного вовлечения студентов в производственную деятельность, что обеспечивает практическое применение теоретических знаний. Участие студентов в производственном процессе как в оборудованном учебном заведении, так и при прохождении учебной и производственной практик на предприятии способствует формированию навыков критического анализа и оценке проектных решений. Таким образом, акцент на проектно-конструкторскую компетентность в образовательном процессе является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных кадров, готовых к вызовам современной промышленности. Подобный подход не только способствует повышению профессионального уровня студентов, но и обеспечивает соответствие образовательных программ требованиям работодателей и современного рынка труда, что в конечном итоге способствует развитию машиностроительной отрасли и всей экономики в целом.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Чернявская А.П. *Методология и методы научного исследования:* учебное пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014.
2. Масленникова С.И. Расчет переходных процессов в электрических цепях во временной области: учебное пособие. Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006.
3. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. *Основы психологии и педагогики*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2020.
4. Вялкова О.С. Формирование проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров в процессе инженерно-графической подготовки. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 5: 119–126.
5. Скапцов Е.В. Формирование проектно-конструкторской компетенции курсантов военно-инженерных вузов. *Современные наукоемкие технологии*. 2015; № 12-3: 444–447.
6. Белоусова Н.Д. Использование проектной деятельности на занятиях инженерной графики. Профессиональное образование арктических регионов. 2017; № 2: 26–27.
7. *Федеральный проект «Профессионалитет»*. Министерство просвещения Российской Федерации. Available at: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/

References

1. Bajborodova L.V., Chernyavskaya A.P. *Metodologiya i metody nauchnogo issledovaniya:* uchebnoe posobie. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2014.
2. Maslennikova S.I. Raschet perehodnyh processov v `elektricheskih cepyah vo vremennoj oblasti: uchebnoe posobie. Moskva: MGTU im. N.`E. Baumana, 2006.
3. Stolyarenko L.D., Stolyarenko V.E. *Osnovy psihologii i pedagogiki*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2020.
4. Vyalkova O.S. Formirovanie proektno-konstruktorskoj kompetentnosti buduschih inzhenerov v processe inzhenerno-graficheskoj podgotovki. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 5: 119-126.
5. Skapcov E.V. Formirovanie proektno-konstruktorskoj kompetencii kursantov voenno-inzhenernyh vuzov. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2015; № 12-3: 444-447.
6. Belousova N.D. Ispol'zovanie proektnoj deyatel'nosti na zanyatiyah inzhenernoj grafiki. Professional'noe obrazovanie arkticheskih regionov. 2017; № 2: 26-27.
7. *Federal'nyj proekt «Professionalitet»*. Ministerstvo prosvescheniya Rossijskoj Federacii. Available at: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-408-411

***Malenkova A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-7371-0404, E-mail: malenkova-aa@rudn.ru*
***Tsintsevich Ya.Yu.**, senior teacher, RANEPA (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0009-0005-6796-2444, E-mail: espanol.tass@gmail.com*
***Shurkevich D.U.**, teacher, Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology (Moscow, Russia), https://orcid.org/0009-0003-9339-9179, E-mail: dinaraShur@yandex.ru*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR OVERCOMING LANGUAGE BARRIERS AND DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS. Modern technologies are consistently increasing their presence in everyday life. The technological revolution is also impacting education, especially foreign language teaching. One of the most innovative and most controversial tools recently used in this area is artificial intelligence. The aim of the article is to study the problem of overcoming language barriers and developing speaking skills in a foreign language using AI tools. The article describes language barriers that arise when communicating in a foreign language; examines the role of AI in improving speaking skills; analyzes the influence of chatbots on the development of speaking skills in a foreign language and proposes and substantiates methodological approaches to their use. The article concludes that artificial intelligence is an extremely useful tool to use in the study of IR, but it does not replace the experience of interacting with another person. But such tools can help overcome barriers to communication, especially among students who are afraid of judgment and criticism.

Key words: **new technologie, artificial intelligence, foreign language, chatbot**

***А.А. Маленкова**, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: malenkova-aa@rudn.ru*
***Я.Ю. Цинцевич**, ст. преп., РАНХиГС, г. Москва, E-mail: espanol.tass@gmail.com*
***Д.У. Шуркевич**, преп., Департамент иностранных языков, МФТИ Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: dinaraShur@yandex.ru*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ БАРЬЕРОВ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Современные технологии последовательно увеличивают свою долю в повседневной жизни человека. Технологическая революция охватывает и образование, особенно преподавание иностранных языков. Одним из самых инновационных и противоречивых инструментов последнего времени, используемых в этой области, является технология искусственного интеллекта. Цель статьи: исследование проблемы преодоления языковых барьеров и развития навыков говорения на иностранном языке путем использования инструментария искусственного интеллекта. В статье охарактеризованы языковые барьеры, возникающие при общении на иностранном языке; рассмотрена роль искусственного интеллекта в совершенствовании разговорных навыков; проанализировано влияние чат-ботов на развитие навыков разговорной речи на иностранном языке, предложены и обоснованы методические подходы к их использованию.

Ключевые слова: **новые технологии, искусственный интеллект, иностранный язык, чат-бот**

Динамические изменения, происходящие в современном мире, не ограничиваются только экономической и социальной сферой человека, но и определяют его повседневную деятельность как в глобальном, так и в индивидуальном плане. Область образования остается под влиянием этих сложных процессов, где человечество сталкивается с серьезной проблемой в виде перепрограммирования существующих моделей деятельности, в частности в языковом образовании. В глоттодидактических процессах использование новейших информационных технологий стало обычным явлением как для преподавателей, так и для учащихся, что открывает новые образовательные возможности, одной из которых является использование систем искусственного интеллекта (далее – ИИ) в языковом образовании.

Инструменты, поддерживающие работу переводчиков (CAT), приложения для изучения словарного запаса и изучения языка, инструменты с голосовым управлением – это лишь некоторые примеры текущего использования ИИ в обучении ИЯ, но с момента появления и доступа к ChatGPT процесс обучения ИЯ может кардинально измениться.

Применительно к проблеме нашего исследования отметим, что коммуникативные навыки являются ключевым элементом использования любого языка. Однако учащиеся часто сталкиваются с барьерами, которые мешают эффективно говорить на иностранном языке (далее – ИЯ). Возможность контакта с преподавателем зачастую ограничена временем, а просмотр аутентичных фильмов или подкастов в сети Интернет не проявляет признаков взаимодействия. В таких ситуациях очень полезными могут оказаться современные технологии с использованием ИИ. Как отмечается в работе [1], из четырех ключевых языковых навыков (аудирование, говорение, чтение и письмо) говорение считается наиболее важным в изучении ИЯ, потому что это позволяет общаться в глобальном мире. Также устная речь помогает учащимся развивать словарный запас и грамматические навыки, что, в свою очередь, приводит к улучшению их письма на ИЯ. Благодаря этому они могут выражать свои эмоции, передавать идеи, участвовать в дискуссиях и демонстрировать различные функции языка. К сожалению, многие студенты сталкиваются с различными препятствиями, затрудняющими освоение такого ключевого навыка.

Цель статьи – исследование проблемы преодоления языковых барьеров и развития навыков говорения на иностранном языке путем использования инструментария искусственного интеллекта.

Задачи исследования: на основании анализа научной литературы охарактеризовать языковые барьеры, возникающие при общении на иностранном языке; рассмотреть роль искусственного интеллекта в совершенствовании разговорных навыков; проанализировать влияние чат-ботов на развитие навыков разговорной речи на иностранном языке.

Для решения поставленных задач были использованы общенаучные методы анализа, синтеза, обобщения при изучении научных источников по проблеме возникновения языковых барьеров, возникающих при общении на иностранном языке; роли искусственного интеллекта в совершенствовании разговорных навыков; а также влиянии чат-ботов на развитие навыков разговорной речи на иностранном языке.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении роли искусственного интеллекта в совершенствовании разговорных навыков.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе развития навыков разговорной речи на иностранном языке.

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что в исследовании были предложены и теоретически обоснованы методические подходы к использованию чат-ботов при развитии навыков разговорной речи на иностранном языке.

Изложение основного материала исследования

1. Языковые барьеры, возникающие при общении на иностранном языке

Исследователи-практики, преподающие иностранный язык, рассматривают умение говорить как меру успешности обучения, утверждая, что овладение говорением является важнейшим аспектом изучения ИЯ, а успех измеряется умением вести беседу [2]. Вместе с тем перед студентами возникают многочисленные барьеры, препятствующие успешному общению на ИЯ. На это влияет множество факторов. Прежде всего, студенты перестают говорить на ИЯ, потому что сталкиваются с психологическими барьерами или не могут вспомнить соответствующие слова и фразы, когда хотят передать нужную информацию.

Как отмечает И.В. Фирсова [3], учащиеся часто чувствуют себя скованно, когда пытаются говорить на ИЯ, потому что боятся допустить ошибки, опасаются критики или просто смущаются, когда их речь привлекает внимание других.

Другая проблема заключается в том, что только один человек может говорить одновременно, чтобы его услышали. В больших группах это означает, что у каждого есть ограниченное время для выступления. Дополнительной проблемой является тенденция некоторых студентов доминировать, в то время как другие вообще не высказываются или делают это очень редко. Последняя проблема, о которой упомянула И.В. Фирсова, – это использование родного языка на занятиях [3]. Это обычная практика, поскольку учащиеся находят такую форму работы более легкой и естественной. Родной язык может оказаться полезным при решении конкретных проблем, связанных, например, со словарным запасом. Однако если студенты проводят большую часть своего времени, разговаривая на языке, который они знают, у них, безусловно, будет мало возможностей улучшить свои разговорные навыки на иностранном языке.

Исследование [4] показало, что среди выборки респондентов в возрасте 18–26 лет, изучающих английский язык, страх говорить на этом языке возникает в основном тогда, когда им приходится выступать перед неизвестной аудиторией, а также из-за преподавателей, которые проявляют недружелюбное поведение по отношению к учащемуся или не видят в нем потенциала. Респонденты заявили, что основными причинами страха являются недостаточная практика, отсутствие соответствующего словарного запаса, плохие навыки, низкая мотивация, застенчивость, страх совершить ошибку, страх быть осужденным другими, проблемы с произношением, непонимание и неверные интерпретации при говорении на ИЯ.

Н.С. Брем утверждает, что низкая мотивация, низкая самооценка, тревожность и другие психологические ограничения могут привести к повышению уровня так называемого аффективного фильтра и созданию «мысленного блока», который является препятствием для овладения ИЯ, блокируя поток мыслей, мешая учащемуся сосредоточиться и сконцентрироваться [5].

Учащиеся с нарушенной самооценкой, высоким уровнем тревожности и низкой мотивацией испытывают серьезные трудности в самовыражении, несмотря на наличие приемлемых языковых навыков [6]. Анализ факторов, влияющих на разговорную компетентность по ИЯ, также показал, что студенты, которые более мотивированы и менее подвержены стрессу, могут говорить свободно и эффективно.

Поэтому кажется логичным, что для развития навыков разговорной речи важно создать благоприятную среду, позволяющую свободно практиковать этот навык, без какого-либо сопротивления или страха. ИИ может стать эффективным инструментом, помогающим людям, которые борются с барьерами, связанными с общением на ИЯ, особенно когда им неудобно или не хочется разговаривать с живым собеседником.

2. Роль искусственного интеллекта в совершенствовании разговорных навыков

Языковые барьеры, с которыми сталкиваются студенты во время обучения, часто мешают им успешно освоить ИЯ. Учебников, записей и фильмов недостаточно. В ситуациях, когда у студента нет возможности практиковать разговорный иностранный с преподавателем или другими людьми, искусственный интеллект (ИИ) может помочь преодолеть тревогу и, более того, улучшить другие языковые навыки [7].

Языковые модели, такие как ChatGPT, являются отличным примером искусственного интеллекта. Они способны интерпретировать данные, обучаться и адаптироваться, что позволяет им выполнять различные задачи, поддерживающие общение и обработку информации. С тех пор как языковая модель искусственного интеллекта OpenAI ChatGPT была публично выпущена в 2022 году, сотни тысяч пользователей по всему миру использовали ее, чтобы задавать вопросы, получать информацию, писать тексты и разрабатывать различные приложения на естественном языке. На рынке уже существует множество решений, использующих модель ChatGPT, включая расширения для веб-браузеров, его функциональности, например, функциями произношения на английском языке. Так, ИИ может включать в себя виртуальных учителей, языковые игры, чат-ботов или персонализированные образовательные программы.

На самом базовом уровне чат-бот – это компьютерная программа, которая имитирует и обрабатывает человеческий разговор (письменный или устный), позволяя людям взаимодействовать с цифровыми устройствами так, как если бы они общались с реальным человеком. Чат-боты могут быть как простыми (например, программы, которые отвечают на однострочные вопросы), так и сложными (например, цифровые помощники), которые учатся и развиваются, чтобы обеспечить все более высокий уровень персонализации по мере сбора и обработки информации.

Сегодня пользователи могут общаться с чат-ботом не только путем ввода и получения текстовых ответов, но и с помощью речи. Благодаря технологии распознавания речи и системам обработки естественного языка чат-боты могут понимать устные сообщения и реагировать на них, что делает взаимодействие более интуитивным и доступным для людей, предпочитающих устный обмен предложениями.

Использование ИИ облегчает взаимодействие и выводит общение на совершенно другой уровень. Во-первых, общаясь с чат-ботами, а не с людьми, студенты могут чувствовать себя более комфортно и меньше испытывать стресс. Чат-боты с ИИ никогда не устают и не теряют терпения, даже когда кто-то повторяет один и тот же материал неоднократно. Обрабатывая текст и речь, чат-боты могут помочь улучшить не только навыки чтения и аудирования на целевом языке, но и разговорную речь, давая пользователю возможность получать обратную связь. Более того, чат-боты можно адаптировать под стиль обучения студента, что позволяет индивидуализировать процесс и совершенствовать языковые навыки в удобном для обучающегося темпе [8].

В исследовании Han D.-E. [9] среди 44 корейских учащихся средних школ было проанализировано влияние голосовых чат-ботов с ИИ на речевые навыки и связанные с ними аффективные сферы (уровень интереса, убеждений, мотивации и воспринимаемой тревоги). Результаты показывают, что это эффективно способствовало улучшению разговорных навыков и положительно повлияло на анализируемые эмоциональные аспекты [9].

Ниже представим некоторые рекомендации по практическому использованию чат-ботов и других современных решений для улучшения разговорных навыков студентов на ИЯ, но, прежде всего, для устранения языковых барьеров, препятствующих эффективному говорению.

3. Влияние чат-ботов на развитие навыков разговорной речи на иностранном языке

3.1 ChatGPT

Чат-бот ChatGPT – это интерфейс, основанный на модели LLM (Large Language Model), которая обрабатывает большие ресурсы естественного языка (NLP Han D.-E. обработка естественного языка) авторегрессионным способом и является формой ИИ. Словесные последовательности создаются на основе ранее полученных слов, вопросов или фраз. Версия GPT-3, выпущенная в 2022 году, основана примерно на 175 миллиардах входных параметров, а версия GPT-4 с ограниченным доступом основана примерно на 100 триллионах параметров, приближаясь таким образом к числу нейронных связей в человеческом мозге. Кроме того, приложение можно использовать на разных языках, что важно при использовании программы как инструмента, поддерживающего изучение ИЯ.

Большие языковые модели, такие как GPT, обучаются на огромных наборах текстовых данных, называемых языковыми корпусами. Источниками этих данных являются веб-сайты, книги, субтитры к фильмам, дискуссионные форумы и многие другие текстовые материалы, доступные в Интернете. В процессе обучения модели приобретают способность распознавать закономерности, контексты и связи между словами, фразами и предложениями на основе статистики и вероятностей. Благодаря этому сгенерированный текст является понятным, логичным и старается сохранить согласованность с контекстом, в котором он находится.

Студент может самостоятельно использовать ChatGPT для проверки лексических или грамматических ошибок в своих письменных и устных высказываниях, улучшения своего стиля и даже вести беседы с помощью микрофона и расширений веб-браузера, таких как Talk-to-ChatGPT. ChatGPT может служить для студента виртуальным преподавателем. Однако следует отметить, что иногда для достижения желаемого результата придется уточнять запросы.

Еще один интересный выбор – чат-бот Bing, созданный Microsoft в сотрудничестве с OpenAI и доступный по адресу www.bing.com/chat. Он использует ChatGPT версии 4, которая на данный момент является самой обширной и превосходит бесплатную версию OpenAI, основанную на версии 3.5. Однако более подробно рассмотрим бесплатный вариант, доступный всем пользователям.

Чтобы максимально эффективно использовать ChatGPT для отработки навыков разговорной речи, следует установить расширения для браузера или использовать функцию преобразования речи в текст, доступную на смартфонах.

Расширение позволяет разговаривать с ChatGPT с помощью микрофона и слушать ответ, используя технологию распознавания речи и преобразования текста в речь, генерируемую ИИ. Благодаря этому слышимый материал похож на человеческий язык. Когда задается вопрос, расширение автоматически считывает ответ.

Для тренировки навыков разговорной речи можно использовать так называемые промтпы (подсказки). Это короткие предложения или вопросы, которые представляются в качестве введения во взаимодействие с языковой моделью. Это могут быть инструкции, запросы, описания ситуаций, вопросы по конкретным темам и т. д. Например, можно попросить ChatGPT стать собеседником и сыграть в ролевую игру. Вопросы могут быть сформулированы как на иностранном, так и на русском языке, что поможет студентам преодолеть языковые барьеры. Если учащийся не понимает ответ, сгенерированный ChatGPT, он может попросить его перевести определенные слова, или можно четко указать, что ChatGPT должен исправлять любые ошибки, выступая в роли виртуального преподавателя.

Таким образом, ChatGPT полезен в обучении говорению, особенно на первом этапе практического применения изученных языковых структур. Этот тип использования ChatGPT может быть полезен студентам с интровертными чертами характера или тем, кто боится совершать ошибки. Преподаватель, имея доступ к происходящему диалогу, координирует деятельность и обеспечивает студенту соответствующую обратную связь относительно правильности и целенаправленности используемых языковых средств. Однако следует подчеркнуть, что общение студент – чат-бот не должно заменять реальную ситуацию общения преподаватель – студент или студент – студент [10].

3.2 Character.ai

Character.ai – еще одна платформа на базе ИИ, которая позволяет создавать персонажей для разговора в режиме реального времени. Ее основали бывшие инженеры Google Дэниел Де Фрейтас и Ноам Шазир. Она использует технологию глубокого обучения и обширные языковые модели.

В отличие от ChatGPT, у Character.ai есть собственные специализированные решения и технологии. Сейчас он находится на стадии бета-тестирования, но его можно успешно использовать для ведения виртуальных разговоров. Здесь предлагается множество типов персонажей – от вымышленных героев до персонажей, которые помогают учиться или найти работу. В некоторых диалоговых ситуациях Character.ai является лучшим решением, чем ChatGPT.

Благодаря очень подробному редактору пользователь может создать уникального собеседника, придав ему соответствующие характеристики. Помимо создания собственных персонажей, Character.ai позволяет выбирать готовые аватары из базы данных, подготовленной пользователями. Поэтому существует возможность поговорить с любимым персонажем из компьютерных игр, фильмов, сериалов или книг.

Если словарный запас или грамматические конструкции слишком сложны для понимания, можно в любое время попросить перефразировать ответ. Чат-бот по просьбе пользователя также может исправлять ошибки во время разговора. Существуют и специальные аватары, имитирующие преподавателя и созданные специально для обеспечения корректности высказываний, устраняя, таким образом, многие языковые барьеры в общении на ИЯ.

Следует также отметить, что групповые беседы – это существенное преимущество Character.ai перед решением OpenAI.

3.3 Praktika.ai

Praktika.ai – приложение для смартфона, созданное для улучшения коммуникативных навыков посредством практических занятий, в том числе общения с виртуальными партнерами. В отличие от ранее упомянутых решений, Praktika.ai позволяет не только практиковать словарный запас и грамматику, но и разыгрывать различные сценки с анимированным аватаром. Можно создать типовой урок или практиковать ИЯ в ситуациях по выбору. Нет необходимости использовать готовые шаблоны разговоров.

При настройке параметров пользователь выбирает ситуацию общения, свой аватар и его роль, а также аватар собеседника и разновидность английского языка, который будет использовать британский или американский.

Скорость речи можно регулировать в соответствии с потребностями пользователя. Интересно, что можно говорить по-русски, и аватар переведет высказывание на английский, что устраняет препятствия для общения и позволяет людям с меньшим лингвистическим багажом сделать первые шаги на этом языке. Стоит отметить, что во время разговора можно видеть перевод на русский язык и предлагаемые ответы. Благодаря Praktika.ai процесс обучения доступен даже пользователю с языковыми блоками, а предлагаемые ответы помогут людям, которые не знают, что сказать в той или иной ситуации.

Благодаря функции Hands-free виден только аватар, и разговор происходит без субтитров. Таким образом, у пользователя может возникнуть ощущение, будто он разговаривает с реальным партнером через мессенджер. При этом вместо реального человека собеседник будет вести разговор с аватаром, что определенно менее напряженно. Функция Hands-free будет особенно полезна для людей, которые хотят практиковать языковые навыки более естественным способом, приближенным к реальным ситуациям общения.

3.4 Speech Studio от Azure: оценка произношения

На рынке появляется все больше решений, позволяющих оценить иноязычное произношение пользователя. Некоторые студенты избегают выступлений именно потому, что не уверены, правильно ли они произнесут данное слово или фразу, боятся совершать ошибки.

Это можно исправить с помощью Speech Studio – набора инструментов на основе пользовательского интерфейса для создания и интеграции функций службы Azure AI Speech, созданного Microsoft. Он позволяет практиковаться в правильной артикуляции слов и получить обратную связь о правильности речи. Однако следует отметить, что данный сервис создан для оценки произношения отдельных слов или фраз, несвязной речи или различных вариантов произношения. Его основная цель – проанализировать правильность произношения конкретных слов и фраз, а также предоставить информацию о возможных ошибках.

Оценка произношения дает оценку точности каждой фонемы, помогая учащимся лучше понимать детали того, как они говорят. Однако это не тот инструмент, который полностью заменяет опытного преподавателя. Результаты являются ориентировочными, и необходимо учитывать упомянутые ограничения.

В бесплатной версии эта услуга, к сожалению, ограничена максимум 5 секундами, но она очень хорошо помогает прояснить сомнения в правильности произнесения тех или иных слов. Чтобы использовать его, необходимо сначала выбрать язык. Можно выбрать готовые образцы или ввести собственное предложение или слово, а затем записать звук с помощью микрофона, помня о 5-секундном лимите.

На экране отображаются следующие компоненты: оценка произношения, точности, беглости и полноты. При наведении курсора на каждое слово можно увидеть результаты для всего слова или отдельных фонем:

– оценка произношения – общий результат, указывающий на качество данного высказывания,

– оценка точности – правильность высказывания, т. е. насколько фонемы соответствуют произношению носителя языка,

– оценка беглости – беглость, с которой произносятся слова и предложения,

– оценка полноты – соотношение произнесенных слов ко всему тексту, позволяет оценить, все ли слова произнесены или что-то опущено.

Если слово было пропущено или произнесено неправильно по сравнению с текстом ссылки, оно будет выделено в соответствии с типом ошибки, что облегчает выявление и анализ конкретных ошибок в устном тексте, помогая сосредоточиться на областях, требующих улучшения.

Языковые барьеры являются неотъемлемой частью обучения ИЯ. Благодаря использованию современных технологий, поддерживаемых ИИ, снижение этих барьеров может стать более эффективным. Такие инструменты, как ChatGPT, Character.ai или Praktika.ai, помогут улучшить навыки разговорной речи на ИЯ. Они позволяют взаимодействовать с виртуальными партнерами и практиковать разговорную речь, что может помочь преодолеть, например, страх говорения или страх быть осужденным другими. Следует констатировать, что при соответствующей координации и учете этических и педагогических аспектов со стороны преподавателя включение систем ИИ в процесс обучения ИЯ может принести много пользы обучающимся. Существенным вопросом здесь представляется указание учащимся сферы применения системы, которая не должна быть виртуальным эквивалентом преподавателя или другого студента в общении, а лишь инструментом, поддерживающим учебный процесс. Именно преподаватель несет ответственность за критический анализ результатов, которые ему предоставляет ИИ и которые могут быть неверными, а также за разумный выбор контента, подходящего для учащихся, с учетом как их языкового, так и их интеллектуального или эмоционального уровня. Использование этого инструмента на уроках должно осуществляться под строгим контролем преподавателя.

Более того, естественный язык является инструментом общения между людьми, а компьютерная программа не может обеспечить человеческое взаимодействие. Это имеет решающее значение, когда речь идет о приобретении уверенности в себе в разговоре и в контексте реальных ситуаций, а также овладении невербальным поведением, таким как жесты и действия.

ИИ – чрезвычайно полезный инструмент для использования при изучении ИЯ, но он не заменяет опыта взаимодействия с другим человеком. Стоит помнить, что ни один чат-бот или виртуальный помощник не заменит настоящего преподавателя, у которого есть то, чего не хватает ИИ, а именно – настоящие эмоции и понимание. Тем не менее такие инструменты могут помочь преодолеть барьеры в общении, особенно среди учащихся, которые боятся осуждения и критики.

Библиографический список

1. Rao S.P. The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal.* 2019; Vol. 2 (2): 6–18.
2. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом. *Перспективы науки и образования.* 2023; № 3 (63): 201–218.
3. Фирсова И.В. Языковой барьер при обучении иностранному языку. *Гуманитарные науки.* 2013; № 1 (9): 89–92.
4. Sultana N., Jamin B. Overcoming fear to improve English speaking skill. *International Journal of Research and Innovation in Social Science.* 2021; Vol. 5 (12): 17–27.

5. Брем Н.С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее. *Самарский научный вестник*. 2020; Т. 9, № 3: 250–257.
6. Leong L.-M., Ahmadi S.M. An analysis of factors influencing learner's English speaking skill. *International Journal Research in English Education.* 2017; Vol. 2, № 1: 34–41.
7. Анохин К.В., Новоселов К.С., Смирнов С.К., Ефимов А.Р., Матвеев Ф.М. Искусственный интеллект для науки и наука для искусственного интеллекта. *Вопросы философии*. 2022; № 3: 93–105.
8. Chang C.-Y., Kuo S.-Y., Hwang G.-H. Chatbot-facilitated nursing education: incorporating a knowledge-based Chatbot system into a nursing training program. *Educational Technology & Society.* 2022; Vol. 25 (1): 15–27.
9. Han D.-E. The effects of voice-based AI Chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains. *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 2020; Vol. 6, № 7: 71–80.
10. Lund B.D., Wang T., Mannuru N.R., Nie B., Shimray S., Wang Z. ChatGPT and a new academic reality: AI-written research papers and the ethics of the large language models in scholarly publishing. *Journal of the Association for Information Science and Technology.* 2023; Vol. 74 (5): 570–581.

References

1. Rao S.P. The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal*. 2019; Vol. 2 (2): 6-18.
2. Sysoev P.V., Filatov E.M. Metodika razvitiya inoyazychnyh rechevyh umenij studentov na osnove praktiki s chat-botom. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 3 (63): 201-218.
3. Firsova I.V. Yazykovoj bar'er pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Gumanitarnye nauki*. 2013; № 1 (9): 89-92.
4. Sultana N., Jamin B. Overcoming fear to improve English speaking skill. *International Journal of Research and Innovation in Social Science.* 2021; Vol. 5 (12): 17-27.
5. Brem N.S. Osobennosti bar'erov pri izuchenii inostrannogo yazyka v yazykovoj srede i vne ee. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2020; T. 9, № 3: 250-257.
6. Leong L.-M., Ahmadi S.M. An analysis of factors influencing learner's English speaking skill. *International Journal Research in English Education.* 2017; Vol. 2, № 1: 34-41.
7. Anohin K.V., Novoselov K.S., Smirnov S.K., Efimov A.R., Matveev F.M. Iskusstvennyj intellekt dlya nauki i nauka dlya iskusstvennogo intellekta. V*oprosy filosofii*. 2022; № 3: 93-105.
8. Chang C.-Y., Kuo S.-Y., Hwang G.-H. Chatbot-facilitated nursing education: incorporating a knowledge-based Chatbot system into a nursing training program. *Educational Technology & Society*. 2022; Vol. 25 (1): 15-27.
9. Han D.-E. The effects of voice-based AI Chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains. *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 2020; Vol. 6, № 7: 71-80.
10. Lund B.D., Wang T., Mannuru N.R., Nie B., Shimray S., Wang Z. ChatGPT and a new academic reality: AI-written research papers and the ethics of the large language models in scholarly publishing. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. 2023; Vol. 74 (5): 570-581.

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-411-414

Mikheeva M.I., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0001-6784-1857, E-mail: mikh_maria7@mail.ru*
Bubekova L.B., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Elabuga Institute of Kazan Federal University (Elabuga, Russia), https://orcid.org/0000-0002-5435-0589, E-mail: bubekova.l.b@yandex.ru*
Shafazhinskaya N.E., *Doctor of Cultural Studies, Cand. of Sciences (Psychology), Professor, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University), (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-9114-6499, E-mail: shafazhinskaya@mail.ru*

CULTURAL FEATURES OF TEMPORAL METAPHORS: ANALYSIS OF THEIR USE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The cognitive direction in linguistics, which has made a great breakthrough since the discovery of conceptual metaphors, could not but find its application in applied branches, including teaching Russian as a foreign language. Since the perception of time is one of the most important aspects in language learning, this paper aims at structuring the notion of this concept within the Russian culture with the proposal of the most important components that ensure the successful assimilation of the material. The analysis of temporal metaphors helped not only to reveal their typology in the Russian language, the relationship between the transfer of similar properties from one concept to another and grammatical form, allowing the teaching of metaphorical utterances in the most detailed way, but also the relationship between the metaphorical perception of time and cultural features of modern society. In the process of teaching, it is taken into account what type of culture students belong to, since for people from monochrome cultures, the perception of Russian-language temporal metaphors will be easier at the conceptual level than for people from polychrome cultures.

Key words: **conceptual metaphors, time metaphor, Russian as foreign language, peculiarities of studying metaphors, monochrome culture**

М.И. Михеева*, канд. филол. наук, доц., Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия, E-mail: mikh_maria7@mail.ru*
Л.Б. Бубекова*, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: bubekova.l.b@yandex.ru*
Н.Е. Шафажинская*, д-р культурологии, канд. психол. наук, проф., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, E-mail: shafazhinskaya@mail.ru*

КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕМПОРАЛЬНЫХ МЕТАФОР: АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Когнитивное направление в лингвистике, совершившее большой прорыв с момента открытия концептуальных метафор, не могло не найти своего применения в прикладных отраслях, в том числе и в обучении русскому языку как иностранному. Поскольку восприятие времени является одним из важнейших аспектов в изучении языка, данная работа нацелена на структуризацию понятия этого концепта в рамках русской культуры с предложением наиболее важных составляющих, обеспечивающих успешное усвоение материала. Анализ темпоральных метафор помог не только раскрыть их типологию в русском языке, взаимосвязь между переносом схожих свойств с одного концепта на другой и грамматической формной, позволяющих осуществлять преподавание метафорических высказываний наиболее детальным способом, но и отношения между метафорическим восприятием времени и культурными особенностями современного общества.

Ключевые слова: **концептуальные метафоры, метафора времени, русский как иностранный, особенности изучения метафор, монохромная культура**

Одним из основных открытий в лингвистике конца XX в. стали концептуальные метафоры, представленные американскими учеными-когнитивистами Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [1] научному обществу как главный инструмент мыслительной деятельности человека. Согласно их исследованиям, концептуальные метафоры напрямую связаны с когнитивными структурами, называемыми *метафорическими проекциями* (metaphorical mappings) и состоящими из *области источника* (source domain) и *области цели* (target domain). Так, область источника, представляющая собой более конкретное явление или предмет, используется для описания области цели и способна отразить культурное восприятие целевого концепта [2].

В качестве примера метафорической проекции можно привести универсальную метафору «ВРЕМЯ — ДЕНЬГИ», где «ДЕНЬГИ» — это область источника, используемая для описания ценности «ВРЕМЕНИ», представляющего область цели, по следующей структуре:

ДЕНЬГИ –	*ВРЕМЯ – ДЕНЬГИ*
это	подразумевает
ОГРАНИЧЕННЫЙ РЕСУРС,	*ВРЕМЯ – ОГРАНИЧЕННЫЙ РЕСУРС,*
это	подразумевает
ЦЕННЫЙ ПРЕДМЕТ	*ВРЕМЯ – ЦЕННЫЙ ПРЕДМЕТ*

(Из Lakoff & Johnson, 1980 [3])

В связи с тем, что концептуальные метафоры напрямую связаны с нашей физической активностью и явлениями реального мира, считается, что некоторые

из метафор существуют практически повсеместно во всех языках мира, в то время как другие могут наличествовать исключительно в рамках одного языка или группы языков со схожими корнями.

Помимо распространенности во всех языках или локализации в одном языке как полярных черт концептуальных метафор, еще двумя противоположными характеристиками являются конвенциональность и новизна [1]. Конвенциональные метафоры являются настолько часто используемыми и распространенными в языке, что его носители, как правило, не замечают метафоричности высказываний в ходе коммуникации [4]. Например, высказывание *время быстро летит* является метафорическим, поскольку абстрактному явлению времени, неспособному к перемещению в пространстве, придаются физические атрибуты возможности к полету для более точного восприятия течения времени. И наоборот, новизна, в соответствии с названием характеристики, относится к недавно возникшим метафорам, которые хорошо распознаются носителями языка как новые, выделяющиеся в речи, как, например, *время давило на него прессом неизбежности* [2].

Согласно теории концептуальных метафор, представленной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [1], люди интерпретируют время при помощи моторного и перцептивного опыта в рамках пространства. При этом оно может рассматриваться не только как движение, включая перемещение предметов и направление вдоль определенного пути, но и на основании приписываемых ему качеств и функций, таких как, например, ценность.

Несмотря на первазивность употребления концептуальных темпоральных метафор в русском языке и конвенциональности большей их части, способы преподавания подобных метафор студентам, изучающим русский язык как иностранный, еще не были изучены достаточным образом, чем и обусловливается актуальность данной работы.

Как уже упоминалось выше, метафоры, являясь стержнем нашей когнитивной деятельности, неразрывно связаны с физическими явлениями окружающего мира [1], при этом окружающая реальность отображается и в культуре любого сообщества [5]. Так, культурологический аспект является важным для возникновения новых метафор и восприятия уже имеющихся, поскольку, даже будучи распространенными на несколько языков, лексическая репрезентация метафорических выражений будет обладать своей национально-культурной спецификой [6]. Несмотря на то, что мы воспринимаем окружающий мир посредством концептов, иностранные студенты могут испытывать трудности при запоминании не связанных между собой, на первый взгляд, слов и выражений. Однако выстраивание логических связей путем обоснования выбора носителями той или иной области источника культурологическими особенностями облегчит усвоение русскоязычных концептуальных метафор. В связи с этим целью данного исследования является выявление культурных особенностей темпоральных метафор, манифестирующихся посредством языка для применения их в процесс преподавания русского языка, что позволит облегчить процесс освоения концептуальных конвенциональных и новых метафор иностранцами, изучающими русский язык как иностранный.

Для достижения заданной цели были поставлены следующие задачи: (1) реконструкция метафорических проекций метафор времени в русском языке; (2) разделение метафор на группы в зависимости от концепта области источника, его свойств и характеристик, используемых для переноса и грамматических характеристик самой метафоры; (3) выявление культурологических особенностей репрезентации времени в метафорах на основании сложившихся групп.

При выстраивании взаимосвязей между восприятием концепта и культурой в вопросах времени важно помнить, что в настоящий момент Россия относится к монохронным культурам, хотя до XX века принадлежала к полихронным, что не могло не отобразиться на языке и когнитивных особенностях [7]. Отличительной особенностью монохронных культур являются рационально-прагматичный подход в отношении собственного времени и целеполагания на временной оси и последовательное выполнение действий в противоположность параллельному [7].

Поставленные в работе задачи выполнялись посредством метода реконструкции метафорических проекций, семантического анализа, сопоставительного анализа для группирования метафор и дескриптивного анализа для выявления культурологических особенностей.

Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что полученные результаты могут стать основанием для дальнейших изысканий в области метафорических репрезентаций и их преподавания в рамках русского языка как иностранного, а практическая значимость обусловлена возможностью их применения для создания и разработки учебно-методических пособий и интерактивных инструментов изучения русского языка как иностранного для продвинутых языковых уровней, а также материалов по теории и практике перевода с/на русский язык.

Данная работа впервые затрагивает проблемы восприятия иностранными студентами метафор времени при изучении русского языка как иностранного и выявление культурологических особенностей подобных метафор на основании существующих областей источника как способ решения этой проблемы, что обусловливает новизну исследования.

На основании прошлых исследований [8–11] нами было отобраны 449 единиц метафор времени в русском языке. Важно отметить, что среди лексических репрезентаций концепта области цели было не только само существительное «время», но и другие существительные, имеющие в своем значении разнообразные временные отрезки, такие как *день*, *минута* и прочее. Так, область цели в рамках собранного материала состояла из следующих лексических репрезентаций (табл. 1):

Таблица 1

Лексические репрезентации области источника темпоральных метафор

№ п/п	Лексические репрезентации	Количество
1.	Время	79
2.	Год	42
3.	День	41
4.	Весна	36
5.	Час	34
6.	Ночь	31
7.	Минута	28
8.	Осень	28
9.	Утро	27
10.	Месяц	22
11.	День	18
12.	Зима	17
13.	Вечер	17
14.	Секунда	11
15.	Лето	10
16.	Рассвет	8

Первый этап исследования заключался в реконструировании метафорических проекций собранного материала, представляющих собой понимание одного предмета или явления, зачастую абстрактного, посредством переноса на него свойств и характеристик другого объекта или явления.

В соответствии с теорией концептуальных метафор [1], как уже упоминалось выше, концептуальные метафоры состоят из двух основных частей: области источника (source domain) и области цели (target domain). Данные области заключены в метафорические проекции, составляющие основу когнитивной функции человека [1], а концепт, заключенный в области цели, воспринимается путем переноса на него схожих характеристик концепта, содержащегося в области источника.

Таким образом, метафорические проекции позволяют людям осознавать трудные для осязания предметы и явления путем сравнения их с более конкретными и/или известными явлениями и объектами, обнаружениями схожих черт и способов выражения этого посредством языковых средств. Выявление переносимых сходств данных концептов является основой метода реконструкции метафорических проекций [12].

В рамках данного исследования работа с метафорами проводится на основании теории концептуальных метафор [1], процедуры идентификации метафор (*MIPUV — Metaphor Identification Procedure of Vrije Amsterdam University*), разработанной учеными-лингвистами Амстердамского свободного университета [13], а также семантического анализа. Реконструкция метафорических проекций осуществляется путем выполнения следующих шагов: (1) выявление переносимых из области источника в область цели схожих свойств и характеристик концептов; (2) определение областей источника и цели. Для этого необходимо:

– определить языковые единицы, содержащиеся в метафоре и указывающие на выражение концептов обоих областей при помощи процедуры идентификации метафор;

– проверить лексическое значение выражений, принадлежащих к области источника, при помощи толкового словаря [14];

– выявить коннотативные особенности путем семантического анализа, проводимого на основании использовании данной метафоры в рамках Национальный корпус русского языка (https://ruscorpora.ru/);

– выявить концепт, содержащийся в области источника.

К примеру, рассмотрим две темпоральные метафоры *тратить время* и *находить время*. Если концепт области цели выражен напрямую существительным «время», то концепт области источника – глаголом более глубокого анализа, процесс которого указан выше. В соответствии с «Толковым словарем живого великорусского языка» В.И. Даля, среди прочих значений глагол *тратить* имеет значение «расходовать», а глагол *находить* – «обретать, отыскивать» [14], которые сами по себе не могут давать отношение ко времени как к явлению или его характеристику.

Для уточнения значения данных глаголов в рамках метафоры необходимо применение семантического анализа, проводимого на основании Национального корпуса русского языка, представляющего собой собрание независимых корпусов на русском языке в общем объеме более 2 млн слов. Семантический анализ на основании корпуса позволяет определить действительное употребление той или иной лексической единицы, включая метафоры, и выявить коннотативные

значения, имеющиеся у концептов области источника, за счет контекстов [15]. Так, корпус позволяет выявить различные коннотативные смыслы, как, например, бессмысленный расход в метафорическом высказывании *тратить время* и реконструировать метафорическую проекцию по следующей схеме (рис. 1):

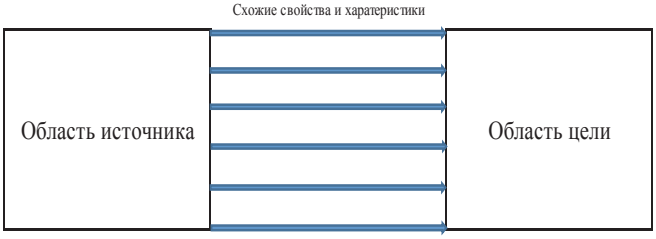


Рис. 1. Схема метафорической проекции

Теория концептуальных метафор определяет, какие именно свойства и характеристики были заимствованы для восприятия концепта из области цели. При этом лексическая репрезентация двух взаимосвязанных концептов в рамках одной метафоры может быть очевидной для носителя языка, но трудной для восприятия студентами, изучающими русский язык как иностранный. Поэтому для облегчения данного процесса после окончания реконструкции метафорических проекций на основании принципов процедуры идентификации метафор проводится сравнительный анализ и группировка темпоральных метафор в зависимости от концепта области источника, качеств и свойств концептов, содержащихся в областях источника, и частям речи, используемым для их репрезентации. Данный этап позволяет определить существующие в русском языке виды метафорических проекций и грамматических конструкций темпоральных метафор для подробной и структурированной подачи материала иностранным студентам.

На завершающем этапе исследования дескриптивный метод, применяемый для описания каждой из полученных групп, позволяет выделить культурные особенности восприятия концепта области цели [12], т. е. времени, в случае данного исследования.

На основании реконструирования метафорических проекций удалось выявить 3 основных группы темпоральных метафор в зависимости от концепта, содержащегося в области источника. Их можно выразить следующим образом: ВРЕМЯ – ФИЗИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ, ВРЕМЯ – ПРОСТРАНСТВО и ВРЕМЯ – АБСТРАКТНАЯ ВЕЛИЧИНА. Анализ в рамках грамматической структуры показал пять основных типа формирования метафор по их грамматическим особенностям: «существительное + существительное», «существительное в позиции подлежащего + глагол», «прилагательное наречие + существительное» (или «существительное + прилагательное/ наречие»), «глагол в форме причастия + существительное» и «глагол + существительное в позиции дополнения».

Деление на группы относительно метафорических проекций позволило выявить качества, переносимые из области источника в область цели на основании схожести концептов. Так, в группу ВРЕМЯ – ФИЗИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ вошли две подгруппы темпоральных метафор: ВРЕМЯ – ДВИЖУЩИЙСЯ ОБЪЕКТ и ВРЕМЯ – СОБСТВЕННОСТЬ/ИМУЩЕСТВО.

Первая подгруппа ВРЕМЯ – ДВИЖУЩИЙСЯ ОБЪЕКТ содержит метафоры, где время воспринимается как движущийся объект, свойства которого напрямую зависят от концепта области источника. Так, время может олицетворяться посредством передачи ему способности самостоятельного перемещения. Примерами такого олицетворения могут стать, например, следующие метафорические выражения: *«Время бежит в бешенном темпе»*, *«Вечер подошел к концу»*, *«Наступило утро»*, *«Минуты ползут»*, *«Время вышло»*.

Также благодаря метафорическим выражениям в русском языке время часто воспринимается как жидкая субстанция или песок, не способные находиться в статическом состоянии: *«Хлынула ночь»*, *«Дни перетекают из одного в другой по крупицам»*.

Последним свойством времени как объекта становится возможность растягиваться, то есть время является растягивающимся физическим объектом за счет таких метафор, как, например, *«Тянутся дни»* или *«Мое время не резиновое»*.

Важно отметить, что метафоры из этой группы чаще выражаются за счет использования глагола действия (в частности, перемещения или изменения формы) в сочетании с существительным в позиции подлежащего, тогда как формы «существительное + существительное» или «глагол + существительное в позиции дополнения являются более редкими и отсутствуют в связи с олицетворяемостью концепта. Это говорит о том, что в восприятии носителей русского языка время является независимым объектом, совершающим какие-либо действия отдельно от человеческих желаний.

При этом во второй подгруппе ВРЕМЯ – СОБСТВЕННОСТЬ/ИМУЩЕСТВО наиболее распространенной конструкцией, напротив, является «глагол + существительное в позиции дополнения», где глагол имеет семантический компонент наличия или обладания. Примерами метафор этого подтипа могут стать следующие: *«Найти время»*, *«Нет времени»*, *«Потратить годы»* или *«Не отнимать время»*. В отличие от первой подгруппы, использование таких характеристик, переносимых на концепт области цели, говорит об отношении к времени как к зависимому объекту, находящемуся в имени человека, а также приписывании ему некой ценности.

Вторая группа ВРЕМЯ – ПРОСТРАНСТВО объединяет в себе две подгруппы: ВРЕМЯ – ТОЧКА В ПРОСТРАНСТВЕ и ВРЕМЯ – РАССТОЯНИЕ.

Особенностью ТОЧКИ В ПРОСТРАНСТВЕ как универсального концепта, присущего многим метафорам, является наличие некоего пространства. Характерным для метафор подгруппы ВРЕМЯ – ТОЧКА В ПРОСТРАНСТВЕ является отсутствие использования самого существительного «время», заменяемое существительными, отображающими разные промежутки времени, такими как времена суток или года, обозначение дня и прочими. В качестве примеров подобных метафор можно привести *«Ночь на дворе»*, *«Зима на носу»*, *«(Этот) день не за горами»*, *«Весна на пороге»* и прочее. Поскольку в данных случаях время представляет собой некое содержимое пространства, подобные метафоры часто выражаются посредством двух существительных, соединенных предлогами места. Таким образом, время воспринимается как некое содержимое пространства в окружающем мире.

Подгруппа ВРЕМЯ – РАССТОЯНИЕ также характеризуется отношением ко времени как к некоему отрезку длины в пространстве и выражается, как правило, через конструкции «существительное + наречие» или «прилагательное + существительное» посредством, например, таких метафорических выражений, как *«До вечера еще далеко»*, *«Этот день совсем рядом»*, *«Короткая ночь»* и прочие. Так, количество времени ассоциируется с расстоянием на плоскости.

Третья группа ВРЕМЯ – АБСТРАКТНАЯ ВЕЛИЧИНА объединяет в себе метафоры, в которых время поясняется посредством абстрактных концептов и состоит из двух подгрупп: ВРЕМЯ – ОТРЕЗОК ЖИЗНИ и ВРЕМЯ – ЭМОЦИЯ. Посредством данных метафор может отражаться позитивное или негативное отношение как к какому-либо периоду времени, так и ко времени в целом.

Первая подгруппа ВРЕМЯ – ОТРЕЗОК ЖИЗНИ включает в себя метафоры, где время суток обозначается каким-то периодом жизни или возрастом. Например, выражение *«Утро моей жизни»* референтно по отношению к молодости говорящего. Также сюда относятся метафоры, где время года отображается посредством периода жизни или возраста. В выражении «*Вечер жизни*» вечер сравнивается со старостью. В связи с тем, что в таких метафорах одно абстрактное явление выражается за счет другого, грамматически они выражаются при помощи конструкции «существительное + существительное».

Вторая подгруппа ВРЕМЯ – ЭМОЦИЯ включает в себя метафоры, где время ассоциируется с определенными эмоциями. Так, например, в метафоре «*Весна на сердце*» весна ассоциируется с радостью, а в выражении «*Ночь на душе*» ночь отождествляется с грустью. Такие метафоры также выражаются грамматически посредством конструкции «существительное + существительное».

Важно отметить, что в обеих подгруппах «ранние» периоды суток или года носят в себе позитивные коннотации, в то время как противоположные им отрезки времени связаны с увяданием и грустью, то есть обладают негативными коннотациями.

Подводя результаты в отношении концептуализации времени, необходимо помнить, что культура России относится к монохронным, которые, в отличие от полихронных, более нацелены на будущее развитие и последовательное, нежели параллельное, решение задач [16; 17]. Монохронные культуры по своему характеру являются более прагматичными, с рациональным отношением ко времени [7], что выражается посредством метафор, отображающих время как статическое имущество.

Поскольку монохромные культуры склонны относиться к выполнению дел по порядку, а не параллельно, время воспринимается последовательно, как точка в пространстве или расстояние, что отображается в группе ВРЕМЯ – ПРОСТРАНСТВО.

При этом отображение времени как динамического независимого объекта или абстрактного явления с позитивных компонентов в отношении «ранних» этапов и негативных коннотаций в «поздних» свойственны как монохронным культурам, к которым относится также США и европейские страны, так и полихронным, яркими представителями которых являются страны Востока [7]. Такое разностороннее когнитивное восприятие времени в рамках русского языка и культуры может обусловливаться свершившимся переходом русской культуры от полихронного общества к монохронному.

Проведенное исследование позволяет нам утверждать, что обучение иностранных студентов принципам метафорической концептуализации в русском языке должно основываться на двух основных компонентах: типе концепта и области источника в метафорической проекции в сочетании с грамматической структурой метафоры, отображающих культурные особенности изучаемого языка.

Нами были проанализированы 449 единиц темпоральных метафор, собранных на основании прошлых исследований [7–11].

Полученные результаты при реконструкции метафорической проекции показали, что в зависимости от типа концепта, содержащегося в области источника, существует три основных группы метафор, каждая из которых состоит из нескольких подгрупп.

Группа ВРЕМЯ – ФИЗИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ состоит из подгрупп ВРЕМЯ – ДВИЖУЩИЙСЯ ОБЪЕКТ и ВРЕМЯ – СОБСТВЕННОСТЬ/ИМУЩЕСТВО, зачастую выражаемых грамматической конструкцией «существительное в позиции подлежащего + глагол» в первом случае и «глагол + существительное в позиции дополнения» во втором. Так, в одну общую группу попали темпоральные метафоры, содержащие культурные особенности как монохронных, так и полихронных культур (первая подгруппа) и отражающие только монохромность отечественной культуры (вторая подгруппа).

Метафоры из групп ВРЕМЯ – ПРОСТРАНСТВО имеют более разнообразные грамматические формы и отображают отношение ко времени, принадлежащее исключительно монохронным культурам, в то время как подгруппы из группы метафор ВРЕМЯ – АБСТРАКТНАЯ ВЕЛИЧИНА отображают особенности обоих типов культур.

При обучении русскому языку как иностранному, особенно в области восприятия универсальных концептов, таких как время, и метафорических высказываний с ними, нужно учитывать не только концептуальную, но и грамматическую структуру концептуальных метафор, поскольку они могут отображать культурные особенности восприятия концепта. Важным также будет учет того, к какому типу культуры принадлежат студенты, поскольку для выходцев из монохромных культур восприятие русскоязычных темпоральных метафор будет происходить легче на концептуальном уровне, чем для выходцев из полихромных культур.

Библиографический список

1. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago, IL: *Chicago University Press*, 1980.
2. Johnson M.G., Malgady R.G. Toward a perceptual theory of metaphoric comprehension. *Cognition and figurative language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980: 259–282.
3. Lakoff G., Johnson M. Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy.* 1980; Vol. 77, № 8: 453–486.
4. Ахметшин Э.М. Межкультурные коммуникации как основа формирования профессиональной компетенции студентов вузов. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 10: 59–62.
5. Зайнуллин Л.И. Особенности развития культурного диалога в Республике Татарстан. *Толерантность – «Оливковая ветвь» человечества на этапе исторического разлома:* материалы международного гуманитарного форума, посвященного 70-летию ООН и ЮНЕСКО. Казань: Казанский государственный институт культуры, 2016: 165–167.
6. Зайнуллин Л.И., Зиганшина Л.К. Социокультурный феномен концепции культурной динамики. *Казанский вестник молодых учёных*. 2018; Т. 2, № 3 (6): 61–65.
7. Родонова С.Ю., Смирнова А.Н. Профессиональное военное образование иностранного курсанта: изучение русского языка как средство аккультурации. *Ярославский педагогический вестник.* 2016; № 5: 153–157.
8. Балашова Л.В. Русская метафора: *прошлое, настоящее, будущее*. Диссертация ...кандидата филологических наук. Москва, 2006.
9. Бородулина Н.Ю., Гливенкова О.А., Гуляева Е.А., Макеева М.Н. Профессиональная коммуникация экономистов в зеркале метафор (*на материале контент-анализа интернет сайтов*). Тамбов: Издательство ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2017.
10. Рубинштейн Г.А. О метафорическом представлении отрезков времени в русском языке. *The Slavic and East European Language Resource Center*. 2002; № 3: 1–34.
11. Казарян Ш.Е., Григорян А.Э. Концептуальная метафора в обучении языку. *Право и практика*. 2021; № 4: 262–265.
12. Steen G.J. The contemporary theory of metaphor – now new and improved! Review of Cognitive Linguistics. 2011; Vol. 9, № 1: 26–64.
13. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского словаря*. Available at: https://gufo.me/dict/dal
14. Колпакова Г.В. Методы анализа корпусной лингвистики. Филологические науки. *Вопросы теории и практики.* 2012; № 4: 75–77.
15. Королёва Н.А. Вербализация концепта «Zeit» (время) в творчестве Томаса Манна (на материале языка романа «Волшебная гора»). *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии.* 2014; № 7 (38): 1–7.
16. Михельсон С.В. Межкультурная коммуникация в контекст делового взаимодействия: теоретические и практические аспекты. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2021; № 2 (448): 45–52.

References

1. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago, IL: *Chicago University Press,* 1980.
2. Johnson M.G., Malgady R.G. Toward a perceptual theory of metaphoric comprehension. *Cognition and figurative language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980: 259-282.
3. Lakoff G., Johnson M. Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy.* 1980; Vol. 77, № 8: 453-486.
4. Ahmetshin `E.M. Mezhkul'turnye kommunikacii kak osnova formirovaniya professional'noj kompetencii studentov vuzov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 10: 59-62.
5. Zajnullin L.I. Osobennosti razvitiya kul'turnogo dialoga v Respublike Tatarstan. *Tolerantnost' – "Olivkovaya vetv'" chelovechestva na `etape istoricheskogo razloma:* materialy mezhdunarodnogo gumanitarnogo foruma, posvyaschennogo 70-letiyu OON i YuNESKO. Kazan': *Kazanskij gosudarstvennyj institut kul'tury*, 2016: 165-167.
6. Zajnullin L.I., Ziganshina L.K. Sociokul'turnyj fenomen koncepcii kul'turnoj dinamiki. *Kazanskij vestnik molodyh uchenyh.* 2018; T. 2, № 3 (6): 61-65.
7. Rodonova S.Yu., Smirnova A.N. Professional'noe voennoe obrazovanie inostrannogo kursanta: izuchenie russkogo yazyka kak sredstvo akkul'turacii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2016; № 5: 153-157.
8. Balashova L.V. Russkaya metafora: *proshloe, nastoyaschee, buduschee*. Dissertaciya ...kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
9. Borodulina N.Yu., Glivenkova O.A., Gulyaeva E.A., Makeeva M.N. Professional'naya kommunikaciya `ekonomistov v zerkale metafor *(na materiale kontent-analiza internet sajtov).* Tambov: Izdatel'stvo FGBOU VO «TGTU», 2017.
10. Rubinshtejn G.A. O metaforicheskom predstavlenii otrezkov vremeni v russkom yazyke. *The Slavic and East European Language Resource Center.* 2002; № 3: 1-34.
11. Kazaryan Sh.E., Grigoryan A.`E. Konceptual'naya metafora v obuchenii yazyku. *Pravo i praktika.* 2021; № 4: 262-265.
12. Steen G.J. The contemporary theory of metaphor – now new and improved! Review of Cognitive Linguistics. 2011; Vol. 9, № 1: 26-64.
13. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo slovarya*. Available at: https://gufo.me/dict/dal
14. Kolpakova G.V. Metody analiza korpusnoj lingvistiki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2012; № 4: 75-77.
15. Koroleva N.A. Verbalizaciya koncepta «Zeit» (vremya) v tvorchestve Tomasa Manna (na materiale yazyka romana «Volshebnaya gora»). *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii.* 2014; № 7 (38): 1-7.
16. Mihel'son S.V. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v kontekst delovogo vzaimodejstviya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 2 (448): 45-52.

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-414-417

Sedelnikov S.V., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: sedelnikov.1999@list.ru*
Alieva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*
Dmitrenko V.G., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: supergurd@list.ru*

CORPORATE TRAINING SYSTEM AS A STRATEGY FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS. The article examines the corporate training system as an essential tool that promotes employees' professional and personal growth, strengthening a company's competitive position in the market. Corporate training plays a key role in maintaining high levels of employee motivation and satisfaction, as well as in enhancing their qualifications, adaptability to changes, and career development opportunities. Based on theoretical analysis and practical examples, the article identifies the main types and forms of corporate training: on-the-job training, mentoring, coaching, online courses, seminars, and workshops, which all impact employees' skills and competencies. Special attention is paid to the development and implementation of effective training programs and the evaluation of metrics reflecting the impact of training on labor productivity and employee engagement. The article highlights the main challenges companies face in implementing corporate programs, such as financial limitations, employee resistance, and the need for constant content adaptation. Prospective directions for improving corporate training are suggested, including the use of artificial intelligence, automation, and hybrid models, allowing for more personalized and adaptive training. The findings of this article emphasize the importance of corporate training in the modern world and reveal its potential for the strategic development of the company and the growth of its employees.

Key words: **corporate training, professional growth, personal development, competitiveness, employee motivation, qualification improvement, career growth, adaptive learning, automation, artificial intelligence**

***С.В. Седельников**, аспирант НОЧУ ВО «Московской финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: sedelnikov.1999@list.ru*
***М.А. Алиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*
***В.Г. Дмитренко**, аспирант, НОЧУ ВО «Московской финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: supergurd@list.ru*

СИСТЕМА КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

В статье рассматривается система корпоративного обучения как важный инструмент, способствующий профессиональному и личностному росту сотрудников и укрепляющий конкурентные позиции компании на рынке. Корпоративное обучение играет ключевую роль в поддержании высокой мотивации и удовлетворенности персонала, а также в повышении его квалификации, адаптации к изменениям и развитию карьерных возможностей. На основе теоретического анализа и практических примеров в статье выявлены основные виды и формы корпоративного обучения: обучение на рабочем месте, менторство, коучинг, онлайн-курсы, семинары и тренинги, которые оказывают влияние на развитие навыков и компетенций сотрудников. Особое внимание уделяется вопросам разработки и внедрения эффективных программ обучения, а также анализу показателей, отражающих влияние обучения на производительность труда и вовлеченность сотрудников. В статье освещены основные трудности, с которыми сталкиваются компании при реализации корпоративных программ, такие как финансовые ограничения, сопротивление персонала и необходимость постоянной адаптации содержания. Предлагаются перспективные направления для улучшения корпоративного обучения, включая использование искусственного интеллекта, автоматизации и гибридных моделей, что позволит сделать обучение более персонализированным и адаптивным.

Ключевые слова: **корпоративное обучение, профессиональный рост, личностное развитие, конкурентоспособность, мотивация сотрудников, повышение квалификации, карьерный рост, адаптивное обучение, автоматизация, искусственный интеллект**

Актуальность темы исследования продиктована современными условиями глобализации и усиливающейся конкуренцией на рынке труда, где значимость профессионального обучения и развития сотрудников возрастает. Данная проблема актуальна по ряду факторов, определяющих ее важность в стратегическом развитии компаний и личностном росте специалистов.

Одним из ключевых факторов является конкурентоспособность. В условиях современного бизнеса успех организации зависит не только от уровня профессиональной компетентности сотрудников, но и от их навыков коммуникации и взаимодействия, что непосредственно влияет на эффективность корпоративных процессов и общую культуру компании. Сегодня конкурентное преимущество смещается в нематериальную сферу, где знания играют ключевую роль (К. Нордстрем, Й. Ридерстале).

Важным аспектом является эффективное использование кадрового потенциала, актуальное не только для общества, но и для каждой компании. Эффективная система корпоративного обучения позволяет раскрыть внутренние ресурсы сотрудников и задействовать их потенциал для достижения общих целей организации, что повышает отдачу от персонала и способствует укреплению их профессиональных компетенций (Н. Стидсон, С. Стаут)

Корпоративное обучение играет важную роль в подготовке специалистов к таким вызовам, обеспечивая их необходимыми знаниями и навыками, которые помогают успешно справляться с изменениями. В условиях динамичного рынка навыки адаптации и оперативного реагирования на запросы становятся стратегически важными.

Быстрое развитие информационных технологий также требует непрерывного обновления знаний и повышения квалификации сотрудников. Для сохранения лидирующих позиций компании необходимо регулярно обновлять и расширять базу знаний сотрудников, что возможно лишь при наличии систематического корпоративного обучения. Современная система обучения персонала должна обладать гибкостью и способностью быстро адаптироваться к изменениям, сохраняя высокое качество обучения и оставаясь экономически выгодной для организации (Н.У. Ярычев) [1]. Такая адаптивная модель обучения, по мнению автора, позволяет компании оставаться конкурентоспособной и эффективно управлять ресурсами.

С точки зрения отечественных исследователей, система корпоративного обучения является одним из ключевых факторов профессионального роста, способствующим формированию мотивации к обучению и повышению квалификации сотрудников. Абдулаева О.А. и Греку И.А. определяют корпоративное обучение как «индивидуальную систему обучения педагогического коллектива образовательной организации в соответствии с образовательной целью и задачами школы», при этом акцент делается на совершенствование профессиональных компетенций и мотивации сотрудников к саморазвитию [5].

Таким образом, корпоративное обучение представляет собой стратегический инструмент, который позволяет организациям развивать персонал, соответствовать требованиям рынка и поддерживать конкурентные преимущества.

С учётом того, что современный вуз является, как правило, сложной технологической организацией с развитой информационной средой, профессорско-преподавательский состав должен иметь сформированную цифровую грамотность, которая позволила бы осуществлять профессиональную педагогическую деятельность.

В этой связи вузы тоже стали осуществлять корпоративное обучение, направленное на формирование готовности ППС функционировать в вузовской информационной образовательной среде.

Цель нашей статьи заключается в исследовании роли системы корпоративного обучения как стратегии для профессионального и личностного роста специалистов различных отраслей, в том числе, педагогической.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, включают:

– дать сущностную характеристику термина «корпоративное обучение»;

– определить ключевые принципы корпоративного обучения, способствующие профессиональному и личностному росту;

– рассмотреть дидактические задачи, выполнение которых обеспечивает эффективное корпоративное обучение сотрудников;

– проанализировать примеры успешного внедрения корпоративного обучения на примере ведущих российских и зарубежных компаний.

В ходе исследования автором применялись следующие методы:

– изучение и анализ специальной литературы, охватывающей теоретические аспекты и современные подходы к корпоративному обучению;

– анализ практического опыта и кейсов успешного внедрения корпоративных образовательных программ.

Научная новизна статьи заключается в выявлении и систематизации основных принципов, которые определяют успешность корпоративного обучения как стратегического инструмента для развития специалистов и повышения их мотивации.

Теоретическая значимость состоит в определении дидактических задач и механизмов, позволяющих эффективно реализовать ключевые принципы корпоративного обучения на практике.

Практическая значимость видится в анализе и обобщении успешного опыта использования корпоративных образовательных программ, что может в дальнейшем служить руководством для внедрения таких систем в других организациях и компаниях.

Корпоративное обучение – систематический процесс развития профессиональных знаний, навыков и компетенций сотрудников внутри организации, направленный на повышение их квалификации, адаптацию к изменениям, мотивацию к личностному и профессиональному росту, а также на достижение стратегических целей компании.

Корпоративное обучение включает в себя разнообразные формы и методы, такие как тренинги, семинары, менторство, коучинг, онлайн-курсы и обучение на рабочем месте, которые могут быть как внутренними (организуемыми самой компанией), так и внешними (с привлечением сторонних образовательных организаций).

Основная цель корпоративного обучения – создание обучающейся среды, которая способствует развитию сотрудников и их эффективной интеграции в бизнес-процессы, укрепляя конкурентоспособность компании и персонала.

Корпоративное обучение занимает ключевую позицию в современной стратегии управления персоналом, становясь одним из основных факторов повышения квалификации сотрудников и конкурентоспособности организаций. Конкурентное преимущество компаний в условиях современного рынка смещается в нематериальную сферу, где знания играют решающую роль [1–5]. При этом образование становится основным инструментом конкурентной борьбы, позволяя компаниям адаптироваться к изменениям и укреплять свои позиции на рынке. Данный подход способствует созданию устойчивой системы, где каждый сотрудник понимает свою роль в достижении общих целей.

Эффективное использование кадрового потенциала становится важнейшей задачей в условиях глобализации и цифровизации. Исследования Н. Стидсона и С. Стаута подчеркивают, что корпоративное обучение дает возможность, прежде всего, раскрыть внутренние ресурсы сотрудников и задействовать их потенциал, что в итоге способствует не только профессиональному развитию, но и повышению общей эффективности компании [2]. Сотрудники, обладающие актуальными навыками и знаниями, способны быстрее и качественнее реагировать на поставленные задачи, что положительно сказывается на производительности.

Особое значение корпоративное обучение приобретает в контексте динамичности профессиональной деятельности. По мнению С.А Анисимовой [4], изменения на рынке требуют от сотрудников гибкости, способности оперативно

адаптироваться к новым условиям и устойчивости к стрессу. Всё это относится и к обучению работников образования, в частности ППС (профессорско-преподавательского состава). Корпоративное обучение в этом случае играет роль адаптивного механизма, который помогает персоналу справляться с профессиональными вызовами и уверенно двигаться к своим карьерным целям. Более того, подготовка специалистов с учетом современных требований позволяет организации не только соответствовать изменениям, но и активно формировать тенденции в своей отрасли.

Скорость технологического прогресса требует постоянного обновления профессиональных знаний. Как утверждает Н.У. Ярычев, системы корпоративного обучения должны быть гибкими, адаптивными и экономически эффективными, что позволяет компании оперативно внедрять инновации и развивать своих сотрудников [1].

П. Сенге, Т. Бойдел и Х. Виссема обращают внимание на концепцию «обучающейся организации», где корпоративное обучение становится неотъемлемой частью корпоративной культуры [2; 3]. В таких компаниях сотрудники не только приобретают новые знания, но и вовлекаются в процесс постоянного самосовершенствования. Это позволяет организациям не просто адаптироваться к изменениям, но и активно преобразовывать свою среду, повышая конкурентоспособность на всех уровнях.

Отечественные исследователи О.А. Абдулаева и И.А. Греку подчеркивают значимость корпоративного обучения для формирования профессиональной мотивации и саморазвития сотрудников. Они отмечают, что такая система обучения способствует не только повышению квалификации персонала, но и укреплению их мотивации, что играет ключевую роль в развитии эффективных образовательных программ. Современное корпоративное обучение направлено на создание условий, в которых каждый сотрудник становится активным участником образовательного процесса, понимая ценность полученных знаний для собственного профессионального роста [5].

Таким образом, корпоративное обучение выступает как стратегический инструмент, обеспечивающий не только развитие профессиональных компетенций и карьерный рост сотрудников, но и укрепление конкурентных позиций компании на рынке. Оно объединяет в себе образовательные, мотивационные и адаптационные функции, которые становятся основой для построения успешной и устойчивой корпоративной культуры.

На основе анализа научной литературы нами были выделены следующие особенности разработки программ корпоративного обучения:

1. Вовлечение высшего руководства: руководство несет ответственность за подготовку кадров и поддерживает образовательный процесс.
2. Соответствие корпоративным задачам: программы должны быть согласованы с производственной и рыночной стратегией компании.
3. Индивидуализация обучения: личные планы сотрудников соотносятся с общекорпоративными целями обучения.
4. Анализ потребностей: определяются ключевые области для развития персонала.
5. Четкое целеполагание: формулировка задач с ориентацией на конкретные результаты.
6. Подбор методов: использование разнообразных форматов (тренинги, онлайн-курсы, мастер-классы, кейс-стади).
7. Разработка пособий: создание доступных и увлекательных обучающих материалов.
8. Оценка результатов: анализ итогов программы для оценки её эффективности.
9. Обновление программ: совершенствование на основе обратной связи и показателей.

Таким образом, особенности разработки программ корпоративного обучения заключаются в интеграции стратегических целей компании с индивидуальными планами сотрудников, использовании разнообразных методов обучения, постоянной оценке и совершенствовании программ.

В рамках изучения системы корпоративного обучения важно обратить внимание на успешный опыт внедрения программ обучения некоторыми крупными компаниями.

Успешные корпоративные программы обучения в крупных компаниях демонстрируют разнообразие подходов и стратегий, направленных на развитие сотрудников и улучшение бизнес-процессов. Google выделяется своей моделью микрообучения, где акцент сделан на краткосрочных образовательных модулях, адаптированных под рабочие графики сотрудников. Такой формат обучения дает хорошую возможность персоналу освоить необходимые навыки с минимальными затратами времени, одновременно повышая эффективность их работы. Интеграция обучения в повседневную деятельность способствует быстрому применению новых знаний на практике.

Amazon, в свою очередь, делает ставку на индивидуализацию образовательных траекторий. Для каждого сотрудника создаются уникальные программы обучения, которые учитывают не только текущий уровень компетенций, но и будущие карьерные амбиции. Практическая направленность обучения, включающая проработку кейсов и выполнение конкретных задач, помогает сотрудникам глубже усваивать материал и применять его в реальной работе. Такая модель способствует формированию уверенности и повышению мотивации, что особенно важно в быстроменяющейся технологической среде.

«Альфа-Капитал» развивает корпоративное обучение через обширную систему дистанционного образования, включающую свыше сотни курсов. Доступность видеороликов, учебных материалов и тестов делает процесс обучения структурированным и понятным для сотрудников, независимо от их уровня подготовки. Такой подход позволяет компании охватить широкий круг тем, необходимых для повышения квалификации, и способствует формированию единого образовательного стандарта внутри организации.

Инновации в обучении демонстрирует METRO Cash and Carry, где был разработан интерактивный игровой тренажёр для персонала торговых залов. Игра имитирует реальные ситуации, с которыми сталкиваются сотрудники, помогая им освоить алгоритмы эффективных действий: выкладка товара и сканирование полок. Игровой формат снижает уровень стресса при обучении, делая процесс увлекательным и продуктивным.

Данные примеры подчёркивают важность стратегического подхода к обучению, направленного на создание ценности как для сотрудников, так и для компании.

Анализ показателей эффективности корпоративного обучения является важным этапом, позволяющим оценить, насколько программы способствуют достижению поставленных целей. Основное внимание уделяется влиянию обучения на производительность сотрудников, уровень их удовлетворенности, а также общую эффективность компании. Для измерения этих показателей используются разнообразные методы, которые обеспечивают объективность анализа (см. табл. 1).

Проведённый анализ дает возможность сформировать целостное представление о результативности корпоративного обучения. Увеличение производительности труда и снижение числа ошибок в рабочих процессах являются ключевыми индикаторами успешной реализации программы. Например, повышение качества выполняемой работы свидетельствует о том, что обучение решает поставленные задачи, а сотрудники эффективно применяют полученные знания.

Обучение, способствующее личностному и профессиональному росту, создаёт дополнительную мотивацию к выполнению рабочих обязанностей, что отражается на активности участия в образовательных мероприятиях. Высокие показатели вовлеченности и положительные отзывы говорят о правильной ориентации программ на потребности персонала.

Внедрение корпоративного обучения сопровождается рядом трудностей, которые затрудняют его реализацию и ограничивают эффективность программ.

Таблица 1

Показатели и методы оценки эффективности корпоративного обучения

Показатели	Методы измерения	Пример интерпретации данных
Производительность труда	Сравнение ключевых показателей до и после обучения (KPI), анализ прироста производительности	*Увеличение скорости выполнения задач на 15% после прохождения программы обучения*
Качество выполняемой работы	Оценка выполненных заданий (количество ошибок, соблюдение стандартов качества)	*Снижение количества ошибок на 20% после обучения*
Уровень удовлетворенности сотрудников	Проведение опросов, анкетирования, анализа отзывов	*80% сотрудников отмечают, что обучение повысило их уверенность в выполнении рабочих задач*
Вовлеченность в рабочий процесс	Изучение динамики посещаемости тренингов, анализа активности участия в обучающих мероприятиях	*Увеличение посещаемости тренингов на 25%, повышение активности в обсуждениях*
Профессиональное развитие	Оценка прогресса по карьерным траекториям, аттестация после обучения	*Увеличение количества сотрудников, получивших повышение, на 10% в течение года*
Возврат инвестиций в обучение (ROI)	Сравнение затрат на обучение с приростом доходов компании, связанных с повышением квалификации сотрудников	*Каждая вложенная единица бюджета принесла прирост дохода на 1,5 единицы*

Одной из ключевых проблем выступают финансовые и ресурсные ограничения. Организация процесса обучения требует значительных инвестиций, включающих оплату образовательных платформ, работы преподавателей или тренеров, а также затрат на разработку учебных материалов. Низкая мотивация персонала также остаётся одной из центральных проблем корпоративного обучения. Если сотрудники не видят непосредственного практического применения новых знаний или навыков, их интерес к процессу значительно снижается. Отсутствие видимых перспектив карьерного роста или финансовой выгоды от участия в образовательных программах формирует у сотрудников пассивное отношение к процессу. На это обращают внимание исследователи П. Сенге и Т. Бойдел, которые подчёркивают важность привязки содержания обучения к реальным рабочим задачам, что будет способствовать формированию мотивации и вовлеченности [2].

Роль руководства в успешной реализации обучения трудно переоценить. Негативное или равнодушное отношение к обучению сотрудников со стороны руководителей приводит к снижению их значимости в глазах персонала. Поддержка со стороны руководства должна проявляться не только в одобрении инициатив, но и в личном участии в образовательных процессах, так как только таким образом удаётся укрепить авторитет корпоративного обучения как стратегического инструмента развития (О.А. Абдулаева, И.. Греку) [5].

Отдельно стоит отметить отсутствие чётких критериев оценки эффективности образовательных программ. Без объективных инструментов, которые могли бы подтвердить результативность вложений, компании сталкиваются с риском потери доверия к процессу обучения, что препятствует разработке новых инициатив и тормозит процесс совершенствования уже существующих программ (Б.М. Генкин) [3]. В результате организации, игнорирующие необходимость анализа эффективности, теряют возможность адаптировать программы к изменениям внешней среды и внутренним запросам сотрудников.

Таким образом, основные трудности внедрения корпоративного обучения связаны с необходимостью балансировать между ограниченными ресурсами, недостатком времени, низкой мотивацией сотрудников и отсутствием поддержки со стороны руководства. Решение проблем требует системного подхода, включающего чёткую постановку целей, адаптацию программ к потребностям бизнеса и персонала, а также регулярную оценку результатов.

Современные тенденции в области корпоративного обучения свидетельствуют о стремительном развитии технологий, изменении подходов к обучению сотрудников и увеличении роли персонализации. Рассмотрим ключевые направления, способствующие улучшению корпоративного обучения и его адаптации к вызовам устойчивого роста.

Искусственный интеллект (ИИ) и автоматизация становятся ключевыми инструментами в трансформации корпоративного обучения. Среди основных применений:

1. Разработка адаптивных обучающих платформ. Системы на основе ИИ способны анализировать поведение учащихся, их прогресс и предпочтения, предлагая персонализированный контент.

2. Автоматизация административных задач. Использование чат-ботов и виртуальных ассистентов снижает затраты на управление обучением, обеспечивая оперативную поддержку сотрудников.

3. Анализ данных об обучении. Алгоритмы машинного обучения позволяют прогнозировать потребности в обучении, выявлять пробелы в навыках и оценивать эффективность программ.

Компании, внедрившие ИИ в обучение, отмечают повышение вовлеченности сотрудников на 30% и сокращение времени на освоение новых навыков.

Традиционные подходы к обучению уступают место гибридным моделям, сочетающим очное и дистанционное обучение. Преимущества данного подхода:

1. Гибкость и доступность. Сотрудники обучаются в удобное время и из любого места, сохраняя баланс между работой и обучением.

2. Комбинированные форматы. Интерактивные вебинары, видеоуроки и практические занятия в офисе помогают закрепить знания на практике.

3. Снижение затрат. Гибридные модели сокращают расходы на логистику и проведение тренингов.

Внедрение гибридных моделей обучения позволило компаниям сократить издержки на 20% и ускорить адаптацию новых сотрудников.

Традиционный подход «один размер для всех» теряет актуальность. Индивидуализация становится ключевым элементом успешных программ обучения:

1. Учет индивидуальных потребностей. Курсы и модули адаптируются под цели и уровень подготовки каждого сотрудника.

2. Самостоятельное управление обучением. Сотрудники получают возможность выбирать темы и темпы освоения материала.

3. Игровые элементы (геймификация). ИИ помогает формировать задания, соответствующие уровню знаний и мотивации учащегося.

Для создания системы корпоративного обучения, которая бы эффективно поддерживала долгосрочное развитие компании, важно рассматривать обучение как нечто большее, чем просто инструмент повышения квалификации. Оно должно быть глубоко интегрировано в корпоративную культуру и восприниматься сотрудниками как часть их повседневной деятельности. Когда обучение становится неотъемлемой частью рабочих процессов, а его ценность признается на всех уровнях организации, оно начинает приносить максимальную пользу. Одной из ключевых задач является обеспечение непрерывности обучения. В условиях стремительных изменений и роста требований к компетенциям, компании не могут позволить себе остановиться лишь на разовых тренингах. Для этого необходимо разрабатывать такие программы, которые позволили бы сотрудникам своевременно обновить знания и навыки, причем не только в рамках их текущей профессиональной деятельности, но и с учетом перспективных направлений.

Эффективность образовательных программ не должна оцениваться только по числу пройденных курсов или часов, проведенных за обучением. Ключевыми индикаторами должны стать реальные изменения: рост производительности, улучшение качества работы, повышение удовлетворенности сотрудников деятельностью, а также снижение уровня текучести кадров. Именно такие показатели дают объективное представление о том, насколько обучение соответствует потребностям бизнеса.

Подводя итоги, отметим, что в статье раскрыты ключевые аспекты корпоративного обучения как стратегического инструмента, способствующего развитию сотрудников и укреплению позиций компании на рынке. В том числе, это стало крайне актуальным для вузов – как государственных, так и частных. Каждый вуз вынужден в настоящее время конкурировать за обучающихся на рынке образовательных услуг, поэтому мощное техническое оснащение и применение самых современных образовательных технологий резко увеличивает конкурентное преимущество вуза на рынке образовательных услуг. Однако данное преимущество будет реализовано в полной мере при высоком уровне цифровой компетентности профессорско-преподавательского состава, тем самым вузы вынуждены организовывать корпоративное обучение для своих сотрудников, направленное на обучение работы в условиях созданной в данном вузе информационной среды.

Корпоративное обучение рассматривается не только как способ повышения квалификации, но и как важный элемент мотивации, адаптации к изменениям и карьерного роста персонала, в том числе вузовского ППС.

Авторы подчеркивают, что такие современные технологии, как искусственный интеллект и автоматизация, открывают новые горизонты для индивидуализации и адаптивности обучения, делая его более доступным и эффективным. Внедрение экологически устойчивых подходов, переход на цифровые платформы и развитие «зеленых» компетенций являются важной частью стратегии корпоративного обучения, отвечающей вызовам современности.

Библиографический список

1. Ярычев Н.У. Возможности внутриорганизационного обучения в обеспечении подготовки молодого преподавателя колледжа к проектированию индивидуальной методической системы. *Современные проблемы науки и образования.* 2012; № 4. Available at: http//www. science-education.ru/pdf/2012/4/333/pdf
2. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. *Перевод с английского.* Москва: Олимп-Бизнес, 1999.
3. Виссема Х. Менеджмент в подразделениях фирмы (предпринимательство и координация в децентрализованной компании). *Перевод с английского.* Москва: ИНФРА-М, 1996.
4. Анисимова С.А. Корпоративная система обучения в профессионально-личностном развитии педагога. *Universum: психология и образование*. 2023; № 11 (113).
5. Абдулаева О.А., Греку И.А. Внутрифирменное и корпоративное обучение учителей: анализ понятий. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-1.

References

1. Yarychev N.U. Vozmozhnosti vnutriorganizacionnogo obucheniya v obespechenii podgotovki molodogo prepodavatelya kolledzha k proektirovaniyu individual'noj metodicheskoj sistemy. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2012; № 4. Available at: http//www. science-education.ru/pdf/2012/4/333/pdf
2. Senge P. Pyataya disciplina: iskusstvo i praktika samoobuchayuschejsya organizacii. *Perevod s anglijskogo.* Moskva: Olimp-Biznes, 1999.
3. Vissema H. Menedzhment v podrazdeleniyah firmy (predprinimatel'stvo i koordinaciya v decentralizovannoj kompanii). *Perevod s anglijskogo.* Moskva: INFRA-M, 1996.
4. Anisimova S.A. Korporativnaya sistema obucheniya v professional'no-lichnostnom razvitii pedagoga. *Universum: psihologiya i obrazovanie.* 2023; № 11 (113).
5. Abdulaeva O.A., Greku I.A. Vnutrifirmennoe i korporativnoe obuchenie uchitelej: analiz ponyatij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-1.

Статья поступила в редакцию 03.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-418-421

Selmurzayeva M.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*
Gonshokova A.M., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Humanities and Natural Sciences, U.D. Aliyev Karachay-Cherkess State University (Karachaevsk, Russia), E-mail: aisha_914@mail.ru*
Chirkova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Professional Education, U.D. Aliyev Karachay-Cherkess State University (Karachaevsk, Russia), E-mail: chirkot@yandex.ru*

THE PROJECT ACTIVITY AS A PRACTICAL MECHANISM FOR THE HUMANIZATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM. The article is devoted to a comprehensive study of the future teacher's project activity as a mechanism for humanizing the national higher education system at its current development stage. It reveals problems associated with the interpretation of the term "education humanization". Then it turns out what role the implementation of project activities can play in the relevant process. The essential and structural characteristics of the category "method of educational projects" are given. The specific advantages associated with its use in the training of future teachers are considered. Special attention is also paid to the competencies that can be developed by them in the case of appropriate pedagogical technology competent application. It reveals the role played by the adaptation of educational programs providing for its use to the current socio-political, economic and cultural situation. Some organizational and pedagogical conditions that contribute to improving the effectiveness of project-based learning implemented in a modern university are also considered. The paper shares a definition of the notion "pedagogical support". It also explores its role and place in the training of future teachers with this method extensive use.

Key words: **higher education, higher pedagogical education, humanization of higher education, educational activities, project method**

М.Р. Сельмурзаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*
А.М. Гоншокова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: aisha_914@mail.ru*
Т.В. Чиркова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: chirkot@yandex.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРАКТИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ГУМАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена комплексному исследованию проектной деятельности будущего педагога как механизма гуманизации отечественной системы высшего образования на текущем этапе её развития. В ней раскрываются проблемы, связанные с трактовкой термина «гуманизация образования». Выясняется, какую роль в соответствующем процессе может играть реализация проектной деятельности. Даются сущностная и структурная характеристики категории «метод учебных проектов». Рассматриваются конкретные преимущества, связанные с его использованием при подготовке будущих педагогов. Особое внимание также уделено компетенциям, которые могут быть у них развиты в случае грамотного применения соответствующей педагогической технологии. Выявляется, какую роль при этом играет адаптация образовательных программ, предусматривающих её использование, к текущей социально-политической, экономической и культурной ситуации. Рассматриваются и некоторые организационно-педагогические условия, способствующие повышению эффективности проектного обучения, реализуемого в условиях современного вуза. Даётся определение дефиниции «педагогическое сопровождение», исследуются его роль и место при обучении будущих педагогов с широким использованием интересующего нас метода.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее педагогическое образование, гуманизация высшего образования, учебная деятельность, метод проектов**

Актуальность темы, рассматриваемой на страницах настоящей статьи, объясняется двумя значимыми тенденциями, определяющими ход человеческой истории на современном её этапе. Первая – существенное возрастание темпов приращения знаний. Сегодня наука и техника идут вперёд поистине семимильными шагами. В итоге если до конца XX в. устаревание целых отраслей деятельности и, соответственно, формирование новых было событиями, случавшимися явно реже смены поколений работников, то теперь компетенции, формируемые у них в период обучения, могут частично устареть уже к моменту получения дипломов [1].

С данным трендом тесно связан второй – непредсказуемая динамика современного общества и, соответственно, увеличение мобильности его членов. Соответственно, вузы, в том числе педагогические, с необходимостью должны сосредоточиться на подготовке обучающихся к жизни и деятельности в подобных социально-экономических, политических и культурных условиях [2].

В этой связи, прежде всего, следует упомянуть о том, что правильно подготовленные специалисты, бакалавры и магистры должны уметь пользоваться творческим подходом при реализации профессиональных обязанностей и иных форм деятельности, участия в которых может от них потребовать современный социум (Г.С.Х. Дудаев, А.С. Канюк). Другой важной чертой профессионального портрета такого выпускника является наличие компетенций, позволяющих реализовывать как предметные, так и надпредметные знания, умения навыки в условиях достаточно быстро происходящих перемен в экономике, политике, культуре, науке и технике (Т.П. Айсувакова, О.А. Матвеева, Г.И. Симонова, И.П. Соловьева, Ю.В. Сорокопуд).

Подобные требования к личностным и профессиональным качествам современных специалистов определяют их успешность в трудоустройстве и ценность на современном рынке труда. Таким образом, основная цель обучения в высших учебных заведениях в настоящее время заключается не столько в предоставлении студентам определённых знаний, сколько в развитии у них познавательных стратегий самообучения (С.В. Бобрышов, Л.А. Саенко, И.Б. Байханов, П.Д. Гаджиева, Г.С.Х. Дудаев, Н.К. Серкерова). В свою очередь, таковые составляют основу, важнейшую часть будущей профессиональной деятельности учащихся. Появлению таких качеств у выпускников вузов с определённой вероятностью может способствовать их привлечение к участию в проектной деятельности (Р.С. Буктугутова, П.Д. Гаджиева, Г.С.Х. Дудаев, Е.Т. Ельжанова, Л.И. Изтелеуова, А.С. Канюк, Н.К. Серкерова).

Генезис метода проектов в образовании и его сущность рассматриваются в разнообразных многочисленных монографиях и научных исследованиях, представленных для изучения (П.Д. Гаджиева, Г.С.Х. Дудаев, Е.Т. Ельжанова, Л.И. Изтелеуова, А.С. Канюк, И.П. Соловьева). Широкое использование этого метода в образовательном процессе помогает будущим педагогам лучше осознать его ценность и в дальнейшем эффективно применять его по ходу реализации профессиональных обязанностей. Кроме того, рассматриваемая образовательная технология способствует развитию творческого мышления студентов, что является важным аспектом их профессиональной подготовки.

Исходя из вышесказанного, становится понятным то, что изучение современных подходов, теоретических основ и практических факторов проектной деятельности, её роли в профессиональной подготовке будущих педагогов в перспективе может поспособствовать повышению качества реализации программ вузовского образования [1–10]. Рассмотрение метода учебных проектов как одного из действенных средств гуманизации процесса развития профессиональных компетенций обучающихся будет осуществлено ниже.

В виду вышеизложенного в качестве цели настоящего исследования можно определить изучение проектной деятельности как практического механизма гуманизации отечественной системы высшего образования на текущем этапе её развития.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– определить термин «гуманизация образования»;

– выяснить, какую роль в соответствующем процессе может играть реализация проектной деятельности;

– дать сущностную и структурную характеристики категории «метод учебных проектов»;

– рассмотреть конкретные преимущества, связанные с его использованием при подготовке современных специалистов;

– изучить компетенции, которые могут быть у них развиты в случае грамотного применения соответствующей педагогической технологии;

– выявить, какую роль при этом играет адаптация образовательных программ, предусматривающих её использование, к текущей социально-политической, экономической и культурной ситуации;

– рассмотреть некоторые организационно-педагогические условия, способствующие повышению эффективности проектного обучения, реализуемого в условиях современного вуза;

– дать определение термину «педагогическое сопровождение».

При решении этих задач автором широко использовались такие методы исследования, как рефлексия собственного опыта профессионально-педагогической деятельности (в том числе связанной с использованием образовательных проектов) и анализ специальной литературы.

Научная новизна данной работы состоит в выявлении той роли, которую правильная реализация метода учебных проектов может играть в деле гумунизации российского вузовского образования.

Её теоретическая значимость сводится к изучению компетенции будущих специалистов (прежде всего, общекультурных), которые могут быть у них развиты в случае грамотного применения этой педагогической технологии.

Практическая же заключается в рассмотрении конкретных черт образовательного проекта, способствующих раскрытию личностного потенциала студенческой молодёжи и формирования у них общекультурных компетенций.

Текущий этап существования России и мира связан с необходимостью смены парадигмы образования, в том числе вузовского. Соответствующий тренд нашёл своё отражение на страницах целого ряда нормативно-правовых актов различного уровня, регулирующих соответствующую сферу. Многими из них в качестве ведущего принципа планирования и реализации педагогической деятельности провозглашается её гуманистический характер [1; 7]. Следовательно, все прогрессивные изменения в соответствующей области с необходимостью должны быть направлены, в том числе, на придание российскому ВО соответствующего характера, т. е. его гуманизацию.

В повседневной жизни мы часто используем такие слова и словосочетания, как «гуманность», «гуманный», «гуманизм», «гуманистическая идеология» и др. Но что же конкретно означает термин «гуманизация», если речь идёт о системе высшего образования? Его можно трактовать как позиционирование общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека в качестве главных приоритетов любого педагогического процесса [2].

Конечно, полноценная реализация соответствующего принципа подразумевает совершенствование содержательной стороны профессиональной подготовки будущих педагогов, его методологии и инструментальной базы. Но при этом занимающиеся соответствующими вопросами исследователь и практик должны чётко понимать: необходимы коренные изменения фундаментальных основ учебно-воспитательной работы. Гуманизация высшей школы означает придание её работе личностно ориентированной направленности.

В свою очередь, в основе таковой лежит обеспечение беспрепятственного развития и саморазвития обучающихся, предполагающее выявление их индивидуальных особенностей как полноправных субъектов когнитивной деятельности, реализуемой в самых различных предметных областях [3]. Это предполагает отношение педагогического работника к обучающимся как к ответственным субъектам собственного развития, при этом помогает преодолевать в образовательном процессе негативные свойства личности, такие как тревожность, недостаточная развитая коммуникативность и т. д. (Т.П. Айсувакова, А.С. Канюк, О.А. Матвеева, Г.И. Симонова).

На основе вышеизложенного мы можем сделать промежуточный вывод о том, что гуманизация высшего педагогического образования предполагает активное претворение в жизнь стратегии взаимодействия, основанной на субъект-субъектных отношениях. Только так может быть в полной мере применено гуманистическое воздействие на личность путём усиления внимания к ней как к высшей педагогической ценности и активному участнику творческой деятельности, максимально учитывающей его индивидуальные образовательные потребности, интересы и склонности [4].

Сказанное подразумевает интеграцию в соответствующий процесс инновационных педагогических технологий. Как представляется авторам, одно из важнейших мест в их ряду занимает метод учебных проектов. Действительно, его реализация связана с, пожалуй, куда большей, чем при использовании иных образовательных методик, степенью открытости и свободы в выборе конкретных форм и средств учебной и внеучебной работы. Таким образом, существенно расширяются возможности для интеграции как между отдельными педагогическими технологиями, так между ними, с одной стороны, и информационными и телекоммуникационными (ИКТ) – с другой. Так получает свою реализацию ключевые требования к ходу и результатам образовательного процесса, выработанные обществом XXI в., – обеспечение всестороннего профессионального и личностного развития педагогов и учащихся при максимальном учёте возможностей современных ИКТ (Р.С. Буктугутова, Г.С.Х. Дудаев, Е.Т. Ельжанова, Л.И. Изтелеуова, А.С. Канюк). Грамотное применение рассматриваемой методики с большой вероятностью будет способствовать продуктивной совместной деятельности участников образовательных отношений, в том числе с использованием сетевых технологий. Такая активность может быть направлена, например, на проектирование практических и лабораторных учебных заданий, связанных между собой.

Это послужит основой для эффективной самостоятельной работы студентов, а значит, и формирования у них навыков, связанных с решением различных, в том числе нестандартных, задач, учебных и профессиональных. Подобная организация совместной образовательной деятельности будет способствовать также развитию у будущих специалистов различных направлений подготовки умений командной работы [5].

Вышеизложенное позволяет нам определить метод учебных проектов как личностно ориентированную образовательную технологию и одновременно способ организации аудиторной и внеаудиторной работы будущих специалистов различных направлений подготовки, характеризующийся направленностью на решение проектных задач [3]. При этом соответствующая деятельность интегрирует следующие прогрессивные образовательные технологии:

– групповое обучение;

– проблемный подход;

– исследовательские и поисковые методики [1].

В ходе подготовки будущих специалистов различных направлений подготовки на ступени вузовского образования практическое воплощение данного метода связано с организацией разных образовательных ситуаций, в которых обучающиеся занимаются решением собственных проблем.

Представленный метод обладает следующим набором объективных преимуществ:

– личностная ориентированность;

– практико-ориентированный характер учебной и воспитательной работы;

– создание условий, обеспечивающих успешное взаимодействие между студентами, например, при осуществлении (в очном или удалённом форматах) групповой деятельности [5];

– широкие потенции в плане реализации принципа проблемного обучения (Г.С.Х. Дудаев, Е.Т. Ельжанова, Л.И. Изтелеуова, О.А. Матвеева);

– развитие умений и навыков, необходимых для самовыражения, самопрезентации и самопроявления студентов по ходу учебной деятельности, а затем – и профессиональной;

– формирование полезных навыков самостоятельности в различных сферах [4];

– воспитание целенаправленности и ответственного отношения к своему труду, связанного с ним уважения к результатам чужого.

У будущего педагога при использовании представленного метода формируются разные рефлексивные умения. Например, в некоторых случаях это осмысление задачи, для решения которой не хватает знаний. Исследовательские умения позволяют самостоятельно создавать идеи с привлечением к этому процессу полученных знаний из разных областей. В результате студенты учатся самостоятельному поиску недостающей информации в огромном информационном поле [6].

Система компетенций, необходимых для успешного выполнения работы в сотрудничестве, позволяют успешно взаимодействовать со своими партнёрами и в случае необходимости оказывать взаимопомощь в организованной группе в процессе решения общих поставленных задач. Это способствует появлению умения выполнять поиск и исправление ошибок в работе другими участниками группы. Имеющиеся коммуникативные умения студентов в дальнейшем способствуют успешному учебному взаимодействию с коллегами, работодателями, позволяют правильно вести дискуссию и отстаивать собственную точку зрения. Эффективность подготовки будущих специалистов к предстоящей проектной деятельности может повышаться с помощью использования разных компьютерных технологий и разработанных прикладных программ.

Современное общество ставит перед системой образования и, в частности, профессиональной подготовкой студентов-педагогов новые требования, соответствующие динамике происходящего общественного развития. По этой причине проектная деятельность в этом контексте рассматривается в виде достаточно эффективного и доступного способа социализации и адаптации молодёжи к разнообразным возникающим социально-экономическим условиям современного мира.

В то же время политическая сфера жизни общества играет значительную роль в обеспечении мирной жизни людей, регулировании их совместной деятельности и в определении направления развития. В этом контексте рассматриваемая нами деятельность способствует формированию у студентов необходимых важнейших навыков работы в коллективе.

В результате они учатся принимать обоснованные решения и планировать разные долгосрочные задачи. Таким образом, осуществляя проектную деятельность, можно (при условии, конечно, правильных планирования и организации) достичь полного соответствия результатов образовательного процесса потребностям современного общества [3]. Сказанное подразумевает необходимость адаптации образовательных программ, предусматривающих её широкое использование, к современным вызовам и требованиям общества. При этом следует учитывать, что наибольшее влияние на реализацию профессиональной деятельности в большинстве сфер сегодня (и, вероятнее всего, в ближайшем будущем) будут оказывать следующие тенденции:

– совершенствование мобильных сетевых технологий;

– дальнейшее развитие нейросетей и искусственного интеллекта;

– рост объёмов информации, представленной в различных форматах [6].

Освоение этих и некоторых других технологий и обучение студентов их эффективному применению требует обращения вузов к помощи ведущих экспертов в процессе коррекции образовательных программ. Это предоставит субъектам педагогического процесса, реализующим деятельность, в том числе, в соответ-

ствии с положениями метода учебных проектов, получить широкий доступ к новейшим, регулярно обновляющимся данным, которые они смогут использовать при подготовке своих работ. Тем самым обеспечится сохранение актуальности результатов педагогической деятельности.

Новые программы с необходимостью должны характеризоваться также направленностью на обеспечение формирования компетенций будущих специалистов в соответствии с индивидуальными образовательными траекториями. Они, в свою очередь, позволят вовлечённым в проектную деятельность обучающимся более оперативно адаптироваться к объективным потребностям регионального, национального и международного рынков труда, развивать свои индивидуальные способности и увлечения [3].

Безусловно, даже при идеальном соблюдении всего вышеизложенного сохраняется необходимость реализации в ходе проектной деятельности ряда организационно-педагогических условий.

К ним мы можем отнести следующие условия:

– высокий профессионализм преподавателей, подразумевающих регулярное совершенствование их профессиональной квалификации;

– максимальное соответствие содержательной стороны, исходных условий, методологии инструментальной базы реализуемых проектов реалиям современной педагогики [4];

– создание в учебной аудитории благоприятного психологического климата.

На третьем условии необходимо остановиться несколько более подробно. В данном случае прежде всего следует отметить, что действия человека вообще и участника образовательной деятельности в частности могут быть непроизвольными и произвольными. Произвольные действия влияют на формирование компетентности, так как подразумевают осознание намерения и предварительное представление шагов, необходимых для их достижения. Воля необходима для выбора цели, принятия решений, выполнения действий и преодоления трудностей.

Только путём приложения надлежащих волевых усилий со стороны всех участников образовательный процесс можно реализовывать в психологически комфортной обстановке. На её установление также влияют индивидуально-психологические особенности субъектов. Они определяют степень быстроты и лёгкости овладения необходимыми компетенциями. Важнейшую роль в обеспечении рассматриваемого условия играет интеллект. Он может быть разделён на два вида. Потенциальный закладывается с самого рождения. Критический представляет собой совокупность навыков и знаний, которые приобретаются на протяжении всей профессиональной жизни через накопление опыта [3].

В процессе реализации проектной деятельности как одного из средств гуманизации отечественной системы высшего педагогического образования крайне важным является организация психолого-педагогического сопровождения студентов [2]. Данное утверждение представляется справедливым по отношению как к учебной, так и ко внеучебной работе. Несмотря на различия в трактовках соответствующего термина, встречающихся в научной и методической литературе, можно говорить о неких общих его характеристиках (И.Б. Байханов, П.Д. Гаджиева, Н.К. Серкерова). Таким образом, указанный феномен представляет собой специфическую форму педагогической деятельности (И.Б. Байханов, П.Д. Гаджиева, Ю.В. Сорокопуд, Г.И. Симонова, И.П. Соловьева). Наиболее характерный её признак – направленность на генерацию условий, обеспечивающих эффективное личностное развитие и самореализацию обучающихся, в том числе студентов-педагогов. Важно отметить, что успешное завершение подобной активности подразумевает также стимулирование формирования у них таких личностных качеств, как самостоятельность и уверенность в собственных силах, в том числе при решении нестандартных задач профессиональной и иной социально значимой деятельности [2]. По обозначенной выше причине основная задача педагогического сопровождения ни в коем случае не должна сводиться к ограждению сопровождаемого от возникающих трудностей, решению за него различных проблем. Педагогический работник, осуществляющий такую деятельность, должен лишь помогать при определении способов осознанных действий. Ответственность же за конкретные особенности их хода и результатов всецело лежит на сопровождаемом.

Благодаря этим своим характеристикам рассматриваемая педагогическая категория может и должна стать неотъемлемой частью реализации проектной деятельности будущими специалистами. При работе над учебными проектами его специфика позволит добиться следующих промежуточных результатов:

– установившийся субъект-субъектный характер взаимодействия между лицами, участвующими в работе;

– расширение практики генерации ситуаций выбора и самоопределения обучающихся;

– максимальная активизация их внутренних ресурсов и личностного потенциала [5];

– эскалация темпов личностного и профессионального развития лиц, осваивающих программы педагогических вузов;

– непрерывность и долговременный характер взаимодействия между субъектами образовательных отношений, реализуемого как в очной, так и в дистанционной формах [4];

– расширение потенций, существующих в образовательном пространстве современных организаций ВО, для использования преимуществ комплексного и междисциплинарного подходов.

Как предполагается, в совокупности реализация проектного обучения позволит наиболее полно раскрыть и развить личностный потенциал обучаемых, что вдальнейшем положительным образом скажется на повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда (Л.А. Саенко [8], Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. [9]). Как отмечает учёные-исследователи П.Д. Гаджиева, Г.С.Х. Дудаев, Н.К. Серкерова [6], И.Б. Байханов [10], проектные методы, наряду с другими интерактивными методами, положительным образом сказываются на формировании профессионально значимых качеств будущих учителей, формируют их общую, в том числе электоральную, культуру, готовность к реализации в будущей профессиональной педагогической деятельности тех или иных практических механизмов гуманизации системы образования (в частности, соблюдения прав ребёнка). Таким образом, одним из ключевых аспектов научно-методического обеспечения педсопровождения проектной деятельности будущих специалистов является междисциплинарный подход. Он позволяет системно использовать её педагогические, психологические и социологические основы.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в виду вступления современного мира в постиндустриальную стадию развития необходимой представляется смена образовательной парадигмы. Только путём столь глубоких трансформаций можно будет добиться приемлемого уровня адаптированности выпускников, например, педагогических вузов, к условиям современного общества. Другими словами, необходима гуманизация современной системы образования. В свою очередь, одним из мощнейших средств таковой авторам настоящей статьи представляется проектная деятельность. Действительно, её реализация в процессе подготовки кадров на ступенях специалитета, бакалавриата и магистратуры позволит реализовать преимущества большинства современных инновационных образовательных технологий, в том числе базирующихся на широком использовании ИКТ. Тем самым у будущих специалистов различных профилей могут быть сформированы профессиональные и личностные компетенции, необходимые высококвалифицированному профессионалу в текущей ситуации. По-настоящему эффективной соответствующая методика может быть только в случае соблюдения рассмотренных организационно-педагогических условий.

Библиографический список

1. 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.
2. Симонова Г.И. *Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся.* Киров: Издательство Вятского государственного гуманитарного университета, 2005.
3. Соловьева И.П. *Педагогическое сопровождение в образовании.* Санкт-Петербург: Алтайский филиал ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010.
4. Матвеева О.А., Айсувакова Т.П., Сорокопуд Ю.В. Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 70-3: 307–310.
5. Байханов И.Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. *Миссия конфессий.* 2020; Т. 9, Ч. 2, № 8 (49): 905–911.
6. Гаджиева П.Д., Дудаев Г.С.Х., Серкерова Н.К. О вопросах формирования готовности будущего педагога к обеспечению прав ребёнка в общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 301–302.
7. Бобрышов С.В., Саенко Л.А. Компетентностный и знаниевый подходы в профессиональном образовании: проблемные вопросы понимания и реалии применения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; № 5 (109): 16–22.
8. Саенко Л.А. Молодёжь на рынке труда: предпочтения, проблемы, перспективы. *Аспирантский вестник Поволжья.* 2011; № 3-4: 189–193.
9. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; Т. 8, № 2: 209–216.
10. Байханов И.Б. Методологические подходы к исследованию особенностей формирования и развития политической и электоральной культуры учителей. *Преподаватель XXI век.* 2022; № 4-1: 22–37.

References

1. 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.
2. Simonova G.I. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie social'noj adaptacii uchaschihsya.* Kirov: Izdatel'stvo Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta, 2005.

3. Solov'eva I.P. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie v obrazovanii.* Sankt-Peterburg: Altajskij filial LGU im. A.S. Pushkina, 2010.
4. Matveeva O.A., Ajsuvakova T.P., Sorokopud Yu.V. Osobennosti proyavleniya trevozhnosti v podrostkovom vozraste. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70-3: 307-310.
5. Bajhanov I.B. Social'no-professional'noe razvitie lichnosti: samoobrazovanie kak determinat. *Missiya konfessij.* 2020; T. 9, Ch. 2, № 8 (49): 905-911.
6. Gadzhieva P.D., Dudaev G.S.H., Serkerova N.K. O voprosah formirovaniya gotovnosti buduschego pedagoga k obespecheniyu prav rebenka v obscheobrazovatel'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 301-302.
7. Bobryshov S.V., Saenko L.A. Kompetentnostnyj i znanievyj podhody v professional'nom obrazovanii: problemnye voprosy ponimaniya i realii primeneniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 5 (109): 16-22.
8. Saenko L.A. Molodezh' na rynke truda: predpochteniya, problemy, perspektivy. *Aspirantskij vestnik Povolzh'ya*. 2011; № 3-4: 189-193.
9. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; T. 8, № 2: 209-216.
10. Bajhanov I.B. Metodologicheskie podhody k issledovaniyu osobennostej formirovaniya i razvitiya politicheskoj i `elektoral'noj kul'tury uchitelej. *Prepodavatel' XXI vek*. 2022; № 4-1: 22-37.

Статья поступила в редакцию 01.11.24

УДК 374.7 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-421-423

Solomatina G.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Defectology and Special Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: g_soljmatina@mail.ru*
Naumova A.V., *teacher, MBOU Secondary school No. 45 (Stavropol, Russia), E-mail: nastua.naumova.1999@list.ru*

DIFFICULTIES IN THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN CONDITIONS OF A MODERN FAMILY. The article contributes to expansion of the theoretical and practical base on the formation of spiritual and moral values. The question of the basics and content of the key concept is considered, which allows to deepen the understanding of this category. Attention is focused on the peculiarities of Russian family education, which plays a key role in spiritual and moral development of a person. Special attention is paid to aspects of influence of a family's microclimate, as well as the individual personal and cultural characteristics of parents on the process of forming spiritual and moral guidelines in younger generation. The relevance of the research is due to the direct influence of spiritual and moral values on the way a child's personality, his worldview and behavior in society is being formed. The key results of the conducted research are the identification of strategies and methodologies that contribute to a more effective formation of spiritual and moral values among students.

Key words: **values, spiritual and moral values, family, family education, parents**

Г.Н. Соломатина, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: g_soljmatina@mail.ru*
А.В. Наумова*, учитель МБОУ СОШ № 45, г. Ставрополь, E-mail: nastua.naumova.1999@list.ru*

ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Данная статья вносит вклад в расширение теоретической и практической базы по проблематике формирования духовно-нравственных ценностей. Рассматривается вопрос о сущности и содержании ключевого понятия, что позволяет углубить понимание данной категории. Акцентировано внимание на особенностях российского семейного воспитания, играющего ключевую роль в духовно-нравственном становлении личности. Особое внимание уделено аспектам влияния семейного микроклимата, а также индивидуальных личностных и культурных характеристик родителей на процесс формирования духовно-нравственных ориентиров молодого поколения. Актуальность исследования обусловлена непосредственным влиянием духовно-нравственных ценностей на формирование личности ребенка, его мировоззрение и поведение в обществе. Ключевыми результатами проведенного исследования является определение стратегий и методологий, которые способствуют более эффективному формированию духовно-нравственных ценностей у учащихся.

Ключевые слова: **ценности, духовно-нравственные ценности, семья, семейное воспитание, родители**

2024 год в России был объявлен годом семьи. Это связано с тем, что в мировом пространстве активно разрушаются представления подрастающего поколения о значении и роли традиционной семьи в жизни общества и отдельных его членов, а также нивелированы духовно-нравственные ценности общества. Духовно-нравственные ценности, заложенные в процессе воспитания в семье, определяют нравственную позицию каждого человека, его взаимоотношения с окружающим предметным и социальным миром, оказывая внешнее влияние как на духовный мир ребенка, так и обусловливая преобразование его внутреннего мира, различных форм поведения в позитивные, нравственные отношения. Молодой человек, являющийся носителем духовно-нравственных ценностей, способен занимать активную гражданскую позицию, идентифицировать себя как участника социальных отношений, оказывать позитивное влияние на окружающих людей, преобразовывать собственный и внешний мир. Такая позиция определяет благоприятное развитие общества в целом.

Цель статьи – аналитическое исследование проблематики, связанной с формированием духовно-нравственных ценностей у молодого поколения в контексте семейного воспитания в современном обществе.

Основные задачи статьи: 1) осуществить анализ механизмов формирования и развития духовно-нравственных ценностей, которые являются фундаментальным аспектом культурного наследия человечества; 2) показать значимость формирования духовно-нравственных ценностей для овладения нормативным поведением подрастающего поколения, 3) определить влияние семейного микроклимата, индивидуальных личностных и культурных особенностей родителей на становление духовно-нравственных ориентаций у детей.

Научная новизна статьи заключается во всестороннем анализе феномена «духовно-нравственные ценности», предполагающем детализированное рассмотрение его сущностных характеристик; в выявлении ключевых факторов, которые в современных социально-экономических и культурных условиях затрудняют процесс формирования духовно-нравственных ценностей у молодого поколения; всестороннем анализе специфики российского семейного воспитания, которые способствуют или, наоборот, препятствуют духовно-нравственному развитию личности.

Теоретическая значимость статьи заключается в комплексном подходе к классификации духовно-нравственных ценностей; в установлении четких критериев для выделения основных категорий духовно-нравственных ценностей в контексте формирования личности; определена значимость духовно-нравственных ценностей в процессе формирования нормативного поведения у подрастающего поколения и их взаимосвязь с социальной адаптацией и личностным развитием.

Практическая значимость статьи заключается в рассмотрении методологических аспектов, позволяющих более глубоко понять трудности и механизмы формирования и функционирования духовно-нравственных ценностей у детей в условиях современной семьи, при организации воспитательной работы с учащимися. Результаты исследования, представленные в данной статье, могут применяться администрацией образовательной организации, педагогами при планировании и проведении работы с родителями, воспитательной работы по формированию духовно-нравственных ориентаций у учащихся общеобразовательной школы.

Методы исследования: анализ и синтез научной информации, структурирование информации, анкетирование.

В течение почти тридцати лет после распада Советского Союза в России отсутствовала идеологическая позиция в воспитании подрастающего поколения. В результате в обществе произошло снижение морально-нравственных качеств, социальной ответственности, разрушены семейные ценности. В настоящее время общепризнана значимость формирования духовно-нравственных ценностей как ключевого аспекта на всех этапах личностного развития.

Изучению духовно-нравственных ценностей посвящено значительное количество научных работ. Конечно, ключевым образующим термином является понятие «ценность», которое трактовалось на протяжении исторического развития по-разному с различных подходов: прагматического, экзистенциального, гуманистического, когнитивного, эпигенетического. Несмотря на некоторые различия большинство авторов (М. Бубер, Дж. Дьюи, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон и многие другие ученые) подчеркивают, что ценности являются формой отношения людей к общекультурным образцам и способность каждой личности проектировать будущее и бережно относиться к прошлому [1].

На протяжении развития человечества происходило изменение понятия «ценности». Так, в Античные времена под ценностью понималось благо, которое рассматривалось с точки зрения идеи высшего сознания и получения возможностей для развития. В Средние века под ценностью понималось все божественное с наивысшей целью спасения человечества. В период Нового времени в качестве наивысшей ценности стал рассматриваться человек как носитель научного знания. Толкование понятия «ценности» претерпевает некоторые изменения в зависимости от социокультурных, социально-политических интересов, исторических обстоятельств [2].

По мнению М.А. Дьячковой [2], понятие «ценность» отражает нравственные и этетические нормы, которые выработаны культурой социального общества и представляют собой продукты человеческого сознания. Автор полагает, что ценность можно трактовать как идеал, значимый для личности.

В современной науке вопрос определения и значимости ценностей занимает ключевое место. Определение ценностей в широком контексте включает в себя многообразие аспектов, таких как жизнь и достоинство индивида, морально-этические характеристики личности, а также набор нравственных принципов и идеалов, которые служат ориентиром для человеческого поведения. Это понятие охватывает качества и поступки, основанные на принципах добра и зла, справедливости и стремления к счастью, являясь одновременно содержанием разнообразных форм морального сознания. При этом ценности выполняют важную социокультурную функцию, поскольку они формируют и способствуют или, наоборот, препятствуют развитию норм и этических концепций в обществе. Они же определяют деятельность различных социальных институтов и групп, влияя таким образом на социальную жизнь. Посредством деятельности коллективов, классов, общественных движений и организаций ценности проявляются в конкретных поступках, укрепляя основы духовного и социального сознания. А также играют ключевую роль в поддержании моральной целостности общества и его устойчивом развитии [3, с. 43].

Исходя из представленной трактовки, духовно-нравственные ценности можно классифицировать следующим образом:

– индивидуальные качества личности, рассматриваемые как отражение универсальных ценностей и моральных принципов, присущих каждому индивиду, проявляющиеся в различных формах поведения и взаимодействия с окружающим миром;

– качества деятельности различных социальных групп, которые выражаются в духовно-нравственной коллективной деятельности.

На основе изучения литературных произведений А.С. Миронов [4] выделил базовые духовно-нравственные ценности, характерные для русского народа. К таковым автор относит деятельное сострадание, «любовь-жалость», бескорыстное служение отечеству, коллективную честь и коллективную славу, защиту угнетенных, которые включают в себя активную позицию гражданина. А.С. Миронов подчеркивает альтруистический характер духовно-нравственных ценностей российского народа, когда человек предоставляет доступ к своим уникальным способностям и талантам без ожидания непосредственного возврата, находя удовлетворение и смысл в самом процессе своего творчества или помощи обществу [4, с. 30]. Присущие определенному народу, этносу ценности создают общее аксиологическое пространство.

В российском обществе, по мнению Р.А. Алихановой, Г.А. Карахановой [5], духовность является основным отличительным признаком русского человека, проявляющимся в том, что его нравственные, духовные интересы превосходят материальные потребности. Человек, обладающий духовно-нравственными ценностями, принимает активное участие в различных формах коллективной, социально значимой деятельности, при этом сочетание общественной деятельности с личностными потребностями не противоречит собственному видению связи внутреннего и внешнего мира. Именно духовно-нравственные качества личности определяют статус человека как «человека разумного».

Характерной особенностью духовно-нравственных ценностей, по мнению Т.Н. Бояк [6], является их постоянство на протяжении истории развития человечества. А духовно-нравственное состояние общества проявляется в способности сохранять духовно-нравственные ценности в различных социальных условиях, даже в кризисных.

И.И. Зритнева, С.В. Зритнева [7] определяют закономерности развития духовно-нравственных ценностей:

– общечеловеческие ценности устойчивы во времени, не подвержены изменениям политики государства, в то время как индивидуально-личностные ценности претерпевают изменения на протяжении жизни человека;

– в сравнении с материальными объектами, отличительная характеристика духовно-нравственных ценностей заключается в их долговременном существовании и передаче сквозь поколения, т. е. в формировании исторической памяти и культурной идентичности конкретного общества;

– в смещении акцентов с обладания материальными благами на стремления человека обогатить свой внутренний мир, поиск духовных ориентиров и нравственного развития;

– историческое развитие государства, раскрывающее истинное значение ценностей и определяющее специфику социальных отношений и направление общественного прогресса определенного народа.

Система духовно-нравственных ценностей общества, характеризующаяся своей прочностью, устойчивостью и непротиворечивостью, оказывает весомое влияние на его стабильность и развитие. А прочная межпоколенная связь и сохранение исторической памяти выступают в качестве естественных следствий такой структуры ценностей, подчеркивая значимость данных принципов для эффективного функционирования и эволюции общественных институтов.

Т.Н. Бояк [2] подчеркивает, что духовно-нравственные ценности имеют существенное значение, с одной стороны, для развития общества, с другой стороны, они являются необходимым условиям для духовного развития и жизнедеятельности конкретной личности.

В работе И.И. Зритневой, С.В. Зритневой [9] показано, что духовно-нравственные ценности формируют социально приемлемое поведение подрастающего поколения, регулятивные механизмы взаимодействия личности, что оказывает благоприятное влияние на внутригрупповое и межгрупповое взаимодействие, поддерживает стабильность детского коллектива.

Хранителем общечеловеческих духовно-нравственных ценностей является семья, которая, как малая социальная группа, способствует сохранению духовно-нравственной, этнической культуры каждого государства. Именно в семье происходит приобщение детей к общекультурным ценностям, формируется отношение к жизни, труду, здоровью, патриотизму, выстраиваются способы взаимодействия в социуме, происходит передача духовно-нравственных и культурных ценностей своего народа.

Современная система воспитательной работы по формированию духовно-нравственных ценностей основывается на исторически сложившихся традициях семейного воспитания в российском обществе. В научной работе Р.А. Алихановой, Г.А. Карахановой [10] подчеркивается роль семьи в сбережении и передаче подрастающему поколению традиций, национальной культуры, национальной духовности. Семья является той естественной средой, которая питает ребенка национальными и культурными традициями, в которой впитываются духовно-нравственные ценности своего народа, этноса. Именно семья является уникальным социальным институтом, в котором устанавливается связь между отдельной личностью и государством. При этом, как подчеркивают авторы, характерной особенностью семейного воспитания является естественность и эмоциональность формирования у ребенка духовно-нравственных ценностей. Именно эта особенность определяет стойкость достигнутых результатов.

На процесс духовно-нравственного воспитания оказывает влияние семейный микроклимат, индивидуальные личностные и культурные особенности родителей, которые приобщают ребенка к социальной жизни, расширяют и обогащают его знания о многообразии социальных отношений людей разного возраста и пола. Ребенок постепенно овладевает различными качествами, которые в дальнейшем составят его личные интересы, взгляды и убеждения. Важным в этом процессе также являются природно-географические условия жизнедеятельности семьи, а также общественные и государственные процессы, которые определяют исторические особенности духовно-нравственных ценностей российской общности.

В настоящее время разрушается система российских духовно-нравственных ценностей, поскольку в последние годы произошло навязывание «ценностей» американского и европейского общества. Основными ценностями молодого и подрастающего поколений стала ориентация на материальную сторону жизни, удовлетворение собственных потребностей, на деньги, успех, отсутствие ориентации на перспективу жизненных планов. Доминантой стало утверждение о том, что «надо жить здесь и сейчас», т. е. концентрация взглядов на удовлетворение материальных потребностей только в настоящем. Изменение ценностных ориентиров приводит к кризису семьи и общества в целом. Изменение духовно-нравственных ценностей современного общества связано и с разрушением семейных традиций как духовного сплочения членов семьи и канала социализации детей в процессе семейного воспитания. Традиции и обычаи отражают особенности семьи с этнической, культурной и религиозной позиции, а также индивидуальный опыт конкретной семьи. В последние годы стало очевидным, что многие семьи не могут в полной мере использовать свой воспитательный потенциал, что связано со многими факторами.

Анкетирование родителей и учителей МБОУ СОШ № 45 г. Ставрополя показало, что одним из значимых факторов родители называют их высокую занятость на работе, вследствие чего родителям не хватает времени для совместных семейных мероприятий, бесед с ребенком. Процесс воспитания ребенка воспринимается родителями как тяжелое, непосильное бремя. Поэтому дети оказываются один на один со своими проблемами, пытаются искать поддержку в среде сверстников, на интернет-сайтах, у блогеров.

Вторым фактором является низкий уровень сформированности духовно-нравственных ценностей у современных родителей, отсутствие у них системы духовно-нравственных ориентиров, поскольку их период взросления пришелся на 90-е гг. XX века и 0-е годы XXI века. Именно в этот временной период в нашей стране была разрушена система целенаправленного воспитания. Безнравственность, беспринципность, отсутствие духовно-нравственных ценностей стали доминантами в восприятии окружающего мира.

Третьим фактором можно назвать изменение типа детско-родительских отношений, который в настоящее время приобрел психоэмоциональный характер с преобладанием попустительского стиля воспитания, с созданием из ребенка

кумира семьи, что приводит к воспитанию в ситуации вседозволенности и определяет деструктивный характер поведения детей в обществе. Помимо этого, родители в большей степени ориентируются на достижения успехов ребенка в учебной деятельности, связывая будущее ребенка с получением образования и престижной профессии. При этом нравственные качества современного человека, по мнению родителей, мешают в достижении поставленных целей.

Четвертым фактором является отсутствие мотивации родителей к повышению уровня педагогической компетентности, что затрудняет контакт педагогов с родителями. По мнению педагогов, информирование родителей об успехах или проблемах в обучении и поведении ребенка воспринимается родителями зачастую неадекватно, что вызывает появление конфликтных ситуаций в триаде родитель – ребенок – учитель. В дальнейшем неблагоприятный микроклимат в детском коллективе будет проецироваться в общественной жизни.

Пятым фактором является чрезмерное влияние на воспитание и становление подрастающей личности интернет-сообществ, рекламы, средств массовой информации. По мнению, как родителей, так и учителей, никакие уроки, беседы с детьми по финансовой грамотности не могут противостоять внушению реклам банков «Кредиты решают все проблемы», «Надо все делать не так, чтобы добиться результата». Блогеры дают молодым матерям рекомендации по воспитанию, лечению, кормлению детей, разрушая и нивелируя значимость бабушек в уходе и воспитании за детьми. Чрезмерное использование англоязычной лексики (стендап, лайфхак, хэндмэйк, сториз, шоты и др.) в средствах массовой информации, в блогах, чатах создают языковой барьер в общении старшего поколения с молодежью, т. к. пожилые люди не усваивают молодежный сленг. Характерной чертой современного времени является проявление неуважения к старшим, определение пожилых родителей в дома престарелых, что всегда отсутствовало в культуре российского народа. В различных шоу, роликах демонстрируется женоподобное, истероидное поведение у мужчин и, наоборот, чрезмерные маскулинные поведенческие проявления у женщин, различные неадекватные поведенческие реакции, что становится образцом для развивающихся личностей. Это приводит к разрушению культурных исторических связей между поколениями, разрушению гражданской идентичности.

Еще одним фактором можно назвать стирание границ между нормой и патологией. Отсутствие четкого разграничения этих понятий приводит, с одной стороны, к толерантному отношению к лицам с ограниченными возможностями, соблюдению их прав обучения и нахождения в социальном мире, признанию патологических проявлений в состоянии здоровья, поведения как индивидуальных особенностей личности. С другой стороны, эта тенденция приводит к отсутствию четких ориентиров в достижении каких-либо результатов в преодолении трудностей и специфических особенностей в развитии, в соблюдении правил и норм поведения.

Таким образом, выделенные факторы необходимо учитывать образовательным учреждениям при определении направлений и содержания работы с родителями.

Перспектива изучения формирования семейных духовно-нравственных ценностей позволит более эффективно определять направление и содержание работы с родителями учащихся. Также необходимо определить технологии работы с учащимися на всех ступенях получаемого образования по минимизации воздействия на них средств массовой информации, интернет-сообществ, блогеров.

Основной задачей государственной политики в Российской Федерации является формирование духовно-нравственной общности российского населения, а также воспитание высоконравственной личности. Проблема формирования духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения представляет собой социальное, культурное, педагогическое явление. Хранителем общечеловеческих духовно-нравственных ценностей является семья, которая, как малая социальная группа, способствует сохранению духовно-нравственной, этнической культуры каждого государства. Факторами, затрудняющими использование семьей своего воспитательного потенциала, являются высокая занятость родителей на работе; низкий уровень сформированности духовно-нравственных ценностей у современных родителей; изменение типа детско-родительских отношений; отсутствие мотивации родителей к повышению уровня педагогической компетентности; чрезмерное влияние на воспитание и становление подрастающей личности интернет-сообществ, рекламы, средств массовой информации; стирание границ между нормой и патологией.

Библиографический список

1. Ветров Ю.П., Соломатина Г.Н., Зритнева Е.И. Воспитательное пространство в процессе формирования ценностных отношений у подростков. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-4: 76–78.
2. Дьячкова М.А. Понятия ценность и духовно-нравственные ценности в педагогике. *Сибирский педагогический журнал.* 2007; № 2: 142–150.
3. Бояк Т.Н. Содержание понятия «Духовно-нравственные ценности». *Вестник БГУ*. 2015; № 14: 42–45.
4. Миронов А.С. О традиционных духовно-нравственных ценностях. *Культурологический журнал*. 2021; № 2 (44): 26–30.
5. Бояк Т.Н. Народные традиции и нравственные ценности личности. *Вестник бурятского государственного университета*. 2018; № 3: 11–17.
6. Алиханова Р.А., Караханова Г.А. Роль семьи в духовно-нравственном воспитании личности в подростковом возрасте. *Известия ДГПУ.* Психолого-педагогические науки. 2020; № 1: 32–37.
7. Зритнева Е.И., Зритнева С.В. Культурные традиции в социально-педагогической работе с несовершеннолетними. Kant. 2021; № 1 (38): 248–252.
8. Бояк Т.Н. Нравственные ценности личности в условиях современного российского общества: содержание, формирование, перспективы (региональный аспект). *Вестник ВГУ.* Серия: История. Политология. Социология. 2024; № 3: 29–35.
9. Зритнева Е.И., Юринок Е.А. Этнокультурный анализ формирования личности в процессе педагогического общения. *Научный альманах стран Причерноморья*. 2023; № 9 (2): 26–31.
10. Алиханова Р.А., Караханова Г.А. Экологическое образование в формировании нравственной культуры личности. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2017; Т. 11 (3): 41–45.

References

1. Vetrov Yu.P., Solomatina G.N., Zritneva E.I. Vospitatel'noe prostranstvo v processe formirovaniya cennostnyh otnoshenij u podrostkov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 75-4: 76-78.
2. D'yachkova M.A. Ponyatiya cennost' i duhovno-nravstvennye cennosti v pedagogike. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2007; № 2: 142-150.
3. Boyak T.N. Soderzhanie ponyatiya «Duhovno-nravstvennye cennosti». *Vestnik BGU.* 2015; № 14: 42-45.
4. Mironov A.S. O tradicionnyh duhovno-nravstvennyh cennostyah. *Kul'turologicheskij zhurnal.* 2021; № 2 (44): 26-30.
5. Boyak T.N. Narodnye tradicii i nravstvennye cennosti lichnosti. *Vestnik buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; № 3: 11-17.
6. Alihanova R.A., Karahanova G.A. Rol' sem'i v duhovno-nravstvennom vospitanii lichnosti v podrostkovom vozraste. *Izvestiya DGPU.* Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020; № 1: 32-37.
7. Zritneva E.I., Zritneva S.V. Kul'turnye tradicii v social'no-pedagogicheskoj rabote s nesovershennoletnimi. Kant. 2021; № 1 (38): 248-252.
8. Boyak T.N. Nravstvennye cennosti lichnosti v usloviyah sovremennogo rossijskogo obschestva: soderzhanie, formirovanie, perspektivy (regional'nyj aspekt). *Vestnik VGU.* Seriya: Istoriya. Politologiya. Sociologiya. 2024; № 3: 29-35.
9. Zritneva E.I., Yurinok E.A. `Etnokul'turnyj analiz formirovaniya lichnosti v processe pedagogicheskogo obscheniya. *Nauchnyj al'manah stran Prichernomor'ya.* 2023; № 9 (2): 26-31.
10. Alihanova R.A., Karahanova G.A. `Ekologicheskoe obrazovanie v formirovanii nravstvennoj kul'tury lichnosti. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2017; T. 11 (3): 41-45.

Статья поступила в редакцию 10.11.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-423-425

Usamov I.R., *senior teacher, Department of Information Technology, Grozny State Petroleum Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: usamov.ilyas@mail.ru*

BACHELOR OF APPLIED COMPUTER SCIENCE: REGULATION OF PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY. The article examines the process of training students of higher educational institutions who master the educational program in the field of "Applied Informatics" within the framework of obtaining basic higher education aimed at forming a set of knowledge, skills, presented in the form of a set of competencies that allow them to effectively perform tasks related to information computer technologies at a professional level. The paper presents the specifics of organization and practical implementation of professional training of future specialists in the field of applied informatics in the educational environment of the university, carried out in the format of mastering an educational program developed in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard, aimed at the comprehensive development of the personality of students during 4

years of study at the university, ending with a diploma of basic higher education. The components of the educational program developed for students who have chosen the direction of “Applied Informatics”, acting as the basis for professional training of specialists and involving comprehensive work in various areas, are analyzed.

Key words: **basic higher education, professional training, applied computer science, educational process, higher school**

И.Р. Усамов, *ст. преп., Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова, г. Грозный, E-mail: usamov.ilyas@mail.ru*

БАКАЛАВРЫ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ: РЕГЛАМЕНТАЦИЯ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается процесс подготовки студентов высших образовательных учреждений, осваивающих образовательную программу по направлению «Прикладная информатика» в рамках получения базового высшего образования, направленного на формирование совокупности знаний, умения, навыков, представленных в виде совокупности компетенций, позволяющих эффективно выполнять задачи, связанные с информационными компьютерными технологиями на профессиональном уровне. Рассмотрена специфика организации и практического осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов в области прикладной информатики в образовательной среде вуза, осуществляемой в формате освоения разработанной в соответствии с требованиями ФГОС образовательной программы, нацеленной на всестороннее развитие личности учащихся в период 4-летнего обучения в вузе, завершающегося получением диплома о получении базового высшего образования. Проанализированы составные части образовательной программы, разработанной для студентов, выбравших направление «Прикладная информатика», выступающей в качестве основы профессиональной подготовки специалистов и предполагающей проведение комплексной работы по разным направлениям.

Ключевые слова: **базовое высшее образование, профессиональная подготовка, прикладная информатика, образовательный процесс, высшая школа**

Активное развитие современных технологий, информационных технологий, внедрение во все сферы деятельности компьютеров, Интернета и других устройств обусловило высокий спрос на специалистов, обладающих компетенциями, опытом, позволяющим решать задачи, связанные с применением информационных технологий в разных отраслях, среди них можно выделить бизнес, науку, образование и медицину. Чтобы удовлетворить спрос на таких специалистов в рамках отечественной системы образования, были разработаны и внедрены образовательные программы, призванные сформировать у студентов компетенции, необходимые для решения задач в сфере информационных, компьютерных технологий. Так, на базе многих высших учебных заведений по всей стране осуществляется подготовка специалистов по такому направлению, как «Прикладная информатика». Образовательная программа, реализуемая на базе высших учебных заведений и направленная на подготовку специалистов в области прикладной информатики, подчиняется строго обозначенному регламенту, ее основной целевой задачей является передача знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для осуществления трудовой деятельности в сфере прикладной информатики на профессиональном уровне [1–5].

Цель данной статьи – теоретическое осмысление процесса подготовки студентов высших образовательных учреждений, осваивающих образовательную программу по направлению «Прикладная информатика» в рамках получения базового высшего образования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучение содержания процесса подготовки студентов высших образовательных учреждений, осваивающих образовательную программу по направлению «Прикладная информатика», в рамках получения базового высшего образования, специфика организации и практического осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов в области прикладной информатики в образовательной среде вуза.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что сделана попытка систематизировать имеющиеся научные концепции, отражающие перспективные направления в вопросе подготовки студентов высших образовательных учреждений, осваивающих образовательную программу по направлению «Прикладная информатика». Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о специфике организации и практического осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов в области прикладной информатики в образовательной среде вуза. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию педагогов школ и университетов.

Процесс профессиональной подготовки студентов, выбравших направление «Прикладная информатика» на базе вузов, ставит своей главной целью подготовку специалистов, обладающих закрепленными в образовательной программе компетенциями, характеризующимися наличием прямой взаимосвязи с областью разработки программ, информационных систем и технологий. Для этого в рамках образовательного процесса, предполагающего проведение теоретических и практических занятий, усилия преподавательского состава, осуществляющего обучение студентов, направляются на формирование у них универсальных, общепрофессиональных и узкоспециализированных, привязанных к будущей профессиональной деятельности компетенций.

В качестве главного ориентира в данном случае выступают положения федерального государственного образовательного стандарта, разработанного и принятого для образовательных учреждений, принадлежащих к такой ступени системы образования, как высшее образование. Вузы, ориентируясь на требования ФГОС, определяют содержание, направленность и приоритетные направления образовательной программы, реализуемой в целях обучения студентов, планирующих осуществлять профессиональную деятельность в области прикладной информатики [2].

В ходе профессиональной подготовки студентов, выбравших направление «Прикладная информатика», одним из приоритетных направлений является развитие личностных качеств, представляющих ценность в контексте будущей профессиональной деятельности. Эти личностные качества способствуют активизации и развитию творческой составляющей и креативности как двух компонентов, оказывающих большое влияние на успешность профессиональной деятельности.

Одновременно с этим профессиональная подготовка студентов технических вузов, подчиненная регламенту, требованиям ФГОС и утвержденной образовательной программе, уделяет особое внимание созданию условий, способствующих развитию студентов в культурном плане, совершенствованию их коммуникативных навыков. Исходя из этого, становится понятным, что процесс профессиональной подготовки студентов, выбравших направление «Прикладная информатика» при поступлении в вуз, носит комплексный характер и направлен на всестороннее развитие личности с выдвижением на первый план потребности в формировании компетенций, личностных качеств, представляющих ценность для будущей профессиональной деятельности.

Образовательная программа, направленная на подготовку специалистов в области прикладной информатики, а именно – студентов, поступивших в вуз для получения высшего образования, включает в себя несколько компонентов. Один из этих компонентов характеризуется наличием прямой взаимосвязи с воспитательной работой, осуществляемой со студентами с самого начала их обучения в вузе в ходе освоения образовательной программы по направлению «Прикладная информатика». В рамках этого направления профессиональной подготовки будущих специалистов, способных эффективно решать поставленные задачи, усилия направляются на формирование личностных качеств, связанных с процессом взаимодействия с окружающими людьми.

Следующий, не менее значимый компонент образовательной программы, реализуемой в ходе профессиональной подготовки студентов, выбравших направление «Прикладная информатика», является обучение. В рамках этого направления работы с будущими специалистами приоритетными задачами являются:

1. Формирование у студентов, успешно освоивших образовательную программу и прошедших процесс профессиональной подготовке в образовательной среде высшего учебного заведения, компетенций, установленных требованиями ФГОС для высшего образования и закрепленных в образовательной программе по направлению «Прикладная информатика». Перечень этих компетенций обязателен, их наличие определяет способность и возможность студента осуществлять профессиональную деятельности в области прикладной информатики, используя полученные знания, навыки, умения и опыт для работы с информационными, компьютерными технологиями.

2. Формирование у будущих специалистов, выбравших в качестве профессии направление, связанное с информационными и компьютерными технологиями, способности, позволяющей расширять базу знаний, самостоятельно изучать актуальный учебный материал, формировать навыки и умения по собственной инициативе, чтобы повысить показатели эффективности при решении поставленных задач.

3. Создание условий, делающих возможным получение новых знаний, формирование навыков и умений даже после завершения обучения в высшем учебном заведении за счет использования доступных образовательных возможностей, позволяющих сохранять конкурентоспособность на рынке труда.

4. Обеспечение комплексной профессиональной подготовки студентов, выбравших такое направление, как «Прикладная информатика», способных самостоятельно формировать, корректировать и придерживаться индивидуальной траектории в процессе построения карьеры в качестве профессионала, работающего с информационными и компьютерными системами [4].

Процесс профессиональной подготовки студентов вуза, осваивающих образовательную программу по направлению «Прикладная информатика», направлен на решение следующих задач:

1. Ориентированность на систему образования, включающую в себя несколько уровней, где базовое высшее образование является одной из ступеней, создание условий, позволяющих студентам даже после завершения обучения в вузе совершенствоваться в профессиональном плане за счет получения новых знаний, умений, навыков и опыта.

2. Обеспечение доступа к возможности формирования и реализации образовательной траектории, основанной на индивидуальных предпочтениях каждого отдельно взятого студента, планирующего осуществлять профессиональную деятельность, связанную с информационными и компьютерными системами после завершения обучения в вузе.

3. Организация и реализация процесса профессиональной подготовки будущих специалистов в области прикладной информатики с акцентом на практическую составляющую, предполагающую получение опыта выполнения задач, связанных с прикладной информатикой за счет использования знаний, навыков, умений, сформированных за период обучения в вузе, позволяющими работать с информационными и компьютерными технологиями [5].

Профессиональная подготовка будущих специалистов в области прикладной информатики осуществляется в образовательной среде вуза в ходе освоения образовательной программы по направлению «Прикладная информатика» в течение 4 лет с момента поступления. В ходе процесса профессиональной подготовки на каждом курсе студенты изучают, осваивают, закрепляют теоретический материал, получают практический опыт, формируя тем самым компетенции, необходимые для выполнения задач в рамках будущей профессиональной деятельности, связанной с работой с информационными и компьютерными системами. Процесс профессиональной подготовки студентов, выбравших направление «Прикладная информатика», предполагает применение совокупности образовательных технологий, участие в индивидуальной и групповой работе, подготовку и защиту курсовых работ, ВКР, прохождение практик, сдачу экзаменов в соответствии с положениями утвержденной образовательной программы и индивидуальным учебным планом. Результатом процесса профессиональной подготовки будущих специалистов в области прикладной информатики является получение базового высшего образования в вузе, обеспечивающего доступ к осуществлению профессиональной деятельности после завершения обучения в качестве специалиста по работе с информационными и компьютерными системами [3].

В современных вузах, реализующих образовательную программу по подготовке специалистов в области прикладной информатики, применяется целый комплекс технологий, среди них можно выделить электронное обучение, дистанционный формат обучения, смешанное, проблемное обучение, направленные на достижение поставленной образовательной цели – профессиональная подготовка специалиста, обладающего представленными в образовательной программе компетенциями.

В соответствии с положениями Федерального закона «Об образовании» и требованиями, закрепленными в федеральном государственном образовательном стандарте, разработанного для высшего образования в качестве одной из ступеней системы образования в РФ, содержательная часть и организация процесса профессиональной подготовки студентов, выбравших направление «Прикладная информатика», регламентируется совокупностью документов. Среди этих документов на первый план выдвигается учебный план, учебный график, составленный с ориентиром на календарь, рабочие программы для каждого отдельно взятого и представленного в образовательной программе учебного предмета, курса, дисциплины. Сюда же входят программы практик, позволяющие студентам получить опыт и сформировать представление о будущей профессиональной деятельности в период обучения в вузе; рабочие программы по проведению воспитательной работы и календарный план, привязанный к данной программе. Реализация положений, представленных в содержании перечисленных выше документов, позволяет создать условия, способствующие успешному освоению образовательной программы.

В основе процесса профессиональной подготовки студентов, планирующих осуществлять трудовую деятельность в области прикладной информатики, лежит три компонента: лекции – теоретический материал, ретранслируемый преподавателем; практические занятия – выполнение заданий для закрепления пройденного материала; производственная практика – получение опыта выполнения задач в рамках непосредственной профессиональной деятельности. В течение 4 лет обучения в вузе студенты осваивают перечень дисциплин, представленных в содержательной части образовательной программы [5].

Оценка полученных знаний, навыков и умений осуществляется посредством промежуточных аттестаций, текущего контроля, сдачи экзаменов, написания и защиты научных работ (статей, курсовых, дипломной работы). На основе анализа полученных результатов делается вывод о том, насколько студент усвоил образовательную программу, также определяется степень его готовности к выполнению задач в рамках профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– профессиональная подготовка студентов, выбравших направление «Прикладная информатика» осуществляется в образовательной среде вузов, реализующих соответствующие образовательные программы, и предполагает изучение, освоение и закрепление знаний, умений, навыков, получение опыта, необходимого для работы в выбранной сфере;

– содержательная часть образовательного процесса, направленного на подготовку специалистов в области прикладной информатики, способных эффективно справляться с задачами, связанными с информационными компьютерными технологиями, составляется в соответствии с требованиями ФГОС для высшего образования;

– результатом профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Прикладная информатика», является успешное формирование совокупности компетенций, представляющих ценность в контексте будущей профессиональной деятельности и необходимых для ее успешного осуществления.

Библиографический список

1. Волкова В.Н. *Прикладная информатика: справочник*: учебное пособие. Москва: Финансы и статистика, 2021.
2. Мещеряков П.С. *Прикладная информатика*: учебное пособие. Томск: Эль Контент, 2012.
3. Палюх Б.В. *Надежность информационных систем*: учебное пособие: по направлению подготовки «Прикладная информатика» ФУМО по УГСН «Информатика и вычислительная техника» для студентов вузов, обучающихся по профилю «Прикладная информатика в экономике». Тверь: ТвГТУ, 2022.
4. Полковская М.Н. *Учебное пособие по информационно-коммуникационным технологиям для студентов направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика*. Иркутск: Иркутский ГАУ, 2020.
5. Иванов О.Е., Мещихина Е.Д., Уразаева Т.А., Швецов А.В. *Прикладная информатика. Производственная практика:* учебно-методические пособия. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2018.

References

1. Volkova V.N. *Prikladnaya informatika: spravochnik*: uchebnoe posobie. Moskva: Finansy i statistika, 2021.
2. Mescheryakov P.S. *Prikladnaya informatika*: uchebnoe posobie. Tomsk: `El' Kontent, 2012.
3. Palyuh B.V. *Nadezhnost' informacionnyh sistem*: uchebnoe posobie: po napravleniyu podgotovki «Prikladnaya informatika» FUMO po UGSN «Informatika i vychislitel'naya tehnika» dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po profilyu «Prikladnaya informatika v `ekonomike». Tver': TvGTU, 2022.
4. Polkovskaya M.N. *Uchebnoe posobie po informacionno-kommunikacionnym tehnologiyam dlya studentov napravleniya podgotovki 09.03.03 Prikladnaya informatika*. Irkutsk: Irkutskij GAU, 2020.
5. Ivanov O.E., Meschihina E.D., Urazaeva T.A., Shvecov A.V. *Prikladnaya informatika. Proizvodstvennaya praktika:* uchebno-metodicheskie posobiya. Joshkar-Ola: PGTU, 2018.

Статья поступила в редакцию 01.11.24

УДК 37.04

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-425-428

Shumilova E.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Defectology and Special Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: shumilovae2005@yandex.ru*
Grishchenko V.I., *senior lecturer, Department of Data Analysis and Artificial Intelligence, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: vischa@mail.ru*

FORMATION OF THE PROFESSIONAL WORLDVIEW OF FUTURE TEACHERS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article talks about how the process of forming professional worldview of future teachers is organized in the educational process and the sociocultural environment of a modern university in a digital educational environment. This work is carried out on the basis of a personal-activity approach, which is considered as a means of forming a professional

worldview of future teachers. In order to fully disclose the topic, a description of the structure and essence of the professional worldview of the future teacher is given. A model of pedagogical technology for the formation of a professional worldview of future teachers is described. Didactic tasks are formulated, the fulfillment of which will contribute to the implementation of organizational and pedagogical conditions for the introduction of a model of pedagogical technology for the formation of a professional worldview of future teachers in the educational process of a modern university. The process of solving these problems is demonstrated with reference to Kuban State University. An analysis of results of experimental work on the formation of the professional worldview of future teachers allows to identify promising areas for further scientific research in the context of the educational process of a modern university.

Key words: **professional worldview, educational space of modern university, pedagogical technology for formation of professional worldview, essence of professional worldview of future teachers, digital educational environment**

***Е.А. Шумилова**, д-р пед. наук, проф., зав каф. дефектологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: shumilovae2005@yandex.ru*
***В.И. Грищенко**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: vischa@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье говорится о том, как организован процесс формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе и социокультурной среде современного вуза в условиях цифровой образовательной среды. Данная работа осуществляется на основе комплекса взаимодополняющих подходов, а именно – деятельностного, компетентностного и культурологического, которые рассматриваются как методологическая основа формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов. С целью наиболее полного раскрытия темы приводится описание структуры и сущности профессионального мировоззрения будущего педагога. Представлена модель формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов. Раскрываются этапы реализации модели и организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность ее внедрения в образовательном пространстве вуза. Процесс методико-технологического решения проблемы формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов продемонстрирован на примере Кубанского государственного университета.

Ключевые слова: **профессиональное мировоззрение, учебно-воспитательное пространство вуза, модель формирования профессионального мировоззрения, сущность профессионального мировоззрения педагогов**

Актуальность темы данного исследования определяет современное положение педагога в системе образовательного пространства. Очевидно, что «усиливающиеся процессы глобализации и информатизации, а также изменение социально-экономических условий напрямую сказываются на положении педагогов» [1]. Сегодня педагог является не только активным субъектом образовательного процесса и играет существенную роль в формировании знаниевой базы обучающихся, но и оказывает важнейшее влияние на становление таких серьезных социальных опор, как мировоззрение и ценностные ориентиры молодежи в условиях цифровой образовательной среды. Данная тенденция актуализирует необходимость обсуждения проблемы формирования профессионального мировоззрения будущего педагога в образовательном пространстве вуза.

Понятие «мировоззрение» выдвинулось в круг ведущих философских категорий на рубеже конца XVIII – начала XIX веков благодаря трудам выдающихся представителей классической немецкой философии И. Канта, И.Г. Фихте, Г.В.Ф. Гегеля и др., хотя близкие по содержательно-смысловому наполнению категории «мудрость», «философия», «религия» находили отражение еще в трудах античных мыслителей – Платона, Аристотеля, Цицерона и др. [2].

Очевидно, что профессиональное мировоззрение расширяется с учетом современных цифровых технологий, и его можно рассматривать как важную часть общего мировоззрения человека, определяющую направленность и характер профессиональных практик, в которые он включен. Убедительным фактом, определившим повышение интереса современных исследователей к обсуждаемой проблеме, послужили масштабные процессы, связанные с модернизацией педагогического образования [3]; закреплением на нормативном уровне приоритета инклюзивной образовательной парадигмы; изменениями, направленными на стандартизацию всех ступеней и уровней российской образовательной системы, и многие другие явления, актуализирующие необходимость тщательного, неторопливого, вдумчивого осмысления проблемы формирования профессионального мировоззрения современного педагога и возможных методико-технологических решений данного вопроса на этапе профессионального образования студентов педагогических специальностей [4].

Цель статьи: описание опыта реализации модели формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой образовательной среды.

Задачи, которые необходимо решить для достижения заявленной цели: охарактеризовать профессиональное мировоззрение как предмет междисциплинарного научного анализа; описать модель формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в образовательном пространстве вуза; показать, какие существуют методико-технологические решения заявленной проблемы в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой образовательной среды на примере Кубанского государственного университета.

В ходе исследования были применены методы: анализ – для критического осмысления психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; моделирование – для построения модели формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в образовательном пространстве вуза. педагогический эксперимент – для апробации опыта формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в образовательном пространстве вуза на примере Кубанского государственного университета.

Научная новизна статьи заключается в представлении качественного решения проблемы формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой образовательной среды.

Теоретическая значимость – в расширении научных представлений о профессиональном мировоззрении будущих педагогов, позволяющих обосновать методико-технологическое решение проблемы его формирования в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой образовательной среды.

Практическая значимость состоит в анализе и обобщенном представлении результатов внедрения модели формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов на примере конкретного вуза.

Во второй половине XX века в отечественной науке отчетливо сложилось междисциплинарное консолидированное представление о понятии «мировоззрение» (И.С. Кон, В.С. Овчинников, А.Г. Спиркин, В.Ф. Черноволенко и др.). С позиций ученых, занимающихся исследованием обозначенного научного феномена в рамках рассмотренных нами трудов, «мировоззрение» рассматривалось в единстве внешних (имеющих социокультурные основания) и внутренних (психологических) детерминант.

Очевидно, что мировоззрение конкретного индивида формируется под целенаправленным или спонтанным влиянием мировоззрения значимых по отношению к нему субъектов и многочисленных социальных общностей. Данный своеобразный процесс «заражения» человека общественными ценностями и социальными нормами в психологии и педагогике принято рассматривать как феномен «социального кодирования», или социализацию. Принимая во внимание тот факт, что человек одновременно является субъектом включения во множество различных общностей, можно допустить, что ценности и нормы этих социальных групп во многом могут разниться и даже противоречить друг другу. Таким образом, индивид, как правило, оказывается перед необходимостью их внутреннего согласования либо экзистенциального выбора между ними. Осмысление данного факта позволяет утверждать, что мировоззрение субъекта, с одной стороны, отражает черты мировоззрения общности, с другой – носит индивидуально своеобразный характер, опосредованный неповторимыми условиями субъективного жизненного опыта.

В исследованиях Л.С. Егоровой и В.Ю. Старосотникова мы находим научные размышления на тему профессионального мировоззрения. Авторы предлагают рассматривать данный педагогический феномен как открытую, динамическую систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов субъекта, непосредственно связанных с конкретной профессией и определяющих направленность профессиональной деятельности [5].

Профессиональное мировоззрение будущего педагога мы рассматриваем как устоявшуюся систему профессионально ориентированных знаний и убеждений, ценностного отношения к выполняемым в рамках профессионального содержания действиям, опирающимся на психолого-педагогические знания и выражающимся в осознанной личностной позиции. В процессе разработки структуры, компонентного состава профессионального мировоззрения будущего педагога и модели его формирования в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой образовательной среды мы пришли к пониманию, что рассматриваемый нами научный объект включает когнитивный, эмоционально-ценностный и действенно-практический компоненты. Рассмотрим обозначенные критерии:

– содержание когнитивного компонента представлено знаниями в области значимой для организации профессионально-педагогической деятельности информации, которая в определенной мере усвоена будущим педагогом, оценивается им как необходимая и актуализируется в собственной рефлексивно-аналитической и прогностической практиках. Знания в данном случае рассматриваются нами как элемент профессионального мировоззрения – это, прежде всего, инструмент педагогического анализа, опирающийся на дидактические ресурсы, а также интеллектуальные действия и операции с ними;

– содержание эмоционально-ценностного компонента представлено убеждениями, взглядами и ценностным отношением к действиям, заданным содержанием профессиональной деятельности. По существу, именно эта система профессиональных ценностей и является механизмом, регулирующим профессиональное поведение педагога. Данный компонент не только определяет общий стиль будущей профессиональной деятельности, но и обеспечивает стремление к непрерывному профессиональному развитию;

– действенно-практический компонент определяет непосредственно основу профессионального поведения будущего педагога, его готовность к педагогическому труду, желание и стремление следовать усвоенным идеям в своей будущей профессиональной деятельности.

Диагностическим инструментом для организации и проведения педагогического эксперимента в процессе апробации модели формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой образовательной среды выступил комплексный показатель, позволяющий объективно оценить выраженность каждого структурного компонента. В соответствии с комплексной оценкой в ходе констатирующего этапа эксперимента были определены уровни (высокий, средний, низкий) сформированности компонентов профессионального мировоззрения будущих педагогов, обучающихся в Кубанском государственном университете. Всего в экспериментальной работе приняли участие 168 студентов второго–третьего курсов, из них 88 студентов вошли в состав экспериментальной группы (ЭГ) и 80 – в состав контрольной группы (КГ).

В табл. 1 приведены экспериментальные данные на момент констатирующего эксперимента, которые свидетельствуют о преобладании низкого и среднего уровней сформированности компонентов профессионального мировоззрения в условиях цифровой образовательной среды у значительной части студентов. Полученные в результате констатирующего эксперимента данные подтверждают необходимость разработки и внедрения модели формирования профессионального мировоззрения у будущих педагогов в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой образовательной среды.

Таблица 1

Сформированность компонентов профессионального мировоззрения у будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на этапе констатирующего эксперимента

Уровень	ЭГ (%)	КГ (%)
Высокий	18,2	18,7
Средний	27,3	27,5
Низкий	54,5	53,8

Для повышения уровня сформированности компонентов профессионального мировоззрения будущих учителей в условиях цифровой образовательной среды была разработана и внедрена в практику образовательного пространства вуза модель, методологическим основанием для разработки которой послужил комплекс взаимодополняющих подходов, а именно – деятельностного, компетентностного и культурологического. Разработанная модель состоит из трех этапов: ориентировочно-подготовительного, преобразовательного и контрольно-аналитического.

Цель первого (ориентировочно-подготовительного) этапа заключалась в создании условий, необходимых для формирования у студентов экспериментальной группы положительной мотивации к содержанию педагогической деятельности и для актуализации у будущих педагогов потребности в профессиональном самосовершенствовании.

На первом этапе апробации модели были использованы возможности предметов психолого-педагогического модуля, в том числе научно-исследовательская и педагогические практики, реализуемые в рамках государственных стандартов высшего образования. На занятиях студенты сначала знакомились с требованиями к личности педагога, которые определены требованиями Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Задания, которые были включены в содержание изучаемых на первом этапе дисциплин, были направлены на развитие аналитических навыков студентов, обеспечивали формирование умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения между изучаемыми явлениями, а также способствовали развитию мыслительной активности. Организуемая таким образом учебно-профессиональная среда вуза позволила целенаправленно формировать элементы первого структурного компонента профессионального мировоззрения будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды. Образовательный процесс на первом этапе реализуемой модели являлся базовой точкой опоры, обеспечивающей переход на следующий этап, где значимыми формируемыми позициями выступали ценностное отношение, понимание глубинного смысла педагогической профессии и стойкая положительная мотивация к овладению психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для успешности профессиональной деятельности.

В рамках второго (преобразовательного) этапа были созданы организационно-педагогические условия, обеспечивающие возможность апробации и закрепления полученных знаний и умений в среде, максимально приближенной к будущей профессиональной деятельности студентов или в рамках реальной педагогической практики, реализуемой в соответствии с учебным планом, по которому обучаются будущие педагоги.

Для решения задач второго этапа в содержание изучаемых студентами дисциплин психолого-педагогического блока были внесены некоторые изменения, направленные на повышение профессионально-субъектной активности студентов. В учебный план студентов третьего курса был включен спецкурс «Профессиональное мировоззрение будущего педагога». Данный спецкурс был соотнесен с формируемыми общекультурными и профессиональными компетенциями, заданными стандартом подготовки, который осваивали студенты. Занятия проходили на основе методов активного обучения: студенты решали кейсы, участвовали в дебатах, «примеряли» профессиональные роли в формате деловых и имитационных игр. Данная работа не только повышала профессиональный интерес, но и обеспечивала развитие умений аргументировать свою точку зрения, защищать в рамках культуры профессионального общения свою позицию, рефлексировать и критически осмысливать свое профессиональное поведение. Преломление теории изучаемых педагогических концепций в практическую плоскость способствовало формированию собственных педагогических взглядов у будущих педагогов.

На третьем (контрольно-аналитическом) этапе основной задачей стало создание условий для рефлексивной деятельности студентов, самооценки ими себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности, критического анализа профессиональных дефицитов и поиска путей профессионального самосовершенствования. В рамках данного этапа, как и на предыдущем, основными методами взаимодействия преподавателей со студентами были активные и интерактивные цифровые образовательные технологии.

Эффективность модели, в рамках которой был организован педагогический эксперимент, подтверждается результатами сравнительного анализа, направленного на выявление динамики в уровнях сформированности компонентов профессионального мировоззрения будущих педагогов. По результатам анализа полученных экспериментальных данных можно утверждать, что количество студентов экспериментальной группы, у которых повысился уровень сформированности профессионального мировоззрения в условиях цифровой образовательной среды, значительно превышает количество студентов, у которых выявлена аналогичная тенденция. Полученные данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сформированность компонентов профессионального мировоззрения у будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на этапе контрольного эксперимента

Уровень	ЭГ (%)		КГ (%)	
Высокий	18,2	**60,2**	18,7	**22,5**
Средний	27,3	**37,5**	27,5	**57,5**
Низкий	54,5	**2,3**	53,8	**20,0**

Результаты сравнительного анализа экспериментальных данных позволяют констатировать, что профессиональное мировоззрение будущих педагогов на этапе их профессионального образования имеет тенденцию формироваться в процессе освоения студентами дисциплин учебного плана, а также в рамках социокультурной среды образовательного пространства вуза. Это утверждение подкрепляется результатами сравнительного анализа уровня сформированности профессионального мировоззрения у студентов контрольной группы. Однако результаты сравнительного анализа уровня сформированности компонентов профессионального мировоззрения в условиях цифровой образовательной среды у студентов экспериментальной группы имеют значительно более высокую динамику, что свидетельствует о необходимости рассматривать задачу формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой образовательной среды как самостоятельное направление.

Завершая исследование, отметим, что задача формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды неслучайно выведена профессиональным педагогическим сообществом и целым рядом нормативно-правовых документов, подтверждающих социальный заказ, в число приоритетных, поскольку, во-первых, от наличия

или отсутствия ценностного отношения к профессиональной деятельности во многом зависит эффективность труда конкретного педагога; во-вторых профессиональное мировоззрение очень созвучно в ценностно-смысловом контексте понятию «деонтологическая готовность» и содержит элементы нравственности, ответственности, ценностей и идеалов учителя; в-третьих, формирование профессионального мировоззрения педагога в условиях цифровой образовательной среды должно осуществляться на этапе обучения в вузе, поскольку именно этот период является сензитивным для присвоения профессиональных ценностей и выработки личностной позиции студента, а образовательное пространство вуза, под которым мы подразумеваем не только непосредственно учебный процесс, но и социокультурную среду, безусловно, является для этого очень ресурсным. Таким образом, анализ успешной апробации на базе Кубанского государственного университета модели формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой образовательной среды, представленной тремя этапами: ориентировочно-подготовительным, преобразовательным и контрольно-аналитическим, позволяет говорить о возможности качественного решения данной проблемы на методико-технологическом уровне.

Библиографический список

1. Соловьева Т.С. Статус учителя в современном российском обществе. *Социальное пространство.* 2018; № 1 (13).
2. Лазарев В.В. Гегель и философские дискуссии его времени. Москва, 1991.
3. Марголис А.А. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019.
4. Шумилова Е.А. Социокультурный механизм развития воспитательной системы высшей школы как педагогически управляемое явление. Проблемы современного педагогического образования. *Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского.* Ялта, 2020; № 67-1: 266–269.
5. Егорова Л.С., Старосотникова В.Ю. Процесс формирования профессионального мировоззрения студенческой молодежи. *Вестник ННГУ*. Серия: Социальные науки. 2009; № 4: 57–63.

References

1. Solov'eva T.S. Status uchitelya v sovremennom rossijskom obschestve. *Social'noe prostranstvo.* 2018; № 1 (13).
2. Lazarev V.V. Gegel' i filosofskie diskussii ego vremeni. Moskva, 1991.
3. Margolis A.A. Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. Moskva: FGBOU VO MGPPU, 2019.
4. Shumilova E.A. Sociokul'turnyj mehanizm razvitiya vospitatel'noj sistemy vysshej shkoly kak pedagogicheski upravlyaemoe yavlenie. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Krymskij federal'nyj universitet im. V.I. Vernadskogo.* Yalta, 2020; № 67-1: 266-269.
5. Egorova L.S., Starosotnikova V.Yu. Process formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya studencheskoj molodezhi. *Vestnik NNGU.* Seriya: Social'nye nauki. 2009; № 4: 57-63.

Статья поступила в редакцию 02.11.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-428-430

Yurova S.I., *postgraduate, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: yurova.svetlanka@mail.ru*

THE BASICS OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL WORLDVIEW OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS. The article analyzes an issue of the meaningfulness of the professional and pedagogical worldview of future primary school teachers. The analyzed concept is considered as a system that consists of a system of pedagogical values, beliefs and professional competencies that are necessary for effective work with younger students. The author focuses on an analysis of the following components of the pedagogical worldview: the attitude to learning and education, the role of the teacher in the educational process, as well as the formation of pedagogical self-awareness among students. Special attention is paid to the importance of pedagogical practice and professional training at the university for the formation of the pedagogical position and worldview of future teachers. The issues of the development of a holistic pedagogical worldview, difficulties that may arise for students of pedagogical specialties in the process of its formation are considered in detail. The ways of forming a professional and pedagogical worldview of future primary school teachers are also analyzed.

Key words: **pedagogy, primary education, primary school teacher, pedagogical worldview**

С.И. Юрова, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: yurova.svetlanka@mail.ru*

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Данная статья посвящена анализу вопроса о сущности профессионально-педагогического мировоззрения будущих учителей начальных классов. Анализируемое понятие рассматривается как система, которая состоит из системы педагогических ценностей, убеждений и профессиональных компетенций, которые необходимы для эффективной работы с младшими школьниками. Автор акцентирует внимание на анализе следующих составляющих педагогического мировоззрения: отношение к обучению и воспитанию, роль учителя в образовательном процессе, а также формирование у студентов педагогического самосознания. Особое внимание уделяется значению педагогической практики и профессиональной подготовки в вузе для становления педагогической позиции и мировоззрения будущих учителей. Подробно рассмотрены вопросы развития целостного педагогического мировоззрения, трудности, которые могут возникнуть у студентов педагогических специальностей в процессе его формирования. Также анализируются способы формирования профессионально-педагогического мировоззрения у будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: **педагогика, начальное образование, учитель начальных классов, педагогическое мировоззрение**

Актуальность данной работы заключается в том, что необходимость формирования у будущих педагогов начальной школы целостного профессионально-педагогического мировоззрения является одной из важнейших задач педагогического образования. Именно оно будет оказывать значительное влияние на его педагогическую деятельность и ее результаты. Также педагогическое мировоззрение учителя отразится на формировании мировоззрения младших школьников, их личностном развитии. В связи с этим неразвитое профессиональное мировоззрение педагога, неправильное осознание себя и своей роли в педагогическом процессе приведет к снижению качества образования, недостаточной реализации воспитательной функции на этапе начального обучения, что приведет к проблемам в социализации, обучении и личностном развитии учащихся [1–7].

Цель данной статьи – анализ способов формирования профессионально-педагогического мировоззрения будущих учителей начальных классов и ключевых факторов, которые оказывают влияние на этот процесс.

Основные задачи статьи видятся в следующем: в ее рамках осветить вопросы практических подходов к формированию профессионально-педагогического мировоззрения педагогов.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что сделана попытка систематизировать имеющиеся научные концепции, отражающие перспективные направления системы профессионально-педагогического мировоззрения учителей начальной школы. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о профессионально-педагогическом мировоззрении будущих учителей начальной школы. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию будущих учителей начальной школы.

Профессионально-педагогическое мировоззрение будущего учителя начальных классов представляет собой систему устойчивых взглядов, убеждений, ценностей и принципов, которые определяют его отношение к педагогической деятельности, к детям, к самому себе и обществу в целом [3]. Оно формируется в процессе обучения в педагогическом вузе и под влиянием различных факторов: личного опыта, общения с педагогами, изучения педагогической теории и практики и включает компоненты:

– педагогические взгляды, т. е. то, как учитель понимает свою роль в обучении и развитии младших школьников, какими видит цель и задачи образования и способы их достижения;

– ценностные ориентации: те ценности, которые педагог считает ключевыми для своей профессиональной деятельности. Примерами таких ценностей могут быть ориентация на развитие личности ребенка, саморазвитие, создание дружеской атмосферы в классе, сотрудничество с семьей учеников, помощь в социализации и т. д.;

– профессиональные убеждения, которые отражают уверенность педагога в эффективности тех или иных педагогических методов и приемов, способы достижения профессиональных целей;

– профессиональная мотивация. Это не только постоянное развитие личности учителя. Профессиональная мотивация основана на внутренней убежденности в значимости педагогической миссии и стремлении к саморазвитию. Учитель должен не только стремиться к самосовершенствованию и постоянному развитию, а своим примером вдохновлять и мотивировать учеников [4];

– педагогические принципы. Именно на них строится нравственная позиция учителя, его отношение к ученикам и своей работе. Например, принципы гуманизма, личностно ориентированного обучения, научности, уважения к коллегам и учащимся, их родителям, стремление к справедливости и равенству в образовании и т. д. Именно ценностные ориентиры педагога начальной школы задают рамки и приоритеты в профессиональной деятельности учителя;

– педагогические знания. Это теоретическая основа работы учителя: он должен идеально владеть материалом по своему предмету и регулярно расширять эти знания, т. к. наука сегодня активно развивается. Учитель начальной школы должен регулярно совершенствовать свои знания в области педагогики, детской психологии, овладевать современными методиками обучения, образовательными технологиями;

– профессиональные умения и навыки. Профессиональные умения – это умения обучать школьников, прививать им любовь к своему предмету и обучению в целом, управлять коллективом, выстраивать диалог с учениками и их родителями, поддерживать учебную мотивацию учеников, развивать их творческий потенциал;

– отношение к ученикам является важной частью профессионально-педагогического мировоззрения. То, как учитель относится к учащимся, определяет его стиль взаимодействия с ними, методы обучения и воспитания, способствует влиянию учителя на личность школьников или, наоборот, попустительски относится к процессу воспитания. Чем лучше выстроены взаимоотношения учителя и учеников, тем выше его влияние на развитие личности школьников;

– психологическая устойчивость, стрессоустойчивость. Этот компонент отвечает за умение учителя сохранять спокойствие в сложных или конфликтных ситуациях, способность их решать [5];

– профессиональная рефлексия означает, что учитель может анализировать свои действия, оценивать их результативность и делать выводы для дальнейшего профессионального роста. Умение анализировать себя и свои достижения помогает учителю развиваться, не оставаться на одном месте. Без адекватной оценки своего текущего состояния учитель не сможет выйти из профессионального кризиса, расти, т. к. не увидит, что стоит на одном месте;

– социальное взаимодействие. Профессия учителя относится к классу «человек – человек», т. е. выполнение профессиональной деятельности предполагает взаимодействие с человеком – учениками и их родителями, коллегами, администрацией школы и т. д. Учителю начальной школы важно понимать, что его профессия социально значима, т. е. он несет ответственность не только за результат обучения, но и за то, как влияет на своих учеников;

– педагогическая этика и деонтология как компоненты профессионально-педагогического мировоззрения подразумевают, что педагог с уважением относится ко всем ученикам вне зависимости от их успехов в обучении, поведения и других факторов. Он честен и справедлив по отношению к ученикам и коллегам, соблюдает нормы педагогической этики.

Педагогический такт проявляется в умении учителя устанавливать с учащимися деловой и эмоциональный контакт с минимальной затратой физических и духовных сил. Это требует от педагога умения регулировать свои действия и поступки, придавать им соответствующую тональность, контролировать свои эмоции. Педагогический такт в общении с коллегами проявляется в том, что учитель не задает лишние и неуместные вопросы, он вежлив, не нарушает границ коллег, может ненавязчиво поинтересоваться, в чем причина плохого настроения, дать совет, если его спросили [6];

– творческий подход к преподаванию подразумевает гибкость, креативность и способность адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности младших школьников. Если учитель на каждом уроке использует одни и те же методы обучения, то ни о каком творческом развитии школьников не может быть и речи. Чем больше фантазии и креатива проявляет учитель начальной школы, тем интереснее будут проходить его уроки. Творчески нестандартные задания помогут развивать у учеников творческое воображение, фантазию и интерес к учебе, критическое мышление;

– индивидуальные стили и методы обучения важны для эффективной работы с разными школьниками. Каждый учитель начальной школы за время работы разрабатывает собственные подходы к обучению, основываясь на теоретических знаниях и практическом опыте. К разным детям должен быть разный подход.

Таким образом, структура профессионально-педагогического мировоззрения представляет собой сложную систему, в которой объединены как когнитивные и эмоциональные аспекты, так и практическая деятельность и рефлексия. Все эти компоненты взаимодействуют друг с другом и формируют целостное представление будущего учителя о своей профессии и роли в образовательном процессе. Рассмотрим способы формирования профессионально-педагогического мировоззрения.

На первом этапе – это содержание образовательного процесса в вузе, изучение педагогических дисциплин, участие в педагогической практике, общение с преподавателями, наблюдение за их профессиональным поведением. Основой формирования профессионального мировоззрения являются знания в области педагогики, психологии, возрастной физиологии и методики преподавания. Будущий учитель должен понимать возрастные особенности детей и уметь применять различные педагогические подходы. И научиться этому он может у своих преподавателей, наблюдая за их поведением, пробуя вести занятия в ходе педагогической практики [2].

К этому же этапу относится чтение литературы о самосовершенствовании педагога. Списки литературы студентам должны подготовить преподаватели, чтобы направить их по пути самостоятельного изучения темы. Чтобы студенты могли сами формировать и развивать свое профессионально-педагогическое мировоззрение, им должны об этом рассказать, показать личным примером и направить.

На втором этапе, когда студент начинает проходить педагогическую практику, он использует полученные теоретические знания на практике. Практика в школе дает будущим учителям возможность применять теоретические знания, развивать свои педагогические навыки, устанавливать контакты с учениками и формировать индивидуальные педагогические стили взаимодействия с учениками. Для развития профессионально-педагогического мировоззрения студенты должны не только обучать, но и анализировать свои действия: обсуждать результаты и ход урока с другими студентами, наставниками, школьными учителями и т. д. Не стоит бояться спрашивать совета у опытных коллег, они помогут выбрать нужный методический прием или подход, линию поведения и т. д. Это будет способствовать тому, что практикант осознает свое место и роль в образовательном процессе.

После окончания обучения становление педагогического мировоззрения не прекращается. Учитель также должен регулярно расширять свой профессиональный кругозор [7]. Для формирования профессионально-педагогического мировоззрения очень важно непрерывное обучение. Оно помогает быть в курсе всех изменений в педагогической практике, образовательной политике государства и общества, осваивать новые образовательные технологии.

На всех этапах становления профессиональной личности важно, чтобы будущие учителя начальной школы понимали, какое место они занимают в образовательном процессе и какую роль играют в воспитании детей. Без понимания этого они не смогут в полной мере выполнять свои профессиональные обязанности по воспитанию подрастающего поколения. Также именно с осознания социальной важности своей профессии начинается формирование профессионального мировоззрения, потому что студент начинает мыслить, как педагог [1].

Итак, формирование профессионально-педагогического мировоззрения – это комплексный процесс, включающий как теоретическое обучение, так и практический опыт, саморефлексию, а также постоянное саморазвитие. Он требует активного участия будущих учителей в процессе обучения, критического мышления, эмоциональной вовлеченности и готовности к изменению и адаптации в профессии.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, формирование профессионально-педагогического мировоззрения будущих учителей начальных классов является важнейшей задачей современного педагогического образования. Это не только получение теоретических знаний по специальности и о том, как надо учить детей, освоение практических методов обучения, а развитие у студентов такой системы ценностей, которая сформирует педагогические убеждения, самоидентификацию и рефлексию, поможет выбрать подходящий стиль взаимодействия с учениками и подход к их обучению и воспитанию. Именно педагогическое мировоззрение учителя начальных классов оказывает наибольшее влияние на отношение учеников ко всему школьному обучению, развивает основы познавательного интереса и личностного развития младших школьников, влияет на качество образования.

Во-вторых, основными компонентами системы профессионально-педагогического мировоззрения являются ценностные ориентиры, профессиональная идентичность, педагогические убеждения, способность к рефлексии, стремление к саморазвитию. В современном педагогическом высшем образовании упор сделан на обучение студентов преподавать выбранную дисциплину и формирование у них теоретических знаний по выбранной специальности: географ должен знать географию и уметь проводить уроки географии; учитель начальной школы должен знать, как научить детей считать и писать, читать. Практически нет дисциплин, которые направлены на развитие нравственной позиции учителя: деонтологию, педагогическую этику, стремление к развитию, рефлексию. Это

происходит в контексте профессионального обучения на разных дисциплинах. И такой подход к обучению будущих педагогов необходимо менять. Надо разрабатывать новые образовательные программы, которые будут направлены на формирование профессионально-педагогического мировоззрения, способствовать нравственному развитию студентов. Особая роль в этом процессе отводится педагогической практике, т. к. именно в непосредственном контакте с детьми будущие учителя начальной школы осознают свое место и роль в обучении и воспитании детей.

Таким образом, формирование профессионально-педагогического мировоззрения у будущих учителей начальной школы поможет не только повысить качество образования, но и будет положительно влиять на развитие личности младших школьников.

Библиографический список

1. Борисов В.В. Культура профессионального мировоззрения как характеристика личностной культуры учителя технологий. *Молодой ученый*. 2014; № 2 (61): 732–735.
2. Гайкова Т.П. Формирование профессионально-педагогического интереса будущих учителей начальных классов. *Мир науки*. Интернет-журнал. 2018; № 2.
3. Горбунова Н.В., Горшкова М.А. Формирование педагогического мировоззрения будущих учителей на основе антропологического подхода. *Гуманитарные науки*. 2020; № 1 (49): 78–82.
4. Дмитриева Е.В. *Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Астрахань, 2003.
5. Железнова Т.Я. Педагогическое мировоззрение как основа становления профессиональной компетентности будущего учителя. *Нижегородское образование*, 2013; № 2: 4–11.
6. Кириллова Т.В., Кириллова О.В. Педагогический такт как условие и средство повышения культуры профессионально-педагогического общения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6.
7. Реутова Л.П. *Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Майкоп, 2006.

References

1. Borisov V.V. Kul'tura professional'nogo mirovozzreniya kak harakteristika lichnostnoj kul'tury uchitelya tehnologij. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 2 (61): 732-735.
2. Gajkova T.P. Formirovanie professional'no-pedagogicheskogo interesa buduschih uchitelej nachal'nyh klassov. *Mir nauki*. Internet-zhurnal. 2018; № 2.
3. Gorbunova N.V., Gorshkova M.A. Formirovanie pedagogicheskogo mirovozzreniya buduschih uchitelej na osnove antropologicheskogo podhoda. *Gumanitarnye nauki*. 2020; № 1 (49): 78-82.
4. Dmitrieva E.V. *Formirovanie professional'nogo pedagogicheskogo mirovozzreniya buduschego uchitelya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Astrahan', 2003.
5. Zheleznova T.Ya. Pedagogicheskoe mirovozzrenie kak osnova stanovleniya professional'noj kompetentnosti buduschego uchitelya. *Nizhegorodskoe obrazovanie*, 2013; № 2: 4-11.
6. Kirillova T.V., Kirillova O.V. Pedagogicheskij takt kak uslovie i sredstvo povysheniya kul'tury professional'no-pedagogicheskogo obscheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6.
7. Reutova L.P. *Sistema formirovaniya i razvitiya professional'no-pedagogicheskogo mirovozzreniya uchitelya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Majkop, 2006.

Статья поступила в редакцию 02.11.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-430-432

Drobysheva E.I., *lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eidrobysheva@fa.ru*

STRATEGIES FOR DEVELOPING STUDENTS' BUSINESS WRITING SKILLS WHILE TEACHING A SPECIALTY LANGUAGE. The article is devoted to the problem of developing business writing skills when educating students of higher school in the discipline "Foreign Language in the Professional Sphere". On the basis of the methodical and pedagogical literature analysis it is proposed to consider the ways of coming up with a system of training, in which the skills of writing would cease to cause negative reactions and rejection of students'. Special attention is paid to the development of writing skills in the design of business correspondence (electronic and traditional letters), memos, reports. Some types of training tasks are suggested to motivate students to write samples of business correspondence, as well as to reduce uncertainty and anxiety when performing such tasks. Recommendations are given for creating a methodological system that promotes the step-by-step development of writing skills. The article concludes that the rapidly developing world of mutual cooperation brings to the fore the meta-skills of a specialist in any field of activity. One of these meta-skills is business communication in the course of communication through writing.

Key words: **business writing, communication, foreign language training, writing instruction**

Е.И. Дробышева, *преп., кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: eidrobysheva@fa.ru*

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме развития навыков делового письма при обучении студентов высшей школы дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». На основе анализа методической и педагогической литературы предлагается рассмотреть способы построения системы обучения, при которой навыки письменной речи перестали бы вызывать негативные реакции и отторжение со стороны обучаемых. Особое внимание уделяется развитию навыков письменной речи при оформлении деловой корреспонденции (электронных и традиционных писем), служебных записок, отчетов. Предлагаются отдельные виды учебных заданий, призванные мотивировать студентов к написанию образцов деловой корреспонденции, а также снизить неуверенность и тревожность при выполнении подобного рода заданий. Даются рекомендации по созданию методической системы, способствующей поэтапной проработке навыков письменной речи.

Ключевые слова: **деловое письмо, коммуникация, иноязычная подготовка, обучение письму**

Обучение академическому письму, включая деловое письмо на родном и иностранном языках, прочно укоренилось в европейском и американском университетском образовании, но по-прежнему переживает стадию становления и развития в российских университетах. О необходимости формирования прочных иноязычных письменных речевых навыков говорят и пишут не только методисты и ученые-лингвисты, но и практикующие педагоги [1]. Многие из них отмечают достаточно низкий уровень развития письменной иноязычной речи, объясняя ее несбалансированностью учебных программ и обучающих технологий, страхом (и даже фобиями) перед оформлением своих мыслей у большинства студентов неязыковых вузов, а также недостаточно развитыми навыками чтения, которые идут в плотной связке с навыками письма [2]. Влияет на процесс написания эссе (которые входят в программу обучения иностранному языку как элемент обязательного речевого навыка) отсутствие умений и желания студентов систематизировать массивы информации. Например, не все студенты любят работать с картами памяти (mind maps), а ведь они способствуют расширению вокабуляра обучаемых, позволяют более эффективно запоминать массивы информации, четко представлять этапы по созданию письменного продукта [3]. С данными проблемами сталкиваются и коллеги из других стран при обучении письму. Так, например, требуется «понимание многих сложных институциональных, политических и индивидуальных факторов, оказывающих влияние на студентов, пишущих академические тексты на иностранном языке», для эффективного обучения академическому письму в Корее [4]; на занятиях по немецкому языку педагогам приходится развивать навыки креативного письма (такие как «синестезия», «прогнозирование», «создание метафор и необычных сравнений» и «агглютинация» [5]); студентам, изучающим французский язык, нужно учитывать не только сложные орфографические правила, но и «каллиграфические особенности, неоднородность и полисемию французских графем» наряду с актуализацией педагогами эксплицитного подхода в обучении орфографии [6]. Современный мир выдвигает выпускникам высших учебных заведений не только требования быть гибкими в поле профессиональной деятельности, но и владеть навыками ведения «деловой коммуникации, включающее в себя способность составлять и заполнять документы, писать письма, план, резюме» [7].

Все описанные сложности отражают актуальность данной статьи, которая подтверждается наличием противоречий между необходимостью подготовки специалистов, владеющих иностранным языком на уровне, достаточном для решения производственных задач, и слабым уровнем навыков письменной речи, который проявляется при обучении языку специальности в высшей школе. Цель предлагаемого для ознакомления материала – рассмотреть специфику обучения деловому письму, которая будет востребована в ходе развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. Поставленные для достижения данной цели задачи включали в себя: 1) анализ методической и научно-педагогической литературы по вопросу организации обучения деловому письму при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов; 2) поиск таких видов учебных заданий, которые способствовали бы развитию навыков письменной речи на иностранном языке у студентов старших курсов по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере»; 3) выработку стратегий обучения письму при овладении языком специальности у студентов бакалавриата.

Научная новизна данной работы заключается в расширении понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» посредством учета навыков делового письма, заложенных в специфике процесса подготовки студентов различных специальностей.

Теоретическая значимость статьи отражается в систематизации этапов освоения письменной деловой речи при обучении студентов неязыковых вузов, а практическая значимость – в рекомендациях по организации отдельных видов учебных заданий, которые педагоги высшей школы могут использовать на занятиях по освоению языка специальности. Методы, использованные в ходе работы над данным материалом, включали в себя метод сбора, анализа и систематизации данных, обобщения опыта преподавания педагогов высших учебных заведений.

В настоящее время в научно-педагогической литературе все больше внимания уделяется вопросам поддерживания интереса и мотивации студентов при обучении иностранному языку. Многие практикующие педагоги включают в план семинарских занятий различные задания, способствующие развитию памяти, внимания, мышления, креативных навыков (например, proprofs, quizlet и т. д.). Большую популярность приобретают технологии развития «критического мышления через чтение и письмо» [8]. Современный деловой мир диктует свои условия, поэтому студентов нужно учить особенностям написания деловых писем через:

– создание доверительных отношений (intimacy strategy), которое ориентировано на установление и развитие прочных деловых контактов,

– умение выстраивать стратегии дистанцирования (distance strategy) для предотвращения конфликтных ситуаций [9].

Эмпирические исследования автора доказывают, что при обучении различным видам письма рекомендуется учитывать как традиционные стадии формирования навыков, декларируемых в рамках применения коммуникативной методики (восприятие/имитация, подстановка, трансформация, репродукция), так и стратегии развития навыков письменной речи в ходе деловой коммуникации при обучении языку специальности (табл. 1). Совершенно неважно, специалистов какой сферы готовит вуз: навык общения с коллегами, поставщиками, клиентами из-за границы может быть востребован как у врача, так и у инженера, как у экономиста, так и у математика.

В ходе работы над данной статьей были апробированы некоторые виды учебной деятельности. На коммуникативной стадии особую популярность приобрели следующие задания: 1) текст письма располагается на отдельном столе, а студенты оставляют комментарии на стикерах или в электронном виде, например, в Google Docs; 2) письмо-реакция на письменное сообщение от одногруппника; 3) нужно прочесть все комментарии или письма-реакции и угадать исходный текст. Любой вид выполняемых заданий требует обратной связи, которую студенты получают от преподавателя: отмечаются сильные стороны письменного образца или слабые стороны, над которыми нужно поработать. На стадии коллаборации студенты отмечали особенно понравившиеся виды упражнений: 1) на развитие навыков грамотности: студенты сидят за столами друг напротив друга в противоположных концах аудитории. Они диктуют друг другу предложения, а их партнеры должны услышать и записать все услышанные слова или предложения; 2) на развитие креативных навыков и отработке шаблонов письма: каждый студент начинает письмо на отдельном листе бумаги или продолжает уже готовое вступление, передавая его соседу для продолжения; 3) работа по созданию готового текста через наводящие вопросы. Последний из упомянутых видов заданий – самый затратный по времени, но достаточно одной-двух отработок со студентами, и они справляются с ним достаточно быстро и продуктивно. Этапы выполнения следующие: 1) студенты делятся на мини-группы или пары; 2) все студенты получают по одному предложению от преподавателя; 3) обучаемые составляют вопросы (специальные, начинающиеся с вопросительных слов); 4) группы обмениваются получившимися вопросами; 5) каждая группа отвечает на предложенные вопросы; 6) группы обмениваются написанными ответами (ответы можно отдать любой группе, кроме той от которой были получены вопросы); 7) каждая группа на основании полученных ответов составляет текст: новость из мира бизнеса, рекламный ролик, аннотацию к новому проекту и т. д.; 8) все читают тексты друг друга и определяют исходные предложения, пытаясь угадать первоначальный вариант.

Анализ методической литературы с целью определений понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» помогает сделать вывод, что это – феномен, включающий знание иностранного языка и способов использования его компонентов в различных коммуникативных ситуациях, когда собеседникам необходимо выстроить общение и взаимодействие на иностранном языке с учетом всех языковых аспектов, норм этикета и правил общения, присущих данной культуре. Практика доказывает, что без знания особенностей делового письма как элемента иноязычной коммуникативной компетенции данное понятие не может отражать свою актуальность в полной мере, т. к. стремительно развивающийся мир взаимного сотрудничества выдвигает на передний план метанавыки специалиста любой сферы деятельности. Один из таких метанавыков (востребованных как в профессиональной сфере, так и в ходе межличностного общения) – деловая коммуникация в ходе общения посредством письменной речи. Она отражает не только способность специалиста общаться на иностранном языке, но и помогает более эффективному достижению конкретных результатов в ходе коллаборации.

Рекомендации по созданию методической системы для эффективной работы над развитием навыков делового письма у студентов вуза при обучении языку специальности можно представить в виде пяти этапов:

1. Введение понятия деловой коммуникации и ее языковых средств.
2. Знакомство со средствами выражения коммуникативных намерений в образцах деловых писем, служебных записках, отчетах с анализом ситуации и рекомендациями.
3. Развитие лексических навыков при работе с деловым письмом как видом учебной деятельности.

Таблица 1

Стратегии обучения письму при освоении языка специальности в ходе подготовки студентов неязыкового вуза

Стадия	Цель	Описание (ход работы)	Особенности
Начальная	Моделирование преподавателем всех последующих стадий процесса (создание письменного продукта)	брейнсторминг идей, сбор материала, его обработка, отбор подходящих идей, составление отдельных сложных предложений, соединение предложений в абзацы, добавление необходимых клише или выражений, окончательная вычитка	Студенты проходят каждую стадию под руководством преподавателя и получают опыт организации пошаговой работы над письменным заданием
Коммуникативная	Определение у письменного задания коммуникативной цели, развитие навыков общения посредством письма	работа должна быть осмысленной и иметь практическое применение: письмо-запрос в зарубежный вуз, предлагающий стажировку; отчет предполагаемому руководителю по итогам решения конкретной профессиональной проблемы; электронное письмо-претензия и т. д.	1. Ожидание реакции всегда способствует повышению мотивации. 2) Должна быть возможность организовать проверку и получить обратную связь не только от педагога, но и от одногруппников
Коллаборационная	Отработка разных ролей в процессе создания письменного продукта, актуализация «гибких» навыков у студентов	Создание педагогом ситуаций, позволяющих студентам сравнить свои действия и результаты с результатами своих одногруппников, меняясь ролями в ходе работы над письменным продуктом	1. Вопросно-ответные виды заданий в парах перед созданием письменного продукта. 2. Диктовка одним из студентов отдельных предложений всей группе (используются сложные лексические единицы) с последующей проверкой правильности их написания
Практическая	Создание самостоятельного письменного продукта: деловой корреспонденции (е-мейл, письмо), служебной записки или отчета по предложенной проблеме (с анализом данных и рекомендациями)	Применение на практике полученных навыков в ходе освоения предыдущих стадий (рецепция) с выходом в продукцию (письменный итоговый документ)	Сравнение и анализ полученных письменных продуктов в ходе коллективного обсуждения, поиск лучших образцов, высказывание рекомендаций по дальнейшему улучшению результатов письменной речи

4. Создание письменного продукта в рамках деловой коммуникации по образцам и схемам.

5. Отработка навыков делового письма с имитацией реальных коммуникативных ситуаций.

Хочется надеяться, что следование данным стратегиям и этапам при обучении деловому письму будет способствовать более качественной подготовке специалиста в любой сфере деятельности для экономики России, поможет студентам преодолеть языковой барьер.

Библиографический список

1. Коган М.С., Гаврилова А.В. Непрерывность формирования иноязычных письменных навыков при обучении студентов инженерных специальностей: проблемы и возможные решения. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербурского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2019; Т. 10, № 3: 100–112.
2. Bolsunovskaya L.M., Rymanova I.E. Academic Writing: Difficulties and Possible Solutions for Engineering Students. *Higher Education in Russia*. 2020; Vol. 29, № 10: 77–85.
3. Belyaeva E.P., Burdyga I.V. Using mind mapping for teaching vocabulary and writing at English lessons at the University. *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series*. 2024; № 1: 238–247.
4. Колесникова Н.И., Невоструева Д.С. Академическое письмо в Республике Корея и проблемы обучения. *Язык и культура*. 2024; № 65: 193–213.
5. Макарова Ю.А. Когнитивный подход к обучению креативному письму в вузе. *Когнитивные исследования языка*. 2022; № 3 (50): 821–825.
6. Ефремова М.В. Особенности обучения технике письма на французском языке студентов языковых факультетов. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 1-1: 165–170.
7. Чеснокова Н.Е. Обучение письменной иноязычной речи студентов-бакалавров в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 49–51.
8. Богданова Л.В. Инновационные технологии в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Вестник педагогических наук*. 2021; № 6: 14–16.
9. Shapkina E.V. Developing politeness skills of university students in teaching business writing. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences*. 2021; Vol. 13, № 2: 24–33.

References

1. Kogan M.S., Gavrilova A.V. Nepreryvnost' formirovaniya inoyazychnyh pis'mennyh navykov pri obuchenii studentov inzhenernyh special'nostej: problemy i vozmozhnye resheniya. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2019; T. 10, № 3: 100-112.
2. Bolsunovskaya L.M., Rymanova I.E. Academic Writing: Difficulties and Possible Solutions for Engineering Students. *Higher Education in Russia*. 2020; Vol. 29, № 10: 77-85.
3. Belyaeva E.P., Burdyga I.V. Using mind mapping for teaching vocabulary and writing at English lessons at the University. *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series*. 2024; № 1: 238-247.
4. Kolesnikova N.I., Nevostrueva D.S. Akademicheskoe pis'mo v Respublike Koreya i problemy obucheniya. *Yazyk i kul'tura*. 2024; № 65: 193-213.
5. Makarova Yu.A. Kognitivnyj podhod k obucheniyu kreativnomu pis'mu v vuze. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2022; № 3 (50): 821-825.
6. Efremova M.V. Osobennosti obucheniya tehnike pis'ma na francuzskom yazyke studentov yazykovyh fakul'tetov. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 1-1: 165-170.
7. Chesnokova N.E. Obuchenie pis'mennoj inoyazychnoj rechi studentov-bakalavrov v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 49-51.
8. Bogdanova L.V. Innovacionnye tehnologii v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2021; № 6: 14-16.
9. Shapkina E.V. Developing politeness skills of university students in teaching business writing. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences*. 2021; Vol. 13, № 2: 24-33.

Статья поступила в редакцию 12.10.24

УДК 837 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-432-434

***Nechina E.N**., senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, E-mail: ennechina@fa.ru*

NEGATIVE ATTITUDES AND PSYCHOLOGICAL BARRIERS THAT STUDENTS DEVELOP IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND WAYS TO OVERCOME THEM. This article speculates on the issues which are caused by negative and pseudo-positive attitudes and psychological barriers students in non-linguistic universities suffer from while acquiring foreign languages. The reasons why students have barriers in communicating in a foreign language are of a different nature and are related both to the personality of the student himself, his environment, the experience of learning the language and the immediate learning group in which he is located. Negative attitudes are formed gradually but have a strong adverse effect on the attitude to the subject, the motivation of students and the attitude towards themselves and their abilities. They lead to the fact that students lose interest in the subject and stop studying. Pseudo-positive attitudes also have a negative effect on students' academic performance and progress. They consist in excessive confidence in their abilities. As a result, students do not improve their knowledge, skills and abilities in a foreign language. The task of the teacher is to timely notice the negative attitudes of students and use various methods to change them, replacing them with positive ones. This will help to return students' interest in studying the subject by creating a positive experience.

Key words: **psychological barriers, negative attitudes, pseudo-positive attitudes, motivation, abilities, level of foreign language proficiency, interest, emotions**

***Е.Н. Нечина**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ennechina@fa.ru*

НЕГАТИВНЫЕ УСТАНОВКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ, И СПОСОБЫ БОРЬБЫ С НИМИ

В данной статье рассматривается актуальная проблема негативных и псевдопозитивных установок студентов и психологических барьеров, которые возникают у студентов неязыковых вузов на занятиях иностранным языком. Причины, по которым у студентов возникают барьеры в общении на иностранном языке, носят различный характер и связаны как с личностью самого студента, так и с его окружением, опытом изучения языка и непосредственной группой обучения, в которой он находится. Негативные установки формируются постепенно, но имеют сильное неблагоприятное влияние на отношение к предмету, мотивацию студентов и отношение к себе и своим способностям. Они приводят к тому, что студенты теряют интерес к предмету и перестают заниматься. Псевдопозитивные установки тоже имеют негативный эффект на успеваемость и прогресс студентов. Они заключаются в чрезмерной уверенности в своих способностях. В результате студенты не совершенствуют свои знания, умения и навыки в иностранном языке. Задача преподавателя заключается в том, чтобы своевременно заметить у студентов негативные установки и с помощью различных методов изменить их, сменив на позитивные. Это поможет вернуть студентам интерес к изучению предмета, создав положительный опыт.

Ключевые слова: **психологические барьеры, негативные установки, псевдопозитивные установки, мотивация, способности, уровень владения иностранным языком, интерес, эмоции**

Актуальность темы данной статьи обусловлена ролью, которую психологические барьеры и негативные установки играют в процессе обучения. Современные подходы к обучению все больше внимания уделяют психологическому комфорту студентов и их эмоциональному состоянию на занятиях. Это вызвано наличием прямой зависимости между тем, как студенты чувствуют себя на занятиях, и их академической успеваемостью. Таким образом, выявление негативных установок и формирование позитивных приводит к повышению мотивации к изучению иностранных языков и повышает уверенность в себе.

Цель статьи заключается в том, чтобы рассмотреть основные виды психологических барьеров и негативных установок и причины их возникновения. Автор статьи вводит понятие псевдопозитивных установок, объясняя их отрицательное влияние на прогресс студентов. Статья анализирует опрос среди студентов, ко-

торый показал наличие значительного числа студентов с негативными установками. Автор предлагает методы, которые помогут избавиться от барьеров и стимулируют студентов совершенствовать владение иностранным языком.

Для достижения данных целей автор предполагает решить следующие задачи:

– рассмотреть различные виды и классификации психологических барьеров;

– описать причины их возникновения;

– проанализировать результаты опроса проведенного среди студентов с целью выявления негативных установок;

– предложить методы, которые помогают избавиться от негативных установок.

Статья написана на основе анализа научной литературы по данной теме. Методы и подходы, предлагаемые автором в данной статье, используются автором на практике.

Научная новизна данной работы обоснована введением нового понятия «псевдопозитивные установки».

Теоретическая значимость данной работы состоит в демонстрации того, как смена негативных установок на позитивный эмоциональный опыт способствует росту заинтересованности студентов в изучаемом предмете и таким образом улучшает их результаты, повышая эффективность обучения.

Практическая значимость заключается в возможности использования методов, описанных автором преподавателями вузов, для улучшения психологической атмосферы на занятиях с целью создания положительной эмоциональной атмосферы на занятиях. Это позволит студентам изменить свое отношение к себе как объекту изучения и иностранному языку как предмету изучения.

Эффективность обучения иностранным языкам в вузе и успех, с которым студенты усваивают знания и совершенствуют свои языковые компетенции, во многом зависят от психологической готовности студентов применять полученные знания на практике и умения преодолеть стереотипы и искаженные представления о своих способностях и возможностях. К сожалению, многие студенты имеют различные негативные установки, приобретенные в процессе обучения иностранным языкам в школе и заведениях дополнительного образования, не позволяющие им адекватно оценить свои знания, умения и способности. Эти установки являются барьерами, которые замедляют или полностью тормозят прогресс студентов. Студенты теряют веру в себя, боятся совершить ошибку, что приводит к отказу выполнять практические задания, связанные с общением в группе, парах или при фронтальном опросе. В лучшем случае студенты сокращают до минимума свои высказывания, не желая потерять лицо или испытать провал в случае совершения ошибок.

Установки студентов, негативно влияющие на развитие навыков, можно разбить на две категории. Как правило, в отечественной литературе, посвященной данной проблеме, акцентируется внимание на неуверенности студентов в своих способностях. Эти установки возникают незаметно, постепенно и приводят к тому, что студенты отказываются принимать активное участие в процессе обучение. Однако, на наш взгляд, существует вторая группа установок, которые, на первый взгляд, являются положительными, но имеют не менее негативные последствия для совершенствования языковых компетенций у студентов. Речь идет о чрезмерной вере в свои способности и переоценке своих возможностей и реального уровня владения языком.

Барьеры и негативные психологические установки не являются хорошо изученной проблемой в отечественной педагогике. Известно, что в процессе обучения у взрослых могут формироваться внешние и внутренние психологические барьеры, или барьеры макросоциального и микросоциального уровней. Когда студенты попадают в ситуацию барьера, они испытывают психологический дискомфорт. Барьер воспринимается ими как непреодолимое препятствие, что вызывает сильные негативные переживания. В дальнейшем подобные коммуникативные барьеры приводят к неудовлетворенности собой. Кроме того, барьеры могут отрицательно влиять на мотивацию студентов, на отношения в группе и с преподавателем. Они также могут сформировать негативное отношение к предмету в целом и нежелание посещать занятия.

Существует много различных классификаций негативных установок. Одна из них предлагает рассматривать барьеры как внешние и внутренние. Появление внутренних барьеров связывают с негативным опытом, который студенты приобретают во время изучения иностранного языка. В то же время внутренние барьеры обусловлены особенностями личности студентов. Например, некоторые студенты страдают излишней тревожностью, повышенной чувствительностью к чужому мнению, неуверенностью в себе, застенчивостью [1].

В.Н. Мясищев понимает психологические сложности как барьеры отражения, отношения и обращения. Первые связаны с неадекватным восприятием себя, своих способностей и ситуации. Барьеры в отношениях возникают, если студенты неадекватно относятся к себе или ситуации. Они вызваны трудностями, которые студенты испытывают в общении [2].

В.А. Лабунская рассматривает барьеры как первичные и вторичные, осознаваемые, реально существующие, неосознаваемые и осознаваемые, но реально несуществующие, гендерные, социокультурные, общевозрастные, личностные, эмоциональные, когнитивные и психологические [3].

Что касается обучению иностранным языкам, барьеры представляют как макросоциальные, микросоциальные, субъективные и барьеры, вызванные технологией обучения иностранному языку. Макросоциальные барьеры обусловлены конфликтом между внешним стимулированием студентов к изучению иностранного языка и отсутствием реальной необходимости в его использовании в неязыковой среде. Микросоциальные барьеры связаны с неоднозначным влиянием людей из близкого окружения студентов, так называемой референтной группы. Они возникают в связи с недооценкой семьей и друзьями важности иностранного языка как необходимого навыка для профессионального роста, достижения успеха. Студенты теряют мотивацию, подменяя перспективные цели ситуативными. Субъективные барьеры связаны с особенностями памяти, внимания, воображения, адаптивными и эмоциональными особенностями и типов личности в целом. На них также влияет прошлый опыт, предрассудки и стереотипы [4].

Барьеры, возникающие из-за технологии обучения иностранному языку, связаны с выбором преподавателем неподходящей для студента методики или метода обучения или неправильным использованием подходов к обучению.

Кроме того, все барьеры можно разделить на психологические и смысловые. Психологические барьеры появляются, если студенту сложно налаживать общение, инициировать контакт на иностранном языке или поддержать общение с собеседником. Смысловые барьеры могут возникнуть в процессе общения, если мнения участников общения не совпадают. Разные картины мира и разница в восприятии одной и той же ситуации или явления может привести к конфликту.

Психологические барьеры общения могут быть интеллектуальными, эстетическими, мотивационными и ситуативными. Интеллектуальные барьеры возникают при общении студентов с разным уровнем владения языком. Студент, хуже владеющий иностранным языком, может испытывать дискомфорт от собственной некомпетентности. В то же время студент, чей уровень объективно выше, может испытывать скуку и отсутствие мотивации продолжать общение. Кроме того, у студентов может быть разная скорость мышления. Кому-то требуется больше времени для того, чтобы сформулировать мысль и подобрать слова. Такие студенты могут вызвать раздражение у своих коллег, которые обладают более высокой скоростью мыслительных операций. Эстетические барьеры связаны с неприятием внешности или поведения собеседника, раздражением от его голоса или манеры речи. Экспериментируя со своей внешностью и находясь в поиске самовыражения, некоторые студенты могут вызвать неприятие среди своих коллег. Мотивационные барьеры возникают из-за разницы во взглядах и ценностях, которые не позволяют эффективно работать в группе. Ситуативные барьеры связаны с настроением студента. Испытывая негативные эмоции, студенты могут не иметь желания общаться, обсуждать задания в группе.

Непосредственно языковые барьеры можно разделить на логические, семантические и фонетические. Логические барьеры вызваны неспособностью студентов передать свои мысли на изучаемом языке. Те студенты, которые имеют нарушения дикции или плохо поставленное произношение, страдают от фонетических барьеров. Если студенты сталкиваются с непониманием и несогласием со своей позицией и мнением, могут возникнуть семантические барьеры [5].

Все рассмотренные выше психологические барьеры и установки связаны с наличием у студентов негативного опыта изучения второго языка. Однако автор считает, что некоторые позитивные установки, несмотря на парадоксальность, могут негативно влиять на процесс обучения. Речь идет о чрезмерной уверенности студентов в своих способностях и уровне владения языком. Данное явление имеет несколько причин. Во-первых, многие студенты, изучающие иностранные языки, много путешествуют. Общение в странах изучаемого языка и за границей в целом не вызывает у них никаких трудностей. Они умеют выразить свои мысли и понимают собеседника в тех ситуациях общения, в которых они оказываются заграницей. Тем не менее студенты не учитывают тот факт, что ситуации, в которых они взаимодействуют с носителями языка, являются, как правило, бытовыми и не предполагают использования сложных грамматических конструкций и всего разнообразия лексики. Студенты редко общаются с иностранцами на профессиональные темы, обсуждают последние новости или ведут полемику на сложные политические, философские и социальные проблемы. Поэтому успешность общения в подобных ситуациях не дает полного представления об уровне владения языком. Однако на занятиях иностранным языком в вузе это приводит к отказу усваивать сложный материал, профессиональную лексику и совершенствовать грамматику. Многие студенты, не имея достаточного опыта и не понимая, чем повседневное общение отличается от делового и профессионального, считают, что им не стоит прилагать усилия для усвоения сложного материала, так как их общение с иностранцами и без того успешно. Безусловно, опытные преподаватели понимают иллюзорность подобных убеждений, но испытывают сложности с мотивацией таких студентов. Кроме того, из-за доступности информации многие студенты смотрят фильмы и сериалы на иностранных языках, читают посты в разных социальных сетях. Как правило, язык подобного контента непритязателен. Кроме того, в данном случае возникает дополнительная проблема, связанная с говорением. Не все студенты видят разницу между восприятием и использованием языка. Они не понимают, что пассивный словарный запас практически всегда богаче активного. То есть студенты могут понимать и знать гораздо больше лексических единиц, чем они употребляют. Одна из задач аудиторных занятий состоит как раз в том, чтобы научиться использовать в речи все коллокации и структуры, которыми владеет студент. Иначе студенты не демонстрируют прогресс на занятиях иностранным языком. Они склонны пользоваться теми знаниями, которые они уже приобрели, не овладевая новыми.

Автором был произведен опрос среди студентов первого и третьего курсов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в

Москве. В опросе приняло участие 147 студентов. Все студенты проходят подготовку по предмету иностранный язык в профессиональной сфере (английский язык). Целью опроса было выявить количество студентов, которые имеют объективное представление о своем уровне владения языком, а значит, не имеют негативных установок и барьеров, и количество студентов, которые считают свой уровень ниже или выше объективного. Уровень студента был предварительно оценен письменным и устным тестами по системе CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR или CEF). Результаты проведенного опроса представлены в табл.

Таблица 1

Количество опрошенных студентов и их уровень владения английским языком по системе CEFR

Уровень владения английским языком	B1	B2	C1
Количество студентов	78	52	17

Таблица 2

Количество студентов оценивающие свой уровень владения английским языком ниже объективного

Субъективная оценка уровня владения английским языком (ниже объективной)	B1	B2	C1
Количество студентов	23	12	4

Таблица 3

Количество студентов оценивающие свой уровень владения английским языком выше объективного

Субъективная оценка уровня владения английским языком (выше объективной)	B1	B2	C1
Количество студентов	13	20	6

Из таблиц видно, что значительное количество студентов имеют искаженное представление и своем уровне владения английским языком. Опрос также показал, что объективный уровень владения иностранным языком имеет влияние на то, как сами студенты оценивают свой уровень. Так, больше студентов с объективно низким уровнем владения языком (B1) склонны оценивать свой уровень ниже реального. Студенты с более высоким уровнем владения языком склонны завышать свой объективный уровень. Автор статьи объясняет результаты опроса тем, что студентам с уровнем B1 сложно свободно выражать свои мысли. Они не владеют достаточным количеством языковых единиц, чтобы выразить все мысли, которые они могут передать на родном языке. Это смещает акцент на неудачу и приводит к формированию негативных установок. Студенты, которые довольно свободно владеют иностранным языком, склонны не замечать единичные ошибки. Кроме того, благодаря беглости речи они могут более простым языком выразить свои мысли и не стремятся употреблять сложную лексику и грамматику. Поэтому у них могут сложиться псевдопозитивные установки, которые приводят к чрезмерной и не всегда обоснованной уверенности в своих реальных возможностях.

Таким образом, эффективность изучения иностранного языка связана с преодолением психологических барьеров и установок. Стратегии преодоления этих барьеров включают в себя различные приемы, методы и способы организации учебного процесса в целом и каждого занятия в частности, которые позволяют сместить акцент с неудачи на успех в случае негативных установок и активировать внутренние ресурсы студентов. В случае псевдоположительных установок эти стратегии связаны с демонстрацией тех особенностей иностранного языка, с которыми студенты незнакомы, и возможностями самовыражения, которые владение этими особенностями дает студентам.

Одним из методов преодоления барьеров является использование игровой методики. В процессе игры студенты испытывают положительные эмоции, забывая о своих ограничениях, связанных с низких уровнем владения языком. К тоже же цель игры заключается в выигрыше, поэтому происходит смещение акцента с ограничений студента на результат игры. Немаловажно и то, что, играя в команде, студенты помогают друг другу справиться со своими ограничениями и не склонны обращать внимание на ошибки друг друга, так как их цель – победить в соревновании с другими командами.

Персонификация обучения также может помочь справиться с негативными установками. Огромный выбор различных онлайн-платформ и приложений дает возможность преподавателю составить индивидуальный план отработки проблемных языковых тем и навыком для каждого студента, не прилагая особых усилий. Существуют приложения, позволяющие закрепить лексику, выполняя различные упражнения, тесты по грамматике с ответами и объяснениями, сайты для тренировки аудирования и даже тренажеры для говорения, которые дают обратную связь. Использование подобных платформ решает проблемы каждого отдельного студента в группе, не теряя на это время на занятиях. Такой подход дает студентам уверенность в своих силах, повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Микрообучение – еще одна методика, способная изменить негативные установки студентов. Этот метод заключается в подаче информации небольшими фрагментами. Положительный эффект от микрообучения достигается за счет того, что преподаватель ставит перед студентами небольшие реалистичные цели, которые не требуют больших временных затрат и не являются невыполнимыми или трудновыполнимыми. Таким образом преподаватель создает ситуацию успеха для студента. Постепенно это приводит к формированию позитивного отношения к своим способностям у студентов, повышая уверенность в себе и мотивацию к изучению языка.

Кроме того, негативные установки можно убрать, если изменить отношение к ошибкам. Ошибки, которые совершают студенты, можно рассматривать как возможности для роста. Это одна из характеристик мышления роста, когда студенты делают акцент на зонах развития вместо того, чтобы зацикливаться на неудачах. Преподаватель должен, прежде всего, находить возможности положительно оценить ответ студента, похвалить за проделанную работу, за прогресс, обращая внимание на достижения. Автор считает, что нет смысла исправлять все ошибки, допущенные студентом, а только те, которые студент действительно может исправить. Это поможет студентам избавиться от страха говорить на иностранном языке.

Использование различных форм работы студентов в парах, группах со сменой партнеров несколько раз в течение занятия может способствовать изменению отношения студентов к своим языковым компетенциям. Это происходит потому, что, работая с разными коллегами, студенты замечают, что все сталкиваются с похожими трудностями при изучении иностранного языка. Соответственно, совершение ошибок является естественным явлением в процессе обучения. Как результат, студенты начинают более адекватно оценивать свой уровень владения языком.

Что касается псевдоположительных установок, они требуют другого подхода. Прежде всего преподаватель должен усложнять материал, с которым работают студенты. Это позволит показать им перспективы роста. Студенты будут видеть, что, несмотря на их высокую языковую компетенцию, им есть к чему стремиться. Кроме того, преподаватель может показать разные способы выражения одной и той же мысли, используя простые и более сложные структуры и коллокации. Организация различных конкурсов, олимпиад, недель иностранного языка, межвузовских дебатов, круглых столов может повысить мотивацию студентов за счет элемента соревновательности.

В заключение статьи автор отмечает, что, несмотря на наличие теоретического материала по данной теме, на практике преподаватели редко обращают внимание на психологическую составляющую образовательного процесса. Во-первых, на это, как правило, нет времени. Во-вторых, нет понимания того, насколько сильно эмоциональный настрой влияет на академическую успеваемость. Применение методов обучения, обеспечивающих создание комфортной психологической обстановки на занятиях, может кардинально поменять отношение к предмету и создать дополнительную возможность для мотивации студентов.

Библиографический список

1. Анцферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. 1994; Т. 15, № 1: 3–18.
2. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва, 1991.
3. Ипатова В.П. Снятие психологического напряжения при обучении говорению на групповых занятиях по английскому языку. *Novaum*: электронный журнал. 2019; 17: 331–332.
4. Лабунская В.А., Менждерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. *Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция*. Москва, 2001.
5. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. *Психологическая наука в СССР*. Москва, 1960; Т. 2: 110–125.
6. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности. *Вопросы психологии*. Москва, 2001; № 2: 3–18.

References

1. Ancferova L.I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaya zaschita. *Psihologicheskij zhurnal*. 1994; T. 15, № 1: 3-18.
2. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva, 1991.
3. Ipatova V.P. Snyatie psihologicheskogo napryazheniya pri obuchenii govoreniyu na gruppovyh zanyatiyah po anglijskomu yazyku. *Novaum*: `elektronnyj zhurnal. 2019; 17: 331-332.
4. Labunskaya V.A., Menzhderickaya Yu.A., Breus E.D. *Psihologiya zatrudnennogo obscheniya: Teoriya. Metody. Diagnostika. Korrekciya*. Moskva, 2001.
5. Myasischev V.N. Osnovnye problemy i sovremennoe sostoyanie psihologii otnoshenij cheloveka. *Psihologicheskaya nauka v SSSR*. Moskva, 1960; T. 2: 110-125.
6. Shakurov R.H. Bar'er kak kategoriya i ego rol' v deyatel'nosti. *Voprosy psihologii*. Moskva, 2001; № 2: 3-18.

Статья поступила в редакцию 11.11.24

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 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-436-438

Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dean of Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*
Alimbayeva G.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Oriental Studies and Bashkir Linguistics, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: alimbaewa5@mail.ru*

THE TOPONYMIC VOCABULARY OF THE GAININ BASHKIRS IN THE ETYMOLOGICAL ASPECT. The article is devoted to the etymological analysis of the toponymic vocabulary of the Gainin Bashkirs of Bardymsky District of Perm Krai. The study was carried out on the field material of the dialectological and folklore expedition in 2023 to Bardymsky District, collected from representatives of the older and middle generation of Bashkir settlements. The paper analyzes oikonyms, oronyms and hydronyms of the Bardymsky District, which were voiced in the speech of the informants. Fragments of legends and stories of informants, which, according to the authors of the article, are of great interest, are shared. As the analysis of all three groups of toponyms – oikonyms, oronyms and hydronyms has shown, the root structure of these names consists of both personal names and the names of certain concepts, events or phenomena. When analyzing the grammatical plan, it was revealed that the constructions of toponymic lexemes are characterized by the first type of metaphor, that is, the suffixless expression of the word being defined.

Key words: **toponymic vocabulary, oikonym, hydronym, oronym, locality, geographical object, informant, personal name, concept, event, izafet**

Г.Р. Абдуллина, *д-р филол. наук, проф., декан факультета башкирской филологии, востоковедения и журналистики, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*
Г.Г. Алимбаева, *канд. филол. наук, ст. преп., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: alimbaewa5@mail.ru*

ТОПОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА ГАЙНИНСКИХ БАШКИР В ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Статья посвящена этимологическому анализу топонимической лексики гайнинских башкир Бардымского района Пермского края. Исследование выполнено на полевом материале диалектологической и фольклорной экспедиции 2023 года в Бардымский район Пермского края, собранном из уст представителей старшего и среднего поколений башкирских населенных пунктов вышеназванного региона. В работе были подвергнуты анализу ойконимы, оронимы и гидронимы Бардымского района, прозвучавшие в речи информантов. Представляющие, по мнению авторов статьи, огромный интерес фрагменты легенд и рассказов информаторов были приведены в необходимом объеме. Как показал анализ всех трех групп топонимов – ойконимов, оронимов и гидронимов, корневую структуру этих онимов составляют как личные имена, так и названия определенных понятий, событий или явлений. При анализе грамматического плана было выявлено, что конструкциям топонимических лексем свойственен первый тип изафета, то есть безаффиксное выражение определяемого слова.

Ключевые слова: **топонимическая лексика, ойконим, гидроним, ороним, населенный пункт, географический объект, информатор, личное имя, понятие, событие, изафет**

Статья выполнена при поддержке гранта РНФ № 23-28-01247 на проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований по теме «Язык и фольклор гайнинских башкир (экспедиция в Бардымский район Пермского края»)

Как уже давно доказано в мировой науке, язык является неотъемлемой частью духовной культуры, без знания культурного облика, национального менталитета того или иного народа невозможно изучать, а тем более исследовать научно обосновывать язык представителей определенной этнической группы. При изучении специфических особенностей языка народа важно учитывать все: и духовную культуру, и быт, и этнографию, и даже территорию расселения носителей изучаемого языка, включая наименования населенных пунктов и географических объектов с особенностями их происхождения. Необходимостью изучения языковых особенностей гайнинских башкир в неразрывном единстве со спецификой местного топонимического материала, не ставшего доныне предметом специального исследования, обусловливается актуальность данной статьи.

Целью исследования является изучение особенностей происхождения башкирских топонимов на языковом материале дилектологической и фольклорной экспедиции 2023 года в Бардымский район Пермского края. В соответствии с заявленной целью в статье решаются следующие задачи: 1) выявить особенности происхождения ойконимов – наименований населенных пунктов Бардымского района Пермского края с компактным расселением гайнинских башкир; 2) описать специфику образования оронимов Бардымского района, используемых в речи гайнинских башкир; 3) определить особенности гидронимов Бардымского района Пермского края.

Научная новизна исследования определяется тем, что топонимическая лексика Бардымского района Пермского края в этимологическом аспекте рассматривается впервые с использованием актуального материала.

Теоретическую базу исследования составили труды А.А. Камалова [1; 2], Ф.Г. Хисамитдиновой [3], Р.С. Акмановой [4] по башкирской топонимии, монографические исследования по северо-западному диалекту башкирского языка С.Ф. Миржановой [5] и Р.З. Шакурова [6], а также отдельные статьи по языку и фольклору [7–12].

Практическая значимость исследования состоит в том, что рассмотренный языковой материал может послужить базой для дальнейших теоретических и прикладных разработок как в области топонимии, так и диалектологии.

Во время экспедиции было записано несколько топонимических легенд о происхождении наименований деревень Бардымского района. По отношению к районному центру рассматриваемого нами региона следует отметить, что он, как и многие другие населенные пункты, имеет два названия (Барда и Кажматы), одно из которых – официальное, другое – простонародное [7, с. 10]. В плане происхождения первого онима версия, предоставленная одним из информантов,

автором нескольких книг по истории родного края, такова: *Ғәйнәләр килгәнщегә ҡәдәр удмуртлар, арлар йәшәгән безнең яҡта, әме, марийлар. Пардылар тигән ҡәбилә лә булған мында, Пардылар ҡәбиләсенән ҡалған Барда исеме килеп щығҡан. «Бар» «сыу» тигәнне аңлата төрөк телендә, без сыуға бик бай, шулай бит, анда зур шишмәләр, йылғалар, бездә Ҡодашта ғына ун шишмә, ун шишмә бу бит аз түгел. Мына шушы Пардылар тигән ҡәбилә бүләк иткән Бардаға бу исемне, Барда исеме шунан килеп щығҡан* (Газизова Файма Мубараковна, 1942 г.р., с. Барда). *‘До прихода гайнинцев в наших краях проживали удмурты, ары, марийцы. Было также племя Пардылар, от этого племени и осталось название Барда. «Бар» с турецкого означает «сыу» ‘вода’, а мы водой очень богаты, так ведь, здесь большие реки, родники, в нашем Кудаше только десять родников, это ведь немало. Вот это племя Пардылар подарило Барде такое имя, от этого произошло название Барда’.*

Происхождение как первого, так и второго названия районного центра один из информантов, историк по роду своей деятельности, а также религиовед, связывает с понятием «святое, святыня»: *Ҡажмаҡты безнеке изге, святые места тип инде әйттем ҡый инде, унда в основном святой кешеләр йәшәй, тигәннәр тип инде, әме. Мында Ҡажмаҡты тип кенә әйтәләр, ә Тукай даже язған Ҡажымаҡты, тип, «туған яғым – Ҡажымаҡты ҡарыҫы», тип язған. Ә былый ҡараған щаҡта Кожамакты, эме, ко – ‘душа’, жа – ‘земля’, мато – есть ‘мать’, ‘душа земли-матушки’. Анан соң Барда тип инде, Барда, бардовские песни, барды – это же святые люди, шуны аңлата ҡый инде* (Мавликаева Аниса Салимовна, 1950 г.р., с. Барда). *‘Я уже сказала, что наше Кажмакты является святым местом, поговаривали, что там в основном живут святые люди. Здесь его называют Кажмакты, а Тукай даже назвал его как Кажымакты, что его «родная земля – село Кажымакты». А если так посмотреть, это Кожамакты, ко – ‘душа’, жа – ‘земля’, мато – есть ‘мать’, ‘душа земли-матушки’. А далее Барда, бардовские песни, барды – это же святые люди, вот что это означает’.*

По сюжету бытующей в народе легенды оба вышеобозначенных названия произошли следующим образом: *Барданы элегерәк Ҡазмаҡты тигәннәр. Бер хозяйҡаның ҡазлары ағып киткән, тей. Ҡыщҡырып бара, тей, ҡазым аҡты, ҡазым аҡты, тип. Сорыйлар, тей, нищәсе аҡты, бар да, бар да, тив әйтә, тей. Башҡортщасы – Ҡазмаҡты, рущщасы – Барда, тейләр* (Имайкина Малия Ахматдиевна, 1966 г.р., д. Уймуж). *‘Барду раньше называли Казмакты. Говорят, у одной хозяйки уплыли гуси. Идет хозяйка и кричит: «Гуси мои уплыли, гуси мои уплыли». У нее спрашивают: «Сколько уплыло?» Она отвечает: «Все уплыли, все уплыли». С тех пор пошло башкирское название – Казмакты, русское – Барда’.*

Другая версия этой легенды объясняет значение названий деревень Баҡсауыл (русское название – Чалково), Ҡайынауыл (русское название – Березники), Түбәнауыл (русское название – Ишимово): *Барданыҡы Ҡазмаҡты тигән жылғасын беләсездер ҡый. Шунда әнә ҡый әбейнең ҡазы щығып киткән дә, ҡайда китте, баҡщаға таба китте, вот шунан соң килеп щыҡты Баҡща ауылы тип әйткән булалар инде. Дөрөсөн әйткәндә, без шулый итеп беләбез инде, уланнар щаҡтан башлап. Ҡая таба китте икән минең ҡазларым, тип, Баҡщаға таба китте, значит Баҡщауылға. Ҡая киттеләр, ҡайынлыҡҡа, Ҡайынауыл, ҡая китте, түбәнлеккә, Түбәнауыл, шулый, шулыйыраҡ килеп щыҡҡан, тип әйтәләр инде* (Балтаева Аниса Камиловна, 1965 г.р., д. Чалково). *‘Знаете, наверное, реку Казмакты в Барде? Вот там у одной бабушки гусь исчез, спрашивает бабушка у людей, отвечают, в сторону сада ушел, вот после этого и пошло название деревни Бакщаул, говорят. Если честно, так нам рассказывали в детстве. Куда ушли мои гуси, в сторону сада, значит, в Бакщаул. Куда ушли мои гуси, в березовую рощу, значит, Каинаул, куда ушли, вниз, Тубенаул, значит – вот так и произошли названия этих деревень, так рассказывают’.*

Интересные сведения по деревне Кудаш были получены от вышеназванного информанта Газизовой Файмы Мубараковны: *Ҡодаш тигән ауыл Башкирияда да бар икә, Түбән Ҡодаш, Юғары Ҡодаш, әме, Тәтешле районда. Тәтешленең тарихи музейында таптым мин безнең ауыл ниңә Ҡодаш тип аталғанны. Перимдә жуҡ. Перимдә, Перим архивында шулый язылған: «Бу ауыл аталған Жыланнар оясы», тип безнең торған ауыл, жарар инде, жылан хәзер дә бар уы, элек тә булғаннар. Шулый итеп, мин яздым Тәтешлегә, музейға хат яздым да, мин анда бардым, аның директоры Айсылыу Ниловна ул миңә аңлатты инде, ни өщөн безнең ауыл Ҡодаш тип аталған. Ҡодаш тигән мурза, военный начальник йәшәгән ул яҡта, аның бала-щағалары таралған, һәм һәр берсе үзе ҡайда торған, бабасының хөрмәтенә торған жирен Ҡодаш тип атаған. Мына шуның өщөн дә Татарстанда да Ҡодаш ауыллары әллә нищә, Башҡортостанда да Ҡодаш ауыллары әллә нищә. Безнең ауылға да аның кемедер килеп йәшәгән инде, Ҡодаш исеме ҡалған шунан. Хәттә Кавказда да бер Ҡодаш ауылы булған. Менә шулый мурза, военный начальникның шулай итеп истәлегее ҡалған бездә, бүләге, Ҡодаш тип атала. Единственный атама безнеке районда, башҡа юҡ Ҡодаш, бер генә* (Газизова Файма Мубараковна, 1942 г.р., с. Барда). *‘Деревня под названием Кудаш, оказывается, есть и в Башкирии, Нижний Кудаш, Верхний Кудаш, в Татышлинском районе. В Татышлинском историческом музее нашла я информацию, отчего наша деревня называется Кудаш. В Перми нет такого сведения. В Перми, в Пермском архиве, про нашу деревню написано так: «Эта деревня называлась Змеиное логово», хотя, конечно, змеи и сейчас есть, и раньше были. Таким образом, я написала письмо в Татышлинский музей и поехала туда. Его директор Айсылу Ниловна объяснила мне, откуда произошло название нашей деревни Кудаш. Оказывается, в тех краях жил мурза, военный начальник по имени Кудаш, его дети разбрелись повсюду и везде, где бы они не поселились, ту местность назвали именем Кудаш. Вот поэтому деревень Кудаш и в Татарстане, и в Башкортостане несколько. В нашей деревне также жил кто-то из родственников Кудаша, название деревне Кудаш было дано им же. Даже на Кавказе была одна деревня Кудаш. Вот таким образом память о мурзе, военном начальнике осталась в названии нашей деревни Кудаш. Единственное название в нашем районе, больше нет Кудаша, только один’.*

Опровергая существующее до некоторых пор ошибочное мнение о более молодом возрасте деревни Юкшур, географ по роду деятельности З.Г. Мустаева поделилась сведениями по поводу происхождения названия этого населенного пункта: *Элек ауыл булған бу йылғаның теге яғында, тип сөйләйләр. Ә узған юл ана шушынан дальше китә, тау бар анда. Ул тау заманында бик бийик тау булған. Шушы тауны менер өщөн дә, төшәр өщөн дә элек ат белән йөрөгәннәр, йөкнө төшөрмей тороп алып төшә алмағаннар, алып менә алмағаннар. Йөкнө төшөрөп ҡуйғаннар да күпмедер өлөшөн алып менеп ҡуйғаннар. Тағын төшөп алғаннар. «Йөк төшөр» – и ҡысҡартып Йөкшир тив әйткән сүз килеп щыҡҡан инде ул* (Мустаева Зухра Габлахановна, 1955 г.р., д. Юкшур). *‘Рассказывают, что раньше деревня была по ту сторону реки. А вот эта дорога уходит дальше, там есть гора. Когда-то она была очень высокой. Раньше ведь на лошадях ездили, с груженой телегой на ней ни подняться не могли на гору, ни спуститься, груз вынуждены были поднимать и спускать по частям. Какую-то часть груза оставляли, поднимались и обратно спускались за оставшимся грузом. «Йөк төшөр» (значит ‘спусти груз’) постепенно сократили и осталось Йөкшөр’.*

Федорки, в простонародье называемое Өщмөщө, получило свое название, как рассказывает Имайкина Малия Ахматдиевна из д. Уймуж, от выражения *«өщ мищще» ‘три печника’*, которые проживали в деревне, а одного из них звали Федор, от его имени, якобы, пошло русское название Федорки.

Относительно названия Уймуж мнения информантов несколько разделились. Первая версия: *Межа буйда абзыйлар жыйылған, нищәк итеп атарға бу ауылның исемен. Үйлағщ, үйлағаннар инде үй межасы, шунан килеп щыҡҡан инде Уймуж ауылы* (Имайкина Минзиля Рашитовна, 1969 г.р., д. Уймуж). *‘На краю межи собрались дяденьки думу думать, как деревню назвать. Подумали и решили назвать по выражению «межа думы», так и пошло название Уймуж’.* Вторая версия: *Теге яҡтан күшенеп килгәннәр, эме? Бер маржа хатыны булған инде. Сыҡтап ултыра тей инде. Шунда шишмә буйда ултыра, тей. Ире үлгән икән. Бу нейгә кешеләр килеп ултырғаннар, исем уйламаға белмәгәннәр. Нимә ҡушыйлыҡ икән, нимә ҡушыйлыҡ икән, тигәннәр инде бу ауылға, тип. Мәржә сыҡтап ултыра, ти: «Ой, муж, ой, муж, ой, муж», тип сыҡтый, тей. Тегеләр әйткән: «Әйдәң, бу Уймуш булсын. Уймуш тип әйтә, шикелле, ҡый» – тип. Шунан ҡалған, тив әйтәләр инде* (Камакаева Альфия Салимовна, 1956 г.р., д. Уймуж). *‘Переселились сюда с тех краев люди. Здесь была одна русская женщина. Сидит она и плачет, говорят, у родника, муж, оказывается, у нее умер. Неподалеку подсели мужчины думу думать, как деревню назвать. Женщина продолжала плакать: «Ой, муж, ой, муж, ой, муж». Те слушали, слушали ее и решили: «Вроде, Уймуж говорит, пусть деревня Уймуж будет». С тех пор, говорят, так и осталось’.*

Несколько версий пришлось услышать участникам экспедиции по поводу наименования деревни, а также и речки Тюньгук (Төнгүк). Согласно преданию о родоначальниках башкир-гайнинцев, братьях Гайна и Айна, поведанному нам главным специалистом Башкирского историко-культурного центра в Пермском крае Рафисом Рамисовичем Мукаевым (1974 г.р., с. Барда), название рекам Тол и Тюньгук дал Гайна после гибели своего брата Айны от ядовитой стрелы Ярынтыка, проглотившего солнце: *Тол ‘вдова’* – в честь жены Айны и их детей, а также Тюньгук *(Төнгүк – төн өгүк ‘как ночь’)* – речушке, рыдавшей непрестанно, слезы которой были подобны ночи, по описанию героя. Деревня Тюньгук была названа по наименованию реки. Следующие две версии таковы: *Төнгүк мына нищәк килеп щыҡҡан: төннә килеп урынлашҡаннар да Нурсыбай бавай белен әвей, килгәннәр, тей, шушы урынға төнгә, төнгә күккә ҡарап йоҡлағаннар как бы, Төнгүк шуңынан ҡалған, тип әйтәләр. Иң беренще килеп урынлашҡан кешеләр ул Нурсыбай белән әвейе. Инде ҡайсылары язалар языуда, Төнгәк – түңгәкле-түңгәкле булған жирләр, йәнәсе* (Салимова Рамиса Шарифовна, 1955 г.р., д. Тюньгук). *‘Вот как произошло название Тюньгук: ночью пришли сюда, на это место Нурсыбай со своей женой и спали под ночным небом, говорят, отсюда и пошло название Тюньгук. Самыми первыми пришли сюда Нурсыбай со своей женой. Некоторые пишут, что якобы Тюньгук – это бугористые-бугористые места’.*

Одна из самых больших деревень района – Султанай, по рассказу местного историка Масагутовой Гульжихан Нурбаковны (1942 г.р.), названа именем своего основателя Султана. Название деревни Батырбай связано с обоснованием здесь одного бая: *Килеп урынлашҡащ, батыр буладыр инде, аңа батырлыҡ кәрәк. Шунан ҡалған тип беләбез инде, тощно мындый информация әйтәлмейем инде, мин уҡығаным да юҡ бер жирдә дә. Беззен телдән-телгә генә шулый күщеп килә* (Аптукова Рамиля Габдулловна, 1959 г.р., д. Батырбай). *‘Раз пришел сюда, значит, батыр, смелость нужна для этого. Знаем, что от этого пошло название, точную информацию, конечно, не могу сказать, нигде не приходилось об этом читать. Из уст в уста только так передается’.*

Происхождение названия деревни Акбаш (Әмжебаш) объяснили так: *Берәү бавай йылғадан нимәлер тотоп алған, тей. Шул инде аҡ башлы булған. Аҡбаш тип ҡуйғаннар инде Әмжебашны* (Рамиса-апа, 1949 г.р., д. Акбаш). *'Один старик выловил в реке что-то с белой головой. Отчего и Амжебаш (второе название) стали называть Акбаш'*.

Наименование Бардабаш, по версии, озвученной Балтаевой Гульнарой Мусовной (1970 г.р., д. Бардабаш), происходит от выражения *«бары да баш» 'все главные'*. Название Искирь (Искер), как считает Муксинов Ильдар Аухатович (1966 г.р.), восходит к выражению *«иске ер» 'старая земля'*.

По рассказу Айтаковой Алсу Фаритовны (1967 г.р.), деревня Сараши, как гласит первая легенда, получила свое название от имени бабушки Сара, некогда первой поселившейся здесь. Согласно второй версии, наименование села связано с выражением *«сары аш» 'желтый суп'*, который варили первые жители.

Легенды относительно происхождения названий деревень Елпачиха (Удик), Брюзли, Сюзянь, Сюжде, Куземьярово (Байауыл) были приведены в отдельной статье [7]. Следует отметить, что практически все названия деревень, за исключением наименований Султанай и Кудаш, восходящих к личным именам, связаны либо с какими-то понятиями, либо явлениями и событиями.

Что касается оронимов, также следует отметить, что практически каждый из них является по своей сути «говорящим». Исторические факты со времен Гражданской войны, к примеру, хранит местное население по отношению к таким горам, как Саксар-тау (от һаҡлау 'охранять'), Тугызак-тау (от туғыз аҡ 'девять белогвардейцев'), Бакинтау, Марина-тау (от имени Марина, которая была расстреляна белогвардейцами), интересные сведения по ним, бытующие в народе со времен красногвардейцев и белогвардейцев, предоставили участникам экспедиции Мукминова Кадрия Ахматситдиковна (1939 г.р., д. Березники), Усаев Мавлиян Мухаметьянович (1940 г.р., д. Ишимово), Мустаева Фания Хамитовна (1953 г.р., д. Ишимово), Атнабаева Файруза Ахмеровна (1956 г.р., д. Кудаш). *Бытует также, к примеру, легенда о горе Калмас: Ҡалмастау тигән тау бар, ана ҡый, ауылның теге яғында. Бер бабай адашҡан ти ҙә йөрөй ҙә йөрөй, тей, әйләнеп килә дә шыға, килә дә шыға бер ергә, тей. Ҡалмас та тау икән тип әйткән, тей. Шуға Ҡалмастау тип атағаннар икән, тип сөйләйләр инде* (Имайкин Рашат Рашитович, 1962 г.р., д. Уймуж). '*Есть гора Калмастау на той стороне деревни. Один старик, говорят, заблудился на ней, кружит, бродит, и на то же место выходит, говорят. Тогда он сказал: «Не отстанет (ҡалмас) от меня эта гора». От этого, говорят, и пошло название горы*'.

Наименования некоторых гор определяет их форму, к примеру, *Дүрткелтау ('четырехугольный, квадратный'), Ҡабырға-тау ('как ребро, как стена')*, о чем следует из рассказов Аптуковой Рамили Габдулловны (1959 г.р., д. Батырбай), а также Гусевой Муршиды Галимьяновны (1957 г.р., д. Батырбай).

Многие горы *(Маяк-тау 'гора Маяк', Текә тау 'Крутая гора', Усаҡлы тау 'Осиновая гора', Елан тау 'Змеиная гора', Ошло тау 'остроконечная гора', Бийектау 'Высокая гора', Ҡарағайтау 'Сосновая гора', Шүрәле тау 'гора Леший', Щийә тау 'Вишневая гора', Ҡалатау 'Город-гора', Уйын-тау 'Игра-гора', Шишмә-тау 'Родник-гора', Алтын кәмә-тау 'гора Золотая лодка', Ҡызылтау 'Красная гора'* и т. д.) в своем названии же содержат некоторую информацию о себе.

Большое значение придают гайнинцы родникам, названия их следующие: *Хәсийә шишмә, Ҡәмәй шишмә, Мәмәле, Нөнө шишмә (Кеще Нөнө, Оло Нөнө), Щыпщыҡ шишмә ('родник Воробей'), Йуан ботаҡ шишмә ('родник Толстая ветвь'), Суыҡ шишмә ('родник Холодный'), Раҡы шишмә.* Первые два родника названы именами бабушки Хасии и дедушки Камая (которые вырыли и ухаживали за родником). О происхождении наименований родников Мәмәле и Нөнө сведений не было предоставлено. Откуда пошло название родника Раҡы, не довелось услышать, лишь прозвучала версия, что от слова «аракы» 'водка', но информаторами Акбашевой Рашидой Шамсумунировной (1953 г.р., д. Сюжде) и Нурсубиной Маскудой Ахматсаевной (1953 г.р., д. Тюньгук) было отмечено, что вода этого родника чистая-пречистая, целебная, она не портится даже по истечении месяца.

Анализ топонимических единиц региона позволил выявить единый специфический момент для конструкций всех трех групп – ойконимов, оронимов и гидронимов, это изафет первого типа, по мнению А.А. Камалова, «считающийся наиболее древним из функционирующих словосочетаний» [1, с. 214].

Подытоживая все вышесказанное, следует отметить, что топонимическая лексика Бардымского района Пермского края богата и очень разнообразна. Корневая структура лексем представлена как личными именами, так и наименованиями понятий, событий или явлений. Специфичный практически для всего гайнинского говора момент – первый тип изафета, то есть безаффиксное выражение определяемого слова, характерен и для составных типов топонимических лексем.

Библиографический список

1. Камалов А.А. *Башкирская топонимия.* Уфа: Китап, 1994.
2. Камалов А.А., Камалова Ф.У. *Историко-этимологический топонимический словарь башкирского языка.* Уфа: Китап, 2007.
3. Акманова Р.С. *Особенности происхождения топонимов в башкирском языке и его диалектах*. Вестник Башкирского университета. 2021; № 4: 1146–1145. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proishozhdeniya-toponimov-v-bashkirskom-yazyke-i-ego-dialektah
4. Хисамитдинова Ф.Г. *Названия башкирских населенных пунктов XVI–XIX веков.* Уфа: Информреклама, 2005.
5. Миржанова С.Ф. *Северо-западный диалект башкирского языка.* Уфа: Китап, 2006.
6. Шакуров Р.З. *Башкирская диалектология:* учебное пособие. Уфа: Китап, 2012.
7. Абдуллина Г.Р., Алимбаева Г.Г., Гильманова Л.Р. Легенды, бытующие в среде гайнинских башкир (по материалам экспедиции в Бардымский район Пермского края летом 2023 года). *Башкирский язык в полилингвальном образовательном пространстве субъектов РФ:* сборник материалов IX Международной научно-методической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения д-ра филол. наук, проф. М.Х. Ахтямова. Уфа: РИЦ УУНиТ, 2024: 10–13.
8. Абдуллина Г.Р., Абдуллина Л.Б. Лингвистические особенности живого разговорного языка жителей Бардымского района Пермского края (некоторые фонетические и грамматические отличия от литературного языка). *Oriental Studies.* 2023; Т. 16, № 4: 957–970.
9. Алимбаева Г.Г., Абдуллина Г.Р., Султанова З.А. Фонетические особенности гайнинского говора северо-западного диалекта башкирского языка (на материале Бардымского округа Пермского края). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 16, № 10: 3471–3477.
10. Абдуллина Г.Р., Алимбаева Г.Г., Султанова З.А. Ғәйнә башҡорттарының тел үҙенсәлектәре (2023 йылғы экспедиция материалдары нигеҙендә). *Проблемы востоковедения.* 2023; № 4 (102): 43–50.
11. Абдуллина Г.Р. Язык гайнинских башкир: актуальное состояние. *Актуальные проблемы современной тюркской филологии:* сборник материалов II Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Г.Г. Саитбатталова и Н.Х. Ишбулатова. Уфа: РИЦ УУНиТ, 2023: 17–21.
12. Абдуллина Г.Р., Әлимбаева Г.Ғ., Солтанова З.А. Пермь өлкәһе Барҙа районына диалектологик экспедиция һөҙөмтәләре. *Актуальные проблемы современной тюркской филологии:* сборник материалов II Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Г.Г. Саитбатталова и Н.Х. Ишбулатова. Уфа: РИЦ УУНиТ, 2023: 22–29.

References

1. Kamalov A.A. *Bashkirskaya toponimiya.* Ufa: Kitap, 1994.
2. Kamalov A.A., Kamalova F.U. *Istoriko-`etimologicheskij toponimicheskij slovar' bashkirskogo yazyka.* Ufa: Kitap, 2007.
3. Akmanova R.S. *Osobennosti proishozhdeniya toponimov v bashkirskom yazyke i ego dialektah.* Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2021; № 4: 1146-1145. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proishozhdeniya-toponimov-v-bashkirskom-yazyke-i-ego-dialektah
4. Hisamitdinova F.G. *Nazvaniya bashkirskih naselennyh punktov XVI-XIX vekov.* Ufa: Informreklama, 2005.
5. Mirzhanova S.F. *Severo-zapadnyj dialekt bashkirskogo yazyka.* Ufa: Kitap, 2006.
6. Shakurov R.Z. *Bashkirskaya dialektologiya:* uchebnoe posobie. Ufa: Kitap, 2012.
7. Abdullina G.R., Alimbaeva G.G., Gil'manova L.R. Legendy, bytuyuschie v srede gajninskih bashkir (po materialam `ekspedicii v Bardymskij rajon Permskogo kraya letom 2023 goda). *Bashkirskij yazyk v polilingval'nom obrazovatel'nom prostranstve sub`ektov RF:* sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii, posvyaschennoj 95-letiyu so dnya rozhdeniya d-ra filol. nauk, prof. M.H. Ahtyamova. Ufa: RIC UUNiT, 2024: 10-13.
8. Abdullina G.R., Abdullina L.B. Lingvisticheskie osobennosti zhivogo razgovornogo yazyka zhitelej Bardymskogo rajona Permskogo kraya (nekotorye foneticheskie i grammaticheskie otlichiya ot literaturnogo yazyka). *Oriental Studies.* 2023; T. 16, № 4: 957-970.
9. Alimbaeva G.G., Abdullina G.R., Sultanova Z.A. Foneticheskie osobennosti gajninskogo govora severo-zapadnogo dialekta bashkirskogo yazyka (na materiale Bardymskogo okruga Permskogo kraya). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2023; T. 16, № 10: 3471-3477.
10. Abdullina G.R., Alimbaeva G.G., Sultanova Z.A. Ғәjnə bashҡorttarynyң tel үҙensəlektəre (2023 jylғy `ekspediciya materialdary nigeҙendə). *Problemy vostokovedeniya.* 2023; № 4 (102): 43-50.
11. Abdullina G.R. Yazyk gajninskih bashkir: aktual'noe sostoyanie. *Aktual'nye problemy sovremennoj tyurkskoj filologii:* sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 95-letiyu so dnya rozhdeniya G.G. Saitbattalova i N.H. Ishbulatova. Ufa: RIC UUNiT, 2023: 17-21.
12. Abdullina G.R., Әlimbaeva G.Ғ., Soltanova Z.A. Perm' elkəhe Barҙa rajonyna dialektologik `ekspediciya heҙemtələre. *Aktual'nye problemy sovremennoj tyurkskoj filologii:* sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 95-letiyu so dnya rozhdeniya G.G. Saitbattalova i N.H. Ishbulatova. Ufa: RIC UUNiT, 2023: 22-29.

Статья поступила в редакцию 01.09.24

УДК 811.11-12 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-439-442

Belova A.V., *postgraduate, Department of German Philology, Philological Faculty, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: alek.belowa@yandex.ru*

POLYSEMY OF THE COORDINATING CONJUNCTIONS *UND* AND *ABER* IN GERMAN POPULAR AND SCIENTIFIC WORKS ON HISTORICAL SUBJECTS. The article studies the use of the German conjunctions *und* and *aber* in works of German historians and publicists of the 21st century, with a particular focus on their semantic properties. The aim of this research is to examine how these conjunctions are used in popular and scientific works of German authors, in order to identify any distinctive features. The study makes use of a range of materials from the DWDS corpus and academic publications on historical subjects. The study demonstrates that the polysemy of conjunctions is contingent upon the type of text. Consequently, *und* can possess not only its basic additive meaning, but also temporal, causal, or adversative semantics. In certain cases, the conjunction *aber* displays a range of additional meanings beyond its basic adversative semantics, including those of concession and consequence. Moreover, it can also function as a particle. The study employs a variety of research methods, namely descriptive, structural, typological, and statistical approaches. The findings can be utilised in translating German texts on humanitarian subjects into Russian, as well as in interpreting in order to most accurately convey the subtleties of the original speech. The article is a valuable resource for those engaged in teaching German at language universities.

Key words: **coordinating conjunctions, German language, linguistics, history of Germany, polysemy, semantics, lexicology, syntax**

А.В. Белова*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: alek.belowa@yandex.ru*

МНОГОЗНАЧНОСТЬ СОЧИНИТЕЛЬНЫХ СОЮЗОВ *UND* И *ABER* В НЕМЕЦКИХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ И НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

Предметом исследования в представленной статье являются немецкие сочинительные союзы *und* и *aber*, встречающиеся в работах немецких историков и публицистов XXI века, а также семантика этих союзов. Цель исследования – изучить особенности употребления этих союзов в научно-популярных и научных трудах немецких авторов. В ходе работы использовались материалы корпуса DWDS и научные издания по истории. Было выяснено, что полисемия союзов связана с типом текста. Так, *und* может обладать не только своим основным аддитивным значением, но и темпоральной, причинно-следственной или адверсативной семантикой. Союз *aber* характеризуется в определенных случаях, помимо своей базовой адверсативной семантики, значениями уступки, следствия, а также способен выступать в функции частицы. В ходе работы применялись следующие методы исследования: описательный, структурный, типологический и статистический. Результаты исследования могут быть использованы при переводе немецких текстов гуманитарной тематики на русский язык, а также в переводе, чтобы наиболее четко передать оттенки высказывания. Помимо этого, материалы работы могли бы быть полезны для преподавателей немецкого языка при обучении студентов языковых вузов.

Ключевые слова: **сочинительные союзы, немецкий язык, языкознание, история Германии, полисемия, семантика, лексикология, синтаксис**

Исследованию семантики союзов в германистике посвящены многие работы, однако вопрос о взаимосвязи полисемантичности союза и типа текста еще не рассматривался. Научная новизна представленного исследования заключается в обнаружении этой связи.

В зарубежной германистике исследование семантики сочинительных союзов представлено в работе О. Бехагеля [1], в которой подробно анализируется происхождение и значение различных союзов в диахронии. В работе Х. Блюдорна, Э. Брайндля и У.Х. Васнера [2] сочинительные союзы также рассматриваются с точки зрения их семантики. В работе Г. Хельбига и Й. Буши [3] дается подробная семантическая классификация союзов. Согласно исследованию, как сочинительные, так и подчинительные союзы могут иметь следующую семантику: адверсативную, причинную, условную, копулятивную, усилительную, пропорциональную (это значение входит в группу модальных в классификации) и, наконец, значение спецификации [3, с. 451, 452]. В работе Й. Эрбена [4] изложена информация о сочинительной семантике и о том, с помощью каких союзов это значение формируется в языке. Г. Антониоли в одной из своих работ рассматривает сходства и различия между союзами *und* и *aber*. Принципиальное отличие союза *aber* от *und* заключается в том, что, в то время как *und* функционирует на глобальном дискурсивном уровне и относится ко всем частям диалога, *aber* является более локальным коннектором, который относится лишь к части диалогической речи [5, с. 229]. Е.В. Урысон, рассматривая сочинительные и подчинительные союзы, выделяет так называемые «жесткие» и «мягкие» союзы. Жесткие союзы могут связывать только два предложения, а мягкие способны соединять группы предложений и высказываний [6, с. 4]. Максимально мягкие союзы связывают высказывание с группой высказываний или два отдельно взятых высказывания. Минимально мягкий союз может связывать и два предложения, и два высказывания, но не одно высказывание с другой группой высказываний. Жесткий союз соединяет только два предложения в составе сложного. Вопросу семантики и полисемии союзов в немецком языке также посвящены работы Омельченко С.В. [7], Голубевой Н.А. [8], Пирогова Н.А. и Кошкиной Н.В. [9].

Актуальность представленной работы заключается в том, что сравнительное исследование семантики сочинительных союзов в разных типах научных текстов позволяет продемонстрировать стилистический аспект функционирования грамматических единиц и выявить зависимость полисемии грамматической формы от типа текста.

Целью представленной статьи является исследование проявления полисемии союзов *und* и *aber* в различных типах научных текстов. Задачи публикации состоят в следующем: 1) проанализировать семантику союзов *und* и *aber* и выделить основные типы значений союзов с семантической позиции и в стилевом аспекте в разных типах научных текстов по истории; 2) выяснить, существуют ли различия в употреблении этих союзов в научных и научно-популярных текстах; 3) определить, в каких текстах эти союзы проявляют большую полисемию. В ходе исследования использовались материалы корпуса DWDS и научные издания по истории. В ходе работы проанализировано 200 примеров, которые были отобраны методом случайной выборки. При работе с фактическим материалом использовались следующие методы: описательный, структурный, типологический и количественный.

Теоретическая значимость исследования заключается в обнаружении взаимосвязи многозначности союзов *und* и *aber* и типа текста, в котором они употребляются. Практическая значимость представленной работы – использование результатов исследования в области перевода, преподавания и изучения полисемантичности других сочинительных союзов немецкого языка.

Полисемия союза und

В научно-популярных текстах исторической тематики наиболее ярко представлены следующие функции и значения союзов *und* и *aber*: а) аддитивная; б) адверсативная; в) темпоральная; г) уступительная (у союза *aber*), д) причинно-следственная. Согласно статистическим данным, союз *und* по-разному реализует свою многозначность в научно-популярных и научных текстах.

Рассмотрим реализацию аддитивной функции союза «und» на примере из научного и научно-популярного текста:

(1) *Die Selbstverortung der Professoren war unpolitisch, deshalb wissenschaftlich objektiv* ***und*** *nur der deutschen Kultur verpflichtet* [10].

(2) *Neben jenem ominösen »Vetter« werden genannt: der Regimentskommandeur des Vaters, Oberst von der Gabelentz; die Bürgermeister von Marbach* ***und*** *vom Nachbarort Vaihingen* ***und****, zum allseitigen Erstaunen, der berühmte* ***und*** *berüchtigte Oberst Rieger* [11].

Союз *und* соединяет однородные члены предложения как в научных, так и в научно-популярных текстах. В роли однородных членов могут выступать существительные (4, 5), определения (6, 7), составные части композитов (8), дополнения, выраженные субстантивированными глаголами (9):

(4) *Er, der in Stettin Geborene, aber in Berlin Aufgewachsene, der als Arzt* ***und*** *Autor die Stadt bis in ihre dunkelsten Winkel gekannt* ***und*** *diese durch seinen Roman »Berlin Alexanderplatz« weltberühmt gemacht hatte* <…> [11].

(5) *Der Unterricht umfasste die sieben Freien Künste, sowie als theologischer Lehrkursus das Bibelstudium und die Erlernung kirchlicher Ordnungen* ***und*** *Regeln* [10].

(6) *Ohne jede pompöse Geste weist sie anrührend* ***und*** *nachdenklich machend auf die historische Stätte, an der die Schandtat geschah* [11].

(7) *Das deutschsprachige Universitätswesen hat im Heiligen Römischen Reich seine Ursprünge mit der Gründung von Universitäten (das heißt der Verleihung von Privilegien, auch an schon bestehende Schulen) durch die geistlichen* ***und*** *weltlichen Herrscher* [10].

(8) *Eine Kommission hatte mit schwarzen Listen den Auftakt zu der Verbots-* ***und*** *Vernichtungspraxis gegeben* [11].

(9) *Auch Jules Laforgue, ein Franzose, der von 1881 bis 1886 als Vorleser der Kaiserin Augusta in der Residenz lebte, ähnlich launig wie Heine, in dessen Alter er auch war, schreiben konnte und ein offenes Auge für alles ihm Merkwürdige hatte, erwähnt die Bibliothek nur am Rande, wenn er in einem von Irrtümern nicht freien Kapitel das Leben* ***und*** *Treiben auf der Straße Unter den Linden beschreibt* [11].

Удалось выяснить, что уточняющая функция союза *und*, являющаяся частным случаем аддитивности, достаточно распространена в научно-популярных текстах:

(10) *Einwände und Bedenken, wie sie sein Direktoriumsvorsitzender formulierte, der immer wieder auf die finanzielle Konsolidierung des Unternehmens drängte – **und** das hieß für ihn zugleich Rationalisierung der Betriebsstruktur und Trennung von Fabrik – und Privatvermögen, – wies er freundlich, aber entschieden zurück* [11].

Для научных текстов подобные конструкции характерны в меньшей степени, так как повествование в таких текстах обычно бывает более четким, структурированным, и автору не приходится лишний раз вводить дополнительные уточняющие конструкции.

В некоторых контекстах союз *und* оказывается взаимозаменяемым с союзом и приобретает таким образом значение адверсативного показателя, что характерно для научно-популярных текстов:

(11) *Sicher, ganz jung war der potentielle Schwiegersohn nicht mehr, **aber** ein Altersabstand von rund zwanzig Jahren war damals so etwas Ungewöhnliches auch nicht, und niemand zwang ja die Tochter* [11].

Использование *und* со значением адверсативности встречается как в научных, так и в научно-популярных текстах. Рассмотрим два примера из научного (12) и научно-популярного (13) изданий:

(12) *Sie waren in der Vorstellungswelt der Ritter wohl schon tief verankert **und** wurden nun seit dem 12. Jahrhundert quasi spontan unter mittelalterlichen Bedingungen entwickelt und verbreitet* [12].

(13) *Wer hätte es auch wagen dürfen, diese erhabene **und** doch so heitere Schönheit, die lebendige, bewegliche, geistreiche, holdselige Freundlichkeit und den ganzen unendlichen, immer neuen Liebreiz Ihres Wesens neben dem Ausdrucke sinnigen Ernstes und der würdevollen Hoheit in dieser königlichen Frau festhalten oder gar wiedergeben zu wollen?* [11].

(12a) *Sie waren in der Vorstellungswelt der Ritter wohl schon tief verankert **aber** wurden nun seit dem 12. Jahrhundert quasi spontan unter mittelalterlichen Bedingungen entwickelt und verbreitet.*

(13a) *Wer hätte es auch wagen dürfen, diese erhabene **aber** doch so heitere Schönheit, die lebendige, bewegliche, geistreiche, holdselige Freundlichkeit und den ganzen unendlichen, immer neuen Liebreiz Ihres Wesens neben dem Ausdrucke sinnigen Ernstes und der würdevollen Hoheit in dieser königlichen Frau festhalten oder gar wiedergeben zu wollen?*

В приведенных высказываниях можно использовать союз *aber* вместо *und* (12a, 13a). При замене одного на другой значение предложения принципиально не поменяется. Таким образом, как в научных, так и в научно-популярных текстах союз *und* может проявлять и аддитивную, и адверсативную семантику.

Проанализируем возможность использования союза *und* в темпоральном значении на примерах из научных (14, 15) и научно-популярного (16) текстов:

(14) *Denn sie zeigen eindeutig, dass der kulturelle bzw. der literarische Austausch zwischen Frankreich und Deutschland durchwegs einseitig war **und** alle literarischen Formen, die während der höfischen Zeit in Deutschland tonangebend waren, in Frankreich entwickelt und von Deutschland übernommen wurden: „Deutschland war der nehmende, die Romania der gebende Teil* [12].

(15) *Nachdem allerdings 1916 das „Hindenburg-Programm" alle verbleibenden Arbeitskräfte mobilisierte, brach der Unterricht fast vollständig zusammen **und** die meisten Universitäten wurden zu Lazaretten oder Genesungsheimen* [10].

(16) *Sie war Ende der 1840er Jahre erst in der zweiten Hälfte der Fünfzig, kränkelte jedoch bereits **und** sollte Anfang August 1850 sterben, kurz vor ihrem sechzigsten Geburtstag* [11].

Во всех примерах четко прослеживается линейная темпоральность: сначала произошло событие «А», затем событие «Б»: в примере (14) сначала упоминается, что литературный обмен между Францией и Германией был односторонним и после определенного периода такого обмена оказывается, что все литературные формы в Германии в конкретный период оказываются заимствованными из французской литературной традиции. В примере (15) сначала случается мобилизация, а затем университеты превращаются в лазареты. В предложении (16) отмечается, что женщина сначала заболела, а потом через некоторое время умерла. При этом можно отметить, что во всех фразах (особенно в примере (15)) достаточно четко прослеживается причинно-следственный компонент: влияние французской литературы на немецкую было односторонним, следовательно, Германия заимствовала все литературные формы у Франции (14), произошла мобилизация рабочей силы, затем в университетах были прекращены занятия, а потом, соответственно, в них стали организовывать лазареты (15), женщина заболела и поэтому умерла (16).

Результаты исследования полисемантичности союза *und* представлены в следующей табл. 1:

Таблица 1

Полисемия союза «und» в научно-популярных и научных текстах

Функции	*Научно-популярные тексты*	*Научные тексты*
1. Аддитивная	40%	81%
2. Адверсативная	10%	2%
3. Темпоральная	24%	8%
4. Причинно-следственная	28%	7%

На основе статистики можно сделать вывод, что в научно-популярных текстах союз *und* проявляет большую многозначность, чем в научных. В большинстве примеров из научных текстов союз *und* выступает в аддитивной функции, а в научно-популярной – не только в аддитивной, но и в адверсативной, темпоральной и причинно-следственной функциях. Адверсативная, темпоральная и причинно-следственная семантика в научных текстах встречается редко.

Полисемия союза aber

Центральным значением союза *aber* является значение адверсативности, то есть противопоставления. Рассмотрим примеры из научного (17) и научно-популярного (18) текстов:

(17) *Hier bietet sich gerade dem jungen Ritter die Möglichkeit zu Geld zu kommen, **aber** er kann darüber hinaus auch erstmals am eigenen Leibe die Härte und die Gefahren des Geschäftes erfahren* [12].

(18) *Nach 1918 **aber** hatte man erst gezögert und ist am Ende einen anderen Weg mitgegangen* [11].

Частным случаем адверсативности являются следующие примеры из научно-популярных текстов:

(19) *Kommt dann **aber** der Punkt des Eintritts ins berufliche Leben, so treten zwei Züge deutlich hervor: Flucht in die Anpassung und Flucht in die Selbstaufgabe, in das «Kreuzopfer» des zu allem bereiten revolutionären Kämpfers* [11].

(20) *Wie **aber** soll ein Leben gelebt werden, wenn es als das eigentlich Verachtenswerte erscheint im Lichte des Ideals des Todes?* [11].

В приведенных примерах присутствует противоречие между двумя пропозициями, поэтому, помимо адверсативности, в предложениях присутствует дополнительное эмотивное значение, отражающее удивление автора. Следующим частным случаем адверсативности является функция контрастивного сравнения [15, с. 241], когда качества или действия одного объекта или субъекта противопоставлены другому:

(21) *Bei den Rjabušinskijs ist es der Ästhet Nikolaj, **aber** auch der Naturwissenschaftler Dimitrij und «Archäologe» Vladimir, schließlich Pavel als «Publizist»* [11].

В ходе исследования выяснилось, что функция контрастивного сравнения характерна для научно-популярных текстов, так как она придает фразе большую экспрессивность. Автор в предложении (21) перечисляет определенных известных деятелей своего времени и подчеркивает их значимость, сравнивая их род деятельности. Такой прием позволяет автору выразить свое отношение к описываемым историческим личностям. Примеры контрастивного сравнения в научных текстах найти не удалось. Причина этого заключается в том, что при написании диссертации или статьи автор-исследователь должен быть максимально объективным и беспристрастным, что соответствует нормам научного дискурса.

Рассмотрим аддитивную функцию «aber» на примерах из научного (22) и научно-популярного текстов (23):

(22) *Dieser, ein ehemaliger Ritter, bemerkt im Gespräch mit dem Knappen schnell, dass der Knappe vom Alter und von seinen körperlichen Fähigkeiten her vielleicht bereit sein mag, in den Ritterstand erhoben zu werden – **aber** der Knappe hat keinerlei Vorstellungen davon, was denn die Rechte, Pflichten und Tugenden eines Ritters seien* [12].

(23) *Umgekehrt »profitierten« auch die Tolstojaner von der Beziehung zu Sytin, der seine Leser – **aber** auch die Anforderungen der Zensur – kannte* [11].

Если использовать прием трансформации и заменить в данных предложениях союз *aber* на *und*, его значение не поменяется:

(22a) *Dieser, ein ehemaliger Ritter, bemerkt im Gespräch mit dem Knappen schnell, dass der Knappe vom Alter und von seinen körperlichen Fähigkeiten her vielleicht bereit sein mag, in den Ritterstand erhoben zu werden – **und** der Knappe hat keinerlei Vorstellungen davon, was denn die Rechte, Pflichten und Tugenden eines Ritters seien.*

(23a) *Umgekehrt «profitierten» auch die Tolstojaner von der Beziehung zu Sytin, der seine Leser – **und** auch die Anforderungen der Zensur – kannte.*

Рассмотрим темпоральную функцию союза «aber»:

(24) *Das höfische Ritterideal hat sich scheinbar direkt aus dem kriegerisch-feudalen herausentwickelt, wurde **aber** schnell mit Elementen des romantischen Ritterideals angereicher* [12].

(25) *Schuld daran war Luises Gatte, Friedrich Wilhelm III., der noch Kronprinz war, als der König das Kunstwerk in Auftrag gegeben hatte, bald nach dessen Fertigstellung **aber** selbst König wurde und es, wie vieles, das sein Vater getan oder veranlaßt hatte, verwarf* [11].

На примере этих высказываний можно проследить проявление темпоральной семантики, так как речь идет о последовательности определенных событий: сначала придворный рыцарский идеал развился из образа военного, но потом стал романтизироваться (24), Фридрих Вильгельм III сначала был кронпринцем, а затем стал королем (25).

Рассмотрим уступительное значение союза *aber*, при котором он может по своей семантике приближаться к *trotzdem* и *dennoch*:

(26) *Hier wird deutlich, dass Stiftungen sehr wohl zur Gefährdung des Staates beitragen konnten, diese **aber** nicht verursachten* [13].

(27) ***Aber*** *es erweist sich, daß Ferdinand innerlich nicht frei ist* [11].

Применим прием трансформации фразы и покажем, что в высказывании (26) содержится концессивная семантика. В приведенном предложении можно использовать концессивный союз *obwohl*, переформулировав фразу следующим образом: (26а) ***Obwohl*** *Stiftungen sehr wohl zur Gefährdung des Staates beitragen konnten, verursachten sie diese nicht*. Значение предложения не поменялось, соответственно, уступительная семантика в данном случае действительно выражена. В предложении (27) союз *aber* можно заменить на союз *trotzdem*: (27а) ***Trotzdem*** *erweist es sich, daß Ferdinand innerlich nicht frei ist.* В предложении (27), с одной стороны, прослеживается противопоставление, а с другой – определенная концессивность: хотя Фердинанд, на первый взгляд, обладал определенным качеством, выяснилось, что это не так. Частным случаем уступительного значения союза *aber* является «ограничительное» значение, когда часть фразы с союзом *aber* завершает определенную мысль, высказанную автором:

(28) *1955 wurde das spätere Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft als „Bundesministerium für Atomfragen" eingerichtet, welches zunächst* ***aber*** *noch keine Kompetenzen im Bildungsbereich hatte* [10].

(29) *Der Vater hilft ihm mit einem Betrag, der* ***aber*** *nicht ausreicht* [11].

Такая семантика встречается как в научных (28), так и в научно-популярных текстах (29). В предложении (28) семантика «ограничения» прослеживается достаточно четко. В этом случае также проявляется концессивное значение фразы: автор пишет об основании определенного министерства, но также отмечает, что в начале своей истории оно не обладало определенными компетенциями. В предложении (29) автор, упомянув, что отец исторического персонажа оказывает тому помощь, сразу указывает, что этой помощи недостаточно.

Причинно-следственная семантика союза *aber* находит проявление преимущественно в научно-популярных текстах, например:

(30) *Goethe will es bei der Andeutung der Bedeutung belassen,* ***aber*** *Schiller hört nicht auf, größere Deutlichkeit zu fordern* [11].

В приведенном примере прослеживается следующая семантическая связь: Шиллер в своем творчестве как бы противоречит Гёте, поступает по-своему. Одновременно с причинно-следственным значением здесь заметна и уступительная семантика: хотя Гёте поступает так-то, Шиллер действует по-другому.

Результаты исследования представлены в табл. 2:

Таблица 2

Полисемия союза *aber* в научно-популярных и научных текстах

Функции	*Научно-популярные тексты*	*Научные тексты*
1. Аддитивная	20%	6%
2. Адверсативная	26%	60%
3. Темпоральная	12%	10%
4. Уступительная	32%	18%
5. Причинно-следственная	10%	4%

Результаты показывают, что в научно-популярных текстах *aber* характеризуется более разнообразной семантикой, чем в научных. Наиболее часто *aber* употребляется в научно-популярных текстах в аддитивной, адверсативной и уступительной функциях. Темпоральная и причинно-следственная семантика встречается реже. В научных текстах *aber* в большинстве случаев имеет адверсативную семантику, реже – темпоральную и уступительную. Аддитивная и причинно-следственная семантика практически не встречается.

В ходе работы **впервые** было исследовано **проявление полисемии в научных и научно-популярных текстах исторической тематики,** и изучена **зависимость многозначности немецких союзов *und* и *aber* от типа текста в стилевом аспекте**. При анализе 200 примеров из исторических текстов **удалось выделить и описать различные значения союзов *und* и *aber***. Выяснилось, что в употреблении союзов *und* и *aber* в разных типах текстов наблюдаются различия и что **в научно-популярных источниках полисемия проявляется чаще, чем в научных**. Союз *und* в научно-популярных текстах помимо аддитивного значения может в равной степени проявлять как темпоральную, так и причинно-следственную семантику. Адверсативное значение встречается реже. В научных текстах в большинстве случаев союз употребляется только в аддитивном значении, однако встречаются отдельные случаи употребления этого союза в темпоральной и причинно-следственной функции и редко – в адверсативной. Для союза *und* нехарактерна четкая дифференциация между темпоральной и причинно-следственной функциями, что можно также объяснить тем, что темпоральность действительно является частью каузальности в широком смысле. Частным случаем аддитивности для союза *und* выступает уточняющее значение, которое встречается только в научно-популярных текстах. Союз «aber» в научно-популярных текстах чаще всего употребляется в аддитивной, адверсативной и уступительной функции. Темпоральное и причинно-следственное значение встречаются реже. В научных текстах *aber* в большинстве случаев имеет адверсативную семантику, реже – темпоральную и уступительную. Аддитивная и причинно-следственная семантика представлена только в отдельных случаях. Адверсативная и уступительная семантики часто оказываются связанными. В научно-популярных текстах *aber* может выступать в функции контрастивного сравнения, которая является частным случаем адверсативности, а также иметь эмотивную функцию, которая также является частью адверсативной семантики.

Представленное исследование показало взаимосвязь между полисемией немецких сочинительных союзов и типом текста. Результаты проделанной работы могут оказаться полезным не только для лингвистов, исследующих немецкий язык, но и для переводчиков и преподавателей в процессе углубленного изучения немецкого языка на филологических и лингвистических факультетах. Сведения о полисемии союзов могут использоваться как в письменном переводе, так и в устном, в том числе синхронном, чтобы корректнее передать смысл речи на немецком языке. Результаты исследования могут быть использованы для изучения прочих немецких сочинительных союзов и их семантики в зависимости от типа текста. Дальнейшие исследования могли бы продолжить рассмотрение вопроса о многозначности союзов как в немецком, так и в других европейских языках с позиции стилистики.

Библиографический список

1. Behaghel *O. Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung. Bd. 3.* Heidelberg: Winter, 1928.
2. Blühdorn H., Breindl E., Waßner U.H. *Brücken Schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik.* Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2004.
3. Helbig B., Buscha J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* Leipzig: Langenscheidt, 1996.
4. Erben J. *Abriss der deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag, 1958.
5. Antonioli G. *Konnektoren im gesprochenen Deutsch. Eine Untersuchung am Beispiel der kommunikativen Gattung autobiographisches Interview.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010.
6. Урысон Е.В. Союзы, коннекторы и теория валентностей. *Диалог*. Available at: https://www.dialog-21.ru/media/1368/146.pdf
7. Омельченко С.В. Семантическое разнообразие предложений с союзом «wenn» в немецком языке. *Сборник статей участников I Международной научной конференции*. Курган: КГУ, 2012: 94–99.
8. Голубева Н.А. Функции коннектора «und» в когнитивном аспекте. *Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве:* материалы Международной научно-практической конференции. 2016: 73–78.
9. Пирогов Н.А., Кошкина Н.В. Структурно-семантическая классификация сложноподчиненных предложений с союзом «und». *Вестник Южно-уральского государственного университета.* Серия: Лингвистика. 2007; № 6 (61): 24–27.
10. Abriss zur Geschichte der Universitдten in Deutschland. *Technische Universität Dresden.* Available at: https://tu-dresden.de/
11. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS).* Available at: https://www.dwds.de
12. Lanz R. *Ritterideal und Kriegsrealität im Spätmittelalter: Das Herzogtum Burgund und Frankreich*. Doktorarbeit. Huttwil, Bern, 2005.
13. Geelhaar T., Thomas J. *Stiftung und Staat im Mittelalter. Eine byzantinisch-lateineuropäische Quellenanthologie in komparatistischer Perspektive.* Berlin: Akademie Verlag, 2011.

References

1. Behaghel *O. Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung. Bd. 3.* Heidelberg: Winter, 1928.
2. Blühdorn H., Breindl E., Waßner U.H. *Brücken Schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik.* Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2004.
3. Helbig B., Buscha J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* Leipzig: Langenscheidt, 1996.
4. Erben J. *Abriss der deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag, 1958.
5. Antonioli G. *Konnektoren im gesprochenen Deutsch. Eine Untersuchung am Beispiel der kommunikativen Gattung autobiographisches Interview.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010.
6. Uryson E.V. Soyuzy, konnektory i teoriya valentnostej. *Dialog*. Available at: https://www.dialog-21.ru/media/1368/146.pdf
7. Omel'chenko S.V. Cemanticheskoe raznoobrazie predlozhenij s soyuzom «wenn» v nemeckom yazyke. *Sbornik statej uchastnikov I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Kurgan: KGU, 2012: 94-99.
8. Golubeva N.A. Funkcii konnektora «und» v kognitivnom aspekte. *Yazyk, kul'tura, mental'nost': Germaniya i Franciya v evropejskom yazykovom prostranstve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 73-78.
9. Pirogov N.A., Koshkina N.V. Ctrukturno-semanticheskaya klassifikaciya slozhnopodchinennyh predlozhenij s soyuzom «und». *Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2007; № 6 (61): 24-27.

10. Abriss zur Geschichte der Universitdten in Deutschland. *Technische Universität Dresden.* Available at: https://tu-dresden.de/
11. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS).* Available at: https://www.dwds.de
12. Lanz R. *Ritterideal und Kriegsrealität im Spätmittelalter: Das Herzogtum Burgund und Frankreich.* Doktorarbeit. Huttwil, Bern, 2005.
13. Geelhaar T., Thomas J. *Stiftung und Staat im Mittelalter. Eine byzantinisch-lateineuropäische Quellenanthologie in komparatistischer Perspektive.* Berlin: Akademie Verlag, 2011.

Статья поступила в редакцию 29.10.24

УДК 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-442-444

Bolotskaya M.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the Russian Language and Methods of Teaching the Russian Language, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: margarita_bolotskaya@mail.ru*
Ryabova M.V., *student, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: mariarabova80694@gmail.com*

REPRESENTATION OF SOURCES OF LIGHT IN WORKS BY F.M. DOSTOEVSKY. The role of light as an important structural element in works of F.M. Dostoevsky is considered. It is revealed that its sources change the real and metaphysical space, filling it with special meaning; they form new "dimensions" around themselves. It is noted that lighting in works of F.M. Dostoevsky is often associated with truth, goodness, hope and salvation, but at the same time, sources of light can symbolize fear, darkness and hopelessness. This duality of light as a symbol reflects the complex nature of human life and the internal contradictions that the characters face. The lexical and semantic features of representation of sources of light in the texts "Poor Folk" and "Netochka Nezvanova" are revealed. The linguistic units representing light sources in the works of F.M. Dostoevsky are identified and analyzed (the lexemes "candle", "lantern", "sun" are studied); their role and significance in describing the mental state of the characters and forming the subtext are noted.

Key words: **lexeme, candle, lantern, sun, semantics, F.M. Dostoevsky**

М.П. Болотская*, канд. пед. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: margarita_bolotskaya@mail.ru*
М.В. Рябова*, студентка, Пензенский государственный университет, E-mail: mariarabova80694@gmail.com*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИСТОЧНИКОВ СВЕТА В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Рассмотрена роль света как важного структурного элемента в творчестве Ф.М. Достоевского. Выявлено, что источники его меняют реальное и метафизическое пространство, наполняя особым смыслом; формируют вокруг себя новые «измерения». Отмечено, что освещение в произведениях Ф.М. Достоевского часто ассоциируется с истиной, добром, надеждой и спасением, но в то же время источники света могут символизировать страх, тьму и безысходность. Эта двойственность света как символа отражает сложную природу человеческой жизни и внутренние противоречия, с которыми сталкиваются герои. Отмечены лексико-семантические особенности репрезентации источников света в текстах художественных произведений Ф.М. Достоевского – «Бедные люди» и «Неточка Незванова». Выделены и проанализированы языковые единицы, репрезентирующие источники света в художественных произведениях Ф.М. Достоевского (исследованы лексемы «свеча», «фонарь», «солнце»); отмечены их роль и значение в описании душевного состояния героев, формировании подтекста.

Ключевые слова: **лексема, свеча, фонарь, солнце, семантика, Ф.М. Достоевский**

Особенности репрезентации лексико-семантической группы «Свет» в текстах художественных произведений Ф.М. Достоевского малоизучены, между тем роль света как важного структурного элемента в творчестве великого писателя необычайно многогранна, включает в себя целый ряд аспектов (репрезентация лексико-семантической группы «Свет», символика света, связанная как со степенью освещённости конкретных сцен, так и с общей световой атмосферой произведений и др.), исследование которых позволяет глубже провести тонкий психологический анализ внутреннего мира героев, что свидетельствует об актуальности указанной темы.

Тема исследования предполагает постановку следующей цели: рассмотреть особенности репрезентации источников света в текстах произведений Ф.М. Достоевского.

В соответствии с поставленной целью обозначим задачи исследования: выявить языковые единицы, репрезентирующие источники света в художественных произведениях Ф.М. Достоевского; определить их роль в описании душевного состояния героев, формировании подтекста.

Научная новизна проявляется в том, что языковые единицы с семантическим компонентом «свет» рассмотрены в структуре художественного пространства как организаторы его (участвуют в создании образов, формировании текстовой перспективы).

Теоретическая значимость заключается в подходе к анализируемым языковым единицам как сюжетообразующим, расширяющим художественный план повествования. Практическая значимость – в том, что выводы проведённого исследования можно использовать и при изучении особенностей идиостиля Ф.М. Достоевского, и при анализе лексем с семантическим компонентом «свет» в лексической системе русского языка.

Лексико-семантическая группа «Свет» в текстах художественных произведений Ф.М. Достоевского представлена, прежде всего, лексемами «свеча» и «фонарь», которые, например, в фольклоре, являются символами света и надежды, часто используются для создания атмосферы таинственности и загадочности [1]. Ср. с семантикой названных лексем, зафиксированной в различных словарях: свеча (свѣча) – 'светильник', 'свеча'; старославянский: свѣшта > свѣща 'свеча', 'огонь', 'лампада'; производное от *svěťь + *суффикс -j-) [2]; «длинный тонкий цилиндр из какого-н. жирного вещества (воска, стеарина) с фитилём внутри, служащий для освещения» [3]; лексема «фонарь» – от древнегреческого слова φανός, означающее «осветительный прибор в виде стеклянного шара, коробочки с прозрачными стеклянными стоиками, защищающими источник света» [2]; в лексикографических источниках фиксируется, прежде всего, следующее значение: «осветительный прибор в виде той или иной формы коробки или ящичка со стеклянными стенками, в котором помещается какой-нибудь источник света» [3].

В дебютном романе Ф.М. Достоевского «Бедные люди» (впервые напечатан в альманахе Н.А. Некрасова «Петербургский сборник» в 1846 г.), с восторгом встреченном как Н.А. Некрасовым, так и В.Г. Белинским, среди лексем, называющих искусственные источники света, встречаются такие, как «свеча» (4 словоформы), «лампадка» (2 словоформы) и «ночник» (2 словоформы), причём образ свечи является ключевым.

Лексема «свеча» появляется на страницах романа в первых же предложениях. Свеча зажигается, и происходит резкая смена действия: Девушкин замечает загнутый уголочек занавески, что позволяет ему увидеть Вареньку. Переписка Макара Девушкина с Варенькой Доброселовой позволяет читателю увидеть жизнь обитателей петербургских углов, чердаков и подвалов, наполненную нуждой и лишениями. Фигура Макара Девушкина, до того забитого и униженного в своей бедности, что «в должность входит бочком, бочком, сторонясь ото всех», а дома чай пьёт «ради чужих, для вида, для тона», раскрыта через эту переписку. Тупой и ограниченный мир канцелярии, круг забот и интересов, которыми живут соседи по общему коридору, преломлены через призму восприятия героя произведения. Заботы о куске хлеба, постоянный страх потерять его сочетаются с трогательной заботой о судьбе беззащитной девушки, знакомство с которой «осветило сердце и душу» героя повести.

В художественном тексте используется не только «свеча», но и «свечка» (суффиксальное образование с помощью суффикса *-к-* от основы *свеч-*), представленные различными словоформами в нескольких лексических значениях: во-первых, свеча является источником света (в двух случаях); свет от горящей свечи позволяет работать Макару Алексеевичу Девушкину, главному герою романа, в ночное время суток: «…Вечером, часов в восемь, просыпаюсь (вы знаете, маточка, что я часочек-другой люблю поспать после должности), свечку достал, приготовляю бумаги, чиню перо, вдруг, невзначай, подымаю глаза, – право, у меня сердце вот так и запрыгало!» [4]. Во втором случае («…Вы говорите, что у вас глаза слабеют, так не пишите при свечах; зачем писать?» [4]) речь идёт о том же значении лексемы «свеча», но акцент делается на том, что света от свечи крайне недостаточно. Указанная лексема встречается уже в письме Вареньки Доброселовой, которая, отвечая Макару Алексеевичу на его первое письмо, тоже обращается к этому эпизоду. Кроме того, свеча – это предмет быта, который «тихо» сопровождает все события, разговоры, решения, происходящие в доме, например: «И какие сказки-то были! Не то что дитя, и толковый и умный человек заслушается. Чего! сам я, бывало, закурю себе трубочку, да так заслушаюсь, что

и про дело забуду. А дитя-то, шалунья-то наша, призадумается; подопрёт ручонкой розовую щёчку, ротик свой раскроет хорошенький и, чуть страшная сказка, так жмётся, жмётся к старушке. А нам-то любо было смотреть на неё; и не увидишь, как свечка нагорит, не слышишь, как на дворе подчас и вьюга злится и метель метёт» [4]. Лексема употребляется в рассказе Девушкина о своей жизни, когда было прекрасное и счастливое время. Наслаждаясь моментом, герой забывает обо всём, что находится вокруг. Присутствие свечи на фоне радостных и светлых событий указывает на то, что это не только источник света или элемент интерьера, но и атрибут жизни человека, который «подсвечивает» важные эпизоды в ней. Наконец, свеча выступает символом связи с Богом, иными мирами; определяет точку встречи «посюстороннего с потусторонним» [5; 6; 7], например: «Все эти дни он был как беспамятный, как одурелый и с какою-то странною заботливостью всё хлопотал около гроба: то оправлял венчик на покойнике, то зажигал и снимал свечи» [4]. Старик Покровский убит горем, связанным с потерей сына. Действия, производимые со свечой у гроба, автоматические, бессознательные. Однако упоминание свечи неслучайно: она выступает связующим звеном души живой с душой ушедшего человека. Кроме того, здесь можно провести параллель с человеческой жизнью, которая очень быстротечна.

Чувства, которые испытывают герои, различны по своей эмоциональной нагрузке: в одних случаях они наполнены надеждой: свеча помогает, сопровождает, не требует внимания и выполняет свою прямую, статичную функцию; в других – указывает на положение главного героя, Макара Алексеевича, который, за неимением средств, влачит жалкое существование; несмотря на проблемы со здоровьем, он продолжает работать в тех условиях, которые есть. Свеча, кроме того, подчёркивает состояние безысходности героя, когда Девушкин стоит у могилы и не осознаёт происходящего, не понимает, что ему делать, поэтому производит лишь механические телодвижения. Заметим, что чувство безысходности подчёркивает и «дрожащий» свет от лампадки, который упоминается автором ещё и затем, чтобы показать, насколько бледен дневной свет, проникающий в жилище: «В комнату чуть-чуть проходили лучи бледного дня и едва оспаривали дрожащий свет лампадки, затепленной перед образом» [4]. Движение огня её отражает и волнение героя: «…И право, не помню, о чём мы не переговорили с ним в эти мучительные и вместе сладкие часы наших свиданий, ночью, при дрожащем свете лампадки и почти у самой постели моей бедной больной матушки?..» [4]. Эту же функцию выполняет и ночник, помогая создать гнетущую атмосферу, которая усиливает тревожность героини: «В комнате было темно, ночник погасал, полосы света то вдруг обливали всю комнату, то чуть-чуть мелькали по стене, то исчезали совсем. Мне стало отчего-то страшно, какой-то ужас напал на меня; воображение моё взволновано было ужасным сном; тоска сдавила моё сердце…» [4].

Так перед читателем раскрывается душевный мир, сомнения и переживания забитого нищетой человека – Макара Девушкина, знающего своё место в обществе, но в то же время не лишённого чувства собственного достоинства и способного «себе справедливость воздать». Простой кусок хлеба, добытый честным трудом, переписыванием, заставляет его думать, что и он необходим в жизни, приносит какую-то пользу («Если бы все сочинять стали, так кто же бы стал переписывать?» [4]). Этот «маленький человек» ставит вопрос и о существовании социальной несправедливости: «…Отчего это так всё случается, что вот хороший-то человек в запустении находится, а к другому кому счастье само напрашивается? Знаю, знаю, маточка, что нехорошо это думать, что это вольнодумство, но по искренности, по правде-истине, зачем одному ещё в чреве матери прокаркнула счастье ворона-судьба, а другой из воспитательного дома на свет божий выходит?..» [4]; «Грешно, маточка, оно грешно этак думать, да тут поневоле как-то грех в душу лезет» [4]. Однако «вольнодумство» Макара Девушкина, которое, кстати, он сам считает грехом, не идёт дальше этого признания и затаённого ропота – образ его предстаёт как жалкая фигура униженного, неспособного встать на защиту своих человеческих прав. Ответы на вопросы «отчего так случается», каковы причины социальной несправедливости, как с ними бороться герой повести так же не находит, как и автор. Об этом, в частности, свидетельствует и то, как воспринимает Макар Девушкин литературные произведения, содержание которых ему близко и понятно. Всё ограничивается призывом к сильным мира сего пожалеть слабых.

Заметим, что в тексте романа «Бедные люди» естественное освещение даёт только солнце: «…Он просил поднять занавес у окна и открыть ставни. Ему, верно, хотелось взглянуть в последний раз на день, на свет божий, на солнце. Я отдёрнула занавес; но начинающийся день был печальный и грустный, как угасающая бедная жизнь умирающего. Солнца не было» [4]. В данном контексте солнце – не просто источник света, а символ жизни, именно поэтому умирающий пожелал увидеть его в последние минуты свои и, возможно, зацепиться за него, что позволило бы продлить его дыхание хотя бы ещё на несколько мгновений. Однако солнце в этот день закрыло мрачное и туманное небо, оно будто диктовало трагичный исход и не давало ни малейших шансов на жизнь. Устойчивый образ солнца в творчестве Ф.М. Достоевского, по словам А.Ф. Лосева, с одной стороны, является символом щемящей тоски, наступающего конца и кончины, погибших надежд и бесплодных упрёков, с другой – указывает на светлое и возвышенное среди болот, грязи, вечно моросящего неба, злого и упрямого, сердитого народа [8].

Важную роль в организации художественного пространства играют образы источников света и в тексте романа Ф.М. Достоевского «Неточка Незванова» (лексемы «свеча» (7 словоформ), «фонарь» (3 словоформы), «ночник» (1 словоформа)).

Фонарь является источником света, который не только позволяет взаимодействовать героям, помещику и Ефимову, в тёмное время суток, но и создаёт изолированность пространства, а также усиливает чувство тоски («какая-то странная тоска звучала в его словах»): «…Около полуночи отворилась дверь в комнату арестанта. Вошёл помещик. Он был в халате, в туфлях и держал в руках зажжённый фонарь. Казалось, он не мог заснуть, и мучительная забота заставила его в такой час оставить постель. Ефимов не спал и с изумлением взглянул на вошедшего. Тот поставил фонарь и в глубоком волнении сел против него на стул…» [4]. Но образ фонаря возникает и в счастливых воспоминаниях Неточки: «…Мне казалось, что я всё это видела когда-то, где-то, во сне... Мне припомнились сумерки, я припомнила наш чердак, высокое окошко, улицу глубоко внизу с сверкающими фонарями, окна противоположного дома с красными гардинами, кареты, столпившиеся у подъезда, топот и храп гордых коней, крики, шум, тени в окнах и слабую, отдалённую музыку…» [4]. Для Неточки это время было раем, который она искала потом и куда хотела бы вернуться. Свет фонарей здесь выступает символом надежды, счастья, чего-то манящего. И радость её заключалась в том, что эти картины, всплывающие во снах, были не мечтой, а частью её прошлой жизни, поэтому воспоминания вызывали у неё «слезы восторга».

Как видим, образ фонаря организует внешний художественный план: его свет направляется либо в сторону того предмета, на котором акцентируется внимание при повествовании, либо в противоположную, тем самым затеняя определённые действия. Кроме того, мерцание фонаря, как маяк, появляется в значимом месте для героя, которое связано со счастьем из прошлого и верой, что оно повторится в будущем.

Использование образа свечи в романе также имеет свои особенности. Во-первых, свеча – это источник света (лексема «свечка», 3 словоупотребления): «Через полчаса матушка взяла свечку и подошла ко мне посмотреть, заснула ли я» [4]; «Оглядев меня, она тихонько подошла к шкафу, отворила его и налила себе стакан вина. Она выпила его и легла спать, оставив зажжённую свечку на столе и дверь отпертою, как всегда делалось на случай позднего прихода батюшки» [4]; «Поди к ней, Неточка, поди; там не темно, там есть свечка; не бойся, позови к ней кого-нибудь и потом приходи ко мне; поди одна, а я тебя здесь подожду» [4]. Во-вторых, образ свечи напрямую связан с состоянием и эмоциями батюшки, героя романа (2 словоупотребления лексем «свеча» и «свечка»): «…Он сидел на стуле возле самой двери и как будто о чём-то задумался. В комнате была мёртвая тишина. Оплывшая сальная свечка грустно освещала наше жилище…» [4]; «… он переставил свечу и стал лицом к дверям, чтоб даже и не поглядеть на постель. Наконец он взял скрипку и с каким-то отчаянным жестом ударил смычком... Музыка началась…» [4]. Свет «оплывшей сальной свечки» был на исходе, как и внутренние силы батюшки, слабый огонь её, подчёркивая эмоциональное состояние человека, бывшего на грани отчаяния, одновременно усиливает его. После суетных движений батюшка всё-таки встал, отодвинул свечу, чтобы темнота помогла скрыть его лицо, взял скрипку – и тут прозвучали «стоны, крик человеческий, плач». Внешний вид свечи коррелирует с внутренним состоянием героя, помогает передать его: с угасанием света свечи повышается уровень душевного беспокойства, которое разливается на всё окружающее [9]. Кроме того, свеча является «свидетелем» переживаний, поступков героев, она «наблюдает» за внутренними страданиями главной героини, которая хотела было всё рассказать, но не смогла из-за мыслей о батюшке: «...Рыдания мои разбудили матушку; она окликнула меня и спросила, что со мною. Я не отвечала, но ещё горче заплакала. Тогда она засветила свечку, подошла ко мне и начала меня успокаивать, думая, что я испугалась чего-нибудь во сне» [4]. Наконец, выступает в роли «соучастника» преступления, так как свет её помогает героине в поисках утерянного ключа.

Свечу автор использует не только как источник света – она помогает понять состояние персонажей художественного произведения, их внутренний мир, выступая в качестве организатора художественного пространства. Свет её, как и свет «от последних, косых лучей заходящего солнца», служит «зеркалом пространства души героев», позволяет лучше понять эмоции и переживания действующих лиц романа.

«С выражением модальных значений в тексте связано взаимодействие многих языковых единиц разных уровней: в художественном тексте может произойти эмоционально-экспрессивная трансформация любых языковых средств, которые в зависимости от намерения автора могут стать модальными, то есть выражать авторское отношение» [2, с. 375]. В романах Ф.М. Достоевского «Бедные люди» и «Неточка Незванова» языковые единицы с семантическим компонентом «свет» (лексемы «свеча», «фонарь», «ночник», «лампадка», «солнце») выполняют смыслообразующую функцию, помогая раскрыть сложный внутренний мир персонажей, проникнуть в их сокровенные мысли и чувства. Свет в произведениях Ф.М. Достоевского акцентирует внимание на пиках развития повествования, усиливает значение подтекста.

Великий художник слова мастерски работает с освещением, используя, прежде всего, образы свечи и фонаря. Свеча – не просто источник света с трепетным пламенем, отличающийся хрупкостью и способностью исчезать, оставляя после себя лишь дымок. Она освещает не только жилище, но и глубинные пласты человеческой души; свеча, с её тлеющим пламенем, может быть сравнима с человеческим сердцем, которое согревает окружающих своим теплом, а так-

же трепещет перед важными событиями. Так же, как и свеча, фонарь выходит за рамки обыденного предмета и превращается в многогранный образ, связанный с различными аспектами человеческого бытия. Кроме того, лексема «фонарь» часто используется метафорически, символизируя человеческую жизнь, душу, её внутренний свет.

Хотя образы свечи и фонаря имеют много общего, они могут воплощать разные смыслы, «проявлять» различные эмоции: образ свечи связан больше с чувствами, эмоциями, внутренним миром человека, а образ фонаря – с внешним миром, с реальностью, отражающей быт героев.

Источники света в текстах художественных произведений Ф.М. Достоевского обладают глубоким символическим значением, отражают различные аспекты человеческой жизни, включая представления о свете и тьме, жизни и смерти. Не менее важна роль данных символов для исследования глубин человеческой души.

Библиографический список

1. *Символы, знаки, эмблемы*. Энциклопедия. Москва: ЛОКИД-ПРЕСС; РИПОЛ классик, 2005.
2. *Историко-этимологический словарь современного русского языка: 13 560 слов*: в 2 т. Москва: Русский язык, 1999.
3. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1985–1988.
4. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений и писем*: в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990.
5. Панкратова М.Н. «Световая» лексика и пространство «угла» в творчестве Ф.М. Достоевского. *Новый филологический вестник*. 2007; № 1 (4): 174–182.
6. Панкратова М.Н. Образы второстепенных искусственных источников света в творчестве Достоевского. *Ломоносов-2006*: Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных. Москва: Издательство МГУ, 2006: 223–225.
7. Хоц А.Н. Структурные особенности пространства в прозе Достоевского // Достоевский: материалы и исследования. Санкт-Петербург: Институт русской литературы (Пушкинский дом) Российской академии наук, 1994; Т. 11: 51–80.
8. Лосев А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва: Искусство, 1995.
9. Азаренко Н.А. Особенности концептуализации света и тьмы в языковой картине мира Ф.М. Достоевского (на материале романа «Преступление и наказание»). *Вестник Тамбовского университета*. 2007; Выпуск 4 (48): 77–80.
10. Болотская М.П., Акимова Е.С. Сравнение как средство формирования субъективной модальности в тексте романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 373–375.

References

1. *Simvoly, znaki, `emblemy*. `Enciklopediya. Moskva: LOKID-PRESS; RIPOL klassik, 2005.
2. *Istoriko-`etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka: 13 560 slov*: v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 1999.
3. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988.
4. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990.
5. Pankratova M.N. «Svetovaya» leksika i prostranstvo «ugla» v tvorchestve F.M. Dostoevskogo. *Novyj filologicheskij vestnik*. 2007; № 1 (4): 174-182.
6. Pankratova M.N. Obrazy vtorostepennyh iskusstvennyh istochnikov sveta v tvorchestve Dostoevskogo. *Lomonosov-2006*: Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2006: 223-225.
7. Hoc A.N. Strukturnye osobennosti prostranstva v proze Dostoevskogo // Dostoevskij: materialy i issledovaniya. Sankt-Peterburg: Institut russkoj literatury (Pushkinskij dom) Rossijskoj akademii nauk, 1994; T. 11: 51-80.
8. Losev A.F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo*. Moskva: Iskusstvo, 1995.
9. Azarenko N.A. Osobennosti konceptualizacii sveta i t'my v yazykovoj kartine mira F.M. Dostoevskogo (na materiale romana «Prestuplenie i nakazanie»). *Vestnik Tambovskogo universiteta*. 2007; Vypusk 4 (48): 77-80.
10. Bolotskaya M.P., Akimova E.S. Sravnenie kak sredstvo formirovaniya sub`ektivnoj modal'nosti v tekste romana F.M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 373-375.

Статья поступила в редакцию 22.10.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-444-446

Vasileva G.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: galinav44@mail.ru*
Vinogradova M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: marinavla20088@rambler.ru*

ENVIRONMENTAL CONCEPTS IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS (BASED ON THE DATA OF PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENTS). Since the issues of nature preservation and environmental protection have become one of the most important for all mankind, it seems relevant to trace the attitude of representatives of different cultures to environmental issues, in this case, that of Russian and Chinese students. In view of this, the purpose of the article is to identify and compare environmental concepts that exist in the linguistic consciousness of representatives of different cultures. The research uses the method of psycholinguistic experiment. In accordance with the stated goal, the following tasks are performed: using thematic modeling, a comparison is made of the associative-verbal fields of the stimuli *ecology* and *green* (reflecting the most important environmental concepts of respondents), which were recorded in a free associative experiment conducted among Russian and Chinese students of Saint Petersburg universities, an identification of both the general directions of association related to the universality and globality of environmental issues as well a the discrepant concepts of Russian and Chinese students caused by the uniqueness of national cultures, traditions and mindsets is carried out.

Key words: **ecology, lexical item "green", linguistic consciousness, free associative experiment, associative field, association vectors**

The study is supported by the grant of the Russian Science Foundation No. 23-28-00464

Г.М. Васильева*, д-р филол. наук, проф. Российского государственного педагогического университета А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: galinav44@mail.ru*
М.В. Виноградова, *канд. пед. наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: marinavla2008@rambler.ru*

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (ПО ДАННЫМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ)

Поскольку вопросы охраны природы и окружающей среды стали одними из важнейших для всего человечества, то представляется актуальным проследить отношение к экологической проблематике представителей различных культур, в данном случае – у российских и китайских студентов. Ввиду этого целью статьи является выявление и сопоставление экологических представлений, существующих в языковом сознании представителей различных культур. В исследовании используется метод психолингвистического эксперимента. В соответствии с поставленной целью выполняются следующие задачи: с помощью тематического моделирования производится сравнение ассоциативно-вербальных полей стимулов *экология* и *зеленый* (отражающих важнейшие экологические представления респондентов), которые зафиксированы в свободном ассоциативном эксперименте, проведенном среди русских и китайских студентов университетов Санкт-Петербурга, а также выявляются как общие направления ассоциирования, связанные с универсальностью и глобальностью экологической проблематики, так и несовпадающие представления русских и китайских студентов, обусловленные неповторимостью и уникальностью национальных культур, традиций и менталитетов.

Ключевые слова: **экология, зеленые, языковое сознание, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, векторы ассоциирования**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00464

Актуальность данного исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, в настоящее время проблемы экологии являются одними из ключевых, над решением которых работают ученые во всем мире. По мнению лингвистов, важнейшие проблемы, решаемые обществом, находят свое отражение в языковом сознании человека. Во-вторых, изучение языкового сознания русских и китайцев позволит сопоставить представления об экологии, выявить общие и различные аспекты.

Цель работы – сопоставление экологических представлений в языковом сознании российских и китайских студентов (по данным психолингвистических экспериментов).

Поставленной цели соответствуют следующие задачи: проведение свободного ассоциативного эксперимента среди российских и китайских студентов; аргументированный выбор стимулов эксперимента; обработка его результатов, предполагающая тематическое сегментирование ассоциативно-вербальных полей; сопоставление полученных результатов; выделение сходств и различий в экологических представлениях российских и китайских студентов; интерпретация выявленных различий.

О новизне исследования свидетельствует то, что, несмотря на актуальность экологической проблематики, до сих не осуществлялось сопоставительных исследований экологических представлений у представителей различных культур.

Теоретическая значимость заключается в выявлении и сегментации важного фрагмента языкового сознания российских и китайских студентов, что позволяет выделить общее и различное в экологических представлениях различных народов.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что полученные результаты могут использоваться в учебной лексикографии, направленной на описание ценностно маркированной лексики русского языка, в том числе в словарях, ориентированных на экологические специальности.

Поскольку, по общему мнению лингвистов, именно лексика в первую очередь реагирует на актуальные общественные проблемы, материалом для исследования послужили лексемы *экология* и *зеленый*. Эти слова в своем семантическом объеме являются яркими маркерами экологической проблематики, поэтому были избраны в качестве стимулов психолингвистического эксперимента. Как известно, лексема *экология* является прямым номинантом исследуемого явления, а лексема *зеленый* в последние десятилетия активно используется при номинации различных явлений, связанных с охраной окружающей среды, а также в современных контекстах, относящихся к экологической проблематике. Как нами ранее отмечалось, экологическая активность лексемы *зеленый* не нашла отражения в толковых словарях русского языка XX века, где ее семантический объем не содержал «экологических компонентов», однако, согласно данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ), синтагматический и идиоматический потенциалы лексемы *зеленый* свидетельствуют о ее прямой включенности в семантическое поле *экология*. Ср., например, устойчивые словосочетания: зеленое движение, зеленая идеология, зеленая повестка, зеленый поворот, зеленый радикализм, зеленая энергетика, зеленые университеты, зеленые (о партиях), зеленый фашизм (синонимично словосочетанию *экологический фашизм*) и др.; названия Российских партий и объединений: «Зеленые», «Зеленый крест», «Зеленый мир», «Зеленый фронт», «Альянс зеленых», «Зеленые вузы России»; названия экологически ориентированных изданий: «Зеленый мир», Зеленый луч», «Зеленый лист», «Зеленые острова» [1].

Поскольку, как известно, языковое сознание носителей языка гораздо оперативнее реагирует на любые общественные тенденции по сравнению с толковыми словарями, в данной статье методом свободного ассоциативного эксперимента выявляются экологические представления российских и китайских студентов, которые не зафиксированы в толковых словарях и могут свидетельствовать об особенностях отношения представителей различных культур к чрезвычайно актуальной, всемирно значимой проблематике.

Следуя известной психолингвистической концепции А.А. Леонтьева, исследование языкового сознания в отечественной лингвистике базируется на результатах ассоциативных экспериментов [2, с. 192]. По мнению Ю.Н. Караулова, обращение к ассоциативному потенциалу слова позволяет решить многие исследовательские задачи, в том числе выявить деятельностное и оценочное отношение человека к миру [3, с. 5]. Именно психолингвистический подход позволяет исследователям учитывать «индивидуальность содержания ассоциативно-вербальной сети человека» [3, с. 43].

В соответствии с поставленной целью в 2024 году были проведены два свободных ассоциативных эксперимента, организованных по методике, разработанной Ю.Н. Карауловым для эксперимента, представленного в «Русском ассоциативном словаре» (РАС). В этих экспериментах приняли участи 150 студентов из вузов Санкт-Петербурга (РГПУ им. А.И. Герцена и Российского государственного гидрометеорологического университета), а также 110 китайских студентов, изучающих русский язык в РГПУ им. А.И. Герцена.

Как известно, исследование ассоциативного потенциала слова-стимула требует не только количественной обработки, предполагающей выявление наиболее частотных реакций, но и моделирования его содержания на тех или иных основаниях. Исследователи при этом используют всесторонние подходы, например, опирающиеся на различные смысловые классификации, такие как «деление реакций на парадигматические (стимул и реакция принадлежат к одному грамматическому классу), синтагматические (разные грамматические классы), и тематические» [4, с. 54]. Ю.Н. Карауловым был предложен метод семантического гештальта, который предполагает, что «семантический гештальт» отражает внутреннюю семантическую организацию состава ассоциативного поля, соотнося его строение с отраженной в нем структурой реальности жизни [5, с. 107]. Данный метод предполагает тематическое сегментирование ассоциативных полей, позволяющее выделить основные направления (векторы) ассоциирования того или иного стимула. В нашем исследовании мы используем метод сегментации ассоциативного поля, предложенный Ю.Н. Карауловым.

На основе повторяющихся, наиболее частотных реакций были выделены векторы ассоциирования, выделенные в содержании ассоциативного поля *экология*, зафиксированного в эксперименте, проведенном среди российских студентов. Отметим, что 4 первых вектора совпадают со значениями слова *экология*, выделенными в толковых словарях [6]:

1. Наука биологического цикла (наука, города).

2. Гармоничное состояние чего-либо (культуры, языка, души).

3. Окружающая среда, природа (природа, окружающая среда, атмосфера, климат, вода и др.).

4. Состояние окружающей среды, природы:

А) Негативное оценка воздействия человека на природу (катастрофа, грязь, загрязнение, отравлена, удручающая, глобальное изменение климата).

Б) Причины бедственного состояния окружающей среды (отходы, пластик, АЭС, мусор, радиоактивные выбросы, техногенные катастрофы, выхлопные газы, нераздельный сбор мусора, сливы).

5. Защита окружающей среды:

А) Деятельность человека, обусловленная заботой о природе, направленная на ее защиту (защита, ответственность, спасать).

Б) Конкретные формы защиты природы: (раздельный сбор мусора, сортировка мусора, безотходное производство, вторичное использование, сажать деревья, очистка пляжей, электромобиль).

В) Социальные, организованные формы защиты природы (зеленые, зеленые портят картины, сумасшедшие зеленые, бедный Ван Гог, экоактивисты, экоактивистка Грета, безумная Грета, агрессивные экоактивисты, зеленые и злые, акции, скандальные акции, молодцы, экопровокации).

Перечислим основные векторы ассоциирования, выделенные в содержании ассоциативного поля *зеленый,* полученного в результате ассоциативного эксперимента, проведенного среди российских студентов. Как видно из полученных результатов, многие векторы ассоциирования совпадают с основными значениями слова, выделенными в толковых словарях русского языка:

1. Имеющий окраску одного из основных цветов спектра — среднего между желтым и голубым (цвет, чай, лист, трава, куст).

2. Поросший растительностью; образованный зеленью (лес, луг, газон);

3. Очень юный, не достигший зрелости; неопытный вследствие молодости (студент);

4. Экологическая проблематика (защитник природы, протесты, Грета Тунберг, акции, политика, раздельный сбор мусора, экоактивисты, политика, агрессивные зеленые, Молодцы!, переработка, карьеристы, сумасшедшая Грета, портят картины, ангажированные).

Следующие векторы ассоциирования были выделены в содержании ассоциативного поля *экология,* полученного в результате ассоциативного эксперимента, проведенного среди китайских студентов. Некоторые реакции китайских студентов потребовали их комментария, которые приводятся в скобках.

1. **Защита окружающей среды** (углеродный нейтралитет, новые энергомобили, зеленая промышленность, чистая энергия, BYD / Xiaopeng / Nio (китайские бренды энергомобилей), гидроэлектроэнергия, ветряные мельницы, электростанция «Три медведя» (гравитационная плотинная гидроэлектростанция в Китае), Тесла, использование общественного транспорта).

2. **Загрязнение окружающей среды** (пластиковые пакеты, вода, загрязненная атомным оружием).

3. **Активные общественные действия, направленные на защиту природы и охрану окружающей среды** (Ant Forest (Муравьиный лес). Китайская инициатива, запущенная в 2016 году, цель которой снижать выбросы углекислого газа путём путем ежедневных действий (использование общественного транспорта, оплата коммунальных услуг и покупка билеты онлайн и др.). Эта инициатива повлекла за собой крупнейшую посадку деревьев в Китае. Пользователей соответствующей платформы призывают записывать свой «низкоуглеродный след». За каждое полезное действие они получают баллы «зеленой энергии», а после накопления участником определенного количества баллов высаживается настоящее дерево. За этим деревом пользователь может наблюдать в режиме реального времени. Участники этой платформы уже посадили 122 миллиона деревьев. Полмиллиарда людей превратили свои добрые дела в реально посаженные деревья в засушливых регионах Китая. В 2019 году «зеленая инициатива» «Муравьиный лес» удостоена высшей награды ООН в области охраны окружающей среды в номинации «вдохновение и действие»).

4. **Природа** (белые медведи, свежие и сезонные фрукты и овощи).

В результате эксперимента, проведенного среди китайских студентов, были выделены следующие векторы ассоциирования на стимул *зеленый*.

1. Имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между желтым и голубым (сбербанк, нефрит, сияние, Халк (в китайском переводе – «Зеленый гигант»).

2. Цвет растительности, зелени, природы (весна, чай, природа, трава, бамбук).

3. Экологическая проблематика («Зеленая вода и зеленые травы» (название стратегического плана Си Цзиньпина по превращению экологических преимуществ в экономические, постоянно обогащая диалектическую зависимость между экономическим развитием и защитой окружающей среды. Этот план ведет к достижению гармонии человека с природой, а также к экономической и социальной гармонии; Ant Forest (комментарий к данной реакции см. выше); Грета Тумберг; зеленая энергия.

Количественный и тематический анализ реакций, зафиксированных в эксперименте, позволяет объединить при анализе ассоциативные поля *экология* и экологические составляющие ассоциативных полей *зеленый*, так как многие реакции в них совпадают. Следует отметить, что рассматриваемые ассоциативные поля содержат значительное количество ассоциаций, коррелирующих с лексическими значениями, выделенными в толковых словарях. Окончательная обработка материалов позволяет сделать определенные выводы.

В экологических представлениях российских и китайских студентов можно выделить значительную общую составляющую, которая реализуется в векторах, отражающих *состояние окружающей среды, характер деятельности человека, направленной на ее защиту; конкретные формы защиты окружающей среды*. Эти общие направления ассоциирования свидетельствуют о важности для студентов экологической проблематики, их неравнодушии к состоянию окружающей среды, понимании ими причин возникновения экологических проблем и готовности к их преодолению. Однако содержание направлений ассоциирования свидетельствует и о некоторых различиях в отношении студентов к экологическим проблемам.

Так, например, в ассоциативных представлениях китайских студентов отражается их знание конкретных стратегических планов, документов и инициатив руководства КНР, направленных на борьбу с проблемами окружающей среды, а также их активное участие в этих общественных программах. В ассоциативном поле российских студентов зафиксировано больше реакций, отражающих их личную, самостоятельную деятельность такого характера.

В ассоциативных представлениях об экологической проблематике у китайских студентов превалируют конкретные объекты и факты локального характера, имеющие связь именно с их страной, в то время как реакции российских студентов в большей степени отражают общечеловеческую проблематику.

В реакциях российских студентов на стимул *зеленый* зафиксировано немало как позитивных, так и негативно-оценочных реакций, свидетельствующих об их критическом отношении к некоторым особенностям современного «зеленого движения» (Молодцы! защитник, экопровокации, портят картины, злобная Грета, скандальные акции, ангажированные), в то время как в ассоциативном поле китайских студентов оценочных реакций не зафиксировано.

Наличие различного характера оценочных ассоциаций у российских студентов может быть обусловлено современным состоянием зеленого движения. Специалисты в этой области пишут о неоднородности и неоднозначности современных «зеленых», об изменении характера зеленого движения. Наряду с мощным общественным движением, направленным непосредственно на защиту природы и окружающей среды, по мнению исследователей, отмечается и его превращение в партийные структуры левой ориентированности (прежде всего, в западноевропейских странах) (ср.: еврозеленые, политические зеленые); радикализация зеленого курса (ср.: зеленые радикалы); взаимосвязь между зелеными и популистскими организациями (ср.: зеленый популизм), утрата некоторыми направлениями зеленого движения связи с искренней заботой об окружающей среде, приобретение ими показного характера (ср.: зеленый PR- проект, зеленые провокации (которые проявляются, в том числе, в нападениях на шедевры мировой культуры) [7; 8; 9]. Представляется, что общественно значимая информация не могла не повлиять на языковое сознание российских студентов.

Исследователи подчеркивают принципиальную роль оценочного знания, отмечая, что оно ориентировано на систему ценностей, общих и частных оценок, мнений, установок, стандартов, которые служат базой для формирования аксиологических категорий и соответствующей классификации объектов в языке [10, с. 181].

Как видно из результатов эксперимента, тематика ассоциативного потенциала ассоциативных полей *экология* и *зеленый* значительно шире семантики стимулов, зафиксированной в толковых словарях. Так, например, современные студенты (в отличие от респондентов словарей ассоциативных норм) продемонстрировали широкую информированность о конкретных формах защиты окружающей среды и новых экологически ориентированных организациях и движениях, прежде всего, об активизации «зеленого движения». Результаты эксперимента отразили и особенности ценностного сознания молодого поколения. Прежде всего, в сознании участников обоих экспериментов зафиксировано деятельностное отношение к защите окружающей среды, которое проявилось в актуальности для них конкретных форм участия в процессе решения экологических проблем. Выявленные различия в формах деятельности, направленной на защиту окружающей среды, а также в их оценке свидетельствуют о разнообразии путей, ведущих к общему позитивному результату.

Перспективы данного исследования могут быть связаны с созданием учебного словаря по теме «Экология» для китайских студентов, изучающих русский язык или проблемы экологии и охраны окружающей среды. К дальнейшим перспективам может относиться и выявление возможной динамики в экологических представлениях представителей различных культур.

Библиографический список

1. Васильева Г.М., Виноградова М.В. Динамика отражения экологической проблематики в содержании лексемы зеленый (по данным толковых словарей и ассоциативных экспериментов). *Научный диалог.* 2024; № 13 (5): 28–47.
2. Леонтьев А.А. Образ мира. *Избранные психологические произведения*. Москва: Педагогика, 1983: 251–261.
3. Караулов Ю.Н. *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 1999.
4. *Ассоциативный эксперимент: теоретические и прикладные перспективы психолингвистики*. Москва: Р. Валент, 2019.
5. Караулов Ю.Н. Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания. *Языковое сознание: содержание и функционирование:* XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва: 2000: 107–109.
6. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1985–1988.
7. Бардин А., Сигачев С.М. Зеленый дискурс как разновидность нового левого популизма. *Мировые экономические и международные отношения.* 2020; № 11 (64): 96–105.
8. Цепилова О.Д. От институционализации к политизации: сравнительный анализ возникновения и развития зеленых партий Западной Европы и политического крыла зеленого движения России. *Власть и элиты.* 2022; № 9 (2): 96–121.
9. Ровинская Т.Л. Европейское зеленое движение в условиях кризиса: новые подходы. *Анализ и прогноз.* Журнал ИМЭМО РАН. 2021; № 4: 24–32.
10. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: УРСС, 2004.

References

1. Vasil'eva G.M., Vinogradova M.V. Dinamika otrazheniya `ekologicheskoj problematiki v soderzhanii leksemy zelenyj (po dannym tolkovyh slovarej i associativnyh `eksperimentov). *Nauchnyj dialog.* 2024; № 13 (5): 28-47.
2. Leont'ev A.A. Obraz mira. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*. Moskva: Pedagogika, 1983: 251-261.
3. Karaulov Yu.N. *Aktivnaya grammatika i associativno-verbal'naya set'*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 1999.
4. *Associativnyj `eksperiment: teoreticheskie i prikladnye perspektivy psiholingvistiki*. Moskva: R. Valent, 2019.
5. Karaulov Yu.N. Semanticheskij geshtal't associativnogo polya i obrazy soznaniya. *Yazykovoe soznanie: soderzhanie i funkcionirovanie:* HIII Mezhdunarodnyj simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikacii. Tezisy dokladov. Moskva: 2000: 107-109.
6. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988.
7. Bardin A., Sigachev S.M. Zelenyj diskurs kak raznovidnost' novogo levogo populizma. *Mirovye `ekonomicheskie i mezhdunarodnye otnosheniya.* 2020; № 11 (64): 96-105.
8. Cepilova O.D. Ot institucionalizacii k politizacii: sravnitel'nyj analiz vozniknoveniya i razvitiya zelenyh partij Zapadnoj Evropy i politicheskogo kryla zelenogo dvizheniya Rossii. *Vlast' i `elity.* 2022; № 9 (2): 96-121.
9. Rovinskaya T.L. Evropejskoe zelenoe dvizhenie v usloviyah krizisa: novye podhody. *Analiz i prognoz.* Zhurnal IM`EMO RAN. 2021; № 4: 24-32.
10. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: URSS, 2004.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-446-449

Golukovich A.Ye., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: aallaavrn@inbox.ru*
Anikeeva T.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: tat.anikeewa2013@yandex.ru*

ENGLISH NEOLOGISMS OF LEXICAL-SEMANTIC SPHERES OF CULTURE, SCIENCE AND EDUCATION: TRENDS IN WORD-FORMATION. The article studies new words in the lexical system of the modern English language. The authors focus their attention on the examination of general tendencies of word-formation and on the description of structural-semantic peculiarities of English neologisms on the material of lexico-semantic spheres of culture, science and education in the comparative aspect. Thematic groups of English neologisms of spheres of culture, science and education are presented here, both general and specific for some

spheres tendencies of word-formation are described. The tendencies of creating new nominations in lexico-semantic spheres of culture, science and education include creation of new word groups and of lexemes produced by means of morphological ways, the most common of which are affixation, blending and word-compounding. In the examined material the lexico-semantic sphere of culture is prone to neologization to a higher degree.

Key words: **neologization, neologism, thematic group, word-formation, ways of forming new words**

***А.Е. Голукович**, канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: aallaavrn@inbox.ru*
***Т.Р. Аникеева**, канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: tat.anikeewa2013@yandex.ru*

АНГЛИЙСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ СФЕР КУЛЬТУРЫ, НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию новообразований в лексической системе современного английского языка. Внимание авторов сфокусировано на рассмотрении общих тенденций словообразования и описании структурно-семантического своеобразия английских неологизмов на материале новообразований лексико-семантических сфер культуры, науки и образования в сопоставительном аспекте. Представлены тематические группы английских неологизмов сфер культуры, науки и образования, описаны как общие, так и специфические для отдельных сфер тенденции словообразования. К тенденциям образования новых номинаций в лексико-семантических сферах культуры, науки и образования относятся создание новых словосочетаний, а также лексем, образованных морфологическими способами, наиболее распространенными из которых являются аффиксация, слияние и словосложение. В рассмотренном материале тенденция неологизации в большей степени свойственна лексико-семантической сфере культуры.

Ключевые слова: **неологизация, неологизм, тематическая группа, словообразование, способы образования неологизмов**

Современный этап развития английского языка характеризуется постоянным пополнением и развитием лексико-семантической системы, что, как известно, обусловлено как экстралингвистическими факторами, влияющими на постоянное обогащение лексического состава, так и лингвистическими факторами, предопределяющими закономерности данного пополнения. Значительное количество новообразований и новых значений в английской лексико-семантической системе требует их всестороннего описания и систематизации, что обусловливает актуальность данного исследования, посвященного описанию структурно-семантического своеобразия неологизмов сфер культуры, науки и образования, активно используемых представителями английской лингвокультурной общности, что позволит выявить и описать некоторые наблюдаемые тенденции неологизации современного английского языка. Проблемы неологии любого «живого» языка представляются актуальной сферой исследования, что подтверждается работами Ю.Н. Антюфеевой [1], В.И. Заботкиной [2], Н.З. Котеловой [3], В.В. Лопатина [4], Е.В. Сенько [5], С.И. Тогоевой [6; 7], исследования которых сфокусированы в направлении критериев определения неологизма и в направлении уточнения сущности этого термина, отраженной в достаточно общем определении данного понятия, которое гласит, что неологизм используют для наименования нового предмета или явления [8, с. 175].

Так, существуют и другие интерпретации понятия «неологизм», авторы которых фокусируются на той или иной характеристике данного явления. Е.В. Сенько акцентирует внимание на хронологическом критерии определения неологизма, утверждая, что подобные новообразования малоизвестны носителям языка и мало употребляются ими [5, с. 15]. Рассматривая суть неологизма, С.И. Тогоева использует психолингвистическую теорию. По мнению С.И. Тогоевой, новизна слова для человека имеет субъективный характер, так как определяется индивидуальными предпочтениями, сферой профессиональной деятельности и жизненным опытом личности, следовательно, словарный запас неологизмов для каждого человека индивидуален [6, с. 59–60]. Н.З. Котелова описывает неологизм с конкретно исторической точки зрения. Сущность новообразования, согласно автору, соотносима с промежутком времени использования неологизма носителями языка, со сферой и условиями эксплуатации новой лексики, с непосредственной новизной языковой единицы [3, с. 189–191]. В.В. Лопатин при помощи цепочки форм новообразований (потенциальное слово – окказионализм – неологизм) раскрывает процесс существования нового слова в языке [4, с. 145]. С мнением В.В. Лопатина согласна Ю.Н. Антюфеева, заявляя, что именно при помощи вышеупомянутой цепочки последовательного развития можно наиболее точно описать процесс образования нового слова [1, с. 4–6].

Суммируя сказанное выше, можно сделать вывод, что неологизмом считают слово, которое воспринимается как новое большинством носителей языка, при этом признается языковой нормой и обладает новизной формы или содержания. Неологизмам свойственен небольшой период времени и определенные условия функционирования. Подобные языковые единицы можно описать и с точки зрения массового или единичного использования.

Также привлекает внимание ученых-филологов и создание единой классификации новообразований, так как существует несколько классификаций неологизмов, учитывая многомерность данного явления. Один из самых распространенных признаков классификации связан с рассмотрением новой лексики с точки зрения способов образования. Например, вслед за Т.В. Поповой, Ю.П. Иванашко и Е.А. Процукович выделяют семантические, словообразовательные и заимствованные неологизмы [9, с. 107–108]. Что касается трактовки сущности первых двух типов, механизм образования семантических неологизмов связан с переосмыслением значения уже существующих слов. Ранее незафиксированный в лексикографических источниках оттенок значения появляется в семантической структуре лексемы. По имеющимся в языке словообразовательным моделям, связанным с такими морфологическими способами образования, как аффиксация, словосложение, сокращение и др., образуются словообразовательные неологизмы [2, с. 25, 27].

В свете изложенного выше целью данного исследования является описание структурно-семантического своеобразия английских неологизмов сферы культуры, науки и образования.

Цель исследования определяет выбор следующих задач исследования:

1) осуществить выборку соответствующих примеров английских неологизмов из словарей и электронного ресурса [10; 11; 12];

2) выделить в исходном материале тематические группы английских неологизмов сфер культуры, науки и образования;

3) описать тенденции словообразования английских неологизмов сфер культуры, науки и образования.

Материалом исследования послужили английские новообразования, отобранные из словарей и электронного ресурса [10; 11; 12] в количестве 209 лексических единиц. Для достижения поставленной цели в исследовании были использованы метод направленной выборки, методы лингвистического описания, классификации, а также структурный анализ, семантический анализ и количественный анализ.

Новизна исследования состоит в обращении к выявлению как общих тенденций неологизации сфер культуры, науки и образования в сопоставительном аспекте, так и специфических продуктивных словообразовательных моделей неологизмов отдельных сфер, описываемых в работе.

Теоретическая значимость полученных результатов исследования состоит в уточнении особенностей процесса неологизации английского языка на современном этапе его развития с последующим описанием некоторых тенденций словообразования англоязычных неологизмов сфер культуры, науки и образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут представлять интерес для преподавателей-филологов, исследователей-лингвистов, интересующихся изучением словообразовательного потенциала английской лексики.

Семантический анализ выборки 209 примеров английских неологизмов лексико-семантических сфер культуры, науки и образования обнаруживает широкий спектр значений и обусловливает наличие следующих тематических групп неологизмов сфер культуры, науки и образования, представленных в табл. 1.

Анализ фактического материала обнаруживает лексико-семантическое разнообразие английских неологизмов сфер культуры, науки и образования. Как можно заметить, среди них количественно преобладают неологизмы, связанные с культурной жизнью общества, что можно объяснить постоянным возникновением новых культурных реалий, без чего, как известно, невозможно существование социума.

Появление подобных новообразований обусловлено значимыми изменениями и тенденциями, наблюдаемыми в культурной и социокультурной составляющей жизни представителей англоязычного общества. Так, среди данных тенденций обнаруживается стремление носителей английского языка отказаться от каких-либо новшеств и вернуться к истокам, традиционному образу жизни, чему-то прежнему. Об этом свидетельствуют, например, следующие номинации: *disconnectionist* – приверженец времяпровождения без Интернета, особенно с целью умственного и духовного обогащения, развития, *paperphilia* – предпочтение печатного варианта книги/ издания электронному, *retrophilia* – тяга к вещам из прошлого.

С другой стороны, в англоязычном обществе возрастает значимость, весомость продуктов популярной культуры (кинофильмов, компьютерных и прочих игр и т. д.), что отражается в следующих примерах: *defictionization* – воплощение в реальной жизни вымышленного контента, *jengatecture* – архитектурное сооружение, напоминающая строение из игры «Jenga Tower», *post-Potter* – произошедшее после выхода в свет последней книги о Гарри Поттере.

Таблица 1

Тематические группы английских неологизмов сфер культуры, науки и образования

Тематическая группа	Количество	Примеры
Сфера культуры (94)		
Культурные явления	26	Franzenesque, recreativity, snackable
Социально-культурные реалии	18	downshifter, jamais vu, schelling
Музыка	13	dadrock, playlistism, yacht rock
Кино и телевидение	12	hicksploitation, mockbuster, video scratching
Книги и литература	10	mangaphile, newsflow, paperphilia
Искусство и дизайн	8	defictionization, hyperwhite, revivalism
Архитектура	7	advertecture, rearchitecture, renoviction
Сфера науки (51)		
Биология	15	frozen zoo, ghost forest, pollen vortex
Медицина	15	coronacopia, coronaphobia, quaranteam
Психология	13	blamestorming, feardom, hoplophobia
Генетика	8	biohacker, bug, crazy tobacco
Сфера образования (64)		
Принципы и методы обучения	24	gamification, sleep-teaching, SOLE
Участники образовательного процесса	14	educationlogist, promzilla, wikipedia kid
Проблемы в образовательной системе	10	educational sin, edumacation, rug-rate race
Школьные материалы и предметы	8	burn book, classware, flipback
Отношение к учебному процессу	5	educagy, educational suicide, schoolophobia
Режим дня обучающегося	3	educated nap, off-school, schoolbernation

На основании проанализированной лексики можно говорить и о появлении новых способах снискать уединение, отдалиться от кого-то или чего-то, что традиционно свойственно представителям рассматриваемой лингвокультуры: BANANA (*build absolutely nothing anywhere near anyone*) – человек, не рассматривающий возможность появления каких-либо сооружений рядом с его частной собственностью, *gater* – обитатель закрытого сообщества, *uni-moon* – раздельный отдых молодоженов.

Неологизмы в сфере образования свидетельствуют о постоянном поиске новых технологий и методов обучения, возможно, связанном с определенными проблемами в системе образования, что отражается в следующих примерах: *unschooling* – форма домашнего обучения, не предполагающая определенного одобренного учебного плана или посещения занятий в классе на регулярной основе, *edumacation* – отсутствие образования или образование, полученное в школе, не соответствующей требованиям современного общества.

Количественное соотношение новых номинаций в сфере науки подтверждает интенсивно ведущиеся исследования в области биологии и медицины, что обусловливает появление таких новых лексем, как *awarable* – устройство, прикрепляемое к телу, чтобы узнать состояние организма человека, *coronic* – контактировавший с заболевшим Covid-19, *frozen zoo* – банк криогенно замороженных образцов тканей.

Структурный анализ отобранных единиц обнаруживает также и разнообразие способов образования английских неологизмов сфер культуры, науки и образования, представленных в табл. 2.

Таблица 2

Способы образования английских неологизмов сфер культуры, науки и образования

Способ образования	Сфера культуры (количество единиц)	Сфера образования (количество единиц)	Сфера науки (количество единиц)
Аффиксация	34	14	6
Словосложение	25	13	9
Слияние	20	10	11
Сокращение	8	5	2
Переосмысление значения	1	1	4
Нарушение орфографических норм	2	2	-
Фразообразование	4	19	19

Представленные в табл. 2 данные показывают как наиболее распространенные, так и менее распространенные способы образования английских неологизмов сфер культуры, науки и образования и обнаруживают общую тенденцию к формированию новообразований, характеризующуюся разнообразием используемых способов. Так, сферам науки и образования свойственен достаточно большой процент примеров новых словосочетаний (30% и 37% соответственно). Например, *rug-rate race* – гонка за высокими результатами ребенка в учебе, *attentional blink* – «мигание внимания» (неустойчивое внимание).

Среди способов образования рассмотренных отдельных слов во всех трех случаях преобладают морфологические способы, т. е., согласно классификации приведенной ранее, в отобранном материале преобладают словообразовательные неологизмы. Для сфер культуры и образования превалирующим способом является аффиксация (38% и 31% от общего числа примеров отдельных слов). Например, *playlistism* – дискриминация человека, основанная на треках, которые он слушает, которые можно найти в его плейлисте, *educatable* – способный к обучению. Новообразования в сфере науки создаются преимущественно посредством слияния (34% от общего числа примеров отдельных слов). Например, *coronapocalypse* – конец света из-за коронавируса, *pluot* – плод, созданный путем скрещивания сливы и абрикоса, с доминирующими характеристиками сливы.

Во всех трех исследуемых сферах словосложение занимает второе место среди наблюдаемых способов образования новых слов по количеству представленных примеров неологизмов (28%, 29%, 28% соответственно). В частности, *raingarden* – сад в низине, в котором используются ливневые стоки, *wait-learning* – обучение, которое происходит в процессе ожидания чего-либо, кого-либо, *immunocow* – порода коров, которая была выведена для производства элементов, в том числе антител, иммунной системы человека.

Достаточно большие по численности группы примеров английских неологизмов сфер культуры и образования образованы при помощи слияния (22% в обоих случаях). Например, *Japanimation* – японская анимация, аниме, *schoolbernation* – состояние обучающегося, при котором он так погружается в процесс обучения, что это напоминает глубокий сон животных во время зимней спячки. Таким образом, для лексико-семантических сфер культуры, науки и образования характерна определенная дифференциация способов создания новообразований.

Обращение к выявлению лексико-семантической специфики английских неологизмов сфер культуры, науки и образования и словообразовательного потенциала данных сфер позволило прийти к следующим выводам.

Во-первых, на современном этапе развития английского языка общая тенденция к формированию новообразований свойственна лексико-семантическим сферам культуры, науки и образования. Неологизации в большей степени по сравнению со сферами науки и образования подвергается сфера культуры, что обусловлено доминирующим количеством новых слов и словосочетаний английского языка, обнаруживаемым в сфере культуры. Это свидетельствует о значимых изменениях в культурной составляющей жизни представителей англоязычного общества, что приводит к возникновению новых социально-культурных реалий, находящих отражение в языке.

Во-вторых, неологизмы рассматриваемых сфер обнаруживают значимую лексико-семантическую дифференциацию, что подтверждается наличием широкого спектра значений новообразований в исследуемых лексико-семантических сферах английского языка. В сфере культуры тенденция неологизации свойственна преимущественно тематическим группам «Культурные явления», «Социально-культурные реалии», «Музыка». Большим словообразовательным потенциалом характеризуются тематические группы «Биология», «Медицина» и «Психология» в сфере науки. Неологизации в наибольшей степени подвергаются тематические группы «Принципы и методы обучения», «Участники образовательного процесса», «Проблемы в образовательной системе» в сфере образования.

В-третьих, в английском языке новые словосочетания создаются преимущественно в сферах науки и образования; всем трем исследуемым лексико-семантическим сферам свойственна тенденция создания новообразований посредством морфологических способов, среди которых наибольшим словообразовательным потенциалом обладают аффиксация в сферах культуры и образования и слияние в сфере науки. Также прослеживается тенденция к образованию новых слов посредством словосложения.

Таким образом, лексико-семантические сферы культуры, науки и образования современного английского языка обладают значительным словообразовательным потенциалом, однако тенденция к неологизации в большей степени свойственна сфере культуры. Следовательно, процесс неологизации сферы культуры представляется более интенсивно выраженным, как показывают данные настоящего исследования. Процесс создания новообразований современного английского языка, обусловленный свойственным английскому языку закономерностям обогащения и пополнения словарного состава, сопровождается специфическими для отдельной сферы тенденциями словообразования.

Обращение к изучению функционального потенциала английских неологизмов сфер культуры, науки и образования представляется перспективным направлением, так же как и дальнейшее исследование механизмов создания английских неологизмов, требующим отбора более обширного корпуса примеров из других сфер, что относится к перспективам работы.

Библиографический список

1. Антюфеева Ю.Н. Окказиональные образования в контексте языковой картины мира. *Языки и картина мира:* тезисы докладов Всероссийской научной конференции. Тула: ТулГУ, 2002: 4–6.
2. Заботкина В.И. *Новая лексика современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1989.
3. Котелова Н.З. *Избранные работы*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2015.
4. Лопатин В.В. *Рождение слова: Неологизмы и окказиональные образования*. Москва: Наука, 1973.
5. Сенько Е.В. *Неологизация в современном русском языке: межуровневый аспект*. Санкт-Петербург: Наука, 2007.
6. Тогоева С.И. Пространственно-временные ориентиры: новизна слова. *Вопросы психолингвистики*. 2019; № 3 (41): 52–63.
7. Тогоева С.И. *Психолингвистические проблемы неологии*. Тверь, 2000.
8. Щукин А.Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь*. Москва: Астрель: Хранитель, 2008.
9. Иванашко Ю.П., Процукович Е.А. Способы образования неологизмов в английском языке (на материале интернет-лексики). *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2022; Выпуск 8, № 3: 100–110.
10. Knowles E., Elliot J. *The Oxford Dictionary of New Words*. Oxford University Press, 2006.
11. *Linguistics. New Words in English*. Available at: https://neologisms.rice.edu/index.php?a=index&d=1
12. *Webster`s Third New International Unabridged Dictionary*. Available at: http://unabridged.merriam-webster.com

References

1. Antyufeeva Yu.N. Okkazional'nye obrazovaniya v kontekste yazykovoj kartiny mira. *Yazyki i kartina mira:* tezisy dokladov Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Tula: TulGU, 2002: 4-6.
2. Zabotkina V.I. *Novaya leksika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
3. Kotelova N.Z. *Izbrannye raboty*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2015.
4. Lopatin V.V. *Rozhdenie slova: Neologizmy i okkazional'nye obrazovaniya*. Moskva: Nauka, 1973.
5. Sen'ko E.V. *Neologizaciya v sovremennom russkom yazyke: mezhurovnevyj aspekt*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2007.
6. Togoeva S.I. Prostranstvenno-vremennye orientiry: novizna slova. *Voprosy psiholingvistiki*. 2019; № 3 (41): 52-63.
7. Togoeva S.I. *Psiholingvisticheskie problemy neologii*. Tver', 2000.
8. Schukin A.N. *Lingvodidakticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Astrel': Hranitel', 2008.
9. Ivanashko Yu.P., Procukovich E.A. Sposoby obrazovaniya neologizmov v anglijskom yazyke (na materiale internet-leksiki). *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2022; Vypusk 8, № 3: 100-110.
10. Knowles E., Elliot J. *The Oxford Dictionary of New Words*. Oxford University Press, 2006.
11. *Linguistics. New Words in English*. Available at: https://neologisms.rice.edu/index.php?a=index&d=1
12. *Webster`s Third New International Unabridged Dictionary*. Available at: http://unabridged.merriam-webster.com

Статья поступила в редакцию 02.10.24

УДК 821.351.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-449-451

***Huseynov M.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Chief Researcher, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, FIRC RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: malik60@list.ru*

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF KUMYK PROSE OF "THE SEVENTIES" (ON THE EXAMPLE OF U. MANTAEVA'S WORK). The article is devoted to consideration of the Kumyk prose of "the seventies" on the example of the work of one of the most prominent representatives Umukursyun Mantayeva, who worked in line with the innovative trends of the multinational literature of the country. The desire for a deep understanding of the human personality in line with the realities of reality led to the activation of moral, ethical, socio-philosophical components; the dramatic life collisions of the characters had special effectiveness due to the successful use of certain means of poetics: parabolicity, reflection of the inner world of images through the prism of their reflections. Going beyond the boundaries of stereotypes established in literature, the priority of the human personality and other properties determined the novelty and originality of U. Mantayeva's works, contributed to the progressive movement of national artistic thought.

Key words: **Kumyk prose, U. Mantayeva, story, evolution, poetics, image, concept, parabolicity**

***М.А. Гусейнов,** д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: malik60@list.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУМЫКСКОЙ ПРОЗЫ «СЕМИДЕСЯТЫХ ГОДОВ» (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА У. МАНТАЕВОЙ)

Статья посвящена рассмотрению кумыкской прозы «семидесятых годов» на примере творчества одного из видных ее представителей Умукурсюн Мантаевой, творившей в русле новаторских тенденций многонациональной литературы страны. Стремление к глубокому постижению человеческой личности в русле реалий действительности обусловило активизацию нравственно-этической, социально-философской составляющих; драматические жизненные коллизии персонажей имели особую действенность в связи с удачным использованием отдельных средств поэтики: параболичности, отражения внутреннего мира образов сквозь призму их раздумий. Выход за грани устоявшихся в литературе стереотипов, приоритет человеческой личности и другие свойства определяли новизну и оригинальность произведений У. Мантаевой, способствовали поступательному движению национальной художественной мысли.

Ключевые слова: **кумыкская проза, У. Мантаева, повесть, эволюция, поэтика, образ, концепция, параболичность**

В данной статье рассматривается кумыкская проза послеоттепельного периода, в научной литературе условно именуемого «семидесятые годы». В эти годы плодотворно трудились И. Керимов, М.-С. Яхьяев, К. Абуков, У. Мантаева, И. Казиев, З. Атаева и мн. др. Ввиду обширности материала национальная проза исследуется на основе произведений У. Мантаевой.

Актуальность избранной темы заключается в том, что характерные особенности кумыкской литературы «семидесятых годов» впервые становятся предметом специального исследования. Очевидно, что выявление ведущих тенденций поэтики конкретных авторов, отдельных национальных литератур будет способствовать объективной характеристике художественного процесса в целом.

Цель исследования – выявить художественные особенности прозаического наследия У. Мантаевой в контексте кумыкской прозы послеоттепельного периода. Прежде всего имеются в виду наиболее характерные приметы, свидетельствующие об эволюции национальной словесности в рассматриваемые годы. Объектом исследования являются повести У. Мантаевой «Срочный вызов» («Алгъасавлу чакъырыв») [1], «Розы времени» («Заманны гюллери»; в начальном варианте была опубликована под названием «Раздумья» – «Гъёкюнч») [2]), «Горсть земли» («Бир увуч топуракъ») [3] и др.

Поставленной целью продиктовано решение следующих задач: определить формы трактовок жизненных линий центральных образов; продемонстрировать значимость общественных явлений в их судьбах; оттенить роль сюжетных средств в структуре произведений, конкретно параболичности; выявить «философичность» текстов и др.

Творческое наследие У. Мантаевой не становилось предметом монографического исследования. Тем не менее ее произведения нашли освещение в статьях и монографиях дагестанских исследователей, автора данной статьи [4], С.-М.Х. Акбиева [5], М. Атабаева [6] и др. В указанном выше ракурсе ее творчество исследуется впервые.

Научная новизна статьи заключается в формулировании свойств поэтики, путей обновления художественного дискурса, определенного раскрепощения творческой мысли периода «семидесятых годов». Теоретическая значимость работы продиктована тем, что дает возможность для определения путей об-

новления поэтики кумыкской литературы в частности и многонациональной литературы в целом, прежде всего в русле преодоления сложившихся клише, соцреалистических регламентаций. Практическая значимость обусловливается возможностью применения результатов при написании трудов историко-литературного характера, в частности, посвященных поэтике, направлениям и тенденциям национальных литератур во второй половине XX века.

Умукурсюн Мантаева (1924–2011) в кумыкской литературе занимает особое место. Она является первой женщиной-прозаиком в национальной словесности, притом автором, создавшим произведения неординарные, полюбившиеся читателю. Одним из факторов успеха был гендерный аспект, благодаря чему образы женщин в кумыкской прозе обрели полновесное звучание.

У. Мантаевой принадлежит более десятка художественных книг, изданных на кумыкском языке и в переводе на русский. В ее творчестве, как и в творчестве коллег по перу К. Абукова, И. Казиева, З. Атаевой и др., находят проявление новаторские явления, созвучные тенденциям советской многонациональной литературы, в частности произведениям Ч. Айтматоыа, В. Астафьева, В. Распутина и др. Кумыкским прозаикам, в том числе У. Мантаевой, присущи острая постановка нравственных проблем, базирующихся на традиционных народных представлениях, обостренное чувство справедливости, определяющих философское звучание произведений.

Характерные свойства поэтики У. Мантаевой «семидесятых годов» явственно обнаруживаются в повестях «Срочный вызов», «Розы времени», «Горсть земли», продолжением последней из которых является повесть «Мое поколение» («Мени наслум»), изданная отдельной книгой в 1985 году.

Так, центральным образом повести «Срочный вызов» является девушка Нурия, судьба которой оказывается тернистой. Будучи сиротой, она по любви выходит замуж за влюбленного в нее Мухтара. Однако, когда он отправился на воинскую службу, был на фронте (речь в повести идет о военном времени), отцу Мухтара стали известны факты родословной невестки: то, что она приходится дочерью репрессированного человека, объявленного «врагом народа», что считалось в те годы предосудительным. Он вынуждает сына дать развод, выгоняет невестку из дома. В последующем Нурия добровольцем отправляется на фронт; окончив медучилище, она работает в госпитале медсестрой, где знакомится со своим земляком, раненым Умаром. По окончании войны они решают соединиться брачными узами, создают семью.

Семейная жизнь и трудовая деятельность у молодоженов складываются удачно. В скором времени Нурия становится главврачом больницы, Умар вырастает до председателя райисполкома. Но беда их подстерегает с неожиданной стороны. Непосредственным руководителем Умара является первый секретарь райкома, бывший супруг Нурии Мухтар, у которого вновь вспыхивают чувства к своей бывшей жене. Однако, верная своему супругу, она решительно отметает все его притязания. В отместку за это Мухтар, будучи человеком бездушным и жестоким, увольняет с работу Умара, затем теряет свою должность и Нурия. В результате этого Умар деградирует, спивается, что подводит Нурию к решительным действиям. В итоге ей удается спасти мужа, восстановить гармонию семейной жизни.

В повести обращает внимание то, что судьба Нурии шире – человека вообще, она дана как череда тяжелых, трудноразрешимых испытаний. Это проистекает оттого, что виновниками бед оказываются властные структуры, лица, наделенные чинами, возможности которых безграничны. Берущая начало с этой повести, данная концепция станет характерной в последующих произведениях писательницы. Своеобразие стиля У. Мантаевой заключается в том, что подобная трактовка жизненных реалий не совсем согласовывается с нормативным для тех лет соцреалистическим отображением действительности.

Повесть «Срочный вызов», опубликованная впервые в конце 1960-х годов, примечательна тем, что она является одной из первых произведений в кумыкской и всей дагестанской литературе, в которой озвучена тема репрессий 1930-х годов. Даже не просто озвучена, а главным героем выведена одна из многих тысяч жертв. Отец Нурии был арестован и сослан в лагерь, из которого не вернулся, семья оказалась выброшенной на улицу. Мать приютили посторонние люди. После смерти матери она росла одна, сменила свою фамилию, чтобы никто не знал, что она дочь репрессированного. Таким образом, девушка скрытно поступила в медучилище. Именно из-за клейма дочери «врага народа» она была изгнана из только созданной семьи, оказалась в новой круговерти проблем. У. Мантаева, испытавшая на себе всю горечь клейма наследницы «врага народа», убедительно отразила горькую судьбу своей героини Нурии, которая имеет отчасти автобиографический характер.

Повесть «Срочный вызов» с созданными позднее повестями «Розы времени», «Горсть земли» составляет своего рода триаду произведений У. Мантаевой, в которых перекликаются сюжеты, образы, идейное содержание. В этой связи в них четко просматриваются творческие концепции автора, конкретно – позднего советского периода. Сюда же можно отнести отчасти и ее повесть «Первая весна» («Биринчи язбаш»).

Центральными образами произведений являются женские персонажи с драматическими жизненными линиями, преисполненными тяжелых утрат и лишений. Однако, как и в примере Нурии, вопреки всем невзгодам им удается найти свое место в жизни. В кратком изложении Атия из повести «Розы времени», подвергнувшись испытаниям в только устраивавшейся личной жизни (ее брак с любимым распадается из-за ее бездетности), возвращается в родное село, включается в трудовую деятельность, становится передовым механизатором и в конце произведения избирается парторгом колхоза. Молодая сельская учительница Саят из «Горсти земли» вслед за своими братьями уходит добровольцем на фронт. Вернувшись с победой, она всецело посвящает себя труду, в итоге вырастает до руководителя райкома.

Аналогичны судьбы и мужских образов, отдельные из которых также вправе быть определенными одними из главных в ряде произведений, в частности Умар («Срочный вызов»), Басир («Розы времени»), Азиз («Первая весна»). Некоторые из них изначально, с детства являются сиротами (Нурия, Басир, Азиз), а другие ими становятся по ходу повествования, теряя своих близких, родной дом.

Органично увязывает автор профессиональное становление героев повестей с обретением личного благополучия, с обустройством семьи. Однако произведения завершаются отнюдь не на безоблачной ноте. Вообще, **счастливый** финал как таковой нехарактерен для творческой концепции У. Мантаевой. Верная правде жизни, автор пытается отобразить все многообразие, многосложность действительности, нелегкие перипетии жизненного пути образов, которых во все периоды жизни, даже самые, быть может, благополучные ждут не только радости, но и печали. Однако новые трудности, встающие перед центральными героями повестей Нурией, Атией, Саят, не могут пошатнуть, утверждает автор, принципов мировидения героев, их оптимистичного взгляда на будущее. Из благой позиции автора в восприятии жизни такой, как она есть, во всей ее многомерности, полифоничности вытекает философское осмысление действительности, человеческих судеб.

Иметь семью, быть хранительницей очага видится У. Мантаевой как главное предназначение женщин. Разрыв брачных уз, распад семьи воспринимается героинями повестей по большому счету как драма, пережив которую они становятся в духовном, морально-нравственном отношении добрее, чище, стойче. В мучительных раздумьях о себе, о смысле жизни вырабатывается жизненная позиция. Быть с людьми в горе и радости, самоотверженно служить людям, делу и при всех обстоятельствах оставаться собой, не изменять своим принципам, нравственным ориентирам – это становится их жизненным кредо. Суть образов У. Мантаевой верно подмечена М. Атабаевым, по мнению которого, как бы ни складывались обстоятельства, они стремятся «совершать хорошие дела, быть лучше, творить добро, спешить на помощь людям» («яхшылыкълар эте юрюме, яхшы болма, рагьму этме, инсангъа кёмекге етишме») [6, с. 20].

Согласно сюжетам повестей, когда, казалось бы, все трудности позади, создана семья, есть любимая работа, когда кажется, что пройдены уже все круги ада, на героев обрушиваются новые беды. Но чувствуется, что познавшие сполна горечь невзгод героини У. Мантаевой с достоинством преодолеют встретившиеся на их пути препятствия. Укрепляют уверенность в этом и концовки произведений.

Однако важным представляется в данном случае то, что на новом витке эти испытания ими воспринимаются уже на другом уровне, точнее сказать, по-философски, ибо они воспринимаются не столько как личная беда, сколько как факт, быть может, человеческой судьбы вообще.

Известный российский литературовед А.Г. Бочаров в своей монографии «Литература и время» отмечает одну из тенденций советской прозы 1970-х годов: выход на арену «повествований, склонных к философичности», особенно «в начале 70-х годов, когда несколько утишился напор социально-проблемной «волны», поднятой переломным для судеб нашей страны XX съездом» [7, с. 120]. В ряду особенностей поэтики этого рода повествований отмечаются переход «художественной мысли... от быта к бытию» [7, с. 163], отход частных противоречий социальной жизни на второй план, активизация общечеловеческой проблематики, нравственно-этических императивов. Характерной приметой является также параболичность сюжета, композиции, коллизий. Суть термина четко определена К.К. Султановым: «Параболичность предполагает удаление от данного с *тем,* чтобы вернуться к нему на уровне философского постижения, выявляя вечное во временном» [8, с. 50].

Рассмотренные повести У. Мантаевой, как и произведения современных кумыкских прозаиков К. Абукова, И. Казиева, Х. Давудова и др., вписываются в эту парадигму, в контекст многонациональной литературы страны. Фигурирование определенных средств поэтики в ряде текстов служит подтверждением их осмысленного применения, следования писательницей ведущим направлениям словесной культуры.

Подытоживая рассмотрение произведений У. Мантаевой в контексте кумыкской прозы «семидесятых годов», правомерно подчеркнуть, что она относится к разряду писателей-первопроходцев. Оригинальность и новаторство ее произведений были продиктованы освоением прежде не затрагиваемых тем, болевых проблем советской действительности.

Повести У. Мантаевой «Срочный вызов», «Розы времени», «Горсть земли» впечатляют драматизмом судеб персонажей, прежде всего женских, которые оказываются во власти непомерных, тяжелых жизненных лишений и утрат. Демонстрируя стойкость характера, они превозмогают выпавшие на их долю невзгоды, подтверждая свое высокое звание человека, личности, гражданина.

Можно констатировать также стремление автора отразить действительность такой, как она есть. Их новаторство выражалось и в том, что автор старалась дистанцироваться от соцреалистической риторики, что определяло оригинальность ее текстов, актуальное их звучание. В череде средств поэтики обращает внимание осмысленное использование параболического сюжета. На

новом витке жизненных испытаний они воспринимаются персонажами стоически, как предначертанное свыше.

Глубокое постижение сути человеческой личности проходит по линии философского осмысления быта и бытия индивида. Учитывая, что виновниками человеческих бед нередко предстают вершители судеб, лица, наделенные высокими должностями, то очевидна их неприглядная оценка, как и самой действительности, в которой наличествует такая власть. В этом ракурсе ее повести были провозвестниками перемен, демократизации общества.

Библиографический список

1. Мантаева У. *Срочный вызов («Алгъасавлу чакъырыв»).* Махачкала: Дагкнигоиздат, 1967.
2. Мантаева У. *Раздумья («Гъёкюнч»).* Махачкала: Дагкнигоиздат, 1971.
3. Мантаева У. *Горсть земли («Бир увуч топуракъ»).* Махачкала: Дагкнигоиздат, 1979. На кум. яз.
4. Гусейнов М.А. *Картины эволюции кумыкской прозы 1960–1980-х годов.* Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2012.
5. Акбиев С.-М. Талант жизни. *Дагестанская правда*. 1994; 29 июня.
6. Атабаев М. Свет таланта (Пагьмуну ярыгъы). *Танчолпан (Утренняя звезда)*. 2004; № 1: 19–21.
7. Бочаров А.Г. *Литература и время.* Москва: Художественная литература, 1988.
8. Султанов К. Владения души. *Литературное обозрение.* 1978; № 1: 47–51.

References

1. Mantaeva U. *Srochnyj vyzov («Alg`asavlu chak`yryv»).* Mahachkala: Dagknigoizdat, 1967.
2. Mantaeva U. *Razdum'ya («G'ekyunch»).* Mahachkala: Dagknigoizdat, 1971.
3. Mantaeva U. *Gorst' zemli («Bir uvuch topurak`»).* Mahachkala: Dagknigoizdat, 1979. Na kum. yaz.
4. Gusejnov M.A. *Kartiny `evolyucii kumykskoj prozy 1960-1980-h godov.* Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2012.
5. Akbiev S.-M. Talant zhizni. *Dagestanskaya pravda*. 1994; 29 iyunya.
6. Atabaev M. Svet talanta (Pag'munu yarygˋy). *Tangcholpan (Utrennyaya zvezda)*. 2004; № 1: 19-21.
7. Bocharov A.G. *Literatura i vremya.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1988.
8. Sultanov K. Vladeniya dushi. *Literaturnoe obozrenie.* 1978; № 1: 47-51.

Статья поступила в редакцию 11.10.24

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-451-454

Dementyeva K.V., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Journalism, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: dementievakv@gmail.com*

DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF REGIONAL TELEGRAM CHANNELS. The article reveals a problem of development of regional Telegram channels during the period of restructuring of the media system – 2022-2024. Blocking of some social networks, the transition of the audience to other platforms caused a powerful influx of the audience of the Telegram messenger. The author compiles a periodization of changes in the regional media space, makes conclusions regarding the reasons for the changes. The circumstances leading to the launch of new Telegram channels are identified, a comparison with large federal resources is made. It is considered how new trends and changes in the messenger platform itself are reflected in the regional media system. Problems of development of the regional Telegram segment are presented, and research prospects are outlined. The research allows to understand the general difficulties associated with the functioning of the messenger as a whole (underdeveloped keyword search system in Telegram) and in the region (primarily, weak adaptation to new trends). An analysis of the leading channels by number of subscribers showed that official media outlets are losing their leadership to Telegram channels with user content, built on disclosing problem areas of the region and specific individuals. The anonymity of these Telegram channels will be very conditional in the near future, which will most likely cause new changes in the media market.

Key words: **Telegram, media, regional Telegram channels, media platform, messenger, social networks, content, journalism**

К.В. Дементьева*, д-р филол. наук, зав. каф. журналистики Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарёва, г. Саранск, E-mail: dementievakv@gmail.com*

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ TELEGRAM-КАНАЛОВ

В статье раскрывается проблема развития региональных Telegram-каналов в период перестройки медиасистемы – 2022–2024 годы. Блокировка одних социальных сетей, переход аудитории на другие платформы вызвали мощный приток аудитории мессенджера Telegram. Автором составлена периодизация изменения регионального медиапространства, сделаны выводы относительно причин происходящих изменений. Выявлены обстоятельства, приводящие к запуску новых Telegram-каналов, произведено сравнение с крупными федеральными ресурсами. Рассмотрено, как новые тенденции и изменения самой платформы мессенджера находят свое отражение в региональной медиасистеме. Представлены проблемы развития регионального сегмента Telegram, намечены перспективы исследования. Обозначенные в статье проблемы развития регионального сегмента Telegram позволили понять общие сложности, связанные как с функционированием мессенджера в целом (неразвитая система поиска по ключевым словам в Telegram), так и в регионе (прежде всего, слабая адаптация к новым трендам). Анализ каналов-лидеров по численности подписчиков показал, что официальные СМИ уступают лидерство Telegram-каналам с пользовательским контентом, построенным на обнародовании проблемных точек региона и конкретных лиц. Анонимность данных Telegram-каналов в ближайшее время будет весьма условной, что, скорее всего, вызовет новые изменения на медиарынке.

Ключевые слова: **Telegram, медиа, региональные Telegram-каналы, медиаплатформа, мессенджер, социальные сети, контент, журналистика**

Медиарынок Telegram-каналов, растущий в связи с расширением количества организаций и лиц, желающих репрезентовать свою деятельность в публичное пространство, еще более увеличился с 2022 года. Блокировка и признание нежелательными некоторых популярных до этого периода социальных сетей поставило аудиторию перед выбором – уходить в новые, неизведанные социальные медиа (TenChat, Yappy, Now, Nuum и др.) или наполнять каналами и контентом более привычные площадки. Аудитория после некоторого переходного периода колебаний выбрала второе и активизировала свое присутствие в Telegram и «ВКонтакте». Сама платформа мессенджера Telegram также не остановила работу и активно развивалась в последние годы, чем лишь усилила популярность и приток пользователей. Поскольку происходящие изменения довольно динамичны и быстро меняют структуру медиарынка в российских регионах, то рассмотрение и фиксирование особенностей развития Telegram-каналов в период 2022-2024 гг. является актуальным направлением.

О Telegram как о медиаплатформе для распространения информации уже писали в разных аспектах. Рассматривалась общая специфика мессенджера [1], затрагивались возможности для СМИ [2], особенности дистрибуции контента [3], продвижение отдельных Telegram-каналов, возможности для блогеров [4; 5]. Отдельным блоком можно отметить исследования, посвященные развитию региональных Telegram-каналов [6–9].

Вместе с тем изменения последних лет в регионах в региональном сегменте Telegram практически не затрагивались, в связи с чем становится очевидной новизна исследования, которая состоит в рассмотрении изменений регионального рынка Telegram, анализе адаптаций к происходящим изменениям, проблем и перспектив. Выбранный для исследования регион – Республика Мордовия – является типичным и также не исследовался в данный временной промежуток.

Цель статьи – рассмотреть динамику развития региональных Telegram-каналов. Задачами исследования являются следующие: 1) рассмотреть изменения в региональном сегменте Telegram-каналов в 2022–2024 гг.; 2) проанализировать адаптацию к актуальным трансформациям; 3) сравнить развитие Telegram-каналов в регионах с развитием крупных федеральных ресурсов; 4) выявить проблемы и перспективы формирования региональных Telegram-каналов.

Теоретическая значимость исследования состоит в составлении периодизации развития Telegram-каналов, применимой к разным российским регионам,

выявлении причин запуска новых Telegram-каналов, анализе информационного пространства в сегменте Telegram Республики Мордовия, который можно применять и сравнивать с другими регионами. Данный материал может быть, как промежуточным этапом масштабного исследования медиасистемы одного региона, так и использоваться при исследованиях схожих по своим характеристикам субъектов страны, а также быть частью обширного изучения системы медиа в охвате всей России.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении проблем и перспектив развития Telegram-каналов в регионе, что может быть использовано работниками медиа при совершенствовании своей работы с информационными ресурсами. Анализ нововведений и уровня адаптации Telegram-каналов в регионе к общероссийским и мировым трендам позволяет выявить недостатки в работе региональных ресурсов и понять направления работы с медийными ресурсами.

Для анализа были взяты как каналы институциональных СМИ, так и каналы блогеров, чиновников, государственных, общественных и коммерческих организаций, городских пабликов и т. д. Выбор периода – 2 года (с марта 2022 года по август 2024 года) – обусловлен значительными изменениями в данном секторе медиа и незначительным изучением изменений данного временного промежутка в медиаисследованиях. Для анализа был выбран регион со сформированным рынком СМИ – Республика Мордовия, который в сравнении со многими другими субъектами России является типичным по развитию журналистики и цифровых медиа.

В ходе изучения данной темы составлялась выборка Telegram-каналов, разных по своим характеристикам, с географической привязкой к Республике Мордовия. Было выбрано 100 Telegram-каналов СМИ, представителей власти, бизнеса, блогеров, городских сообществ и т. д. Проводился анализ характеристик каналов, применялись методы контент-анализа постов, классификации. Кроме того, использовались методы анализа, опроса, сравнения, обобщения. Метод прогнозирования позволил наметить дальнейшие перспективы развития Telegram в регионе.

Активное развитие Telegram в начале 2022 года было обусловлено внешними причинами воздействия на медиапространство. Многие каналы стали расширять зону своего присутствия в социальных сетях именно после изменений, связанных с блокировкой продуктов компании Meta (признана экстремистской, деятельность на территории Российской Федерации запрещена).

В связи с неравномерным переходом многих субъектов региона в сегмент Telegram можно выделить периоды изменения регионального медиапространства:

1. Март 2022 года – создание в Telegram-каналов государственных структур и появление чиновников, которые после решения государства о блокировке Instagram, Facebook, ограничений TikTok вынуждены прекратить ведение данных социальных сетей и искать новые решения. В связи с тем, что многие до этого уже имели свои паблики в «ВКонтакте», выбор был небольшим. В Мордовии в этот период начал вестись канал главы региона «Здунов здесь» – первая запись от 6 марта 2022 года. Другой пример – канал Мордовского республиканского музей изобразительных искусств им. С.Д. Эрьзи – создан 11 марта 2022 года. Информация кадрового проекта «Моя Мордовия» в те же дни создала свой канал в Telegram (13 марта 2022 года).

Многие СМИ основали свои каналы в Telegram намного раньше этого периода. Однако были и те, кто перешел на платформу в марте 2022 года, например, радио «Вайгель» (создан 14 марта 2022 г.)

2. Апрель 2022 г. – декабрь 2022 г. – постепенный переход других субъектов в Telegram. Многие из тех, кто создавал каналы позже, лишь дублировали информацию, а не полностью уходили из заблокированных сетей. Чем больше сложностей возникало с входом в заблокированные социальные сети, тем большая часть владельцев каналов уводила контент на другие ресурсы, в частности в Telegram (@ludmilarez). В последнюю очередь перешел коммерческий сектор, лишившись контакта с большей частью аудитории своих клиентов. В Мордовии в данный период были созданы каналы

3. 2023 г. – по настоящее время – более степенное развитие Telegram, прирост аудитории и каналов. Начинают приходить блогеры (@katnikolavna). Создаются и другие каналы, связанные с журналистикой, например, «В фокусе Видяевой» (22 октября 2023 года), где корреспондент и ведущая ГТРК «Мордовия» начинает рассказывать о своей жизни и работе, что уже относится к формату полноценного блога.

Таким образом, можно выявить несколько причин запуска новых Telegram-каналов:

1. Переход из других социальных сетей, создание копий.

2. Назначение на новую должность. Обычно канал у такой персоны появляется в течение нескольких месяцев спустя вступления в должность, то есть после адаптационного периода появляется необходимость поддерживать имидж за счет информационного сопровождения в личном ресурсе. Так, Дмитрий Поздняков был назначен председателем правительства 24.01.2023 г., а личный канал «Поздняков. Мордовия» появился 01.05.2023 г.

3. Выход на аудиторию Интернета через платформу Telegram. То есть такой канал создается впервые, обычно потому что организация или объединение людей растет, увеличивается количество задач и необходимо сообщать о себе большой аудитории. При этом аудитория может сильно не расти, но иметь собственный информационный ресурс, для многих – это некая точка роста, необходимый атрибут авторитетности. Один из таких ресурсов в Мордовии – канал креативного кластера «Арт-завод», который в своем приветственном посте сообщает информацию о проекте, цели канала (что будут публиковать).

Общая проблема многих каналов – это дублирование контента в разные социальные сети без изменения, подстраивания под правила и алгоритмы или с минимальной адаптацией. Подобное же можно наблюдать и у многих авторов платформы Telegram.

Еще одной проблемой развития региональных Telegram-каналов является их медленная адаптация к изменениям и нововведениям самой платформы и в целом следование трендам рынка. Так, появившиеся в 2023 году «истории» до сих пор не используются многими официальными каналами Мордовии – музеями, министерствами, театрами и другими социальными структурами. В более выигрышном положении оказываются те организации, которые имеют отдельных квалифицированных работников, занимающихся PR-позиционированием, рекламой и ведением пабликов. Например, «Музей Эрьзи» регулярно выкладывает истории и старается разнообразить контент, использует удобный рубрикатор, деля все посты по темам (#музейный инсайд, #Будет_в_Музее, #Было_в_Музее и др.), выкладывает фото, видео, инфографику. Кроме того, используются элементы игрореализации – аудитории предлагают найти 10 отличий на фотографии оригинальной картины и измененной. Некоторые посты дополняются гиперссылками на расширенный текст, фоторепортаж, ссылками на сторонние сайты. Иногда канал публикует мемы, пытаясь привлечь внимание к «проходным» темам, например, в посте о вакансиях в музее.

Еще одним нововведением 2023 года стала возможность цитирования в Telegram. Однако проведенный анализ показывает, что этой функцией пользуются не более 16% каналов, что подтверждает установленный ранее тезис о том, что региональные медиа развиваются с небольшим опозданием по сравнению с крупными центральными ресурсами.

Несмотря на отдельные примеры качественного ведения Telegram-каналов, стоит отметить, что во многих структурах эту функцию выполняют в качестве дополнительной нагрузки помощники руководителя, секретари, начальники отделов и т. д. В то же время бизнес-компании уделяют информированию о своей деятельности и имиджу гораздо больше внимания. Так, среди каналов, которые используют новые функции мессенджера – истории и цитирование – коммерческих больше на 30% и 23% соответственно.

Если анализировать численность подписчиков, то прирост аудитории в Telegram осуществляется намного медленнее, чем на других медиаплатформах. Специфика мессенджера заключается в смешении рабочих и личных чатов с подписками на разные типы ресурсов – новостные, развлекательные, полезные, необходимые и т. д. Возможность для владельцев каналов посмотреть, кто именно отписался от их канала, делает функцию отписки прозрачной, в результате чего вступают в силу не только критерии «нравится», «не нравится», «нужно» или «не нужно», но и «не обидится ли владелец, если увидит отписку», что в условиях небольшого региона и близких сфер интересов многих участников делает содержимое мессенджера еще более загруженным.

Вместе с тем прирост аудитории каналов осложняется постоянной чисткой ботов, которые вынуждены проводить владельцы каналов, что делает и сам Telegram с целью улучшить показатели вовлеченности. По высокой численности подписчиков каналы можно поделить следующим образом:

1. Канал губернатора («Здунов здесь», 10,7 тыс. подписчиков). В условиях распространения фейков и непроверенной информации, специальной военной операции каналы многих губернаторов становятся первоисточником информации – для СМИ и общества; возможностью сообщить о проблеме и ждать ее решения – для граждан; сделать репост, процитировать, показав участие в каких-либо событиях – для граждан. Изучение и сравнение Telegram-каналов губернаторов – тема отдельного исследования. Однако на примере Мордовии и еще нескольких регионов можно отметить, что функция комментирования подобных ресурсов в основном отключена. Это тоже можно объяснить соображениями информационной безопасности, так как интерес к подобным каналам сегодня большой со стороны самых разных участников коммуникационного процесса. Однако невозможность оставить свое обращение напрямую побуждает жителей региона проявлять активность в других ресурсах.

2. Каналы СМИ («Столица С», 12,4 тыс. подписчиков; «Известия Мордовии», 7,1 тыс. подписчиков; «Происшествия | Саранск | Мордовия», 25,5 тыс. подписчиков) – традиционные и привычные для аудитории каналы информации. Однако, чтобы подписаться на канал, нужно осознанное стремление получать все новости региона или конкретного СМИ и просматривать их. Опросы представителей городских министерств и районных администраций показали, что превалирующим источником новостей для них становятся материалы, которые выводят поисковые системы (88% из 50 опрошенных по Республике Мордовия), то есть медиатексты, выбранные поисковой системой как самые привлекательные для аудитории. Это, безусловно, составляет лишь небольшую часть от всех материалов региональных СМИ, которые при этом еще смешиваются с федеральным контентом и часто плохо конкурируют по форме и качеству подачи информации.

Контент некоторых каналов СМИ в Telegram ведет на их веб-сайты («Столица С»), другие – помещают новости автономно от других своих ресурсов.

3. Городские сообщества («Мордовское болото», 27,5 тыс. подписчиков).

Данный контент зародился в пабликах в «ВКонтакте», таких как «Привет, сейчас…», «Подслушано …», «Доска позора …» и подобных. Развитие мессенджера Telegram как источника новостного контента и площадки для коммуникации способствовало тому, что подобные каналы с пользовательским контентом стали появляться и в Telegram. В Мордовии на популярность указанного выше ресурса повлияла временная блокировка известного среди горожан паблика «Доска позора | Саранск», часть подписчиков которого перешла в Telegram. Ресурс специализируется на публикации постов пользователей с жалобами и подтверждающими фотографиями или видео, собирает много комментариев и привлекает внимание различных структур – власти, коммерческих организаций, отдельных лиц, ответственных за причину жалобы. Так, пост от 25.09.2024 о переводе отделения для детей-инвалидов в другой район города набрала в «ВКонтакте» 243 лайка, 182 комментария, 46 репостов и 22,9 тыс. просмотров. В то же время идентичный пост в Telegram собрал 61 эмодзи, 5 комментариев (суммарно с 2 постов текста) и 5,8 тыс. просмотров, что говорит о численной ограниченности аудитории в мессенджере и меньшей активности аудитории.

4. Анонимные Telegram-каналы («Голос Торамы», 15,4 тыс. подписчиков). В регионе можно отметить снижение количества активных анонимных Telegram-каналов (особенно с критикой власти). Возможно, это объясняется изменениями на медиарынке в целом, сбалансированной политикой в области медиа и ограничениями, связанными с медиаконтентом, в том числе обязательной с 01.11.2024 года регистрацией в реестре Роскомнадзора каналов с аудиторией больше 10 тыс. человек, что делает их анонимность весьма посредственной и повышает ответственность за опубликованный контент.

Все остальные ресурсы с более качественным и менее качественным представлением контента не всегда имеют даже тысячу подписчиков. Например, приведенный выше пример канала «Музей Эрьзи» имеет всего 374 подписчика, что говорит о сложности продвижения контента в Telegram, об ограниченности интересных для аудитории тем, о необходимости использования более сложных приемов продвижения, например, таких как коллаборация с блогерами.

Что касается Telegram-каналов блогеров, то их типология мало чем отличается от уже изученной ранее [10]. Исключением является опять же сложность привлечения большого количества подписчиков, которая в социальных сетях упрощается за счет имеющейся ленты новостей и разделения ее со списком активных переписок и сообществ, на которые подписан пользователь. Например, у блогера Элеоноры Палкиной в Telegram 585 подписчиков, а в заблокированной социальной сети – 11,1 тыс. подписчиков.

Другие нововведения Telegram:

1. Создание суперканала. В Республике Мордовия нет СМИ, объединенных в суперканал.
2. Звезды в Telegram – в исследуемых каналах не обнаружены.
3. Геометки в историях. В просмотренных каналах практически не используются.

Еще одной важной проблемой развития Telegram-каналов в регионах является их слабая привязка в локации. Поиск в приложении дает всего несколько результатов поисковой выдачи по запросам «Саранск», «Мордовия», «мордовский» и подобным. Подборки интересных Telegram-каналов иногда делают региональные СМИ, например, «Городские рейтинги Саранск». Кроме того, есть ресурсы, где можно увидеть готовые подборки по геолокации, но некоторая их часть давно не обновляется, например, https://tgstat.ru/tag/mordovia-region среди 29 каналов показывает и те, которые не обновлялись по 9–11 месяцев. Поэтому узнавать о новых каналах чаще можно из интеграций дружественных каналов, но это коснется только людей, прочитавших конкретный пост. Следовательно, публикация списков Telegram-каналов в регионах или их реклама на офлайн-ресурсах значительно помогла бы в продвижении. А интересный контент позволил бы сохранить численный состав подписчиков.

Таким образом, достигнута первоначальная цель статьи – рассмотрена динамика развития региональных Telegram-каналов. Выполнены задачи исследования. Так, в статье было проведено исследование регионального сегмента Telegram в период, последующий за масштабными изменениями медиарынка, связанный с блокировкой и уходом с российского рынка некоторых медиаплатформ. Выбранный период с 2022 по 2024 годы позволил, во-первых, подчеркнуть динамичный характер перемен, а во-вторых, заполнить пробел в исследовании региональных Telegram-каналов.

Анализ выбранного типичного в развитии медиасистемы региона – Республики Мордовия – санкционировал автору составить периодизацию развития Telegram-каналов в период 2022–2024 гг. Данная периодизация показала системность происходящих изменений и подчеркнула турбулентность 2022 года для функционирования медиа с последующим выравниванием в 2023–2024 годах.

Были выявлены причины запуска новых Telegram-каналов, что позволило проследить общие тенденции развития медиарынка. Здесь же можно отметить, что перспективой развития Telegram-каналов в регионах будут 1) общие изменения функционирования медиаплощадок и связанный с этим дальнейший переход из запрещенных социальных сетей; 2) вхождение новых фигур в медиапространство, в связи с чем потребуется их медиапозиционирование; 3) рост отдельных организаций и сообществ, появление их каналов для донесения информации о деятельности.

Сравнение региональных каналов с крупными федеральными ресурсами позволило выявить явное отставание от тенденций медиарынка, которые, возможно, будут восполнить чуть позже. Обозначенные в статье проблемы развития регионального сегмента Telegram позволили понять общие сложности, связанные как с функционированием мессенджера в целом (неразвитая система поиска по ключевым словам в Telegram), так и в регионе (прежде всего, слабая адаптация к новым трендам). Вместе с тем были показаны примеры хорошей подачи контента («Музей Эрьзи»).

Анализ каналов-лидеров по численности подписчиков показал, что официальные СМИ уступают лидерство Telegram-каналам с пользовательским контентом, построенном на обнародовании проблемных точек региона и конкретных лиц. Анонимность данных Telegram-каналов в ближайшее время будет весьма условной, что, скорее всего, вызовет новые изменения на медиарынке.

В исследовании была зафиксирована динамика развития региональных Telegram-каналов в течение конкретного временного промежутка – 2022–2024 гг. на примере конкретного региона, что составляет новизну данного исследования. Результаты исследования могут быть использованы при изучении журналистики и медиакоммуникаций в других регионах и в России в целом, а также медиапрактиками при моделировании работы своих ресурсов.

Перспективой исследования может быть дальнейшее изучение Telegram-каналов, поскольку изменения, происходящие в цифровой среде, весьма динамичны, и фиксировать их в научных работах следует регулярно. Кроме того, данная работа может быть в дальнейшем расширена до сравнения разных регионов, проведения компаративного анализа региональных Telegram-каналов разных субъектов страны.

Библиографический список

1. Батчаева З.Б., Нагаева А.А., Нагаева Э.А. Социальная сеть Telegram. *Тенденции развития науки и образования*. 2021; № 79-2: 129–130.
2. Быков И.А., Градюшко А.А. Влияние мессенджера Telegram на развитие медиапространств России и Беларуси: сравнительный анализ. *Вестник Казахского национального университета.* Серия: Журналистика. 2020; Т. 58, № 4: 4–12.
3. Горбань П.В. Специфика передачи информационных поводов через различные каналы коммуникации. *Политическая лингвистика*. 2024; № 2 (104): 54–65.
4. Дорохин В.Н. Феномен политических Telegram-каналов как инновационных цифровых СМИ в России. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2019; № 1: 103–105.
5. Чечулин А.В., Бабенко В.А., Степанова Е.А., Иванова В.М. Блогосфера как специфическая среда цифровой коммуникации. *Управленческое консультирование*. 2023; № 4 (172): 81–92.
6. Алексеев А.В., Дубинин А.И. Использование Telegram-каналов в региональной прессе. *Вопросы устойчивого развития общества*. 2022; № 6: 579–586.
7. Бирагова Б.М. Телеграм-каналы как коммуникационный инструмент этнокультурного брендинга региона (на примере Республики Северная Осетия-Алания). *Kavkaz-Forum*. 2023; № 15 (22): 100–111.
8. Дементьева К.В. Развитие Telegram-каналов в медиапространстве российских регионов: специфика, типология, перспективы развития (на примере Telegram-каналов Республики Мордовия). *Вестник Новосибирского государственного университета.* Серия: История, филология. 2021; Т. 20, № 6: 131–144.
9. Шашкова Я.Ю., Качусов Д.А. Классификация сетевых общественных движений в городах регионов юго-западной Сибири. *Вестник Института социологии*. 2022; Т. 13, № 2: 48–64.
10. Дементьева К.В. Тенденции развития региональной блогосферы (на примере Республики Мордовия). *Вестник Новосибирского государственного университета.* Серия: История, филология. 2023; Т. 22, № 6: 103–115.

References

1. Batchaeva Z.B., Nagaeva A.A., Nagaeva `E.A. Social'naya set' Telegram. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2021; № 79-2: 129-130.
2. Bykov I.A., Gradyushko A.A. Vliyanie messendzhera Telegram na razvitie mediaprostranstv Rossii i Belarusi: sravnitel'nyj analiz. *Vestnik Kazahskogo nacional'nogo universiteta.* Seriya: Zhurnalistika. 2020; T. 58, № 4: 4-12.
3. Gorban' P.V. Specifika peredachi informacionnyh povodov cherez razlichnye kanaly kommunikacii. *Politicheskaya lingvistika*. 2024; № 2 (104): 54-65.
4. Dorohin V.N. Fenomen politicheskih Telegram-kanalov kak innovacionnyh cifrovyh SMI v Rossii. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2019; № 1: 103-105.
5. Chechulin A.V., Babenko V.A., Stepanova E.A., Ivanova V.M. Blogosfera kak specificheskaya sreda cifrovoj kommunikacii. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2023; № 4 (172): 81-92.

6. Alekseev A.V., Dubinin A.I. Ispol'zovanie Telegram-kanalov v regional'noj presse. *Voprosy ustojchivogo razvitiya obschestva*. 2022; № 6: 579-586.
7. Biragova B.M. Telegram-kanaly kak kommunikacionnyj instrument `etnokul'turnogo brendinga regiona (na primere Respubliki Severnaya Osetiya-Alaniya). *Kavkaz-Forum*. 2023; № 15 (22): 100-111.
8. Dement'eva K.V. Razvitie Telegram-kanalov v mediaprostranstve rossijskih regionov: specifika, tipologiya, perspektivy razvitiya (na primere Telegram-kanalov Respubliki Mordoviya). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Istoriya, filologiya. 2021; T. 20, № 6: 131-144.
9. Shashkova Ya.Yu., Kachusov D.A. Klassifikaciya setevyh obschestvennyh dvizhenij v gorodah regionov yugo-zapadnoj Sibiri. *Vestnik Instituta sociologii*. 2022; T. 13, № 2: 48-64.
10. Dement'eva K.V. Tendencii razvitiya regional'noj blogosfery (na primere Respubliki Mordoviya). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Istoriya, filologiya. 2023; T. 22, № 6: 103-115.

Статья поступила в редакцию 29.09.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-454-456

Doynikova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO) (Moscow, Russia), E-mail: doynikovami@mail.ru*

NEW TRENDS IN THE USE OF ANGLO-AMERICANISMS IN MODERN GERMAN. The purpose of the work is an attempt to identify the main current trends in the use of English-language lexemes in modern German. The research allows to establish that there is an active use of English-language borrowings not only in the field of computer technology, but also in business in general. The number of Anglo-Americanisms has increased many times in marketing, finance and accounting. In these areas, English-language lexemes lose the status of terms, but become an integral part of the language of everyday communication, developing additional nuances of meaning in German, becoming an integral part of professional jargon, competing in numbers with youth jargon. Of particular interest are the abbreviations and acronyms of English-speaking origin used in business correspondence. It should be emphasized that Anglo-Americanisms, in addition to the nominative function, increasingly play the role of expressive vocabulary. At the same time, this function is implemented not only in oral speech, but also takes place in business correspondence.

Key words: **Anglo-Americanization, English loanwords, abbreviations and acronyms, modern German, change of meaning**

М.И. Дойникова, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: doynikovami@mail.ru*

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В УПОТРЕБЛЕНИИ АНГЛОАМЕРИКАНИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Целью работы явилась попытка определить основные актуальные тенденции в использовании англоязычных лексем в современном немецком языке. Проведенное исследование позволило установить, что наблюдается активное использование англоязычных заимствований не только в сфере компьютерных технологий, но и в бизнесе в целом. Количество англоамериканизмов увеличилось многократно в маркетинге, финансах и бухгалтерском учете. В указанных сферах англоязычные лексемы утрачивают статус терминов, становясь неотъемлемой частью языка повседневного общения, профессионального жаргона, развивая в немецком языке дополнительные нюансы значения, конкурируя по своей численности с молодежным жаргоном. Особый интерес представляют собой аббревиатуры и акронимы англоязычного происхождения, используемые в деловой переписке. Следует подчеркнуть, что англоамериканизмы помимо номинативной функции всё чаще выполняют функцию экспрессивной лексики. При этом данная функция реализуется не только в устной речи, но и имеет место в деловой переписке.

Ключевые слова: **англоамериканизация, английские заимствования, аббревиатуры и акронимы, современный немецкий язык, изменение значения**

Объектом настоящего исследования явились англоязычные заимствования, получившие своё распространения в немецком языке в первой четверти XX в.

Материалом исследования явились англоязычные лексемы, полученные в результате опроса носителей немецкого языка, проведенного в 2023 г. языковой платформой Preply с целью определить наиболее распространенные англицизмы в повседневной профессиональной жизни [https://preply.com/de/blog/anglizismen-im-berufsalltag/#:~:text=Die%20meisten%20Leute%20verwenden%20Anglizismen,ihrem%20Arbeitsumfeld%20nie%20benutzt%20werden], а также материалы таких веб-страниц, как https://www.xing.com/, https://www.karriere.at/ для выявления англоязычных обозначений должностей в немецкоязычных компаниях.

Цель исследования заключается в попытке определить актуальные тенденции в употреблении англоамериканизмов в современном немецком языке. Цель определила постановку следующих задач:

– изучить результаты опроса, проведенного языковой платформой Preply в 2023 г., и выявить профессиональные сферы, в которых наиболее часто встречаются англоамериканизмы;

– отобрать с использованием немецкоязычных веб-страниц вакансий распространенные англоамериканизмы, обозначающие должности;

– определить основные тенденции в употреблении англоязычных заимствований в современном немецком языке.

Выбор методов исследования обусловлен целью и совокупностью поставленных задач. Для отбора материала использовался метод контролируемого отбора и количественного анализа, согласно установленным критериям, так как необходимо было проанализировать частотность употребления заимствованных англоязычных лексические единиц и определить профессиональные сферы, в которых данные англоамериканизмы чаще всего встречаются. Также в работе использовались дескриптивный метод, элементы дискурсивного, лингвопрагматического, семантического и словообразовательного анализа для описания отобранных единиц, интерпретации полученного материала с целью определения актуальных тенденций в употреблении англоязычных заимствований.

Актуальность исследования обусловлена материалом и целью исследования, так как определение новых тенденций в употреблении англоязычных лексем позволит лучше понять носителей немецкого языка, чей вокабуляр немыслим на данном этапе развития языка без англоамериканизмов. Более полное понимание будет способствовать, в свою очередь, успешной коммуникации и в профессиональной сфере.

Научная новизна заключается в том, что, в отличие от целого ряда работ, посвященных общим, часто теоретическим, вопросам процесса заимствования, настоящее исследование направлено на установление тенденций употребления англоязычных лексем в современном языке, основываясь на актуальном практическом материале.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении новых актуальных тенденций в употреблении англоязычных лексических заимствований в современном немецком языке, что позволит, в свою очередь, более детально рассмотреть в дальнейшем процесс заимствования на данном этапе развития языка.

Практическая значимость работы видится нам в том, что материалы исследования могут быть использованы как на практических занятиях по немецкому языку, так и на занятиях по обучению профессиональному переводу, а также для составления глоссария современных англоязычных заимствований.

Уже около 80 лет английский язык благодаря своему статусу языка международного общения пополняет немецкий язык многочисленными заимствованиями. Многие ученые заговорили об «англоамериканизации» немецкого языка (Ch. Meier [1], N. Plümer [2], Hermann Zabel [3], D. E. Zimmer [4], М.И. Дойникова [5], Л.М. Шатилова [6] и др.).

Исследования, посвященные процессам заимствования, указывают на то, что количество англоамериканизмов/англицизмов в современном немецком языке за последние 10 лет выросло вдвое [7, с. 135]. Данный факт объясняется тем, что, как подчеркивает С.А. Жилюк, «в отличие от ситуации в прошлом, когда заимствования употреблялись элитой общества, в современном немецком языке они используются широкими слоями, …вошли в моду» [8, с. 253].

Так, по-прежнему наблюдается заимствование множества терминов из области информационных технологий и употребление их именно в этой профессиональной сфере.

Проведенное исследование с опорой на актуальный материал языковой платформы Preply позволило выявить тенденцию к активному употреблению англоамериканизмов в маркетинге, финансах и бухгалтерском учете. Наиболее распространенными англицизмами в рабочей среде были названы следующие: Meeting (встреча), Feedback (обратная связь), Multitasking (многозадачность), Newsletter (информационная рассылка), Workshop (мастер-класс), Full-time (полный рабочий день), Teambuilding (создание команды), Call (звонок), Brainstorming (мозговой штурм), Deadline (крайний срок), Timing (планирование времени).

Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что большинство из названных англоамериканизмов понятны носителям и русского языка без перевода, что свидетельствует об интернационализации данных лексем.

Но существуют и другие случаи употребления англоязычных заимствований в профессиональных сферах, для понимания которых нужно прибегнуть к элементам дискурсивного, лингвопрагматического, семантического и словообразовательного анализа:

Wir müssen die Synergieeffekte bündeln. – «Нам нужно объединить усилия для достижения *синергетического эффекта*. Речь идет об экономии средств, например, за счет объединения отделов» (здесь и далее перевод автора – *М. Д.*).

Hier hätte ich noch einen Slot frei. Slot в переводе на немецкий язык имеет значение Spalte, Schlitz («промежуток», «зазор», «щель»). На офисном языке это означает, что все еще есть промежуток времени, в который можно втиснуть еще одну незначительную задачу или встречу.

Относительно новой тенденцией можно назвать использование заимствованных названий должностей, которые в ряде случаев вытесняют немецкие эквиваленты:

Hausmeister ➠ Facility Manager
Berater ➠ Consultant
Werbegestalter ➠ Art Director
Kundenbetreuer ➠ Customer Relationship Manager
Großkundenbetreuer ➠ Key Account Manager
Vorstand ➠ CEO (Chief Operating Officer)
Putzfrau ➠ Cleaning Manager

Налицо тенденция к использованию заимствованных лексем для повышения престижности как более «изящный» вариант номинации: Cleaning Manager («менеджер по клинингу») вместо Putzfrau («уборщица»). Таким образом, предпочтение иноязычных слов объясняется также и «социально-психологическими причинами, поскольку они воспринимаются как более престижные и красиво звучащие, независимо от их лексических значений» [9, с. 56].

Анализ материалов опроса, проведенного языковой платформой Preply, а также обращение к немецкоязычным веб-страницам, предлагающим помощь в поиске работы, таким как https://www.xing.com/, https://www.karriere.at/, подтверждают и наглядно иллюстрируют тенденцию к употребления англоамериканизмов для обозначения должностей в немецкоязычных компаниях. К часто встречающимся должностям в современных немецких компаниях можно отнести также CEO – Chief Executive Officer («Главный исполнительный директор» – по своим функциям и положению примерно соответствует немецкому председателю правления. В крупных компаниях ему часто помогает главный операционный директор, COO – Chief Operating Officer, при этом обязанности генерального директора носят, скорее, стратегический характер, а операционный директор заботится о текущей деятельности компании); HSE-Manager / Health, Safety und Environment-Manager (отвечает за безопасность на рабочем месте, вопросы здравоохранения и охраны окружающей среды); HR-Manager («менеджер по персоналу»); Junior Manager Procuriment («младший менеджер по закупкам»); Intern Sales Strategy and Projects («стажер по вопросам стратегий продаж и проектам»); Customs Operations Supervisor / Supervisor im Zollbereich («инспектор таможенных операций / супервайзер»).

Следует отметить, что в современном немецком языке сохраняется тенденция к активному использованию англоамериканизмов молодежью. Так, немецкий издательский дом Langenscheidt, начиная с 2008 г., ежегодно проводит голосование за самое яркое молодежное слово года, при этом десять раз «победителем» становилось англоязычное заимствование. Приведенные ниже слова-«победители» наглядно подтверждают популярность заимствованных англоязычных лексем в молодежной среде [https://www.langenscheidt.com/jugendwort-des-jahres]:

2023: *goofy* – tollpatschige, alberne Person oder Verhaltensweise; tollpatschig – бестолковый; неуклюжий; тупой человеке либо о его манере поведения;

2022: *smash* – etwas mit jemandem anfangen (в англ.: громить, разрушать; в нем.: иметь дело с кем-то). Данный пример демонстрирует развитие широкого значения англоязычной заимствованной лексемы в немецком языке.

2021: *cringe* – peinlich, zum Fremdschämen – «вызывающий стыд»;

2020: *lost* – ahnungslos, verwirrt – «сбитый с толку»;

2019: «не было голосования»;

2018: *Ehrenmann/Ehrenfrau* – guter Mensch – «хороший человек»;

2017: *I bims* – Ich bin's – «это я»;

2016: *fly sein* – besonders abgehen – «потусить по-особому»;

2015: *Smombie* – слово, полученное словосложением частей слов Smartphone и Zombie: Personen, die beim Gehen immer aufs Handy schauen und dadurch nichts mehr mitbekommen – «человек, который идет, смотря только в свой телефон, не замечая ничего вокруг»;

2014: *Läuft bei dir* – Gut gemacht! Du hast es drauf! Cool! – «Круто!»;

2013: *Babo* – Boss, Chef:in – «босс; шеф»;

2012: *YOLO* – акроним от: You only live once – «Живешь только раз»;

2011: *Swag* – Coolheit, Lässigkeit – «хладнокровие, непринужденность»;

2010: *Niveaulimbo* – sinnlose Gespräche, bei denen das Niveau stetig sinkt – «бессмысленные разговоры»;

2009: *hartzen* – (sinnlos) herumhängen – «зависать»;

2008: *Gammelfleischparty* – Ü-30-Party – «вечеринка кому за 30».

Кроме того, можно выделить еще одну тенденцию: английские слова перестали быть привилегией языка молодежи (lost, nice, woke, gamechanger, cringe), а стали неотъемлемой частью деловой жизни – бизнеса. Особый интерес представляют собой аббревиатуры и акронимы, используемые в «офисной» переписке:

WOMBAT – waste of money, brain and time – «пустая трата денег, мозгов и времени», т. е. проект не оправдал себя.

Asap – as soon as possible – sobald wie möglich / Die Hütte brennt, имеет значение «это должно было быть сделано ещё вчера».

btw – by the way / übrigens – используется для прикрепления дополнительной информации, которая не имеет прямого отношения к основному сообщению.

CU – see you – «увидимся» – данная аббревиатура уместна только в том случае, если партнеры по переписке достаточно хорошо и долго знают друг друга и у них сложились доверительные отношения.

Fubar – fucked up beyond all repair – на офисном языке это означает не только сломанное техническое оборудование, но и неудачные переговоры.

FYI – for your interest / for your information – если электронное письмо или сообщение имеет такую помету, как правило, адресату не нужно отвечать на него. Те, кто хочет сразу же указать на юмористическое содержание своего письма, используют FYA, for your amusement, по-немецки: Zu Deinem/Ihrem Vergnügen – «для твоего/Вашего удовольствия».

IMO – in my opinion (Meiner Meinung nach…– «по моему мнению…»), также IMHO – in my humble opinion (Meiner bescheidenen Meinung nach – «по моему скромному мнению») – подчеркивает, что речь идет не о фактах, а о личной оценке. Во втором выражении речь идет не о скромности, скорее, тот, кто так пишет, на самом деле вовсе не хочет, чтобы его убеждали в обратном.

KISS – Keep It Short and Simple / Mach es kurz und einfach! – принцип, которого следует придерживаться при подготовке презентаций и рабочих встреч.

Tba – to be announced. Аббревиатура часто используется при планировании мероприятий. При этом рамки мероприятия еще не полностью определены – место, время или действующие лица еще не названы, определена только дата.

TGIF – Thank god it's friday – Gottseidank, es ist Feitag! – если коллеги рассылают электронные письма с аббревиатурой TGIF уже в пятницу утром, то, вероятно, рабочая неделя была очень напряженной.

THX – thanks – Danke – используется только в дружеской переписке.

Таким образом, англоамериканизмы активно употребляются немцами не только в номинативной функции для обозначения денотатов, определенных терминов, но и для выражения эмоций, т. е. в экспрессивной функции. При этом данная функция реализуется не только в устной речи, но и имеет место в деловой переписке.

Анализ практического материала позволил сделать следующие выводы:

1. Англоязычные заимствования активно используются не только в области IT-технологий, но и пополняют такие профессиональные сферы, как маркетинг, финансы, бухучет, переходя из категории терминов в сферу повседневного общения, формируя базу профессионального жаргона.

2. Сохраняется тенденция к активному использованию англоамериканизмов в молодежном жаргоне, о чем свидетельствуют результаты голосования по определению слова года среди молодежи.

3. Тенденции, раннее свойственные молодежному жаргону, проявляются на данном этапе развития языка и в деловой сфере – активное использование аббревиатур и акронимов в деловой переписке.

4. Англоязычные название должностей активно вытесняют немецкоязычные эквиваленты. Такая тенденция объясняется социально-психологическими причинами, так как англоязычные заимствования воспринимаются как нечто более престижное по сравнению с исконными обозначениями.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся нам в более детальном изучении затронутого вопроса и составлении глоссария современных англоязычных заимствований, что позволило бы специалистам более полно овладеть языком профессионального общения для успешной профессиональной коммуникации.

Библиографический список

1. Meier Ch. *Sprache in Not? Zur Lage des heutigen Deutsch*. Gцttingen: Wallstein Verlag, 1999.
2. Plьmer N. *Anglizismus – Purismus – Sprachliche Identitдt. Eine Untersuchung zu den Anglizismen in der deutschen und franzцsischen Mediensprache*. Frankfurt-an-Main. – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien: Peter Lang AG; Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2000.
3. Zabel H. *Denglisch, nein danke! Zur inflationдren Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache*. Paderborn: IFB-Verlag, 2001.
4. Zimmer D.E. Deutsch und anders: die Sprache in Modernisierungsfieber. Hamburg: Rowohlt, 1997.
5. Дойникова М.И. Пуристическая деятельность в Германии в первой четверти XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 512–515.

6. Шатилова Л.М. Сравнительная характеристика частотности употребления англоязычных заимствований в немецком и русском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 12-1 (78): 182–185.
7. Дойникова М.И. Англоамериканизмы как источник пополнения современного немецкого языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12, № 6: 135–138.
8. Жилюк С.А. Место заимствований в современном немецком языке. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014; Т. 6, № 5: 253–256.
9. Ванюшина Н.А. Использование иностранных слов в качестве эвфемизмов. *Язык, коммуникация и социальная среда*. 2009; № 7: 55–60.

References

1. Meier Ch. *Sprache in Not? Zur Lage des heutigen Deutsch*. Gcttingen: Wallstein Verlag, 1999.
2. Pl'mer N. *Anglizismus – Purismus – Sprachliche Identitdt. Eine Untersuchung zu den Anglizismen in der deutschen und franzcsischen Mediensprache*. Frankfurt-an-Main. – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien: Peter Lang AG; Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2000.
3. Zabel H. *Denglisch, nein danke! Zur inflationdren Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache*. Paderborn: IFB-Verlag, 2001.
4. Zimmer D.E. Deutsch und anders: die Sprache in Modernisierungsfieber. Hamburg: Rowohlt, 1997.
5. Dojnikova M.I. Puristicheskaya deyatel'nost' v Germanii v pervoj chetverti XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 512-515.
6. Shatilova L.M. Sravnitel'naya harakteristika chastotnosti upotrebleniya angloyazychnyh zaimstvovanij v nemeckom i russkom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 12-1 (78): 182-185.
7. Dojnikova M.I. Angloamerikanizmy kak istochnik popolneniya sovremennogo nemeckogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 12, № 6: 135-138.
8. Zhilyuk S.A. Mesto zaimstvovanij v sovremennom nemeckom yazyke. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2014; T. 6, № 5: 253-256.
9. Vanyushina N.A. Ispol'zovanie inostrannyh slov v kachestve `evfemizmov. *Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda*. 2009; № 7: 55-60.

Статья поступила в редакцию 30.09.24

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-456-458

Zaydullin B.R., *postgraduate, Galimcan İbrahimov Institute of Language, Literature, and Art, Academy of Sciences of Republic of Tatarstan (Kazan, Russia), E-mail: kurtve@yandex.ru*

THE MOTIF OF THE NATIVE LAND IN THE WORKS OF TUFAN MINNULLIN. The article explores the motif of the homeland in the works of Tatar playwright Tufan Minnullin, which serves as a key element in his plays and as a means of revealing the national worldview. The motif of the homeland not only reflects the theme of preserving the people's identity but also serves to uncover the psychology of the characters, highlighting their deep connection to their ancestral roots. The homeland is portrayed as a source of spiritual and physical well-being, an inner pillar that helps the characters find their way and stay true to their values. Special attention is given to the use of artistic devices – metaphors, symbols, antitheses, and literary details – to provide a deeper understanding of this motif. The article also emphasizes that Minnullin's works offer rich material for analyzing national culture through the lens of literature. In conclusion, the article suggests prospects for further research, including comparative studies with other authors on the theme of the homeland.

Key words: **Tatar drama, T. Minnullin, native land, motive, theme, problem, image**

Б.Р. Зайдуллин, *аспирант, Институт языка, литературы и искусства имени Галимджана Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: kurtve@yandex.ru*

МОТИВ РОДНОЙ ЗЕМЛИ В ТВОРЧЕСТВЕ ТУФАНА МИННУЛЛИНА

В статье исследуется мотив родной земли в творчестве татарского драматурга Туфана Миннуллина, являющийся важным элементом в его произведениях и средством для раскрытия художественного образа мира. Мотив родной земли не только отражает тему сохранения самобытности народа, но и служит для раскрытия психологии персонажей, показывая их глубокую связь с родовыми корнями. Родная земля представляется как источник духовного и физического здоровья, внутренняя опора, которая помогает героям находить свой путь и сохранять верность ценностям. Особое внимание в статье уделено художественным приемам, таким как метафоры, символы, антитезы и литературные детали, которые Т. Миннуллин использует для более глубокого осмысления этого мотива. Анализ произведений драматурга демонстрирует, как через мотив родной земли автор выражает эмоционально-личностные и философские ценности, отражающие национальную культуру и мировоззрение.

Ключевые слова: **татарская драматургия, Т. Миннуллин, родная земля, мотив, тема, проблема, образ**

Важное место в исследовании творчества писателей, в том числе и произведений Туфана Миннуллина, занимает выявление специфики воссоздания национального мира и особенностей воспроизведения автором своего понимания образа родной земли, так как через них раскрываются быт, религия, психология, в целом образ жизни народа. По мнению философа и литературоведа Г.Д. Гачева, «каждый народ по-разному воспринимает свою национальную картину мира, поэтому для раскрытия и понимания национального образа мира и национального своеобразия произведений важно разобрать «национальную художественную логику» и склад мышления, то есть ответить на вопрос, как и через какие маркеры каждый народ улавливает мир и какой миропорядок выстраивается перед его взором» [1, с. 44]. В разнообразии мотивов литературных произведений мотив родной земли занимает особое место. С одной стороны, данная тема отражает пространство, с которым связано рождение, взросление героя и становление его личности, с другой стороны, концепция родной земли связана не только с историей отдельного человека, но и символизирует его связь с историческими корнями, современным положением и будущим развитием народа. Поэтому в отражении данного мотива автором раскрываются особенности его художественного восприятия действительности, отношение к традициям и новаторство, чем и обусловливает актуальность данной работы.

Цель этой работы – выявить особенности отражения мотива родной земли в произведениях Т. Миннуллина. При этом важно подчеркнуть, что через авторский язык и текст раскрывается внутренний мир драматурга, служащий способом выражения его личных смыслов [2, с. 4]. Задачи настоящего исследования заключаются в анализе и определении роли и значимости мотива родной земли в творческом наследии драматурга. В исследовании планируется выявить особенности проявления мотива родной земли в анализируемых драматических произведениях, а также проанализировать характерные образы, которые формируют ключевые аспекты этого мотива. Кроме того, будет изучена роль художественных средств и их влияние на раскрытие уникальных черт мотива в рассматриваемых пьесах.

В данной работе используются методы герменевтики для интерпретации литературных текстов, что позволяет раскрыть, каким образом в произведениях автора отражен мотив родной земли. Это способствует выявлению характерных черт его художественного мышления, а также анализу идейных и эстетических особенностей пьес и системы образов. В дополнение используются биографический, описательный и сравнительный методы.

Теоретической основой исследования стали работы авторов, рассматривающие категорию мотива (А.Н. Веселовский, Е.В. Волков, И.В. Силантьев, А.П. Скафтымов, Б.В. Томашевский и др.). В процессе исследования мы использовали работы ученых, изучающих историю татарской литературы, включая драматургию, с акцентом на поэтику произведений (А.Г. Ахмадуллин, Д.Ф. Загидуллина, А.М. Закирзянов, А.С. Шарипова, Н.Г. Ханзафаров и др.).

Научная новизна работы состоит в том, что впервые осуществляется интерпретация мотива родной земли в творчестве драматурга Т. Миннуллина, раскрываются различные аспекты его проявления в произведениях автора. Теоретическая ценность работы заключается в том, что она углубляет представления о национальных особенностях художественного мышления, которые формируют образ родной земли в литературе, и обогащает существующие знания о творчестве Т. Миннуллина. Практическая значимость работы заключается в том, что ее выводы могут быть эффективно внедрены в учебные программы по татарской литературе, а также использованы на специализированных лекциях, семинарах и курсах, посвященных современной драматургии и литературе народов России, тем самым способствуя углублению знаний в этих областях.

Термин «мотив» является одним из наиболее проработанных в теоретическом плане литературоведческих понятий. Теории мотива в разные годы были посвящены работы таких крупных исследователей, как А.Н. Веселовский, Б.В. То-

машевский, А.П. Скафтымов, И.В. Силантьев, Е.В. Волков, Д.Ф. Загидуллина и др. Согласно А.Н. Веселовскому, под мотивом разумеется простейшая повествовательная единица, признаками которой являются образность, схематичность и повторяемость [3, с. 305]. Мотив – своего рода микротема, которая дополняет и подчеркивает основную тему и придает ей глубинный подтекст. Он может проявляться через повторяющиеся ключевые слова, фразы или эмоциональные состояния, связанные с определёнными событиями, часто выделяющиеся в значимых частях текста. Кроме того, благодаря уникальной композиционной структуре произведения такие элементы могут быть не только очевидны, но и тонко уловлены или подсознательно распознаны читателем, усиливая восприятие общей идеи [4, с. 500]. Стоит отметить, что татарская литература имеет богатый опыт исследования темы родной земли, которая тесно связана с такими мотивами, как родина, малая родина, отчий дом, деревня, единение и возвращение. А.Д. Батталова выстраивает «цепочку дом – отчий дом – родина, которая воплощала собой устойчивость, упорядоченность, семейно-родовую и национальную близость, в идеале основанных на преемственности и традициях» [5, с. 22–23].

Особый интерес вызывает исследование Д.Ф. Загидуллиной, в которой автор рассматривает мотив родной земли в парадигме общетюркской и татарской литератур, раскрывает его особенности и изучает трансформацию в разные периоды. По мнению автора, особенно ярко мотив родной земли проявился в творчестве Г. Тукая, став одним из лейтмотивов татарской поэзии. В его творчестве акцентируется внимание на том, что родная земля является местом силы и пересечением прошлого, настоящего и будущего [4, с. 505]. В середине XX века мотив родной земли закрепляется в татарской литературе благодаря творчеству С. Хакима, Х. Туфана, Г. Баширова, А. Еники, в произведениях которых воспеваются чувства героя к родной земле, взаимностью отвечающей ему, идеализируется и романтизируется жизнь деревенских жителей, исследуется ценность древних традиций и обычаев, рассматривается причина вынужденной и добровольной эмиграции.

По мнению А.Г. Ахмадуллина, все это отражено в творчестве Т. Миннуллина: «Туфан Миннуллин стал явлением в татарской драматургии и обогатил татарскую сценическую литературу своеобразной тематикой, оригинальными мотивами, неповторимыми образами и новыми художественными приемами. Все творчество писателя пронизано болью и чаяниями нации» [6, с. 442]. Творчество Т. Миннуллина составляет важную веху в развитии татарской драматургии и во многом предопределило дальнейшее развитие татарского театра в конце XX и начале XXI века [7, с. 195]. По мнению А.Р. Салиховой, в работах драматурга «отражаются глубинная национальная основа, традиционная крестьянская философия, удивительным образом совмещающая в себе практичный здравый смысл, рациональность с поэтической и сентиментальной тягой к возвышенному и стремлением облагородить самую будничную реальность» [8, с. 210]. Его творчество отличается тематическим и жанровым разнообразием, однако для всех его произведений характерна идея о нравственной чистоте человека, о любви к родине и об ответственности человека перед обществом.

Одним из важнейших направлений его творчества является раскрытие и отражение темы родной земли, которая затрагивает самые «актуальные нравственные проблемы общества, которые осмысляются с национальных и философских позиций» [9, с. 10]. Многие названия пьес несут большую смысловую нагрузку и связывают читателя с малой родиной героев: «Безнең авыл кешеләре» («Люди нашего села», 1962), «Күрше кызы» («Соседская девчонка», 1966), «Нигез ташлары» («Камни фундамента», 1968), «Әлдермештән Әлмәндәр» («Старик из деревни Альдермеш», 1976), «Без бит авыл малае» («Мы парни деревенские», 1985), «Йөрәк маем» («Душа моя», 1996) и др. Следует отметить, что в работах Т. Миннуллина деревня, ее природные пейзажи и деревенские жители, пропитанные национальным духом, занимают важное место [7, с. 195].

Мотив родной земли в творчестве Т. Миннуллина проявляется в разных аспектах, причем одним из наиболее значимых является проблема сохранения национальных традиций, обычаев, родного языка и нравственных устоев. Драматург обращается к этой проблеме с самых ранних этапов своего литературного творчества, что проявляется в пьесе «Камни фундамента» (1968). В пьесе автор размышляет о своих корнях, родной земле и языке. Характер героев оценивается через призму их приверженности национальным традициям, народным ценностям и любви к родному дому. Главный герой, Гарифулла, является символом народного духа [10, с. 175]. Его особенно выделяют гордость быть продолжателем рода Ахмадишы и острое переживание за честь и будущее своего рода. Он приложил все усилия, чтобы его дети выросли достойными и нравственными людьми, в итоге трое из них достигли определенных успехов в жизни. В то же время он выражает беспокойство по поводу состояния своей родной деревни и сохранения фундамента своего дома, ставя перед своими детьми следующие вопросы: «Кто останется на родной земле?», «Кто будет хранить и передавать традиции?», «Какое будущее ждет его родную деревню?». По ходу пьесы мы узнаем, что главный герой отказывается от строительства нового дома. Возможно, этот отказ также является символом того, что он не уверен в новом закладывающемся фундаменте. Ведь его сыновья, выросшие в деревне и, как птенцы, разлетевшиеся кто куда, добившиеся определенных профессиональных успехов, несмотря на свое «деревенское» воспитание и обучение, в какой-то степени подвели ожидания Гарифуллы. Все это терзает сердце главного героя, и его единственной надеждой становится внук Флорид. Дедушка терпеливо взращивает чувство уважения и любви к родной земле в душе ребенка. Гарифулла через метафору фундамента объясняет своему внуку важность правильного выстраивания отношений с землей и родом. Он советует мальчику: «Если хочешь построить новый дом, никогда не возводи его на гнилом или хрупком фундаменте. А вот на хорошем фундаменте можно хоть несколько раз дома строить» [11, с. 193] (здесь и далее перевод наш – *Б. З.*). Понятие «Нигез» (с тат. “основа, фундамент”), подразумевает сохранение подлинной сущности человека, верность духу предков, а также сохранение традиционного уклада жизни народа и его нравственных ценностей.

Деду важно, чтобы внук понял: с любви к родному дому, к родной земле начинается человеческое счастье. Именно в уста Гарифуллы, главы семьи, отца и дедушки драматург вкладывает слова о важности крепкой связи со своим родом и с родной землей. Возможно, именно Флориду предначертано возвести еще более прочный фундамент на месте их родового дома и стать достойным продолжателем славного рода Ахмадишы. Таким образом, основополагающей становится прочная связь дома с традициями, родной землей и родом. Автор выстраивает цепочку: дом – родная земля – род.

Дополнительно к вышеупомянутым аспектам существенным является идея о духовном и физическом воздействии родной земли на человека. Идея о благотворной роли малой родины на психологическое и физическое состояние героев изучается автором в пьесе «Ир-егетләр» («Мужчины», 1971), в которой противопоставляются два фронтовых друга – Марван, который нашел себя в этой жизни, имеет прекрасную семью и занимается любимым делом, и Ахтям, который, несмотря на то, что является талантливым архитектором, полностью потерял себя, развелся с семьей и пристрастился к алкоголю. Желая помочь своему старому другу, Марван решает забрать Ахтяма в деревню, к себе домой. Ощутив на себе благотворное влияние села, Ахтям вновь находит себя, обретает свое «я». В драме персонаж Марван, представленный как настоящий мужчина, проявляет высокую степень осознания своей жизненной миссии, что созвучно с идеалом автора. Его источником сил и вдохновения является родная земля, и в периоды трудностей он находит поддержку в своих односельчанах.

Развитие сюжета подводит читателей к выводу, что традиционный сельский уклад жизни может способствовать восстановлению личности. В деревне Ахтям обретает свою волю, осознаёт свою значимость и глубже понимает свою человеческую сущность.

В последующем Т. Миннуллин развивает свои поиски, связанные с мотивом родной земли, в частности, в пьесе «Мы же парни деревенские» (1985) автор вкладывает в данное понятие смысл утешения, успокоения и убежища, которые, в свою очередь, тесно связаны с проблемой сохранения татарских деревень и аутентичного уклада жизни. Преданность родной земле воспринимается как ключевая этическая ценность, лежащая в основе характеров главных героев пьесы и выступающая центральным испытанием, которое им предстоит преодолеть.

Название пьесы передает главный посыл произведения и является фразой, которую главный герой Иртуган часто повторяет. В этой фразе выражается гордость за своё происхождение, родную землю и народ в целом. По сюжету произведения противопоставляются два героя: честный, прямолинейный, упрямый, трудолюбивый и твердо стоящий на ногах, жизнь и работа которого крепко связана с родной деревней Иртуган, и его полная противоположность Галимзян, который в поисках лучшей доли в молодости уехал из родной деревни и в течение 25 лет скитался по всему Советскому Союзу. Не обретший счастье на чужбине, Галимзян решает вернуться в родную деревню, в которой, наконец, обретает физический и психологический покой. Таким образом, в пьесе родная земля представлена в качестве священного места, обладающего способностью приносить человеку просветление, удовлетворение и душевный покой. Несмотря на опоздание, герой приходит к осознанию того, что родная земля является наиболее ценным для него местом.

Социокультурные изменения конца двадцатого столетия повлияли на творчество Т. Миннуллина и повлекли за собой изменения его представлений о мире. Освободившись от идеологических ограничений, драматург обращается к ранее замалчиваемым аспектам национальной культурной среды: начинается освещение ранее сокрытых страниц истории, обращение к историческим личностям, мифологическим образам и фольклору, а также способствует возрождению восточных аспектов, игнорируемых в течение многих лет. Автор возвращается к литературным традициям прошлого. В контексте мотива родной земли это выражается через акцент на национальное бытие, укрепление связи между поколениями и тревожное изображение утраты духовных ценностей на фоне упадка сельских поселений. Эти темы в разной степени отражены в таких пьесах драматурга, как «Ильгизар плюс Вера» («Ильгизар + Вера», 1991), «Шәҗәрә» («Родословная», 1996), «Гөргөри киявләре» («Зятья Гэргэри», 1995), «Йөрәк маем» («Душа моя», 1996), «Мулла» (2006), «Дивана» («Одержимый», 2007).

В этнографической комедии «Зятья Гэргэри» (1995) акцентируется внимание на проблеме сохранения древних обычаев и традиций кряшенских татар на их родной земле. Автор рассматривает образ жизни народа и верность традициям как единое целое. Мысль о том, что сохранение этих традиций в первую очередь зависит от состояния сельской жизни, пронизывает все события пьесы.

В образе главы семьи объединились верность традициям и забота о подрастающем поколении. Размышления о родной земле тесно связаны с темой сохранения традиций и обычаев кряшенских татар, которые герои тщательно оберегают и соблюдают. Через уважительное отношение к национальным традициям, обрядам автор воспитывает в читателях укрепление связи с родной землей. По сюжету главный герой Гэргэри принимает твердое решение выдать свою младшую дочь замуж согласно всем национальным традициям. Так он хочет уберечь ее от участи старших сестер, которые воспитывают своих детей без отцов и оторваны от родной земли. «Младшую дочь я сам замуж выдам. По старинке выдам, соблюдая все народные традиции. Так, чтобы раз и навсегда» [12, с. 48], – говорит он, предопределяя предстоящие события пьесы. Гэргэри ненавязчиво помогает младшей дочери определиться с тяжелым выбором – путем следования свадебным традициям народа. Тем самым он дает ей ориентир на достижения счастливой гармоничной жизни.

Рядом с Гэргэри стоят сваты Палый и Авдаки, выступающие в качестве защитников и хранителей древних обрядов. Они также выступают в роли искусных исполнителей народных песен и танцев, вызывая у молодежи искреннее восхищение. Ритуал сватовства вовлекает всех его участников и раскрывает морально-этический смысл. Состязание, проводимое среди юношей, связанное с этим обрядом, не только является соревнованием, но и представляет собой площадку для самопознания, демонстрации характера и проявления своих достоинств перед девушкой.

Также мотив родной земли затрагивается в пьесе «Хушыгыз!» («Прощайте!», 1992). В драме, посвященной жизни представителей татарской интеллигенции, данный мотив не является центральным, тем не менее он служит средством для осмысления эмоциональной боли, переживаемой экзистенциальным героем. По сюжету некогда популярная певица Миляуша переживает последние часы своей жизни. На пороге смерти к ней приезжает из деревни друг молодости Галимулла, и она откровенно говорит ему, что слава и популярность не сделали ее счастливой. Лишь спустя годы она поняла, что истинное счастье было там, где ее корни.

Таким образом, если, с одной стороны, автор выдвигает идею о том, что счастье нужно искать в первую очередь в родной земле, то, другой, указывает на то, что образ родной земли, где прошло детство человека, остается в его памяти, независимо от того, где он живет и кем в настоящее время является.

Одной из значительных проблем, связанных с мотивом родной земли, является тема изгнания или ухода с родины и последующее возвращение. Эта тема исследуется автором в пьесе «Мулла» (2006), где раскрывается судьба Валиахмета, внука репрессированного муллы, сосланного по ложному доносу в Сибирь. Вернувшись в родную деревню, Валиахмет начинает спаивать односельчан и глумиться над ними, мстя таким образом за изгнанного деда.

Ему противопоставляется главный герой произведения мулла Асфандияр, которого привел неравнодушный к судьбе родной земли предприниматель Самат. В драме описывается нравственно умирающая деревня, погрязшая в разврате, пьянстве и бездуховности, хозяинами которой стали распущенность, порочность и безверие. В пьесе Т. Миннуллина исследуются факторы, приведшие к утрате современными деревнями их изначальной функции источника и хранителя татарского духа. К числу факторов, способствующих этому, относятся дистанцирование жителей от наследия предков и национальных традиций и потеря чувства взаимной ответственности друг перед другом, которые когда-то составляли основу сельской общины. В созданной драматургом модели мира центральное место занимает противопоставление «вера – безверие», ставшее ключевым конфликтом пьесы [13, с. 339]. Единственным спасением для деревни, по мнению автора, является возвращение ее жителей к вере. Замечая, как изменяются деревня и люди вокруг молодого муллы, Валиахмет сам начинает претерпевать внутренние перемены. «В решающий момент он проявляет свою лучшую сторону и настойчиво убеждает Асфандияра не покидать деревню, тем самым давая ей шанс на духовное возрождение» [14, с. 46]. Это свидетельствует о начале трансформаций в его психологическом состоянии. Есть надежда, что родная земля придаст герою силы для духовного обновления.

Таким образом, мотив родной земли является важнейшим элементом в творчестве Т. Миннуллина, служащим средством для раскрытия национального образа мира в его произведениях: 1) он не только отражает тему сохранения самобытности народа, но и служит для раскрытия психологии персонажей; 2) родная земля характеризуется как место, которое способствует духовному и физическому здоровью человека; 3) главные герои многих пьес ощущают неразрывную связь со своими родовыми корнями, через них выражаются эмоционально-личностные и философско-общечеловеческие ценности автора; 4) в пьесах родная земля выступает внутренним стержнем, который позволяет найти свой путь и не дает сойти с верной дороги; 5) для более глубокого и всестороннего раскрытия данного мотива автор использует широкий арсенал художественных средств, включая антитезы, метафоры, символические образы и литературные детали.

Исследование продемонстрировало новые возможности для понимания и интерпретации национальной культуры через литературу. Мы видим перспективы дальнейшего исследования в углубленном сравнительном анализе произведений разных авторов, что позволит лучше раскрыть основные аспекты проблемы и предложить новые интерпретации.

Библиографический список

1. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира: Космо-Психо-Логос*. Москва, 1995.
2. Бутакова Л.О. *Авторское сознание как базовая категория текста: когнитивный аспект.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Омск, 2001.
3. Веселовский А.Н. Поэтики сюжетов. *Историческая поэтика.* Москва: Высшая школа, 1989.
4. Загидуллина Д.Ф. Преемственность общетюркской и татарской литературы: мотив родной земли. *Казанский лингвистический журнал = Kazan linguistic journal*. Казань. 2021; Т. 4, № 4: 499–511.
5. Батталова А.Д. *Эволюция образа дома в татарской драматургии (1960–2000 гг.)*. Автореферат диссертации …кандидата филологических наук. Казань, 2006.
6. Ахмадуллин А.Г. *Татарская драматургия: истоки и проблемы.* Казань: Татарское книжное издательство, 2012.
7. Закирзянов А.М. Модель татарской деревни в творчестве Т. Миннуллина. *Социокультурное пространство российской провинции: историческая память и национальная идентичность:* сборник научных материалов IX Международных Стахеевских чтений. Елабуга, 2019.
8. Салихова А.Р. *Особенности формирования и развития татарского сценического искусства.* Казань: ИЯЛИ, 2016.
9. Загидуллина Д.Ф. Татарская литература и национальный театр: одна дорога на двоих. *Театр XXI века и вызовы нового времени:* материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию татарского театра. Казань: ИЯЛИ, 2016.
10. Ханзафаров Н.Г. *Татарская комедия (истоки и развитие)*. Казан: Фэн, 1996.
11. Миңнуллин Т. Нигез ташлары. Миңнуллин Т. *Ир-егетләр. Пьесалар җыентыгы.* Казан, 1974.
12. Миңнуллин Т. Гөргәри кияүләре. *Миңнуллин Т. Сайланма әсәрләр: 10 т.:* Казан, 2002; Т. 4.
13. Закирзянов А.М., Габидуллина Ф.И., Закирзянова Л.А. Коранические мотивы в современной татарской драматургии. *Мир науки, культуры, образовании*. 2022; № 2: 337–340.
14. Зайдуллин Б.Р. Религиозно-нравственный дискурс как один из путей в будущее народа (на примере драмы «Мулла» Т. Миннуллина). *Modern Humanities Success*. 2023; № 12: 43–47.

References

1. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira: Kosmo-Psiho-Logos*. Moskva, 1995.
2. Butakova L.O. *Avtorskoe soznanie kak bazovaya kategoriya teksta: kognitivnyj aspekt.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Omsk, 2001.
3. Veselovskij A.N. Po`etiki syuzhetov. *Istoricheskaya po`etika.* Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
4. Zagidullina D.F. Preemstvennost' obschetyurkskoj i tatarskoj literatury: motiv rodnoj zemli. *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal = Kazan linguistic journal.* Kazan'. 2021; T. 4, № 4: 499-511.
5. Battalova A.D. *`Evolyuciya obraza doma v tatarskoj dramaturgii (1960-2000 gg.)*. Avtoreferat dissertacii …kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2006.
6. Ahmadullin A.G. *Tatarskaya dramaturgiya: istoki i problemy.* Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2012.
7. Zakirzyanov A.M. Model' tatarskoj derevni v tvorchestve T. Minnullina. *Sociokul'turnoe prostranstvo rossijskoj provincii: istoricheskaya pamyat' i nacional'naya identichnost':* sbornik nauchnyh materialov IX Mezhdunarodnyh Staheevskih chtenij. Elabuga, 2019.
8. Salihova A.R. *Osobennosti formirovaniya i razvitiya tatarskogo scenicheskogo iskusstva.* Kazan': IYaLI, 2016.
9. Zagidullina D.F. Tatarskaya literatura i nacional'nyj teatr: odna doroga na dvoih. *Teatr XXI veka i vyzovy novogo vremeni:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 110-letiyu tatarskogo teatra. Kazan': IYaLI, 2016.
10. Hanzafarov N.G. *Tatarskaya komediya (istoki i razvitie)*. Kazan: F`en, 1996.
11. Miңnullin T. Nigez tashlary. Miңnullin T. *Ir-egetlər. P'esalar җyentygy.* Kazan, 1974.
12. Miңnullin T. Gərgəri kiyaүləre. *Miңnullin T. Sajlanma əsərlər: 10 t.:* Kazan, 2002; T. 4.
13. Zakirzyanov A.M., Gabidullina F.I., Zakirzyanova L.A. Koranicheskie motivy v sovremennoj tatarskoj dramaturgii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanii*. 2022; № 2: 337-340.
14. Zajdullin B.R. Religiozno-nravstvennyj diskurs kak odin iz putej v buduschee naroda (na primere dramy «Mulla» T. Minnullina). *Modern Humanities Success*. 2023; № 12: 43-47.

Статья поступила в редакцию 29.09.24

УДК 81'373.613 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-459-461

Kizhner Yu.K., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: YKKizhner@fa.ru*

THE INFLUENCE OF FOREIGN WORDS ON MODERN COMMUNICATIONS. Throughout history, the Russian language has been influenced by various foreign languages and as a result, many borrowed words and expressions have appeared in it and become an integral part of the modern Russian lexicon. The article highlights the periods when foreign words began to penetrate the Russian language especially actively: 1960s-1970s due to the development of information technologies, 1980s-1990s due to changes in the politics, economy, and culture of the country. There was an urgent need for rapid development of new lexical units, which required the use of foreign terminology to denote specific concepts. The author shows that some Russians consider foreign words harmful to their language, while others see them as an enrichment of the language and a necessity for intercultural communication. The main idea of the article is that borrowing of foreign words is an important part of language development, which contributes to the enrichment of vocabulary and improves intercultural communication.

Key words: **etymology, borrowings, anglicisms, foreign languages, dictionaries, information technology**

Ю.К. Кижнер*, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: YKKizhner@fa.ru*

ВЛИЯНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ НА СОВРЕМЕННЫЕ КОММУНИКАЦИИ

Русский язык на протяжении всей истории подвергался влиянию различных иностранных языков, и в результате этого в нем появилось множество заимствованных слов и выражений, которые стали неотъемлемой частью современного русского лексикона. В статье выделены периоды, когда в русский язык стали особенно активно проникать иностранные слова: 1960–1970-е годы в связи с развитием информационных технологий, 1980–1990-е годы – с изменениями в политике, экономике, культуре страны. Тогда возникла острая необходимость в быстром освоении новых лексических единиц, что потребовало использования иностранной терминологии для обозначения конкретных понятий. Автор показывает, что часть россиян считает иностранные слова вредными для своего языка, другие видят в них обогащение языка и необходимость для межкультурной коммуникации. Основная мысль статьи заключается в том, что заимствование иностранных слов – важная составляющая языкового развития, которая способствует обогащению лексикона и улучшению межкультурного общения.

Ключевые слова: **этимология, заимствования, англицизмы, иностранные языки, словари, информационные технологии**

Актуальность предлагаемой темы объясняется тем, что русский язык постоянно развивается и обогащается, в том числе и за счет заимствований иностранных слов. К настоящему времени иностранных слов, особенно англицизмов, в русской речи стало значительное количество, что вызывает множество вопросов о целесообразности их применения.

Цель работы – выявить причины проникновения в современный русский язык иностранных слов.

Задача исследования: определить, как образуются заимствованные слова в русской речи, в каких сферах они чаще всего встречаются: изучить мнение носителей русского языка об использовании англицизмов.

Новизна работы заключается в попытке анализа ситуации с внедрением иностранных слов, в том числе англицизмов, в современный русский язык.

Теоретическая значимость научной статьи состоит в свидетельстве того, что заимствования иностранных слов, в частности англицизмов, – это один из способов пополнение русского языка.

Практическая значимость научной статьи заключается в выявлении современных иностранных заимствований в русском языке и исследовании особенностей их употребления.

Русский язык как любой и любой другой, употребляемый в общении, изменяется в процессе использования. В последнее время довольно часто возникают дискуссии по поводу русской речи. В русском языке с давних времен появлялось много заимствованных слов из разных языков: из польского – полонизмы, из французского – галлицизмы, из немецкого – германизмы, из тюркских – тюркизмы, из английского – англицизмы. Эти заимствованные слова становятся частью современной лексики и воспринимаются как русские.

Примеры заимствованных слов [1]:

Буран – сильная метель, снежная буря. Заимствовано из тюркского языка, где буран – суффиксальное производное от слова *бур* – «крутить, сбивать».

Вексель – ценная бумага. Заимствовано в Петровскую эпоху из немецкого, где *Wechsel* означает «обмен».

Деньги. Слово было заимствовано в XIV веке из тюркских языков. По-татарски «*тэнкэ*» – «серебряная монета», «рубль».

Пароль – условное слово или произвольный набор знаков. Заимствовано в Петровскую эпоху из французского языка, где *parole* означает «слова».

Тротуар – элемент дороги, предназначенный для пешеходов. Заимствовано из французского языка, где *trottoir* – суффиксальное производное от *trotter* – «ходить, бежать».

Заимствования иностранных слов происходят с помощью различных механизмов:

– прямой перевод (калькирование), при котором сохраняется значение исходного слова, но не его фонетическая передача. Это перевод слова или словосочетания по частям. Например, folder – папка, mouse – мышь, database – база данных, self-service – самообслуживание;

– транслитерация, которая предполагает передачу письменной формы термина без учета его точного произношения, т. е. буквы заимствованного слова заменяются буквами родного языка. При этом слово читается по правилам родного языка. Например, motel – мотель, club – клуб, laser – лазер, pizza – пицца; sushi – суши;

– транскрипция, при которой сохраняется точное звуковое представление термина. Например, compressor – компрессор, scanner – сканнер, sport – спорт.

Историческую эволюцию слов изучает наука этимология, которая представляет раздел лингвистики. Этимология прослеживает трансформацию слов с течением времени, чтобы понять их современные формы. Вся собранная информация об истории происхождения отдельных слов хранится в этимологических словарях.

Выдающимися примерами являются «Этимологический словарь русского языка» А.Г. Преображенского, опубликованный на заре XX века, и знаменитый «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера. Макс Фасмер – немецкий ученый, этимолог-славист, посвятивший жизнь составлению этимологического словаря русского языка [2]. Он собрал более 18 тысяч словарных статей. Последующие издания, составленные Крыловым Г.А., Семеновым А.В. и Шанским М.Н., расширили эти основополагающие труды, включив в них новые термины и осуществив широкий охват русского языка [3; 4].

Помимо этимологических словарей, существуют многочисленные лексические ресурсы, охватывающие орфографические, морфемные, словарные, грамматические и другие типы. Эти словари содержат подборки статей, которые разъясняют значения слов с различных точек зрения, включая семантическую, стилистическую, словарную и этимологическую. Объединяя знания, передаваемые из поколения в поколение, эти словари обеспечивают сохранение стандартизированной терминологии.

В современном обществе значение лингвистических словарей велико. Они подразделяются на несколько подтипов, включая толковые, синонимические, антонимические, омонимические и паронимические словари.

Толковые словари объясняют значения слов и иллюстрируют их использование в разговорной речи. Синонимические словари содержат слова с аналогичными значениями. Антонимические словари включают лексемы с противоположными значениями. Омонимические словари состоят из слов, имеющих одинаковую форму, но отличающихся друг от друга [5].

Кроме того, существует большой ассортимент специализированных или тематических словарей, которые содержат статьи, относящиеся к отдельному предмету, к одной отрасли или к одной науке. Примерами таких словарей можно назвать словари компьютерных терминов, экономические, психологические, медицинские, словари по микроэлектронике, авиации, кораблестроению и другие.

Внедрение иностранных слов в различные сферы жизни имеет разные причины.

В 60–70-х годах прошлого столетия стали бурно развиваться информационные технологии, которые непосредственно связаны с использованием вычислительных машин и программного обеспечения для сбора, обработки, хранения, передачи и анализа информации.

Термин *информация*, согласно этимологическому словарю, составленному А.В. Семеновым, возник в русском языке во времена правления Петра I. Он был заимствован из польского языка, который, в свою очередь, заимствовал его из латыни, обозначая «знание чего-либо или чего-либо о чем-либо». Польский эквивалент *informacja* имеет латинский корень «информировать».

Вместе с развитием информационных технологий в русском языке стало появляться большое количество новых терминов, заимствованных из английского языка. Некоторые слова в информационных технологиях употребляются в том звучании, в котором они написаны в оригинале, что упрощает взаимодействие между людьми. Программисты во всем мире говорят на одном и том же языке терминов-англицизмов. Например, слово *баг* (от английского *bug*) означает

«ошибка в коде», из-за которой программа дает сбой или работает неправильно. Слово *коннект* (от английского *connect*) означает «установленная связь между объектами».

Многие термины в области компьютеров имеют названия, которые отражают их функциональное предназначение. Например, *транслятор* – от английского слова *translator* («переводчик») производит перевод программы с одного языка программирования на другой. *Принтер* – от английского слова *print* («печать») используется для печати текста или графики на различные носители, такие как бумага или файлы.

Приведем некоторые термины, заимствованные из английского языка и применяемые в информационных технологиях [6].

Hardware (хард) – *аппаратное обеспечение*. Относится конкретно к компьютерному оборудованию.

Software (софт) – *программное обеспечение*. Обозначает набор компьютерных программ.

Login (логин) – имя учётной записи пользователя, используемое для авторизации (входа в систему).

Account (аккаунт) – учетная запись, совокупность данных пользователя, необходимых для проверки подлинности.

Bit (Бит) – минимальная неделимая единица измерения количества информации.

Byte (байт) – базовая единица хранения и обработки информации, которая состоит из 8 битов.

Добавим некоторые термины, связанные с защитой информации.

Согласно этимологическим словарям, составленным Г.А. Крыловым и А.В. Семеновым [3; 4], термин «*вирус*» происходит от латинского, где *virus* обозначает «болезнетворный яд». Слово, родственное древнеиндийскому *visam,* – «яд». Кроме того, этот термин был принят в компьютерном контексте для описания программных продуктов, нарушающих функциональность компьютера.

Для борьбы с вирусами имеются средства, обеспечивающие информационную безопасность. Это «идентификация», «аутентификация», «криптография» и «шифрование» [7].

Идентификация – от латинского средневекового identificare – отождествлять. Идентификация включает в себя проверку соответствия между наблюдаемым объектом и его представлением.

Аутентификация – от греческого слова *authentikos,* означающего «подлинный», или английского слова *authentication*, означающего «удостоверение подлинности». Аутентификация подтверждает личность пользователя за счет обеспечения подлинности имени или изображения.

Криптография получено от сочетания двух греческих слов: *kryptos*, означающего «тайный» и *grapho* – «пишу». Криптография – это практика защиты информации от несанкционированного доступа с помощью методов кодирования.

Шифрование от французского *chiffre* – «шифр», ведение секретных записей, сообщений при помощи шифра – условных знаков, букв и цифр.

В 80–90-х годах прошлого столетия продолжилось влияние иностранных слов на формирование русского языка, так как появилось много новых понятий в связи с изменением политической жизни, экономики и финансов, культуры и нравственной ориентации общества. В эти годы английский язык становится ведущим в торговле и бизнесе, в образовании, науке и технике, в молодежной культуре.

Некоторые слова-англицизмы, которые вошли в обиход в эти годы [7]:

– *бартер* (barter) – имена, меновая торговля; товарообменная сделка; товар для обмена;
– *бизнес* (business) – дело, занятие;
– *брокер* (broker) – экономический посредник при заключении сделок на биржах;
– *дефолт* (default) – невыполнение денежных обязательств;
– *дилер* (dealer) – торговец;
– *интернет* (Internet) – Всемирная сеть компьютеров;
– *менеджер* (manager) – руководитель;
– *спикер* (Speaker) – говорящий.

В наше время появляется множество новых иностранных терминов, для которых нет точных эквивалентов в русском языке или существующие варианты не передают полностью суть того либо иного понятия. Это обусловлено прогрессом технических изобретений, развитием компьютерных и мультимедийных технологий, социальных сетей, области услуг и появлением новых профессий. Например, не имеющее аналогов в русском языке слово *аутсорсинг* от английского *outsourcing* (от *out* – внешний и *source* – источник) или слово *триггер* от английского *trigger*, которое дословно переводится как «спусковой крючок».

В связи с большим количеством заимствований возникают споры по поводу использования иностранных слов в различных сферах жизни. Отношение россиян к этой проблеме неоднозначно. Фондом общественного мнения (ФОМ) в январе–феврале 2023 года был проведен социологический опрос на тему «Иностранные слова в русском языке», в котором приняли участие 1 500 человек из 53 субъектов РФ [8]. В результате опроса выяснили следующее:

– 57% россиян считают, что иностранные слова делают русский язык беднее, так как русский язык достаточно богат без заимствований, он красивый, выразительный, иностранные слова коверкают, засоряют его, они труднопроизносимы и малопонятны;

– 28% россиян уверены в том, что заимствования, наоборот, обогащают русский язык, потому что иностранные слова делают русский язык полнее, разнообразнее, язык развивается, иностранные слова необходимы, без них не обойтись, знание иностранных слов способствует развитию человека, иностранные слова более точны и понятны;

– 15% затруднились ответить.

На диаграмме на рис. 1 представлены результаты опроса ФОМ в разрезе возрастных групп. Из диаграммы видно, что количество поддерживающих иностранные заимствования в русском языке увеличивается с уменьшением возраста. В возрастной группе старше 60 – 13%, 46–60 – 19%, 31–35 – 35%, 18–30 – 50%. Это объясняется, во-первых, развитием Интернета, социальных сетей, IT-технологий, которые пользуются большой популярностью среди представителей молодёжи. Во-вторых, попытками молодежи приобщиться к американской культуре и стилю жизни, употребляя в своей речи англицизмы. Кроме того, молодежь активно использует иностранные слова в повседневной жизни, смотрит фильмы, читает литературу на иностранном языке.



Рис. 1. Отношение к иностранным заимствованиям в разрезе возрастных групп

Автором статьи были заданы вопросы студентам 1 курса Финансового университета об их отношении к использованию англицизмов в их речи. В опросе приняли участие 60 человек. Возраст студентов 17–18 лет. Положительно ответили 41 человек, отрицательно – 14, затруднились ответить – 5 человек.

На рис. 2 приведена диаграмма, в которой проводится сравнение ответов, полученных в результате опроса ФОМ возрастных групп 18–30 лет и студентов финансового университета в возрасте 17–18 лет. Здесь прослеживается та же закономерность: чем моложе аудитория, тем больше количество поддерживающих иностранные заимствования в русском языке. В возрастной группе 18–30 – 50%, 17–18 – 68%.

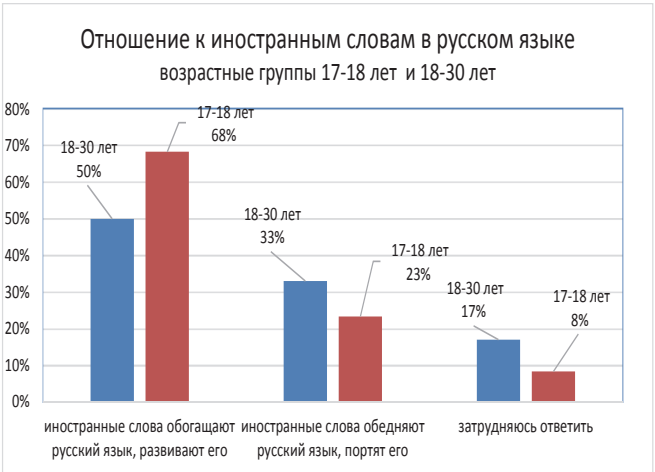


Рис. 2 Сравнение числа поддерживающих иностранные заимствования по возрастным группам

Анализ показывает, что применение иностранных слов оправдано среди молодежи, в некоторых специализированных сферах, таких как наука, техника, культура, а также полезно и в повседневной речи, когда в русском языке не находится слова, достоверно описывающего какой-либо предмет или действие. Развитие и употребление заимствований иностранных слов играет заметную роль в межкультурной коммуникации, позволяя легче общаться и понимать друг друга, независимо от того, какой язык является родным для собеседников. В сфере информационных технологий, где специалисты из разных уголков мира делятся своим опытом, говоря на одном и том же языке терминов-англицизмов, это особенно заметно.

Библиографический список

1. *Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н.М*. Avaialble at: https://lexicography.online/etymology/shansky/
2. Фасмер М. Происхождение слов русского языка и их толкование. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: ИДДК, 2004.
3. *Этимологический словарь Крылова*. Available at: https://gufo.me/dict/krylov?letter=n#
4. Семенов А.В. *Этимологический словарь русского языка: Русский язык от А до Я.* Москва: ЮНВЕС,2005.
5. Кижнер Ю.К. Этимология терминов информационных технологий. *Развитие современной науки и технологий в условиях трансформационных процессов*: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Печатный цех, 2023: 104–108.
6. *IT-словарь терминов, сленг и аббревиатуры из сферы информационных технологий*. Available at: https://science.involta.ru/glossary
7. *Словарь бизнес-терминов*. Available at: https://academic.ru/
8. *Иностранные слова в русском языке*. *ФОМ*. Available at: https://fom.ru/Kultura-i-dosug/14834

References

1. *`Etimologicheskij onlajn-slovar' russkogo yazyka Shanskogo N.M*. Avaialble at: https://lexicography.online/etymology/shansky/
2. Fasmer M. Proishozhdenie slov russkogo yazyka i ih tolkovanie. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: IDDK, 2004.
3. *`Etimologicheskij slovar' Krylova*. Available at: https://gufo.me/dict/krylov?letter=p#
4. Semenov A.V. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: Russkij yazyk ot A do Ya.* Moskva: YuNVES,2005.
5. Kizhner Yu.K. `Etimologiya terminov informacionnyh tehnologij. *Razvitie sovremennoj nauki i tehnologij v usloviyah transformacionnyh processov*: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Pechatnyj ceh, 2023: 104-108.
6. *IT-slovar' terminov, sleng i abbreviatury iz sfery informacionnyh tehnologij*. Available at: https://science.involta.ru/glossary
7. *Slovar' biznes-terminov*. Available at: https://academic.ru/
8. *Inostrannye slova v russkom yazyke*. *FOM*. Available at: https://fom.ru/Kultura-i-dosug/14834

Статья поступила в редакцию 07.10.24

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-461-465

Kokoshnikova N.A., *teacher, ITMO University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nakokoshnikova@itmo.ru*
Kondrashova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, ITMO University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nvkondrashova@itmo.ru*
Sizova T.F.*, teacher, ITMO University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: tfsizova@itmo.ru*

METAPHORICAL MODEL "SCARCITY" AS A MAJOR COMPONENT OF THE INTERPRETATION OF R.M. RILKE'S POEMS DEDICATED TO ART. The article examines the texts of R.M. Rilke; their versatility and polyphony are noted. It is pointed out that Rilke's poetic texts are an endless source of interpretations, therefore, it is quite natural that such a branch of literary criticism as Rilke studies had subsisted in science for decades. Many works devoted to the study of this author's legacy are associated with various types of metaphors and emphasize their conceptualization. The methodology of this article is based on research results in the field of the theory of metaphorical modeling, namely the metaphorical model "Scarcity". The uniqueness of the work lies in revealing deep connections between concepts that, at first glance, seem to be positively opposite. The evidence is given that the metaphorical model of "Entirety" in the poet's texts does not appear as an opposition to the "Scarcity" model. R.M. Rilke forms these models into a single whole: one smoothly flows into the other. It is shown how the author conceptualizes and categorizes the world through metaphorical models. The study materials are represented by the literary creations included in the cycles Duino Elegies, Sonnets to Orpheus, and New Poems, and also by extracanonical works of different years. The unifying component of all the analyzed poetry is its devotion to art: music, songs, and the nature of artistic endeavor that underlies writing poetry.

Key words: **interpretation, metaphorical model "Scarcity", chiasm, synergy, meaning decoding**

Н.А. Кокошникова, *преп., Центр изучения иностранных языков, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург, E-mail: nakokoshnikova@itmo.ru*
Н.В. Кондрашова, *канд. пед. наук, доц., Центр изучения иностранных языков, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург, E-mail: nvkondrashova@itmo.ru*
Т.Ф. Сизова*, преп., Центр изучения иностранных языков, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург, E-mail: tfsizova@itmo.ru*

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «НЕХВАТКА» КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СТИХОТВОРЕНИЙ Р.М. РИЛЬКЕ, ПОСВЯЩЕННЫХ ИСКУССТВУ

В данной статье представлен анализ текстов Р.М. Рильке, отмечается их многогранность, многоплановость и полифоничность. Авторы статьи указывают, что поэтические тексты Рильке являются бесконечным источником интерпретаций, поэтому вполне закономерно, что рильковедение как раздел литературоведения существует уже не один десяток лет. Многие работы, посвященные исследованию его творчества, связаны с различными видами метафор и делают акцент на их концептуализации. Методология данной статьи основана на результатах исследований в области теории метафорического моделирования, а именно – на метафорической модели «нехватка». Приводятся доказательства того, что метафорическая модель «полнота» не является в текстах поэта оппозицией модели «нехватка». У Р.М. Рильке данные модели составляют единое целое: одна плавно перетекает в другую. Показано, как автор концептуализирует и категоризирует мир путем метафорических моделей. Материалом для анализа послужили не только стихотворения, входящие в циклы «Дуинские элегии», «К Орфею», «Новые стихотворения», но и многие другие. Объединяющей составляющей является то, что все они посвящены искусству: музыке, песне, природе творчества, лежащей в основе написания стихов.

Ключевые слова: **интерпретация, метафорическая модель «нехватка», хиазм, синергия, декодирование смыслов**

Данная статья продолжает исследование творческого наследия Рильке. Ранее нами проводился анализ произведений Рильке с прагматической точки зрения, в ходе которого были выделены синтаксические структуры поэтического текста, а также рассмотрено одно из главных метафорических полей с ядерной лексемой Gott [1; 2].

Безусловно, еще не исследованы все возможные синтаксические особенности поэтического текста, поэтому нам представляется более перспективным продолжение исследования творчества Рильке через рассмотрение метафоры: писатель действительно считал божественное/религиозное центральным мотивом своего творчества, поскольку, как утверждает З.А. Миркина, «по-настоящему о Вечном можно говорить только метафорой. И все величайшие откровения, все Священные Писания разных религий метафоричны» [3, с. 6].

Актуальность данного исследования состоит в том, что значимый пласт творчества Р.М. Рильке, тематически посвященный искусству, приобретает новую интерпретацию.

Целью данной статьи является анализ употребления метафорической модели «нехватка» в текстах Р.М. Рильке как средства художественной выразительности.

Задачи, решение которых определяет достижение цели исследования:

– определить значимость метафорической модели «нехватка» в стихотворном наследии Р. М. Рильке;

– обосновать, что в основе гармоничности стихов Р.М. Рильке, посвященных искусству, лежит именно парадоксальность;

– найти смысловые интенции автора;

– определить роль читателя, который принимает авторское слово, пропускает его через себя и дает ему новое прочтение.

Научная новизна статьи состоит в рассмотрении глубинных связей между понятиями, которые, на первый взгляд, кажутся абсолютно противоположными. Так, метафорическая модель «полнота» не является в текстах поэта оппозицией модели «нехватка».

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении знаний в области анализа стихотворных произведений.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования результатов проведенного исследования на занятиях по прагмалингвистике, литературоведению, теоретической грамматике немецкого языка, что может способствовать научно-исследовательской деятельности студентов в процессе написания курсовых и дипломных работ, соприкасающихся с областью прагмалингвистического описания текстов.

Практическая ценность работы состоит в том, что основные положения и выводы, касающиеся моделирующих свойств метафоры и ее участия в формировании индивидуально-авторской картины мира, могут использоваться в материалах теоретических курсов по стилистике и интерпретации текста.

В процессе анализа поэтического текста как целостной системы, которая представляет собой уникальное языковое явление с особой, эстетической функцией, на первый план выступает проблема субъективности восприятия любого художественного текста и каждого отдельного слова в нем. Н.Д. Арутюнова отмечает, что уместнее говорить не о понимании значения слова, а о его *интерпретации* [4, с. 6]. Н.О. Гучинская считает, что возможно толкование, при котором читатель, отталкиваясь от темы, «центробежно, через ассоциации» уходит «вовне». При этом выстраивается так называемая «внетекстовая ассоциативная цепочка», когда, «собирая лежащие на поверхности фрагменты, толкователь восстанавливает духовное целое текста» [5, с. 110].

Понимание, по В. Дильтею, достигается не просто рассудочным путем, но с помощью всех духовных сил и возможностей человека [6, с. 36].

Для того чтобы достичь понимания, необходимо соотнести собственный внутренний опыт с опытом другого человека, внутренне перевоплотиться в другого, что, в принципе, достижимо благодаря представлению о так называемом субстрате общечеловеческой природы, обоснованному Ф. Шлейермахером [7, с. 5].

Так, процесс понимания оборачивается для субъекта «превращением» в другого субъекта путем «сопереживания», «вживления», «перевоплощения», «вчувствования». Понимание только тогда оказывается истинным пониманием, когда оно «конгениально своему объекту» [7, с. 11–12].

По мнению Е.И. Ляпушкиной, конечной целью понимания, его итогом должно стать полное слияние интерпретатора с личностью автора, который выразил себя в тексте. Такое слияние достигается на пути продвижения интерпретатора от произведения автора к первоначальному импульсу, породившему это произведение, то есть интерпретатор, по сути дела, проделывает в обратном направлении путь самого автора, полностью повторяя его творческий акт. При этом интерпретатору необходимо учесть не только авторское сознание, но и подсознание, и то бессознательное, что независимо от авторской воли проявилось (или не проявилось) в произведении. Интерпретатор должен понять автора лучше и в большем объеме, чем автор сам себя понимает. Естественно, что достичь такого понимания может только человек, наделенный соответствующим талантом. Талант интерпретатора становится условием, необходимым для того, чтобы понимание состоялось [8].

Особые трудности возникают при интерпретации поэтического текста. Ю.Н. Тынянов называл поэтическое слово «хамелеоном», в котором каждый раз возникают не только разные оттенки, но иногда и разные краски [9]. О характерной для языка искусства рефлексии на слово писал Г.О. Винокур, считая поэтическое слово *рефлексирующим*. По мнению Г.О. Винокура, поэт ищет и открывает в слове его «ближайшие этимологические значения», которые для него ценны не своим этимологическим содержанием, а заключенными в них возможностями образного применения [10, с. 132]. Эта поэтическая рефлексия «оживляет в языке мертвое, мотивирует немотивированное» [10, с. 133]. Поэтический текст становится фактором воздействия на адресата-читателя в процессе интерпретации поэтического произведения. При этом обращает на себя внимание такое неотъемлемое свойство поэтического текста, как суггестивность, которую Р. Барт характеризовал как внушающую силу слова [11].

Глубина восприятия поэтического текста или постижение авторского замысла напрямую зависит от компетенции читателя-интерпретатора: чем более он подготовлен к восприятию поэтического текста, тем выше семантическая перспектива интерпретации. Ассоциативность поэтического текста, порождающая дополнительные смыслы, присуща как авторскому замыслу, так и восприятию текста. Установление адекватности интерпретации авторскому замыслу – одна из наименее определенных проблем стилистики. Поскольку творческая лаборатория поэта, его художественное отражение картины мира являются сугубо индивидуальным внутренним процессом, а читателю представлен лишь результат его творчества, то возникает необходимость выявления приемов *декодирования смыслов* для того, чтобы более широкий круг читателей смог воспринять тонкую звуковую ткань стиха.

Наиболее детально поэтический текст исследован в рамках стилистического подхода, который во многом пересекается с прагматическим**.** Однако особенность прагматического подхода, по сравнению со стилистическим, состоит в том, что в процессе исследования поэтического произведения акцент делается на таких основополагающих для прагматической интерпретации факторах, как авторская интенция, проблема пресуппозиций и адресованность поэтического текста.

Материалом для исследования послужили стихотворные произведения Р.М. Рильке, связанные с искусством: живописью, скульптурой, стихосложением.

В данной работе рассматриваются тексты Рильке с помощью метафорической модели, под которой понимают «существующую и складывающуюся в сознании носителей языка схему связи между понятийными сферами, которую можно представить определенной формулой: "X – это Y"» [12, с. 70]. Выбранная нами метафорическая модель «нехватка» проходит красной нитью в ряде понятий: одиночество, вечер, медленность, осень, смерть, молчание и невидимое (см. рис. 1).

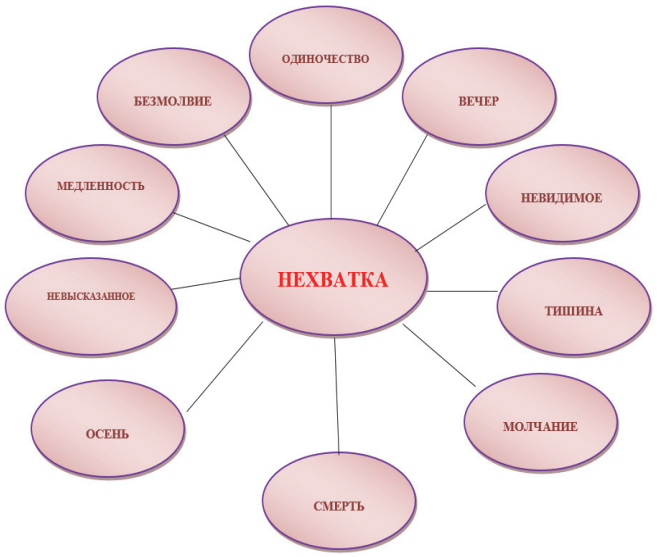


Рис. 1. Метафорическая модель «нехватка»

В рамках данного исследования из всех примеров приведенной цепочки акцент делается на последних двух: молчание/тишина и невидимое/незримое. Нам представляется особенно уместным использование метафорической модели «нехватка» для первой пары молчание/тишина, так как она позволяет рассмотреть их под общим углом.

Как известно, в языке молчание – это недосказанность, невысказанность, а вот тишина без дополнительных определений – это спокойствие, миросозерцание.

Рассмотрим первую элегию из цикла «Дуинские элегии».

В начале стихотворения:

Die erste Duineser Elegie

Wer, wenn ich schriee, hörte mich denn aus der Engel
Ordnungen? und gesetzt selbst, es nähme
einer mich plötzlich ans Herz: ich verginge von seinem
stärkeren Dasein. Denn das Schöne ist nichts
als des Schrecklichen Anfang, den wir noch grade ertragen,
und wir bewundern es so, weil es gelassen verschmäht,
uns zu zerstören. Ein jeder Engel ist schrecklich.

Элегия первая

Кто из ангельских воинств услышал бы крик мой?
Пусть бы услышал. Но если б он сердца коснулся
Вдруг моего, я бы сгинул в то же мгновенье,
Сокрушенный могучим его бытием.
С красоты начинается ужас.
Выдержать это начало еще мы способны;
Мы красотой восхищаемся, ибо она погнушалась
Уничтожить нас. Каждый ангел ужасен.

В середине:

Stimmen, Stimmen. Höre, mein Herz, wie sonst nur
Heilige hörten: daß sie der riesige Ruf
aufhob vom Boden; sie aber knieten,
Unmögliche, weiter und achtetens nicht:
So waren sie hörend. Nicht, daß du Gottes ertrügest

die Stimme, bei weitem. Aber das Wehende höre,
die ununterbrochene Nachricht, die aus Stille sich bildet.
Es rauscht jetzt von jenen jungen Toten zu dir.

Голоса, голоса. Слушай, сердце, и жди – на коленях
Ждали, бывало, святые могучего зова,
Чтоб он их поднял с земли. Оставались, однако,
На коленях они и потом, ничего не заметив.
Так они слушали. Божьего гласа, конечно,
Ты не снесешь. Дуновенье хотя бы послушай,
Непрерывную весть, порождаемую тишиною.
Овеян ты теми, кто в юности с жизнью расстался.
[13, с. 5–6].

Эти строки "*Дуновенье хотя бы послушай, Непрерывную весть, порождаемую тишиною*" вводят тему тишины. Вызывание, воскрешение тишины противопоставлено началу элегии. Вместо того чтобы кричать, ты становишься молчаливым, слушаешь и ждешь. На этой стадии мы не знаем точно, что представляет собой послание, но можно с уверенностью сказать, что это не произвольный выкрик, а осмысленное высказывание, которое может быть услышано в тишине. Или, может быть, «тишина сама по себе становится неким формирующим материалом, из которого и состоит послание» [14, с. 121].

У.Р. Кляйнхемпел делает интересное предположение, что «голос Господа, который едва слышен – это отношение Рильке к религии, его личная потеря контакта с Богом. Святые, которых пугает присутствие Бога, – яркий тому пример. Они замерли на коленях в немом благоговении. Они не видят Бога, но могут его слышать. Эти святые становятся воплощением поэтического восприятия поэта». Поведение святых – метафора божественного сотворчества поэта [15, с. 40].

Ужасны не только шумы, но и ангелы, которые слишком красивы. Вот почему Рильке интуитивно обращается к метафорической модели «нехватка»: только в тишине, при отсутствии видимости, точнее, когда не на что и не на кого смотреть, когда ничто не отвлекает (ведь слишком красивый ангел может быть помехой сосредоточенности поэта), происходит таинство процесса творения. «Нехватка» в данном случае спасительна, так как способствует свершению акта творения.

У.Р. Кляйнхемпел видит в этом синергию, под которой он понимает совместный труд Творца божественного и творца-поэта: «внутренняя работа создания поэзии идет от Бога, поэтому должна вестись в тишине» [15, с. 40].

Известно, что Рильке был поклонником О. Родена, несколько лет работал его секретарем. Сам он так признавал его влияние: «Если мне придется сказать, от кого я много узнал о сути творчества, о его глубине и вечном значении, я смогу назвать лишь два имени: Якобсена, великого, подлинно великого писателя, и Огюста Родена, ваятеля, который не имеет себе равных среди всех ныне живущих художников» [16, с. 16–17]. Наверное, поэтому Рильке в своем цикле «Новые стихотворения» (стихотворение «Новый Аполлон») и обращается к теме скульптурного воплощения:

Rainer Maria Rilke. Neue Gedichte (Früher Apollo)
hochstämmig sich der Rosengarten heben,
aus welchem Blätter, einzeln, ausgelöst
hintreiben werden auf des Mundes Beben,

der jetzt noch still ist, niegebraucht und blinkend
und nur mit seinem Lächeln etwas trinkend
als würde ihm sein Singen eingeflößt.

…высокоствольных роз лишь много позже,
и пустит в одиночку лепестки,
чтоб рта его коснулись первой дрожи,

пока еще недвижного, но с гибкой,
по каплям отпивающей улыбкой
струящегося пения глотки [17, с. 7].
(здесь и далее перевод К.П. Богатырева).

«Здесь песня превращается во что-то видимое, в то, что лучше видно, чем слышно. Таким образом, визуальность становится ключевой темой стихов» [18, с. 144].

В данном произведении «нехватка» песни значима для скульптуры, так как именно таким образом она становится интереснее для интерпретаций и провоцирует читателя на более глубокое осмысление. Конечно, скульптура, даже воплощенная в жизнь с высокой долей реализма, останется молчаливой. Именно талант творца и воображение читателя-интерпретатора, сопричастного акту творчества, наделяют ее силой голоса. Читатель почти на равных творит вместе с поэтом, что дает нам право говорить о синергии в процессе творчества, но уже не с Богом, а с обычным человеком.

В стихотворении из цикла «К Орфею» в первых четырех строках Рильке не только описывает прекрасное песнопение Орфея, но и подчеркивает значимость молчания, следующего за исполнением песни:

Da stieg ein Baum. O reine Übersteigung!
O Orpheus singt! O hoher Baum im Ohr!
Und alles schwieg. Doch selbst in der Verschweigung
ging neuer Anfang, Wink und Wandlung vor.
Рост дерева. Рост голоса в гортани.
Орфей поет. Звук тянется до звезд.
И смолкло все. Но и внутри молчанья –
преображенье. Становленье. Рост [3, с. 20–21].

Голос – это движение, зарождение чего-то нового, того, что будет услышано Богом. Но молчание – это не безжизненная пустота, в ней происходит вслушивание, приобщение к божественному, и потому все окружающее пространство превращается в святилище:

Und wo eben
kaum eine Hütte war, dies zu empfangen,

ein Unterschlupf aus dunkelstem Verlangen
mit einem Zugang, dessen Pfosten beben, –
da schufst du ihnen Tempel im Gehör
И вот шалаш, берлога –
укрытье темное желаний диких
с кривой стеною, крышею убогой –
преобразилось, превратилось в храм [3, с. 20–21].

Тишина связана с мотивом преображения. Она становится некой средой, медиумом, как будто через нее происходит преображение, приобщение к чему-то или кому-то надмирному.

В следующем стихотворении «К музыке» поэт дает описание тишины, которую можно увидеть, и описание изображения, которое можно услышать.

An die Musik
Musik: Atem der Statuen. Vielleicht:
Stille der Bilder. Du Sprache wo Sprachen
enden. Du Zeit,
die senkrecht steht auf der Richtung
vergehender Herzen.

Gefühle zu wem? O du der Gefühle
Wandlung in was? – : in hörbare Landschaft.
Du Fremde: Musik. Du uns entwachsener
Herzraum. Innigstes unser,
das, uns übersteigend, hinausdrängt, –
heiliger Abschied:
da uns das Innre umsteht
als geübteste Ferne, als andre
Seite der Luft:
rein,
riesig,
nicht mehr bewohnbar.

К музыке
Музыка: статуй дыхание. Или:
обликов тишь.
Ты речь, где оборвана
речь. Ты время,
что застыло отвесно
на пути преходящих сердец.
Чувства к кому? О, ты превращенье
чувства во что? – в слышный ландшафт.
Странница: музыка. Ты нас переросший предел сердец. Глубинное наше,
что нас превосходит и теснится наружу, –
расставанье святое:
нас наша суть облекает
как искушенная даль, как иная
сторона воздуха,
чиста,
необъятна,
необитаема больше [19, с. 262–263].

«Рильке выдвигает гипотезу о существовании мира, в котором видимое и слышимое будут взаимозаменяемы…» [18, с. 194]. Поэт создает свой мир, свое четвертое измерение, в котором все возможно, фантазия художника безгранична, не загнана в рамки условностей.

Таким образом, можно констатировать, что метафорическая модель «нехватка» играет во многих стихотворениях Рильке определяющую роль. Но можно ли говорить о том, что параллельно с ней часто возникает другая метафорическая модель-оппозиция – «полнота»? «Полнота» есть звук, «полнота» есть видимое? Мы приходим к выводу, что нет, так как в стихотворениях Рильке молчание/тишина перетекает в звук/песню, невидимое обретает форму, и в этом процессе нет ничего нелогичного, нет никаких оппозиций, все подчинено своим законам логики. Все гармонично сосуществует в мире поэта, в его особом измерении. Эта парадоксальность, создаваемая текстом, может быть объяснена с точки зрения риторики: автор творит при помощи неявного хиазма: видимое (пейзаж) можно услышать, а слышимое (дыханье) можно увидеть. Данное явление, по

мнению П. де Мана, присуще в большей или меньшей степени всей поэзии Рильке. Исследователь считает, что «хиазм допускает круговое движение полюсов» [20, с. 64]. На рис. 2 представлено круговое движение полюсов.

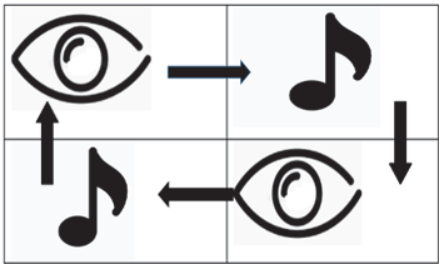


Рис. 2. Риторическая структура текста в поэзии Рильке

Примечательно, что на надгробном камне могилы поэта нанесены слова, которые он выбрал сам: *"Rose, oh reiner Widerspruch, Lust, Niemandes Schlaf zu sein unter soviel Lidern"*.

Рассмотрим два перевода данной эпитафии: первый: *«Роза, о чистое противоречие, блаженство ничейного сна под этим множеством век»*; и второй перевод: *«Роза, о чистая двойственность чувств, каприз: быть ничьим сном под тяжестью стольких век»* [21, с. 74].

Как видно, «противоречие» во втором случае заменено на «двойственность». По мнению авторов статьи, не «противоречие», а некая «двойственность» может быть отнесена в качестве характеристики к творчеству Рильке.

И неслучайно то, что сам поэт видит в розе скрытый смысл. Обратимся к толкованию смысла данного слова: «Роза имеет два противоположных значения. Она символизирует и небесное, и совершенно земную страсть, время и вечность, жизнь и смерть, плодородие и девственность» [22]. В сочетании этих противоположностей и возникает гармония. «Рильке вслед за Роденом видит задачу художника в создании из частей новых взаимосвязей, новых, более вечных единств» [23, с. 320]. Метафорическая модель «нехватка», с одной стороны, провоцирует эту «фрагментарность», некую полюсность, единство противоположностей, а с другой стороны, требует движения, поиска восполнения гармонии: молчание обретает голос или форму, то есть становится слышимым, видимым.

Далее представим схему сочетания противоположностей (см. рис. 3).

В произнесенном нет правды: то, что произнесено, автоматически становится ложью. Но тот, кто хочет услышать, услышит и в молчании. З.А. Миркина, называя Рильке мистиком, добавляет, что мистик, являясь человеком, доходящим «до такой глубины бытия, на которой исчезает деление на поту- и посюстороннее. До глубины, где все объединяется в одно неразделимое Целое» [3, с. 5].

Что касается упомянутой эпитафии, то логично предположить, что ее можно рассматривать как завещание самого поэта тем, кто в будущем, после его смерти, будет обращаться к его произведениям. Для Рильке радость от прочтения поэтического текста заключается в том, что он всегда остается «ничьим сном», он никому не принадлежит. Сам Рильке как автор «играет» со смыслом написанного им, он как бы показывает нам, что интерпретации не только текста, но и одного конкретного слова (в нашем случае – слов, связанных с метафорической моделью «нехватка») ничем не ограничены.

Итак, в результате исследования авторы статьи пришли к нижеследующим выводам:

– при помощи метафорической модели «нехватка» убедительно обосновано, что отношение Р.М. Рильке как поэта к Богу характеризуется синергией;

– читатель не просто интерпретирует созданные поэтом произведения, он творит вместе с ним;

– перед нами особый вид сотворчества: поэт создает свои стихотворения сначала в полноправном общении с Богом и завершает этот процесс в тесном контакте с читателем;

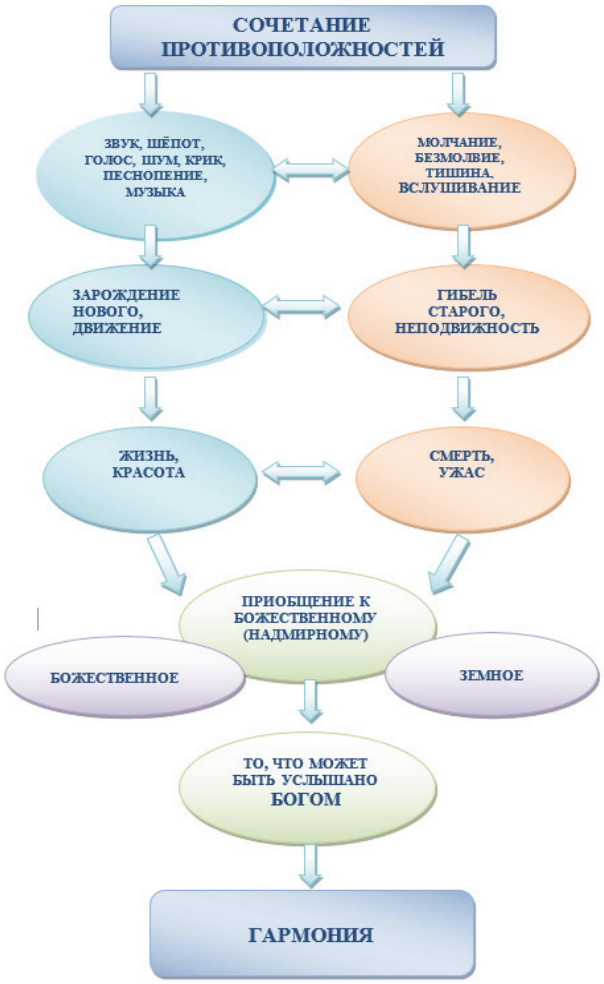


Рис. 3. Сочетание противоположностей в метафорической модели «нехватка»

– хиазм занимает важное место в характеристике поэзии Р.М. Рильке: именно парадоксальность лежит в основе гармоничности стихотворного наследия поэта;

– есть все основания считать Р.М. Рильке поэтом, стоявшим у истоков постмодернизма, в частности, концепции Р. Барта о смерти автора.

Можно смело предположить, что теория Р. Барта о смерти автора возникла не на пустом месте, а на основе подобной литературы, в которой автор устраняется от своего творения, не претендует на единоличное владение плодами своего творчества и признает полноправное участие читателя в дальнейшей жизни текста.

Таким образом, метафорическая модель «нехватка», на первый взгляд, предопределяет негативное восприятие текста читателем, но у Рильке происходит обратный, парадоксальный процесс: негативное снимается, уходит за счет подталкивания к глубине интерпретаций. Поэтический текст «играет» с читателем, и каждый волен видеть, слышать, воспринимать его по-своему, обращая внимание на те грани, которые в данный момент показались ему наиболее близкими.

Библиографический список

1. Кокошникова Н.А., Сизова Т.Ф. Метафорическое поле с ядерной лексемой «GOTT» («БОГ») в индивидуально-авторской картине мира Р.М. Рильке. *Мир науки, культуры и образования.* 2019; № 2 (75): 483–486.
2. Кокошникова Н.А., Сизова Т.Ф. Р.М. Рильке: к вопросу о прагматической интерпретации поэтического текста на основе его синтаксических конструкций. *Университетский научный журнал.* 2019; № 46: 120–128.
3. Рильке Р.М. *Сонеты к Орфею.* Перевод с немецкого З.А. Миркиной. Москва; Санкт-Петербург: Летний сад, 2002.
4. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт.* Москва: Наука, 1988.
5. Гучинская Н.О. *Hermeneutica in nuce. Очерк филологической герменевтики.* Санкт-Петербург: Церковь и культура, 2002.
6. Книгин А.Н. *Теория познания:* учебное пособие. Томск: Томский государственный университет, 2009.
7. Ляпушкина Е.И. *Введение в литературную герменевтику: Теория и практика.* Москва: Группа компаний «РИПОЛ классик» / «ПАНГЛОСС», 2019.
8. Ляпушкина Е.И. *Введение в герменевтику*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2002.
9. Тынянов Ю.Н. *Проблема стихотворного языка.* Москва: УРСС, 2004.
10. Винокур Г.О. *Филологические исследования: Лингвистика и поэтика.* Москва: Наука, 1990.
11. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика: Поэтика.* Перевод с французского Г.К. Косикова. Москва: Прогресс, 1989.
12. Чудинов А.П. *Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации*: монография. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2003.
13. Рильке Р.М. *Дуинские элегии.* 1912–1922. Перевод с немецкого В. Микушевича. München; Москва: Im Werden Verlag, 2002. Aviable at: https://imwerden.de/pdf/rilke_duineser_elegien.pdf

14. Wich-Schwarz J. *Transformations of language and religion on Rainer Maria Rilke*. Doctoral dissertation. Doctor of Philosophy. Boston University, Boston, 1992.
15. Kleinhempel U.R. *Impulses of Orthodox Theology in German Literature: Rainer Maria Rilke's encounters with Russian spirituality and philosophy of art and their poetological consequence*s. Essay presented in partial fulfilment of the requirements for the doctoral dissertation on "The Role of the Body in the Thought of St. Gregory Palamas" at the UNESCO Chair of Interreligious and Intercultural Studies, University of Bucharest. Bucharest, 2003 (revised 2020).
16. Рильке Р.М. *Письма к молодому поэту.* Перевод с немецкого Г. Раттауза, М. Цветаевой. Москва: АСТ, 2020.
17. Рильке Р.М. *Новые стихотворения.* Перевод с немецкого К. Богатырева. Augsburg: Im Werden Verlag, 2003. Aviable at: https://imwerden.de/pdf/rilke_novye_stixotvorenija.pdf
18. Wickers J.N. *Sight and song: perception, creation, and the myth of Orpheus in Mallarme, Valery, Rilke, and Stevens.* Doctoral dissertation. Doctor of Philosophy. Brandeis University, Waltham, Massachusetts, 1986.
19. Рильке Р.М. *Стихотворения.* Сборник. Составитель, перевод с немецкого В. Куприянова. Москва: Радуга, 2003.
20. Ман де П. *Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке, Пруста.* Перевод с английского С.А. Никитина. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999.
21. Чистяков Г. Мистическая роза Рильке. *Вестник культурологии*. 2019; № 3: 73–75.
22. *Роза (символ). Универсальная энциклопедия Кирилла и Мефодия.* Avialable at: https://megabook.ru/article/Роза (символ).
23. Шумакова М.В. О форме «Записок Мальте Лауридса Бригге» Райнера Марии Рильке. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради*. Санкт-Петербург, 2008: № 30: 318–323.

References

1. Kokoshnikova N.A., Sizova T.F. Metaforicheskoe pole s yadernoj leksemoj «GOTT» («BOG») v individual'no-avtorskoj kartine mira R.M. Ril'ke. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 483-486.
2. Kokoshnikova N.A., Sizova T.F. R.M. Ril'ke: k voprosu o pragmaticheskoj interpretacii po`eticheskogo teksta na osnove ego sintaksicheskih konstrukcij. *Universitetskij nauchnyj zhurnal*. 2019; № 46: 120-128.
3. Ril'ke R.M. *Sonety k Orfeyu.* Perevod s nemeckogo Z.A. Mirkinoj. Moskva; Sankt-Peterburg: Letnij sad, 2002.
4. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt.* Moskva: Nauka, 1988.
5. Guchinskaya N.O. *Hermeneutica in nuce. Ocherk filologicheskoj germenevtiki.* Sankt-Peterburg: Cerkov' i kul'tura, 2002.
6. Knigin A.N. *Teoriya poznaniya:* uchebnoe posobie. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2009.
7. Lyapushkina E.I. *Vvedenie v literaturnuyu germenevtiku: Teoriya i praktika.* Moskva: Gruppa kompanij «RIPOL klassik» / «PANGLOSS», 2019.
8. Lyapushkina E.I. *Vvedenie v germenevtiku*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2002.
9. Tynyanov Yu.N. *Problema stihotvornogo yazyka.* Moskva: URSS, 2004.
10. Vinokur G.O. *Filologicheskie issledovaniya: Lingvistika i po`etika.* Moskva: Nauka, 1990.
11. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika: Po`etika*. Perevod s francuzskogo G.K. Kosikova. Moskva: Progress, 1989.
12. Chudinov A.P. *Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii*: monografiya. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2003.
13. Ril'ke R.M. *Duinskie `elegii.* 1912-1922. Perevod s nemeckogo V. Mikushevicha. München; Moskva: Im Werden Verlag, 2002. Aviable at: https://imwerden.de/pdf/rilke_duineser_elegien.pdf
14. Wich-Schwarz J. *Transformations of language and religion on Rainer Maria Rilke*. Doctoral dissertation. Doctor of Philosophy. Boston University, Boston, 1992.
15. Kleinhempel U.R. *Impulses of Orthodox Theology in German Literature: Rainer Maria Rilke's encounters with Russian spirituality and philosophy of art and their poetological consequence*s. Essay presented in partial fulfilment of the requirements for the doctoral dissertation on "The Role of the Body in the Thought of St. Gregory Palamas" at the UNESCO Chair of Interreligious and Intercultural Studies, University of Bucharest. Bucharest, 2003 (revised 2020).
16. Ril'ke R.M. *Pis'ma k molodomu po`etu.* Perevod s nemeckogo G. Ratgauza, M. Cvetaevoj. Moskva: AST, 2020.
17. Ril'ke R.M. *Novye stihotvoreniya.* Perevod s nemeckogo K. Bogatyreva. Augsburg: Im Werden Verlag, 2003. Aviable at: https://imwerden.de/pdf/rilke_novye_stixotvorenija.pdf
18. Wickers J.N. *Sight and song: perception, creation, and the myth of Orpheus in Mallarme, Valery, Rilke, and Stevens.* Doctoral dissertation. Doctor of Philosophy. Brandeis University, Waltham, Massachusetts, 1986.
19. Ril'ke R.M. *Stihotvoreniya.* Sbornik. Sostavitel', perevod s nemeckogo V. Kupriyanova. Moskva: Raduga, 2003.
20. Man de P. *Allegorii chteniya: Figural'nyj yazyk Russo, Nicshe, Ril'ke, Prusta.* Perevod s anglijskogo S.A. Nikitina. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1999.
21. Chistyakov G. Misticheskaya roza Ril'ke. *Vestnik kul'turologii*. 2019; № 3: 73-75.
22. *Roza (simvol). Universal'naya `enciklopediya Kirilla i Mefodiya*. Avialable at: https://megabook.ru/article/Roza (simvol).
23. Shumakova M.V. O forme «Zapisok Mal'te Lauridsa Brigge» Rajnera Marii Ril'ke. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena. Aspirantskie tetradi*. Sankt-Peterburg, 2008: № 30: 318-323.

Статья поступила в редакцию 11.10.24

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-465-468

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*

A TEXT OF A FAIRY TALE AS A SOURCE OF EFFECTIVE SPEECH FOR THE INTERCULTURAL COMMUNICATION (BASED ON MATERIALS FROM RUSSIAN AND IRANIAN FAIRY TALES). The article substantiates the status of folk tales as a source of preserving patterns of frequency speech situations. The text of the fairy tale contains a frame of speech situations, including the anthropocentres of communication with their inherent social characteristics, a communicative goal to be realized, a set of the speech strategies and tactics that frame them, the appearance of which is determined by extralinguistic factors. The frame structure from the text of a fairy tale serves as a means of obtaining knowledge about the communicative behavior of the addresser in a particular speech situation and developing communicative competence. The addressee's understanding of the communicative conditions, the mastery of methods of linguistic embodiment of a communicative goal depending on the intensity of its implementation, a set of speech tactics that contribute to the effective expression of the goal of communication become conventional intercultural presuppositions for achieving consensus in the cross-cultural interaction.

Key words: **speech strategy, speech tactics, speech genre, intercultural communication, frame, communicative goal**

Е.В. Комлева*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: elena.v.komleva@gmail.com*

ТЕКСТ СКАЗКИ КАК ИСТОЧНИК ЭФФЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ РУССКИХ И ИРАНСКИХ СКАЗОК)

В статье обосновывается статус народной сказки как источника сохранения моделей частотных речевых ситуаций. Текст сказки содержит фрейм речевых ситуаций, включающий антропоцентры общения с присущими им социальными характеристиками, коммуникативную цель, подлежащую реализации, набор речевых стратегий и обрамляющих их тактик, появление которых обусловлено экстралингвистическими факторами. Фреймовая структура из текста сказки служит средством получения знаний о коммуникативном поведении адресанта в той или иной речевой ситуации, формирования коммуникативной компетенции. Понимание адресантом коммуникативных условий, владение способами языкового воплощения коммуникативной цели в зависимости от интенсивности ее реализации, набором речевых тактик, способствующих эффективному выражению цели общения, становятся конвенциональными межкультурными пресуппозициями для достижения консенсуса в кросс-культурном взаимодействии.

Ключевые слова: **речевая стратегия, речевая тактика, речевой жанр, межкультурная коммуникация, фрейм, коммуникативная цель**

Статья подготовлена к публикации в рамках выполнения государственного задания № 073/03-2024-053/7 от 27.08.2024 г.

Речевые стратегии неоднократно попадали в фокус различных научных изысканий, о чем свидетельствует обширная теоретическая база по данной проблематике [1–7].

Актуальность темы исследования обусловлена важностью изучения речевых стратегий для организации и осуществления неконфликтного общения, эффективного достижения коммуникативной цели в межкультурной коммуникации, объемы которой в настоящее время увеличиваются в различных социальных сферах: в политике, экономике, образовании и т. д. Расширение межкультурного общения через новые международные контакты обусловливает практическую значимость проблематики данной статьи. Поддержание и укрепление международных контактов обязывают к пониманию законов организации эффективного общения для достижения коммуникативной цели и, как следствие, предполагают углубление знаний теории межкультурной коммуникации, риторики, стилистики текста, фольклористики, методики преподавания иностранных языков, что свидетельствует о теоретической значимости проводимого исследования.

Изучение речевых стратегий было бы неполным без обращения к диахроническому аспекту их происхождения, что обусловливает выход исследования к народному речевому культурному наследию, в котором зафиксированы, помимо различных историко-этнографических аспектов, и аспекты, указывающие на эволюцию речи. В этой связи апелляция к народным сказкам, являющимся источником речевых стратегий в различных коммуникативных ситуациях, основана на том, что сказка как текст, предназначенный ребенку, закладывает основу для развития у него коммуникативной компетенции, подразумевающей в самом общем плане совокупность знаний о способности осуществлять общение в различных социальных сферах в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами [7, с. 18]. Цель нашего исследования состоит в обосновании статуса текста народной сказки как стереотипного сценария, включающего речевые стратегии из распространенных коммуникативных ситуаций межкультурного общения. Для достижения данной цели последовательно решаются следующие задачи: определяется соотношение понятий речевой стратегии и речевой тактики, описывается объем фрейм-структур, содержащихся в народных сказках, осуществляется компаративный анализ иранских и русских сказок для выявления в речевых портретах персонажей речевых тактик, способствующих эффективной реализации речевых стратегий, распространенных в разных языковых континуумах.

Текст сказки, как известно, является не только уникальным источником для передачи знаний о распространенных типах коммуникативных ситуаций и «привязанных» к ним речевых стратегиях, но и инструментом для социализации личности ребенка. Текст сказки организует процесс усвоения ребенком социальных ролей, речевых норм, знакомит с моделями поведения своих персонажей в различных ситуациях общения. Из-за широкого распространения, многократной речевой передачи такие модели становятся понятными для всех, а функционирующие в них речевые стратегии приобретают статус общеупотребительных. Отсюда проистекает гипотеза, что из речевого портрета персонажа сказки ребенок заимствует основу для реализации того или иного речевого жанра, речевые модели будущего речевого поведения, которые впоследствии получают выражение в виде речевых стратегий и тактик более сложных дискурсов.

Материалом для данной статьи послужили иранские и русские народные сказки с зооморфными персонажами. Анализ иранских сказок на предмет выявления речевых стратегий и тактик осуществляется с помощью переводов на русский язык, опубликованных в сборнике персидских сказок, вышедшем в Москве в издательстве «Восточная литература» в 1958 году [8]. Русские народные сказки заимствуются из сборника русских сказок А.Н. Афанасьева [9]. Выбор сказок с зооморфными персонажами обусловлен двумя причинами, первой из которых является общеизвестная принадлежность сказки с зооморфизмами к одному из древних пластов народной культуры, что важно для обоснования статуса сказки как источника сохранения, последующего развития и усложнения речевых стратегий. Вторая причина заключается в том, что анализируемые сказки обнаруживают межкультурные зооморфизмы, такие как лиса, волк, мышь, медведь, курица, коза, что позволяет проводить сопоставление речевых портретов одних и тех же персонажей, но в разных языковых континуумах.

Новизна работы состоит в сравнительном анализе речевых стратегий персонажей русских и иранских сказок. Такое сопоставление дает возможность для обоснования статуса текста сказки как источника для распространения и развития речевых стратегий для прагматико-ориентированной коммуникации и, как следствие, основы для развития коммуникативной компетенции. Речевая стратегия при этом понимается как «…когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера» [1, с. 100]. Понятие «речевая тактика» находится с понятием «речевая стратегия» в отношениях инклюзии, поскольку речевая тактика – это речевая стратегия, проявляющаяся в виде конкретных речевых ходов.

Сказки, таким образом, сохраняя и передавая общую информацию о распространенных коммуникативных намерениях, передают и коммуникативные формулы их реализации с включенными постоянными элементами, что приводит к формированию фреймов [10]. Фреймы, содержащие информацию о наборе коммуникативных ситуаций, знания об эффективных способах воздействия формируют положительное, нейтральное или отрицательное отношение ребенка к описываемому речевому событию [11, с.137], к типам коммуникативного взаимодействия, к коммуникативным целям, таким как похвала, просьба, самопрезентация, введение в заблуждение, обман и т. д. Сказка-фрейм как модель речевого поведения включает указание на ролевые отношения, статусные различия, тональность осуществляемого общения, от которого зависит выбор эксплицитного или имплицитного способа формулирования коммуникативной цели. Текст сказки как культурно-речевое наследие хранит штампы речевого поведения в определенной, обусловленной прагматической целью коммуникативной ситуации, особенности речевого жанра, характеристики самой коммуникативной ситуации, включающей цель общения, участников общения, хронотопические составляющие. Тексту сказки, таким образом, присуща в той или иной степени прескриптивная функция, поскольку сказка, сохраняя модель речевого поведения, предписывает как само поведение в конкретной ситуации, так и последовательность речевых тактик, набор ассоциаций с данной коммуникативной ситуацией, способствует их дальнейшему проецированию на иную ситуацию со схожей коммуникативной целью, но с иными экстракоммуникативными характеристиками.

В качестве примера рассмотрим тексты русских и иранских сказок, в которых лиса играет роль одного из главных персонажей. Выбор для анализа речевого портрета именно этого персонажа обусловлен в первую очередь богатством репрезентируемых в данном речевом портрете коммуникативных тактик. Нельзя оставить без внимания и тот факт, что лиса – наиболее частотный зооморфный персонаж русских и иранских сказок. Так, в первом томе сборника русских сказок А.Н. Афанасьева представлено девяносто четыре сказки, в пятнадцати из них лиса является главным героем [9]. В сборнике «Персидские сказки» раздел сказок о животных включает девятнадцать сказок. В пяти сказках из девятнадцати лиса играет роль главного персонажа [8].

В речи лисицы мы обнаруживаем наиболее частотные речевые стратегии, встречающиеся в различных сферах социального общения. К одной из таких стратегий относится воздействие на адресата с целью побуждения к совершению им определенного действия. Данная стратегия, как известно, является первоочередной во многих ситуациях общения. Побуждение может осуществляться с различной тональностью общения, варьирующейся от вежливой просьбы до настоятельного приказа [12 с. 224]. Наш исследовательский материал дает представление о том, что стратегия побуждения к действию, ради которой и начинается общение, реализуется последовательностью речевых тактик. К таким тактикам относятся тактика обращения, самопрезентации, тактика, тактика создания общности, собственно побуждение, обоснование побуждения, тактика поддержания добрых отношений с адресатом в случае его отказа.

Рассмотрим реализацию одной из самых частотных стратегий в коммуникативных интеракциях – стратегию побуждения к действию на материале текстов русских и иранских сказок. Текст известной русской сказки «Лисичка со скалочкой» [9, с. 10] имеет повторяющуюся главной героиней – лисицей – прагматическую цель: «Пустите переночевать» [9, с. 10]. Прагматическое воздействие для достижения данной цели, помимо ее многократной вербализации, достигается совокупностью речевых тактик, первой из которых является тактика обращения к владельцу дома: «Хозяин» [9, с. 10]. Прямое обращение к адресату демонстрирует уважительное отношение к нему как к самому важному человеку, от которого зависит принятие решения, и способствует развитию тактики поддержания добрых отношений с адресатом. Данная тактика продолжает свое развитие через самопрезентацию лисицы: «Я, лисичка-сестричка!» [9, с. 10]. Такая самопрезентация способствует созданию общности типа «Мы – все братья и сестры» и затрудняет отказ выполнить просьбу. Придание общности имеет прагматическую цель − усилить воздействие на адресата просьбы [9, с. 10]. Для достижения перлокутивного эффекта речевого акта просьбы приводится дополнительное обоснование: «… я не потесню вас: сама лягу на лавочку, хвостик под лавочку, курочку под печку» [9, с. 10]. Об успешности коммуникации и наступлении перлокуции свидетельствует следующее высказывание: «Осталась лисица ночевать» [9, с. 11].

Стратегия побуждения к действию разворачивается аналогично в другой русской сказе «Кот и лиса» [9, с. 5]. Данная стратегия имеет также синкретичный характер, поскольку включает комплекс речевых тактик, усиливающих воздействие. Отличие от предыдущей сказки заключается в том, что наступление перлокутивного эффекта выгодно как адресанту, так и адресату. Стратегию воздействия начинает тактика обращения, с помощью которой адресант – старый кот – получает лестные наименования: «Сколько лет живу в лесу, а такого зверя не видывала» [9, с. 5], «Скажи, добрый молодец, кто ты таков?» [9, с. 5]. Сюжетная линия сказки развивается в форме диалога с попеременной сменой коммуникативных ролей лисицы и кота, которые становятся то адресантом, то адресатом сообщения. Тактика самопрезентации начинает воздействие, включаясь в речь каждого их персонажей: «Я, лисица, лисица-девица» [9, с. 6], «Я из сибирских лесов прислан к вам воеводой, а зовут меня Котофей Иванович» [9, с. 6]. Тактика создания общности создает впечатление возможности совместного бытия: «…пойдем же ко мне в гости» [9, с. 6], тактика поддержания добрых отношений с адресатом, чтобы избежать отказа, имеет вопросительную форму: «Что, Котофей Иванович, женат ты или холост?» [9, с. 6]. Далее следует собственно побуждение: «…возьми меня замуж» [9, с. 6], и его обоснование как обоснование причины долгой незамужней жизни: «…не знала про тебя, не ведала» [9, с. 6]. О достижении перлокутивного эффекта свидетельствует высказывание «Кот согласился» [9, с. 6]. Исследовательский материал показывает, что воздей-

ствие с целью побуждения к действию усиливается идентичными речевыми стратегиям, вариабельным является порядок их следования. Общение между лисицей и другим персонажем – волком, разворачивающееся далее по ходу развития сюжета сказки, также имеет целью воздействия лисицы на волка, чтобы побудить его к выгодным для лисицы действиям. Воздействие в этом случае отличается регистром бытового общения, но общий набор тактик, усиливающих персуазию, совпадает с уже рассмотренным выше и включает тактику обращения, которая переплетается с тактиками создания общности «брат» [9, с. 6] и поддержания хороших отношений: «Где ты, кума, пропадала?» [9, с. 6], «Мы все норы обыскали, тебя не видали» [9, с. 6]; тактику самопрезентации с указанием на высокий социальный статус адресанта речи: «Я раньше была лисица-девица, а теперь нашего воеводы жена» [9, с. 6]; усиления данной тактики тактикой запугивания через указание на качества характера членов семьи: «Котофей Иванович у меня такой сердитый: кто ему не по нраву придется, сейчас съест!» [9, с. 6]; собственно побуждения: «Ты приготовь барана да принеси ему на поклон: барана-то положи на видное место» [9, с. 7]; обоснование побуждения «…а то, брат, тебе туго придется!» [9, с. 7], «а сам схоронись, чтобы кот тебя не увидал» [9, с. 7]. Прагматическая цель побуждения адресата к действию для удовлетворения личных потребностей адресанта не меняется, остается прежним и комплекс тактик, но он усложняется включением речевой тактики запугивания.

Таким образом, текст сказки дает четкое представление не только о самом жанре просьбы как о распространенной иллокуции, имеющей разную интенсивность выражения в зависимости от регистра общения, но и о тактиках ускоряющих наступление перлокутивного эффекта [13, с. 241–242]. Особую релевантность приобретает известная мысль о распространении жанров «как типовых моделей построения текстового целого» [13, с. 260] для изучения эффективных речевых стратегий в межкультурном общении. Успешное межкультурное взаимодействие между народами уже самим фактом своего существования утверждает наличие готовых жанровых форм, поскольку «если бы речевых жанров не существовало, и мы не владели ими, если бы нам приходилось их создавать впервые в процессе речи, свободно и впервые строить каждое высказывание, речевое общение было бы почти невозможно» [13, с. 258]. Текст сказки как фрейм-модель в течение всего периода своего существования в определенном речевом континууме сохраняет способы достижения прагматических целей общения в зависимости от параметров коммуникативных ситуаций. В пользу данных утверждений свидетельствуют и тексты иранских сказок. Обратимся к тексту известной иранской сказки «Лиса-шейх» [8, с. 475]. Лиса – главный персонаж сказки – побуждает петуха последовать за ней в дальнее путешествие к святым местам, чтобы в удобный момент сделать петуха своей добычей. Речевое воздействие с целью побуждения к действию разворачивается с помощью речевых тактик. Тактика обращения имеет пафосную форму: «О, петух!» [8, с. 475]. Тактика самопрезентации, которая должна вызвать доверие: «Я сама знаю, сколько грехов я совершила, сколько невинных, безобидных птиц, петухов и зайцев лишила жизни. Вот теперь я и решила на старости лет покаяться, на закате жизни стать благочестивой, поклониться Аллаху, может он простит меня и приберет к себе!» [8, с. 476], создает и общность между коммуникантами, т. к. благородная идея паломничества к святым местам всегда объединяет верующих, среди которых нет безгрешных. Это утверждение подчеркивает и обоснование побуждения: «Мне в душу запала мысль о паломничестве, хочу я пуститься в путь с этим караваном, отправиться к святым местам и там покаяться как полагается!» [8, с. 476]. Тактика поддержания добрых отношений: «Воля твоя, – говорит лиса, – я тебе ничего не говорю, хочешь иди, хочешь нет» [8, с. 477], дает адресанту свободу выбора, следовать ли побуждению. О наступлении перлокуции свидетельствует следующий фрагмент текста сказки: «Пустились лиса и петух вместе в путь» [8, с. 477]. Текст сказки демонстрирует выражение побуждения к действию «в обрамлении» таких речевых тактик, усиливающими эффективность воздействия, как тактика обращения, самопрезентации, собственно побуждения, обоснования побуждения, тактика поддержания добрых отношений с адресатом в случае его отказа, тактика создания общности.

Распространение через текст сказки набора речевых тактик, способствующих усилению воздействия с целью побуждения к действию, приводит к его закреплению в общественном сознании носителей языка как типичного для эффективной реализации воздействия. Текст сказки указывает помимо речевых стратегий и на социальные роли партнеров по общению, смену этих ролей в зависимости от условий коммуникации, свойственные им определенные речевые комплексы, повторяющиеся в ситуациях общения со схожей коммуникативной целью. Например, ситуативный статус партнера всегда ниже, независимо от его социального статуса, что обусловливает наличие в его речи дополнительных речевых тактик при вербализации просьбы. Сказка транслирует готовые речевые формы в различных ситуациях общения, в том числе неравноправного, придавая таким речевым формам устойчивость, сохраняя их общезначимое содержание.

Наличие в речи готовых речевых форм, которые носитель языка усваивает с детства через тексты сказок, не следует рассматривать как негативное явление для языка. Готовые речевые формы имеют градуальность распространения по функциональным стилям речи, например, официально-деловой и научный стили отличаются насыщенностью готовых клише для реализации иллокутивных целей, набором устоявшихся речевых стратегий, допустимых в научной и официально-деловой сферах общения [6, с. 54]. В художественной речи готовые речевые шаблоны присутствуют маргинально, в первую очередь они встречаются в диалогической речи.

Речевые формы обусловливают существование речевых жанров как устойчивых моделей для выражения коммуникативных целей в текстах различных функциональных стилей под влиянием дискурсивных факторов. К дискурсивным факторам относятся постоянные неречевые компоненты коммуникативной ситуации, демонстрирующие роли коммуникантов, их социально-ситуативные характеристики. Знакомство с возможными реализациями жанра просьбы через текст сказки приводит к вырабатыванию у носителя языка типичных для данного жанра речевых тактик, что является результатом наблюдения за речевым поведением сказочных персонажей. Речевой жанр, как, например, в анализируемых текстах сказок жанр просьбы, не только привносит в коммуникативную ситуацию набор обязательных языковых и экстралингвистических признаков, сопровождающих жанр (характеристики антропоцентров общения, особенности их взаимодействия, параметры хронотопа), но еще и прогнозирует их повторение в ситуациях с идентичной коммуникативной целью, но в других функциональных стилях.

Текст сказки демонстрирует и наличие речевых жанров, различающихся по социальным нормам, что обусловливает реализацию побуждения к действию с помощью одного речевого акта и синаспектного выражения, путем привлечения уже названных выше речевых тактик. При этом одноактное выражение побуждения проецируется на ситуации бытового общения, не требующие привлечения дополнительных речевых ходов, синаспектная реализации интенции побуждения, свойственная различным типам профессионального дискурса, обусловлена необходимостью привлечения дополнительных тактик из-за неравного социального статуса партнеров по коммуникации. Речевые ситуации, в которых сказочные персонажи используют дополнительные тактики для достижения главной коммуникативной цели, соотносятся с ситуациями неравноправного общения, когда учет фактора адресата является чрезвычайно важным для успеха коммуникации.

Следует сделать важную оговорку относительно того, что обеспеченный текстом сказки коммуникативный стереотип, по которому развивается коммуникация, имеющая частотную для реализации цель, побуждение, похвалу, соболезнование, информирование и т. д., не ведет к отсутствию вариативности в речи, полному «стиранию» автора индивида, шаблонности коммуникации. Вариативность, безусловно, появляется как взаимодействие новых коммуникативных формул со старыми. Появление новых конфигураций речевых стратегий для усиления воздействия с целью побуждения к действию, не меняя семантики текста, увеличивает арсенал речевых тактик, способствующих достижению иллокутивных целей. Увеличение речевых тактик вызвано усложнением социально-культурного контекста, быстрым распространением информации из-за развития компьютерных технологий, расширением круга адресатов из-за общей доступности информации, присоединением к целевым адресатам случайных адресатов, которым текст не предназначен.

Завершая рассмотрение круга вопросов, связанных с обоснованием статуса народной сказки как источника сохранения, развития и распространения речевых стратегий, можно сделать ряд выводов.

Текст народной сказки накапливает модели частотных речевых ситуаций, способы регуляции поведением, особенности коммуникативных интеракций, присущие тому или иному социально-культурному контексту, создавая, таким образом, фрейм речевых ситуаций. Структура таких фреймов включает антропоцентров общения, с присущими им социальными характеристиками, коммуникативную цель, подлежащую реализации, набор речевых стратегий и обрамляющих их тактик, появление которых обусловлено экстралингвистическими факторами. Экстралингвистические факторы являются определяющими при выборе коммуникативных стратегий, допустимых в том или ином национальном социально-культурном контексте. Но, несмотря на национальную самобытность присущую сказкам, есть основание утверждать о наличии речевых стратегий и тактик, имеющих статус межкультурных, что подтверждают результаты проведенного компаративного анализа речевых портретов российских и иранских сказочных персонажей. Так, стратегия воздействия с целью побуждения адресата к совершению действию в российских и иранских сказках имеет идентичную реализацию с помощью речевых тактик обращения, самопрезентации, собственно побуждения, обоснования побуждения, тактики поддержания добрых отношений с адресатом в случае его отказа, тактики создания общности.

Фреймовая структура из текста сказки служит адресату сказки прошлым коммуникативным опытом, опорой для создания более сложной коммуникативной системы речевых стратегий и тактик, основанных на шаблонных ситуациях речевого поведения персонажей сказок. В пользу данного аргумента свидетельствует наличие совпадающих речевых стратегий в русских и иранских сказках. Данные стратегии и тактики рассматриваются как руководство для ведения межкультурной коммуникации в различных изданиях, служащих пособиями по составлению официально-деловых и частно-деловых бумаг [14; 15; 16]. Фрейм сказки проецируется на более сложные коммуникативные ситуации, обусловленные усложняющимся социально-культурным контекстом. В сложных коммуникативных интеракциях приобретенный носителем языка фрейм является источником фоновых знаний о коммуникативных ситуациях, типичных пресуппозициях, без которых невозможно понимание текстов. Текст сказки, таким образом, яв-

ляется не только фреймовой моделью, по которой развивается коммуникация, но и основой для создания нового множества усложненных интеракций. Сказка становится средством формирования знаний адресанта о коммуникативном поведении, включающем понимание коммуникативных условий, способы языкового воплощения коммуникативной цели, возможную меру интенсивности ее реализации, набор сопутствующих эффективному выражению цели общения речевых тактик, что свидетельствует о конвенциональном межкультурном характере определенных речевых жанров. Выявление межкультурных конвенциональных характеристик речевых жанров позволяет наметить перспективу для их дальнейшего изучения, поскольку данные конвенциональные характеристики не утрачивают возможности к переакцентуализации, вызванной изменением экстралингвистических факторов, например, усложнением фактора адресата в межкультурном общении. Однако конвенциональный характер речевого жанра остается основой для достижения понимания в кросс-культурном взаимодействии.

Библиографический список

1. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: УРСС, 2002.
2. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва: Институт языкознания РАН, 1992.
3. Кубарева Е.Е. Эксплицитные и имплицитные побудительные конструкции в английском языке: в сопоставлении с русским. *Сопоставительный лингвистический анализ. Научные труды*. Куйбышев, 1977.
4. Озюменко В.И. Выражение эмоций грамматическими средствами в английском дискурсе. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Русский язык и иностранные языки и методика их преподавания. 2005–2006; № 1: 172–180.
5. Полещикова А.А. Косвенное волеизъявление в современном английском языке *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2009; № 4: 177–183.
6. Кожина М.Н. Некоторые аспекты изучения речевых жанров в нехудожественных текстах. *Стереотипность и творчество.* Пермь, 1999.
7. *Обучение русскому языку в школе:* учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва: Дрофа, 2004.
8. *Персидские сказки.* Составитель Н. Османов. Москва: Восточная литература, 1958.
9. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*. Москва: Речь, 2020.
10. Минский М. *Фреймы для представления знаний.* Москва: Энергия, 1979.
11. Одарюк И.В. Специфика употребления автором речевых стереотипов в художественном произведении. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2013; Ч. II, № 8 (26): 131–133.
12. Комлева Е.В. Перформативная парадигма директива в реализации побуждения к действию в деловом документе (на материале современного немецкого языка). *Разноуровневые характеристики лексических единиц.* 2004; Т. 1: 222–229.
13. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва, 1996; Т. 5.
14. Речевая культура делового письма. *Делайте бизнес красиво*. Available at: http://www.ethique.ru/letterculture.html
15. Химик В.В. *Основы русской деловой речи.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2012.
16. Фарзалиев А., Мамедова Р. *Сефевиды и Великие Моголы в мусульманской дипломатике.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2004.

References

1. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: URSS, 2002.
2. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 1992.
3. Kubareva E.E. `Eksplicitnye i implicitnye pobuditel'nye konstrukcii v anglijskom yazyke: v sopostavlenii s russkim. *Sopostavitel'nyj lingvisticheskij analiz. Nauchnye trudy*. Kujbyshev, 1977.
4. Ozyumenko V.I. Vyrazhenie `emocij grammaticheskimi sredstvami v anglijskom diskurse. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Russkij yazyk i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2005-2006; № 1: 172-180.
5. Poleschikova A.A. Kosvennoe voleiz`yavlenie v sovremennom anglijskom yazyke *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2009; № 4: 177-183.
6. Kozhina M.N. Nekotorye aspekty izucheniya rechevyh zhanrov v nehudozhestvennyh tekstah. *Stereotipnost' i tvorchestvo.* Perm', 1999.
7. *Obuchenie russkomu yazyku v shkole:* uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva: Drofa, 2004.
8. *Persidskie skazki.* Sostavitel' N. Osmanov. Moskva: Vostochnaya literatura, 1958.
9. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*. Moskva: Rech', 2020.
10. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij.* Moskva: `Energiya, 1979.
11. Odaryuk I.V. Specifika upotrebleniya avtorom rechevyh stereotipov v hudozhestvennom proizvedenii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 2-h ch. Tambov: Gramota, 2013; Ch. II, № 8 (26): 131-133.
12. Komleva E.V. Performativnaya paradigma direktiva v realizacii pobuzhdeniya k dejstviyu v delovom dokumente (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka). *Raznourovnevye harakteristiki leksicheskih edinic.* 2004; T. 1: 222-229.
13. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva, 1996; T. 5.
14. Rechevaya kul'tura delovogo pis'ma. *Delajte biznes krasivo*. Available at: http://www.ethique.ru/letterculture.html
15. Himik V.V. *Osnovy russkoj delovoj rechi.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2012.
16. Farzaliev A., Mamedova R. *Sefevidy i Velikie Mogoly v musul'manskoj diplomatike.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2004.

Статья поступила в редакцию 14.10.24

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-468-472

Kondrashova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, ITMO National Research University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nvkondrashova@mail.ru*
Kondrashova E.I., *MA student, Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia), E-mail: katekondrashova02@gmail.com*

THE POETICS OF ELENA GABOVA'S TEENAGE WORKS. The article analyzes features of the poetics of teenage novels and short stories by a modern Russian writer Elena Gabova, as well as the means of expressing adolescent problems, one of which is the problem of growing up. The poetics of the following works are analyzed: "Do not let the Redhead on the lake", "The Crow", "Rain from the last century", "Moscow believes in tears", "Waiting for scarlet sails", "Cinderella from a family of many children", "School years are not childish", "Oak Tolik Sergeevich", "Seagull with a frozen look", "Deuce in behavior", "After all, you're my friend". The results of the analysis of the poetics of the names are presented, the specificity of the system of images of these works is revealed. The poetics of Elena Gabova's works shows the gradual process of growing up of a teenager, his knowledge of himself and life, the acquisition of life experience, knowledge and skills.

Key words: **teenager, psychology, means of expression, symbol, title, title of literary work, image system**

Н.В. Кондрашова, *канд. пед. наук, доц., Национальный исследовательский университет ИТМО, г. Санкт-Петербург, E-mail: nvkondrashova@mail.ru*
Е.И. Кондрашова, *магистрант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: katekondrashova02@gmail.com*

ПОЭТИКА ПОДРОСТКОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЕЛЕНЫ ГАБОВОЙ

В статье анализируются особенности поэтики подростковых повестей и рассказов современной российской писательницы Елены Габовой, а также средства выражения подростковых проблем, одна из которых – проблема взросления. Проанализирована поэтика следующих произведений: «Не пускайте Рыжую на озеро», «Ворона», «Дождь из прошлого века», «Москва слезам верит», «В ожидании алых парусов», «Золушка из семьи многодетных», «Школьные годы недетские», «Дуб Толик Сергеевич», «Чайка с застывшим взглядом», «Двойка по поведению», «Ведь ты же мне друг». Представлены результаты анализа поэтики названий, выявлена специфика системы образов указанных произведений. Поэтика произведений Елены Габовой показывает постепенный процесс взросления подростка, познания им себя и жизни, приобретения жизненного опыта, знаний и умений.

Ключевые слова: **подросток, психология, средства выразительности, символ, заглавие, название произведения, система образов**

Актуальность данной статьи определяется малой степенью исследованности творчества Елены Габовой в целом и поэтики ее произведений в частности. Из узкого круга исследований, посвященных поэтике подростковых произведений Елены Габовой, можно выделить работы Ады Филипповой, Зворыгиной П.Н., Даниленко Ю.Ю. В данной работе впервые исследуются поэтика заглавия, особенности композиции и специфика системы образов в подростковых произведениях Елены Габовой. В этом состоит новизна статьи.

Целью данной статьи является выявление приёмов и средств раскрытия проблематики произведений Елены Габовой. Объектом исследования являются особенности поэтики подростковых повестей и рассказов российской писательницы Елены Габовой.

Поставленная цель предполагает наличие следующих задач:

1. Проанализировать поэтику и систему образов в подростковых произведениях Елены Габовой;
2. Выявить особенности подросткового возраста на материале произведений;
3. Проанализировать проблематику произведений Елены Габовой.

Теоретическая значимость исследования: исследуемые в данной работе особенности поэтики произведений Елены Габовой помогут лучше раскрыть проблемы, которые ставит писательница: одиночества подростков, непонимания их взрослыми, поиска себя, трудностей взаимоотношений.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут использоваться в рамках курса «Детская литература» в вузах; в работе детских и школьных библиотек; на уроках внеклассного чтения в школе.

В работе использован метод литературоведческого анализа.

В ходе анализа подростковых произведений Елены Габовой установлено, что для раскрытия образов героев и описания проблематики автор использует портретную и речевую характеристику, символы, приёмы антитезы и психологизма, эмоционально окрашенные эпитеты и глаголы, стилистически окрашенную лексику, лексический повтор, вопросительные и восклицательные предложения.

Мир подростка в повестях и рассказах Елены Васильевны Габовой непрост и реалистичен. В своих произведениях автор отображает ежедневные трудности обычного тинейджера: «…внутрисемейные конфликты, проблемы в школе, установление отношений среди сверстников, дружба, первая любовь» [1, с. 11]. Чтобы заинтересовать подростков, Елена Габова не только пишет о всегда актуальных для молодежи и их родителей проблемах, но и использует специальные средства выразительности и приемы для раскрытия образов героев и проблематики своих произведений. С помощью средств выразительности и необычного сюжета писательница исследует «сложность, непредсказуемость и уникальность мира подростков» [2, с. 2]. Знание подростковой психологии и умение интересно и понятно сказать о важных для подростков проблемах делает произведения Елены Габовой популярными и привлекательными среди молодежи.

Поэтика заглавия в произведениях Елены Габовой

Во многих произведениях Елены Габовой название может о многом сказать читателю. Обратимся к рассказу «Не пускайте Рыжую на озеро». Произведение опубликовано в 2011 г. в журнале «Путеводная звезда». «Это рассказ о рождении таланта «золотой» девочки Светки Сергеевой, рассказ о коллективе, индивидуальности, чувствительности, упорстве и достоинстве» [3, с. 49]. По сюжету одноклассники издеваются над Светкой Сергеевой – рыжеволосой девушкой из бедной неполной семьи. Класс часто ходит в походы к озеру, у которого Светка любит петь. Это еще одна причина, по которой одноклассники недолюбливают Свету, ведь «своим визгом» девушка мешает ребятам ловить рыбу. В данном произведении заглавие отражает проблематику произведения – равнодушие и жестокость сверстников к человеку, который не такой, как все, неприятие такого человека. Название повести как бы заранее знакомит читателя с сюжетом: одноклассники не хотели пускать Светку на озеро, потому что не любили ее, не принимали в свой коллектив. Кроме того, заглавие готовит читателя к восприятию образа главной героини, ведь в названии отражена внешняя характеристика главной героини: так как у нее рыжие волосы, все называют ее Рыжей [3, с. 49]. В слове «рыжая», применяемом по отношению к Светке, также есть негативная коннотация, выражающая презрение к особенному человеку. Читатель заранее знакомится с характером окружения Светки – одноклассники у героини бесчувственные и жестокие. Также надо отметить, что название дает отсылку к некоторым цитатам произведения, например: «Цвет Светкиных волос и ее голос сливались в одно понятие: Ры-жа-я» [4, с. 36]. Название рассказа перекликается с его концом: в финале Светка Сергеева предстает перед читателем оперной певицей в Мариинском театре. Наблюдая за успехом некогда невзрачной девушки, рассказчик с горечью отмечает: «Светка оказалась золотой. А рыжие мы. Весь класс рыжий» [4, с. 46]. Здесь мы видим приём языковой игры: слово «рыжий» используется в своём переносном значении «глупый человек, дурак». Но «рыжим» уже оказывается класс, а не Света. Таким образом название рассказа раскрывает авторский замысел – идею необходимости воспитания в подростках доброты и толерантности к необычным людям.

Заглавие символично и в повести «Ворона». Здесь оно отражает черты характера героини: рассеянность, неуклюжесть, склонность к накопительству. Ворона – ее кличка, которую девушке придумал брат. Главную героиню зовут Вероника, и прозвище «Ворона» созвучно ее имени. Вероника собирает безделушки и относит в свое «жилище». Этим она выделяется среди сверстников, у которых свои увлечения. Вынужденная терпеть насмешки брата, девушка сама видит свое сходство с птицей, которую ранили. Особенно ярко это проявляется, когда Вероника наблюдает издевательства хулиганов над вороной. Кроме того, здесь тоже можно заметить элемент игры слов, ведь «белой вороной» называют человека, не похожего на других. Таким образом, название и этого произведения заранее дает представление о персонаже, аккумулирует в одном слове его характеристику.

Поэтику заглавия можно проследить и в повести «Дождь из прошлого века». Главный герой Игорь Агафонов живет с матерью, воспитывается в неполной семье. Юноша мечтает познакомиться с отцом, который когда-то бросил его маму, и научиться общаться с девушками. Игорь родился во время дождя. Герой сам себя так называет: «Я – человек дождя». Название отражает историю рождения персонажа, а то, что дождь «из прошлого века», говорит о событии, которое осталось в далеком прошлом, о человеке, встреча с которым была для мамы Игоря ошибкой. После того, как Игорь узнает историю своего появления на свет, они с другом попадают под дождь. Игорь ощущает родство с дождем. Дождь приобретает для героя магическое, сакральное значение. В данном произведении заглавие рассказывает историю героя и дает представление о том, что важно для персонажа.

Заглавие символично и в повести «Москва слезам верит». Название произведения отсылает к известному фильму «Москва слезам не верит». Елена Габова перефразирует название фильма и ставшее крылатым выражение, давая первое представление о сюжете. Главная героиня Ярослава отправляется с одноклассниками на экскурсию в Москву. В день, когда у ребят было свободное время, она идет на прогулку по столице и встречает режиссера. Узнав, что девушка хочет поступать в театральный институт, режиссер решает обвести героиню вокруг пальца и приглашает ее на встречу, чтобы обсудить предложенную роль в кинокартине. После неудачного опыта девушка в слезах идет в ресторан, где снова сталкивается с неприятными и циничными людьми. Когда Ярослава попадает в безвыходную ситуацию, девушке помогают, казалось бы, посторонние люди и отвозят в гостиницу, к одноклассникам и учительнице. С помощью заглавия Елена Габова показывает, что, оказавшись в трудной ситуации, необходимо помнить, что ты не один в этом мире и что найдутся люди, готовые помочь. Заглавие символично. Москва – символ внутренних изменений Ярославы. Столица меняет девушку, заставляет пересмотреть свое мнение о ранее неприятных Ярославе людях – новых ученицах Тоне и Римме.

Рассмотрим поэтику заглавия повести «В ожидании алых парусов». Главная героиня Сола (Оля Соломатина) страдает из-за родительского алкоголизма. Отец девушки часто пьет. Когда в классе писали сочинение «Чего я хочу от жизни», Сола в состоянии отчаяния высказала все, что думает о мужской половине класса: мальчиков она считает пьющими бездельниками без интересов и целей в жизни. Учительница прочитала сочинение девушки всему классу как честное и образцовое, и после этого случая Сола становится изгоем. Спустя некоторое время, вспомнив положительные моменты в жизни, связанные с героическими поступками одноклассников, девушка понимает, что была неправа. Также она осознает, что не замечала чувств Ждика (Вадима Чудова), который давно в нее влюблен. Однако становится поздно: обернувшись на ее слова, Вадим не замечает автомобиля и погибает. Название отсылает к феерии Александра Грина «Алые паруса», где героиня Ассоль ждет своего принца. Оля Соломатина была несправедлива по отношению к парням в ее классе и долго ждала идеального человека. Но ожидание играет с ней злую шутку – свою любовь Оля узнает слишком поздно, когда Вадима уже не вернуть. В данной повести название выявляет мотив ожидания, который проходит через все произведение, знакомит читателя с сюжетом и раскрывает проблему произведения – подростковый максимализм и опрометчивость суждений о людях.

Заглавие произведения «Золушка из семьи многодетных» также раскрывает сюжет и рассказывает биографию героя. Здесь повествуется о жизни Раи Шомысовой – самой бедной, незаметной и затравленной девочки в классе. Героиня растет в многодетной семье и вынуждена заботиться о своих братьях, так как ее мама пьет и не может уделить должного внимания детям. Рая Шомысова действительно напоминает Золушку, так как вынуждена тащить на себе всю семью и подвержена постоянным притеснениям в классе.

В повести «Школьные годы недетские» название, помимо раскрытия сюжета, отражает проблему взросления подростков – одну из самых главных и волнующих в юности. В произведении говорится о жизни старшеклассницы Риты Игнатовой, которой предстоит сдавать экзамены. Слово «недетские», относящееся к школьному периоду, указывает на серьезные проблемы и по-настоящему недетские события в жизни героини: алкоголизм отца, отсутствие внимания и поддержки со стороны родителей, первая любовь и последующее разочарование, порой непростые взаимоотношения с одноклассниками и классным руководителем. Старшеклассницe приходится справляться с взрослыми жизненными задачами, через которые проходит почти каждый подросток.

В повести «Дуб Толик Сергеевич» название представляет прозвище одного из главных героев повести и сюжетную линию. В произведении повествуется о попытках Тамары Фоминой помириться с другом, которого она случайно обидела неприятной кличкой. В поисках путей примирения героиня решается на смелый шаг – сделать подкоп к дубу в парке, около которого одноклассники когда-то общались, и написать на нем «Дуб Толик Сергеевич» в память об их знакомстве.

Дуб – это символ нового начала в жизни Тамары, пробуждения новых чувств и напоминание о друге.

Заглавие содержит ёмкий смысл и в повести «Чайка с застывшим взглядом». В данном произведении чайка – это не реальная птица на морском побережье, а просто скульптура, которую рисуют школьники на уроке изобразительного искусства. В тексте подмечено, что взгляд у этой чайки пустой и бессмысленный. Чайка с застывшим взглядом – это метафора душевного одиночества и пустоты жизни, того, от чего страдает Аглая. Девочка растет в обеспеченной семье, но ей не хватает тепла и заботы родителей. Образ чайки в названии показывает, что нормальная психологическая обстановка в семье важнее денежного изобилия, особенно для подростка.

Проанализируем смысл названия рассказа «Двойка по поведению». Сюжет данного произведения строится вокруг шестиклассников Валерки Приходнова, непослушного двоечника, и Тани Коданевой, которая ему нравится, и взаимность которой он готов получить любой ценой. Название отражает проблему плохой успеваемости подростков и подросткового взросления, в ходе которого дети могут проявлять агрессию из-за неразделенной влюбленности. Валерка получает двойку по поведению, потому что не смог понять невзаимные чувства Тани. Двойка по поведению в его дневнике означает неспособность Валеры уважать чужие чувства, эгоизм и безнравственность подростка.

Рассмотрим поэтику заглавия в повести «Ведь ты же мне друг». Название отражает главную проблему произведения – проблему предательства. «Ведь ты же мне друг» – слова главного героя Дениса, которые он говорит другу Ростику. Называя Ростика другом, герой еще не подозревает о предательстве и жестокой насмешке над собой. Заглавие произведения показывает, что доверие может быть обмануто, а крепкая дружеская связь – в одночасье оборваться.

Итак, сопоставление содержания произведений Елены Габовой с их названиями показывает, что заглавие вводит читателя в сюжет, знакомит с героями, содержит в себе символы и слова, важные для понимания проблематики.

Специфика системы образов в произведениях Елены Габовой

Для характеристики героев и выражения подростковых проблем, одна из которых – кризис взросления, Елена Габова использует разнообразные художественные средства и приемы: портретную и речевую характеристику, психологизм, антитезу, символы. Герои Елены Габовой – подростки, которые только начинают познавать этот мир и впервые сталкиваются с недетскими проблемами. Это «живые люди, и, как всем, им свойственно ошибаться, искать себя, надеяться и верить» [5, с. 2].

Проанализируем повесть «Ворона» об одинокой и несимпатичной девочке Веронике. Здесь для выражения характера и жизненных обстоятельств героини используется предметная символика. Так, школьница часто носит с собой брелок в виде козлика из прозрачной пластмассы. Это ее талисман, охраняющий в бедах и успокаивающий в горестях. Он также является символом одиночества и ненужности Вероники, ведь кроме этого «козлика», поддержать ее некому. Можно сказать, что в этом произведении вещь представляет особую ценность для персонажа, многое говорит о его характере. Брелок в виде козлика имеет особое, символическое значение, становится оберегом для девочки.

Еще одной важной деталью в произведении «Ворона» является синий шарик, который выпускники запускают в небо в знак прощания со школой. Синий шарик символизирует мечту, объединяющую главных героев, – вместе стать надежными и ответственными людьми. В стремлениях к самостоятельности проявляется взросление героев. Синий шарик, летящий в небо, можно также охарактеризовать как прощание со школой и детством – временем, которое назад уже не вернуть.

В повести «Ворона» используется и зеркальное созвучие имен главных героев – Ника и Аким. Оно подчеркивает душевную связь одноклассников, которые в один момент поняли, как нужны друг другу.

Символика встречается и в произведении «Дуб Толик Сергеевич». Важным элементом в повести является дуб, который в сознании героини ассоциируется с её другом Толиком, воспоминаниями об их первой встрече. Дуб – символ начала нового этапа в жизни девушки. В душе Тамары просыпаются чувства к Толику, которого она раньше воспринимала как друга.

Средства выразительности в произведениях Елены Габовой раскрывают трагические подростковые проблемы. Например, в повести «Школьные годы недетские», как было упомянуто выше, поднимается проблема отцовского алкоголизма. Данная проблема анализируется с помощью таких средств, как психологизм, экспрессия и гипербола: «Я бы вообще всех пьяниц убивала, потому что у их детей нет нормального детства» [6, с. 50]. Устав от постоянных побоев и скандалов в доме, побегов и беспорядка, Рита Игнатова на эмоциях решает никогда не связываться с алкоголиками и изолировать их от семей. С помощью гиперболы («я бы вообще всех пьяниц убивала…») показано внутреннее состояние дочери алкоголика и влияние родительского алкоголизма на детство ребенка. Проблема отцовского злоупотребления алкоголем раскрывается и с помощью иронии, с которой героиня называет отца «наш драгоценный» [6, с. 12]. Ирония показывает пренебрежительное отношение Риты к отцу.

Когда подросток взрослеет, он задумывается, почему в одной ситуации поступил так, а в другой иначе, проводит внутреннюю работу над ошибками. Чтобы показать анализ героем своего поведения, в повести «Школьные годы недетские» используется приём психологизма: «Вспомнила тихую улыбку классной, и мне стало стыдно» [6, с. 24]. Сначала Рита просила, чтобы Лариса Васильевна осталась их классным руководителем, не думая о чувствах женщины, а потом поняла свою неправоту, и ей стало стыдно. Прием психологизма освещает внутреннее состояние и постепенные изменения в поступках героини.

Многие подростковые произведения Елены Габовой написаны от первого лица. Повествование от первого лица помогает лучше понять характер персонажей, которыми преимущественно являются девушки, их мысли и чувства. Большое количество восклицательных предложений и парцелляция отражают эмоциональность девушек, их стремление к пониманию и справедливости. Распространены также и вопросительные предложения, подчеркивающие беспорядок в душе персонажей: «Почему он именно сейчас появился? Почему я не посмела его окликнуть?» [7, с. 43]. Вопросы, которые героини задают себе, направлены на анализ их чувств. Эти художественные средства делают произведения Елены Габовой похожими на личные дневники подростков, которым хочется поделиться своими проблемами и впечатлениями и излить душу, но некому.

В своих произведениях о подростках Елена Габова отражает реалии жизни начала XXI века – нового периода в развитии страны и общества, слома сознания и ориентиров. «Е. Габова делает своеобразный апгрейд советской подростковой литературы, адаптирует традицию подростковой прозы советского времени для современного читателя» [8, с. 118]. Так, в произведении «Дуб Толик Сергеевич» есть множество вставок на английском языке: But he is good. Really, face, что показывает популярность английского языка и интерес молодежи к западной культуре. Героям повести доступны поездки за границу – они путешествуют в Турцию и Египет. Кроме того, Елена Васильевна пишет о том, что интересно самим подросткам, и описывает особенности переходного возраста. Со свойственным подростковым произведениям натурализмом автор имплицитно описывает реалии, говорящие о начале пубертатного периода и перестройки организма. Встречается и стилистически сниженная лексика («мордаха»), реалистично описывающая манеру речи и характер подростков. Изображая атрибутику и манеру общения постперестроечного времени, автор хочет сказать, что времена изменились, а ценности остались прежними – это доброта, дружба, семья, любовь, честь и благородство.

Важным приемом в произведениях Елены Габовой является антитеза. В подростковом творчестве Елены Габовой герои нередко противопоставлены друг другу. Обычно это обидчик, «звезда», любимец (любимица) коллектива, с одной стороны, а с другой – жертва, изгой класса. Такие типы героев есть в рассказах «Не пускайте Рыжую на озеро» и «Золушка из семьи многодетных».

В рассказе «Не пускайте Рыжую на озеро» героями-антиподами являются добрая Светка Сергеева и жестокая Маринка Быкова. Маринка Быкова – прирожденный лидер, которая пользуется авторитетом среди сверстников, ей завидуют и уподобляются другие. Именно она является инициатором насмешек над Светкой – несимпатичной девочкой из малообеспеченной семьи – и делает её изгоем в классе. Противопоставляя два разных характера, автор показывает психологию молодежи: часто бывает так, что есть местная «королева», лидер класса, которую слушаются и уважают, но есть и незаметная девочка из бедной семьи, которую унижают по указке лидера. К тому же подростки часто судят о людях по их внешнему виду и материальному положению, чем и обусловлено их несправедливое поведение в отношении Светки.

В рассказе «Не пускайте Рыжую на озеро» антитеза используется для выражения проблемы взросления. Как было сказано выше, рыжий цвет представлен в произведении в негативной коннотации, так как кроме цвета волос Светы он обозначает необразованность и недальновидность её одноклассников. В прошлом неуклюжая и незаметная девочка из бедной семьи, с помощью таланта и труда добившаяся успеха и признания, противопоставлена своим одноклассникам, которые застыли в своём развитии и ни к чему не пришли.

В произведении «Не пускайте Рыжую на озеро» используется и портретная характеристика, которая раскрывает проблему не только взросления, но и социального неравенства, жестокости подростков к непохожему на других человеку. Светку Сергееву, девочку из неполной многодетной семьи, нуждающейся в деньгах, презирают за старомодные джинсы и отсутствие нарядов. Описывая внешность Светки (бледное веснушчатое лицо, зеленые глаза и рыжие волосы), автор подчеркивает необычность, непохожесть девочки на других подростков, ее обособленность от коллектива и беззащитность. За нестандартную, неприметную внешность героиню травят девочки в классе. А. Филиппова пишет, что портрет Светки создается «…с помощью сравнений с отрицательной эмоциональной нагрузкой» [9, с. 122]. Зеленые глаза сравниваются с лягушатами, а рыжая коса – с тросом. В произведении превалируют рыжий и золотой цвета. Рыжий представлен отрицательно, так как показывает, что одноклассники неспособны понять мерзость своих поступков. Л.А. Покусина отмечает, что «русская фразеология характеризует рыжего человека как личность неординарную и даже инфернальную» [10, с. 119]. В произведении показано, что одноклассники Светы презирают ее за необычный цвет волос. В их сознании рыжий цвет воспринимается как экстраординарный и опасный. Золотой, напротив, показан как цвет победы, красоты и мудрости. Сравнение и описание внешности героини помогает раскрыть ее характер, а также выражает проблемы отсутствия доброты и человечности в подростковом периоде.

Приём антитезы Елена Габова использует и в рассказе «Золушка из семьи многодетных», противопоставляя социальное положение и возможности геро-

ев. В этом произведении показана психология Раи Шомысовой – застенчивой и неуклюжей девочки из многодетной семьи, в которой мама пьет и не может прокормить детей. Одноклассник Ромка – сын банкира, парень-отличник из состоятельной семьи, привлекающий внимание девушек, – в общем, полная противоположность Раи. Антитеза здесь применяется, чтобы подчеркнуть пропасть между персонажами, их социальным статусом и характером. В противопоставлении двух семей выражается и такая важная проблема, как социальное расслоение – богатые с презрением относятся к тем, у кого другой уровень жизни: «Голь перекатная!». В классе к Рае, девочке из малоимущей семьи без отца, относятся презрительно.

Портретная характеристика девушки раскрывает её образ: Рая Шомысова показана как нескладная, сутулая девочка, а ее одежда на фоне модных и современных вещей Ромы и Танчи выглядит безвкусно-яркой и мешковатой. У Раи нет ни времени, ни денег, чтобы ухаживать за собой и выглядеть лучше, в то время как у Ромы есть все, что нужно молодому человеку. Контраст между героями усиливается. Сутулость Раи показывает, что героиня стесняется себя и бедности. Внешность девушки характеризует ее как робкую и нерешительную. Мысли Ромы об однокласснице дают понять ее серость и незаметность: «Не прошла – прошмыгнула», «Неприметное создание!» [11, с. 48]. Рая для всех является пустым местом, «тумбочкой в классе». В гостях у Ромы девушка внешне проявляет свое стеснение и чувство неуместности в современной обстановке квартиры: «Райка залилась клубничным цветом и умчалась прочь», «Глаза испуганные, руки на коленях» [11, с. 54–55]. Для выражения контраста между героями используется не только портретная, но и речевая характеристика. Сленговые слова в речи Ромки («музон» и другие) и немного развязное поведение подчеркивают его современный образ. Рая, в отличие от одноклассника, в основном молчит, стесняясь. Через описание действий девушки Елена Габова показывает изменение душевного состояния героини: Рая Шомысова «бледнеет и краснеет от неловкости», лепечет, выходит боком из комнаты человека, которого стесняется. Произведение наполнено глаголами и прилагательными с семантикой чувства, позволяющими подчеркнуть внутреннее состояние забитой и несовременной девочки.

Елена Габова использует и лексический повтор. Окружающие отзываются о неблагополучной многодетной семье с пренебрежением: «Эти многодетные…», «Эта многодетная нарожала кучу детей, а воспитывать Пушкин должен» [11, с. 50]. С помощью лексического повтора ставятся такие социальные проблемы, как жизнь многодетных семей и отношение к ним общества, отсутствие воспитания подростка, жизнь ребенка без отца. Мама не уделяет внимания детям, в том числе и дочери-подростку, из-за чего они растут сами по себе.

Глаголы, эпитеты и лексический повтор наполнены психологизмом. Можно сказать, что средства выразительности в произведении «Золушка из семьи многодетных» показывают внутреннее состояние главной героини, а также ее взросление.

В произведении «Ведь ты же мне друг» стремление укрыться от проблем, навалившихся на Дениса, выражает сложность подросткового периода: «Спрятал голову в пальто и куртках, папиных и маминых. Это напомнило ему, как он в детстве утыкался в мамину юбку и успокаивался от всех обид. <…> Но он взрослеет. Он безнадежно взрослеет…» [12, с. 163]. Бегство от реальности проявляется в действиях героя. Лексический повтор глагола «взрослеет» усиливает серьезность положения Дениса, над которым издевается бывший друг. С помощью приёма психологизма Елена Габова показывает ранимость души подростка: «Спазм сдавил Денису горло, когда он это сказал: «Ты же мне друг» [12, с. 173]. Герой еще даже не подозревает, что его друг Ростик окажется вовсе не другом, а настоящим предателем. Повествуя о внутреннем состоянии Дениса, Елена Габова показывает трудности подростковой борьбы с неприятностями в одиночку. Мальчик не доверяет родителям и вынужден их обманывать. Описывая действия героя (Денис лежит на кровати, уставившись в стену), писательница освещает психологию подростка, обнаруживая такие черты, как скрытность и нежелание делиться своими проблемами даже с родителями. В этом произведении поднимается проблема вынужденной самостоятельности подростка, когда последний сталкивается с непониманием со стороны родителей. Взрослея, Денис вынужден сам преодолевать трудности, находить пути решения в сложных ситуациях.

Взросление Дениса отражают также экспрессивные эпитеты и глаголы («воюще-рычащее», «прохрипел», «врезал»), стилистически сниженная лексика («сволота»), которые используются в его речи в финале повести. Тогда герой понимает, что его жестоко обманули, и разочаровывается в Ростике. Во время разрешения ситуации с деньгами Денис разоблачает бывшего друга и проявляет ранее незаметные качества – смелость, решительность, умение защищать себя. Более того, герой учится разбираться в людях, что в любом возрасте является важным навыком. Можно сказать, что взросление выражается с помощью описаний действий героя и внутренних изменений. Денис учится защищать себя и свое достоинство.

Значимым элементом в поэтике повести «Ведь ты же мне друг» можно считать и сон Дениса. Накануне скандала мальчику снится сон, в котором его друг Ростик отдаляется от него. Сон героя здесь показан как предупреждение, предвестник разочарования в человеке, которому доверял и которого считал своим другом.

Проанализировав подростковые произведения Елены Габовой, можно сказать, что героями книг данного автора чаще всего являются неяркие, невыразительные и незаметные подростки из малообеспеченных семей. Несмотря на презрение и насмешки одноклассников, они находят в себе силы измениться и стать предметом гордости и восхищения для тех, кто над ними смеялся. Герои Елены Габовой духовно растут. Так разрешается проблема внутреннего становления молодежи в произведениях Елены Васильевны Габовой.

Итак, в подростковых произведениях Елены Габовой для характеристики героев и их проблем используются портретная и речевая характеристика, символы, приёмы антитезы и психологизма, эмоционально окрашенные эпитеты и глаголы, стилистически окрашенная лексика, лексический повтор, вопросительные и восклицательные предложения. Поэтика подростковых повестей и рассказов Елены Габовой раскрывает психологию взрослеющего человека. Мир подростка в произведениях Елены Васильевны Габовой непрост и реалистичен: «В своих произведениях Елена Васильевна отображает то, с чем ежедневно сталкивается любой подросток: внутрисемейные конфликты, проблемы в школе, установление отношений среди сверстников, дружба, первая любовь» [1, с. 11]. Измениться подросткам помогают коллектив и школа, непростые жизненные ситуации, люди, с которыми, казалось, нет ничего общего. Герои Елены Габовой иллюстрируют такие проблемы взросления, как неприятие себя, комплексы неполноценности, предательство некогда близких друзей, переоценка ценностей. Но именно эти вопросы становятся точкой роста в жизни героев, которые внутренне развиваются, несмотря на общественное давление.

Библиографический список

1. Заикина Н.Ю. Уроки Елены Габовой. Влияние современной литературы на духовный мир молодого поколения. *Библиотечное дело*. 2021; № 23 (401): 11–12.
2. Копылова В.А. *В душе я подросток: дайджест по творчеству детской писательницы Елены Габовой*. Иркутск: Издание Иркутской областной детской библиотеки им. Марка Сергеева, 2023.
3. Зворыгина П.Н. Художественный образ девочки в современной литературе для детей и о детях: на материале рассказа Елены Габовой «Не пускайте Рыжую на озеро». *Развитие науки и техники: механизм выбора и реализации приоритетов*: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции: в 3 ч. Екатеринбург, 2017; Ч. 2: 49–52.
4. Габова Е.В. *Не пускайте Рыжую на озеро*: Рассказы, повесть. Москва: Аквилегия-М, 2023.
5. Габова Е.В. *Чайка с застывшим взглядом*: Повести. Москва: Аквилегия-М, 2013.
6. Габова Е.В. *Школьные годы недетские*: Повесть. Москва: Аквилегия-М, 2015.
7. Габова Е.В. Дуб Толик Сергеевич. *Путеводная звезда*. 2009; № 12: 41–42.
8. Даниленко Ю.Ю. Современная подростковая проза Елены Габовой: секрет успеха. *Вестник ПГГПУ*. Серия 3: Гуманитарные и общественные науки. 2017: 115–120.
9. Филиппова А. Идейно-художественное своеобразие рассказов Елены Васильевны Габовой и Людмилы Евгеньевны Улицкой: сходства и различия (на материале рассказов «Не пускайте рыжую на озеро» и «Бумажная победа»). *Юный ученый*. 2022; № 5.1 (57.1): 120–125.
10. Покусина Л.А. Образ «рыжего подростка» в отечественной детской литературе. Л.А. Покусина. *Актуальные проблемы современной филологии:* материалы XXIII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников. 2022: 118–120.
11. Габова Е.В. *Двойка по поведению*: Рассказы, повесть. Москва: Аквилегия-М, 2016.
12. Габова Е.В. *Чайка с застывшим взглядом*: Повести. Художник К. Прокофьев. Москва: Аквилегия-М; 2013.

References

1. Zaikina N.Yu. Uroki Eleny Gabovoj. Vliyanie sovremennoj literatury na duhovnyj mir molodogo pokoleniya. *Bibliotechnoe delo*. 2021; № 23 (401): 11-12.
2. Kopylova V.A. *V dushe ya podrostok: dajdzhest po tvorchestvu detskoj pisatel'nicy Eleny Gabovoj*. Irkutsk: Izdanie Irkutskoj oblastnoj detskoj biblioteki im. Marka Sergeeva, 2023.
3. Zvorygina P.N. Hudozhestvennyj obraz devochki v sovremennoj literature dlya detej i o detyah: na materiale rasskaza Eleny Gabovoj «Ne puskajte Ryzhuyu na ozero». *Razvitie nauki i tehniki: mehanizm vybora i realizacii prioritetov*: sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3 ch. Ekaterinburg, 2017; Ch. 2: 49-52.
4. Gabova E.V. *Ne puskajte Ryzhuyu na ozero*: Rasskazy, povest'. Moskva: Akvilegiya-M, 2023.
5. Gabova E.V. *Chajka s zastyvshim vzglyadom*: Povesti. Moskva: Akvilegiya-M, 2013.
6. Gabova E.V. *Shkol'nye gody nedetskie*: Povest'. Moskva: Akvilegiya-M, 2015.
7. Gabova E.V. Dub Tolik Sergeevich. *Putevodnaya zvezda*. 2009; № 12: 41-42.
8. Danilenko Yu.Yu. Sovremennaya podrostkovaya proza Eleny Gabovoj: sekret uspeha. *Vestnik PGGPU*. Seriya 3: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2017: 115-120.
9. Filippova A. Idejno-hudozhestvennoe svoeobrazie rasskazov Eleny Vasil'evny Gabovoj i Lyudmily Evgen'evny Ulickoj: shodstva i razlichiya (na materiale rasskazov «Ne puskajte

ryzhuyu na ozero» i «Bumazhnaya pobeda»). *Yunyj uchenyj*. 2022; № 5.1 (57.1): 120-125.
10. Pokusina L.A. Obraz «ryzhego podrostka» v otechestvennoj detskoj literature. L.A. Pokusina. *Aktual'nye problemy sovremennoj filologii:* materialy XXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, aspirantov i shkol'nikov. 2022: 118-120.
11. Gabova E.V. *Dvojka po povedeniyu*: Rasskazy, povest'. Moskva: Akvilegiya-M, 2016.
12. Gabova E.V. *Chajka s zastyvshim vzglyadom*: Povesti. Hudozhnik K. Prokof'ev. Moskva: Akvilegiya-M; 2013.

Статья поступила в редакцию 05.10.24

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-472-475

***Speshilova V.P.**, postgraduate, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: viksik-14@mail.ru*
***Kultysheva O.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: kultisheva@inbox.ru*

FORMS AND TECHNIQUES OF PSYCHOLOGICAL PORTRAY OF THE HEROINE IN THE STORY OF A.G. ALEKSIN "ELVIRA'S NOTES". The article examines forms, techniques and means of psychological depiction of a maturing teenager in short fiction of A.G. Aleksin, referring to the story "Elvira's Notes" (1956). The following scientific methods are used in the study: analysis of specialized literature on the topic of the study; cultural-historical method; elements of a systemic-holistic analysis of a work of art. The study of psychologism in the story is conducted using a psychological approach to the study of literary works. As a result, it is proven that in the work of A.G. Aleksin's predominant form of psychological depiction is the direct form, and such techniques and means as psychological self-analysis, internal monologue, "speaking names", psychological analysis, the technique of silence, "dialectics of the soul" are also identified. All this allows to conclude that the depicted world of the story is characterized by pronounced psychologism.

Key words: **Aleksin, psychologism, psychological self-analysis, internal monologue, "dialectics of the soul", silence, specific means of psychological depiction**

***В.П. Спешилова**, аспирант, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: viksik-14@mail.ru*
***О.М. Култышева**, д-р филол. наук, проф,, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: kultisheva@inbox.ru*

ФОРМЫ И ПРИЁМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ ГЕРОИНИ ПОВЕСТИ А.Г. АЛЕКСИНА «ЗАПИСКИ ЭЛЬВИРЫ»

В статье рассматриваются формы, приемы и средства психологического изображения взрослеющего подростка в малой прозе А.Г. Алексина (на примере повести «Записки Эльвиры» (1956)). При проведении исследования были применены следующие научные методы: анализ специальной литературы по теме исследования; культурно-исторический метод; элементы системно-целостного анализа художественного произведения. Исследование психологизма в повести было проведено с использованием психологического подхода к изучению произведений литературы. В результате было доказано, что в произведении А.Г. Алексина преимущественной является прямая форма психологического изображения, а также выявлены такие приемы и средства, как психологический самоанализ, внутренний монолог, «говорящие имена», психологический анализ, приём умолчания, «диалектика души». Всё это позволило сделать вывод о том, что для изображенного мира повести характерен выраженный психологизм.

Ключевые слова: **Алексин, психологизм, психологический самоанализ, внутренний монолог, «диалектика души», умолчание, специфические средства психологического изображения**

Современная художественная литература, продолжая наследие классиков, которые обращались к теме детства в своём творчестве (к примеру, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов), изображает мир ребенка, обращаясь к психологическому анализу. Одним из ярких представителей «детских», «подростковых» прозаиков, которого также не оставила равнодушным тема детства и юношеского взросления, является А.Г. Алексин [1, с. 97]. В творчестве Алексина ключевой можно считать тему воспитания молодого поколения и передачи ему нравственных ценностей. В произведениях Алексина акцентируется внимание на значимых вопросах развития и формирования личности ребенка в семье, а также на отношениях детей с родителями, учителями и сверстниками [2, с. 152]. При этом проза Алексина не преследует явно дидактических целей: «В отличие от Н.Н. Носова и В.Ю. Драгунского, делавших акцент на разнице психологии ребенка и взрослого, он последовательно отстаивает право ребенка на индивидуальность и неповторимость внутреннего мира, характера и поведения» [3, с. 36].

Произведения Н.Н. Носова, В.Ю. Драгунского, А.Г. Алексина и В.П. Крапивина, созданные в 1950–80-х годах, успешно выдержали испытание временем и продолжают сохранять свою значимость в новых социокультурных условиях, что подтверждает их художественную ценность. Исследование творчества этих авторов позволяет выявить характерные черты детской литературы, связанные с восприятием ребенка как активного субъекта и детства как самостоятельного и значимого этапа в жизни человека [4, с. 8]. Благодаря этому произведения А.Г. Алексина остаются актуальными для изучения.

Говоря о внутренней составляющей образов героев, стоит отметить, что психологизм является существенным свойством изображенного мира в творчестве Анатолия Алексина. Е.В. Новикова пишет, что психологизм – способ изображения внутренней жизни человека в художественном произведении, который включает в себя воссоздание душевных процессов персонажа, его эмоциональной динамики, изменения внутреннего состояния и анализ характера главного героя [5, с. 285]. По мнению Н.С. Лейтеса, сегодня психологизм рассматривается не только как способ показать внутренний мир личности или духовные процессы, но и как значимый фактор, определяющий сюжет и структуру [6, с. 54]. А.Б. Есин же рассматривает психологизм как уникальное художественное свойство, которое проявляется в исследовании и отображении литературными средствами внутреннего мира персонажа, отличающегося особым уровнем детализации и глубины [7, с. 313]. Опираясь на терминологию А.Б. Есина, связанную с психологизмом, формами и приемами, а также специфическими средствами психологического изображения [8, с. 56–61], проанализируем повесть А.Г. Алексина «Записки Эльвиры» (1956) и проследим, какие формы, приемы и средства психологизма использует автор, чтобы отразить этапы становления личности героини. Это и составляет цель представленного исследования.

Задачи исследования: 1) изучить понятие психологизма в художественном произведении; 2) составить представление о формах, средствах и приемах психологизма в литературе, обращаясь к специальным источникам; 3) определить формы, приемы и средства психологизма в повести А.Г. Алексина «Записки Эльвиры» и их функции.

Научная новизна работы заключается в том, что тема, связанная с постижением психологии подростков и их воспитателей в повестях Анатолия Алексина 1950–1980-х годов, является малоизученной. Она лишь косвенно раскрывается в исследовательской литературе о творчестве писателя. Так, в докторской диссертации Л.В. Долженко «Рациональное и эмоциональное в русской литературе 50–80-х гг. XX в.: Н.Н. Носов, В.Ю. Драгунский, А.Г. Алексин, В.П. Крапивин» (Волгоград, 2001) есть параграф ««Подростки способны на многое»: художественный психологизм в произведениях А.Г. Алексина» [4, с. 302]. Косвенно о психологизме образа подростка в русской детской литературе 1930-х–1970-х годов, в том числе в творчестве А.Г. Алексина, пишет А.В. Золотухина в кандидатской диссертации (Москва, 2018) [9].

Творчество Анатолия Алексина рассматривается в монографиях, посвященных в целом детской литературе, а также в многочисленных статьях. Однако эти работы не дают достаточно полного представления о способах и приемах, которыми пользовался автор при создании реалистичного в своих поступках и переживаниях образа героя, что обусловливает теоретическую значимость настоящего исследования.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть применимы в практике педагогов-филологов для изучения в вузе или школе творчества Анатолия Алексина. Также материалы могут использовать специалисты, которые занимаются воспитательной работой в школе и учреждениях дополнительного образования, а также студенты, чьи учебные работы посвящены психологизму в литературе или творчеству Анатолия Алексина.

При проведении исследования использовался комплекс методов, главными из которых явились: 1) культурно-исторический метод, с помощью которого мы отметили следующие тенденции: усиление интереса к подростковой литературе, отделение (на данный момент не формализованное) её от литературы детской. В западных странах относительно недавно появился специальный термин *young adult literature*, свидетельствующий о том, что литература для подростков становится вполне самодостаточным явлением, что в целом отражает общественные тенденции – возрастающее уважение к личности на всех этапах её развития и

признание безусловной важности переходного периода; 2) психологический подход позволил погрузиться в анализ непосредственно заявленной в теме работы проблемы – рассмотреть внутренний мир героини произведения, проанализировать мотивы ее поступков; 3) элементы системно-целостного анализа художественного произведения, использованные для анализа психологизма как свойства изображенного мира повести А.Г. Алексина «Записки Эльвиры».

В произведениях А.Г. Алексина ребенок, подросток размышляет о жизни, своих друзьях, поиске нравственных ориентиров, своей роли в обществе и о времени, в котором он живет. М.В. Грицанова отмечает эволюцию поведения и развития героев-подростков советской литературы с точки зрения их характера и восприятия мира: поиск себя и своего места в мире (1920-е годы), самоутверждение в обществе − 1930-е годы и формирование личностных ориентаций в современном мире в 1950–70-е годы [10, с. 136]. О таких ориентирах и об их поиске речь идет и в знаковом произведении А.Г. Алексина раннего периода его творчества – повести «Записки Эльвиры». Здесь перед читателями предстает девушка на пороге подросткового возраста в переходе к юности. Эльвира – выпускница, которой предстоит решить, а что же дальше? Кто она? Кем хочет быть, во что верит? В этой повести четко вырисовываются многие тенденции, которые станут сквозными в творчестве Алексина.

«Записки Эльвиры» считаются одним из первых произведений, написанных Алексиным не для детства, а для юношества. Повесть была опубликована в популярном журнале «Юность» в 1956 году (№ 5) и имела большой успех. По отзывам на повесть можно судить о том, как восприняли современники главный посыл произведения – обличение мещанства, под которым понимается косность, узость взглядов, интерес к бытовой стороне жизни. Говоря о психологизме, необходимо поставить вопрос в первую очередь о причинах формирования именно такого внутреннего мира героини, о её поисках этих причин, саморефлексии и как следствие – пересмотре основных жизненных принципов. У Алексина героиня является не только носительницей мещанства как характерного для времени явления, с которым негласно объявлена борьба. С ней происходит и личная, индивидуальная внутренняя драма, связанная и с возрастными переменами, и с поиском себя в период становления личности.

В «Записках Эльвиры» на поверхности лежат характерные для писателя форма, приёмы и средства психологизма – **прямая форма**, включающая **повествование от первого лица** с использованием специфического средства **имитации интимного документа,** а именно – **записок**. Казалось бы, автор дал своей повести самое простое, ни о чем не говорящее название – девочка записала что-то, и получились «Записки Эльвиры». Однако первое слово – «записки» – говорит о **самоанализе**, проводимом героиней во второй части повести, её большой внутренней работе, попытке объяснить происходящее с ней в первую очередь самой себе, об откровенности. Второе слово в названии – имя девушки – является «**говорящим»**. Эльвирой героиню зовут неслучайно. Имя раскрывает сразу несколько психологических пластов в повести, его истории отведено достаточно много внимания.

Во-первых, это претензия на оригинальность: мама хотела дать дочке редкое, необычное имя, чтобы выделить её среди других уже с рождения. По Алексину, именно здесь началась история Эльвиры – девочки «с претензией на пустом месте». Следующий момент, связанный с необычным именем девочки, – это конфликт родителей Эльвиры. Отец хотел дать дочери простое имя Вера и даже записал его в метрику. Однако мама, не смирившись, исправила на более, по её мнению, благозвучное – Эльвира. Имя – не просто камень преткновения в данном конкретном случае. Оно говорит о серьезном конфликте между родителями, которые олицетворяют две противоположные жизненные позиции, на стыке которых растет и формируется Эльвира, которая начинает записки так: *«Сколько я себя помню, семья наша всегда была разбита на два лагеря: в одном лагере папа, в другом — мама и я»* [11, с. 1].

Это факт – самое первое, что хочет сказать о себе девушка, т. е. она сама считает жизнь в состоянии войны самым важным и самым главным в своей судьбе. К слову, ярко выраженный конфликт между взрослыми членами семьи – характерный прием, который часто использует Алексин, вынуждая героя делать выбор или примиряться с несовершенством взрослых, учиться их прощать и не принимать безусловно их позицию, а вырабатывать свою. Неразрывная связь ребенка, подростка с родителями, а также с другими родственниками – важный аспект для Алексина. Он неоднократно подчеркивал, что главным героем его произведений является, прежде всего, семья.

Еще один смысл, заложенный в имени героини, скрывается в его **двойственности.** Папа продолжал называть дочку Верой, не давая утихнуть конфликту и выводя его в открытую плоскость. Девочка всегда ощущала фальшь, в которой живет, – ведь даже её имя было «ненастоящим». Этим приемом автор воспользовался, чтобы усилить впечатление растерянности девушки, непонимания ею самой себя. Ведь если нет определенности даже в базовой идентификации, что можно сказать о более глубоких личностных аспектах?

В первой части повести можно обратить внимание на отсутствие внутренних монологов героини – она не рассуждает, не размышляет, не отображает свои чувства и эмоции и, тем более, не анализирует их. Она только пересказывает слова мамы, папы, родственницы тети Анфисы, самоанализ же отсутствует. Отношение к родителям у девочки также не выражено, она лишь представляет факты, предлагая читателю самому догадаться о том, что же она чувствует по отношению к родителям. В данном отношении можно предположить, что Алексин использует психологический прием **умолчания**, когда автор ничего не говорит о психологическом состоянии героини, предоставляя читателю самому сделать выводы о нем [12, с. 184].

То, что Эльвира в первом предложении записок относит себя к «маминому лагерю», далее не находит подтверждения в тексте. Однако Эльвира дает понять, что её позиция не идентична позиции матери. Для того чтобы передать это, автор использует **иронию**, и здесь её можно назвать психологическим приемом. Ирония Эльвиры в отношении матери демонстрирует, что в девушке есть зачатки протеста и неприятия позиции родственницы. На открытое противостояние она не идет, но позволяет себе легкие «уколы» в адрес матери – о ее грандиозных планах на будущее и об «интересном» хобби: *«…мама собиралась стать надомницей — и вот уже пятый год училась вязать кофточки»* [11, с. 2]; «*Она продолжала изучать московские вузы. А в свободное время знакомилась с жизнью нашего дома — его секций, квартир. Она очень любила это занятие, и каждый день приходила с новостями»* [11, с. 2].

Впрочем, в начале повести сложно рассмотреть эту иронию, т. к. она соседствует с фразами, которые свидетельствуют об активной позиции матери в отношении Эльвиры, и протеста это у девушки не вызывает, она просто констатирует: мама сказала, мама сделала, мама велела, принимая всё, что ей предложат.

Своеобразный протест выказывает отец, однако его протест – молчаливый, и девушка просто констатирует его, не выражая своего тяготения к точке зрения отца: *«Папа всегда был против моей дружбы с Нелли, но молчал, потому что «устал бороться»; «…папа сказал, что первое мое «зрелое» решение должно состоять в том, чтобы и не пытаться поступать в институт…»* [11, с. 3].

Эту конструкцию – «мама сказала, папа сказал» – также можно проанализировать с точки зрения использования автором такого психологического приема, как **умолчание**. Т. е. автор не дает нам прямых ответов, какие психологические процессы происходят в данный момент в душе девушки, когда у неё всегда перед глазами две диаметрально противоположные точки зрения – с кем дружить, в какой вуз поступать и поступать ли вообще. Нет никаких намеков, как сама героиня оценивает ситуацию, к какому решению склоняется. Но поскольку это «записки», мы, опираясь на собственный жизненный опыт, можем сделать вывод, что суть этого «умолчания» в том, что умалчивать нечего – у героини действительно нет собственного мнения. Ни по поводу навязанных мамой решений, ни по поводу того, что папа высказывает мнение, но потом быстро «устает бороться». И даже когда мы видим проблеск понимания ситуации девочкой в момент сдачи вступительных экзаменов: *«Однако, когда я, читая известную басню, дошла до слов «Ворона каркнула во все воронье горло…» и взглянула на приемную комиссию, мне стало ясно, что дальше можно уже не читать»*, – тут же на помощь вновь приходит «спасательный круг» под названием «мама сказала»: *«Мама сказала, конечно, что во всем виновата не лисица и не ворона, а папа, потому что это он накаркал, что я не поступлю в институт»* [11, с. 3].

Провал на экзаменах является завязкой сюжета повести. Далее Эльвира под давлением матери знакомится с соседями – пожилой женщиной Марией Федоровной и её сыном – доцентом пушного института Сергеем Сергеевичем, который (по задумке мамы Эльвиры) поможет дочке поступить в институт. Общаясь с этой семьей и людьми, вхожими в дом, Эльвира постепенно ощущает контраст между ценностями, которыми живут эти люди, и теми, которые культивируются в её доме. И контраст этот начинается уже с описания **интерьера** квартиры, в которую пришла Эльвира, точнее, одной яркой **детали** – окна. В этом эпизоде описывается даже не окно как таковое, а тот вид, который оно открывает; для Эльвиры это окно в другой мир. Автор уделяет внимание этой детали, подчеркивая удивление Эльвиры, поскольку этот вид из окна – предвестник тех перемен, которые вскоре произойдут. В этом доме девушка увидела привычный мир с нового ракурса, здесь важны не столько сами горки за окном или беседка, а те ассоциации, которые они вызывают у героини: *«Я вошла в комнату. И удивилась: комната была как бы продолжением нашего двора. Я никогда не глядела во двор с первого этажа. А тут он весь был перед глазами. Вон горка, с которой много лет назад я любила съезжать на портфеле. Мама еще, помню, сказала, что Нелли никогда бы не додумалась до этого. А вон сломанная беседка, которая по нашему желанию превращалась то в «башню смерти», то в «ларек», из которого мы, тоже много лет назад, торговали песочным мороженым»* [11, с. 4]. И вновь в мысли Эльвиры настойчиво вламывается мать: она дает свою оценку событиям, сравнивает дочь с её подругой, т. е. девушка не может мыслить свободно, открыто, самостоятельно.

Учительница Мария Федоровна придумала свой вариант имени для Эльвиры и стала называть девочку Вирой, словно приглашая ее последовать за этой маленькой переменой к переменам гораздо большим, от внешних – к внутренним.

Сначала Эльвира просто посещает соседей, выполняя мамин план, но постепенно начинает понимать, что очень отличается от учительницы и её сына, а самое главное – от ученицы Лены, которая навещает больную женщину. Для катализации процесса внутреннего самосознания Эльвиры автор вводит в повествование такую **вещную деталь** [8, с. 54–56], как книги. Эта деталь в данном случае выступает в психологической функции**,** она дает возможность глубже понять героев и пропасть, лежащую между ними. Активно используемая библиотека соседей и собственный шкаф-музей в доме Эльвиры создают яркий контраст мировоззрений. А.Г. Алексин дает читателям возможность узнать, как относятся к

книгам герои из обоих «лагерей». С одной стороны, в «мамином лагере» вместе с ней – подруга Эльвиры Нелли и подруга матери:

«– Книги – это лучшее украшение комнаты. Они придают дому интеллектуальный блеск! – говорила мама. – Не для того же я ночь простояла в *очереди, чтобы вы их читали. И истрепывали… Одолжите у знакомых, пойдите в библиотеку…».*

«Эта вещь…– Нелли почему-то книги и фильмы всегда называла «вещами», – эта вещь про мужское коварство».

«– Любой ценой подпишитесь на Ожешко, – говорила она (подруга) маме. – Представьте себе: молочный цвет с золотым тиснением. Это же будет чудесно гармонировать с вашим новым абажуром…» [11, с. 4].

И другой «лагерь» – высказывающий свое мнение, но при этом совершенно бездейственный и бессильный папа (*«Папа грозился позвать стекольщика, чтобы тот алмазом вырезал стекла и освободил книги из заточения.*

– *Ты позовешь стекольщика, а я позову милицию, – отвечала мама»*). Папа, как всегда, «уставал бороться» и замолкал». К этому же лагерю относились учительница Мария Федоровна и её бывшая ученица Лена. Их отношение к книгам сложнее выразить цитатой, поскольку и само это отношение гораздо сложнее. Их разговор о книгах – это всегда живой диалог с упоминанием авторов, героев, сюжетных линий, с рассуждениями, недоступными Эльвире. Здесь даже слово «книги» меняется на более общее и глубокое понятие: «литература». Здесь мы видим контраст – Эльвира описывает эмоции Лены, параллельно самостоятельно задумываясь над ними, начиная **анализировать**, а не просто констатировать факты: *«Рассуждая о литературе, Лена становилась строгой и даже злой. Мнения свои она высказывала с ожесточением, словно предполагала, что с ней кто-то не соглашается, и заранее спорила, возмущалась. У Лены была склонность завораживаться литературными героями. И даже теми, которые по возрасту годились в отцы или деды»* [11, с. 5].

Книги и отношение к ним героев так подробно рассматривается автором, поскольку именно эта деталь стала отправной точкой важных перемен в Эльвире. Именно с книгами связан её первый бунт. Эта деталь становится показателем того, что Эльвира уже не принимает на веру то, что транслирует мама. Она задумывается и даже активно протестует, впервые сформировав свою четкую позицию, впервые испытывает яркие, живые собственные эмоции: *«Домой я вернулась злющая, прямо-таки разъяренная. И сразу набросилась на маму: – Где ключ от книжного шкафа? Немедленно дай мне ключ»* [11, с. 6].

Этот гнев и первое открытое противостояние матери становится поворотным в судьбе Эльвиры. Впервые в тексте появляется **внутренний монолог**; Эльвира начинает мечтать, размышлять, анализировать: *«Когда мы мерзли под часами, похожими на барабан, я, поеживаясь, мечтала: скоро мы очутимся в тепле и под сияющей люстрой, я буду танцевать с Сергеем Сергеичем, думая о том, что за окнами в это время противно, метельно. Но появилась Нелли и принялась все разрушать. Зачем я пригласила ее? Хотела похвастаться «шикарной» подругой?»* [11, с. 7].

Постепенно Эльвира выбирает собственный жизненный путь и следует ему. Последнее предложение повести такое же значимое, как и первое, здесь речь идет о чувствах Эльвиры к доценту: *«Нелли предупреждала: «Для мужчин мы должны быть окутаны непроницаемой таинственностью…». Но я не собиралась окутываться или закутываться, а, наоборот, решила до конца распахнуться»* [11, с. 11].

В ходе формирования собственной личности Эльвира не уходит из лагеря матери к отцу. Она находит собственный путь. Однако, отвергая материнскую философию, не отрицает дочерней любви. По Алексину, именно уважительное разделение границ с родителями, основанное на понимании их позиции в сочетании с желанием идти собственной дорогой, и есть настоящее, правильное взросление. Эта мысль особенно актуальна с учетом юношеского максимализма, отрицания всех авторитетов и обесценивания подростками опыта старшего поколения. А.Г. Алексин показывает выход из ситуации. Так, после решающего, тяжелого разговора с мамой Эльвира не уходит, хлопнув дверью, а выбирает другой путь, что, по Алексину, свидетельствует о её зрелости: *«Я утешала маму, потому что все равно… любила ее и не могла видеть, как она плачет»* [11, с. 10]. **Внутренний монолог** позволяет нам понять настрой девушки на собственные решения. От концепции «мама сказала, папа промолчал, подруга велела» Эльвира эволюционировала до «я решила» – в этом заключается прием, который Н.Г. Чернышевский впервые применил в отношении романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир» – «**диалектика души»** [8, с. 60].

Таким образом, проанализировав повесть А.Г. Алексина «Записки Эльвиры», мы можем сделать вывод, что автор использует прямую форму психологического изображения, стремясь создать убедительную иллюзию правдоподобия в отражении внутреннего мира героини.

А.Г. Алексин провел Эльвиру по пути нравственного, личностного взросления, используя разнообразные приемы и средства психологизма (*повествование от первого лица, психологический самоанализ, психологический анализ, внутренний монолог, умолчание, имитация интимного документа, «диалектика души»),* чтобы позволить читателю пройти тот же путь вместе с ней, наблюдая, как внутренне меняется героиня. Используя специфическое средство имитации интимного документа, автор дал возможность каждому ответить вместе с Эльвирой на сложные нравственные вопросы. Записки как интимный документ словно устраняют автора, не оставляя между читателем и персонажем посредника. При помощи психологического анализа автор показывает героиню со стороны: она хочет дружить, любить, быть счастливой, обрести своё «Я». Внутренний монолог дополняет эмоциональную составляющую произведения, показывая, что героиню одолевают мысли о том, правильно ли она поступает и был ли другой путь. Психологический самоанализ, проводимый Эльвирой, помогает читателю понять душу героини.

Среди других средств психологического изображения можно отметить наличие «говорящих имён», что позволяет увидеть двойственность и противоречивость образа Эльвиры в начале повести, а также вещных деталей в психологической функции.

Данный перечень форм, приемов и средств психологического изображения, которые используются в повести А.Г. Алексина, убеждает в том, что его художественному миру свойствен явный психологизм.

Библиографический список

1. Фатерина О.А. Тема детства в современной русской прозе. *Вестник филологических наук*. 2024; Т. 4, № 4: 97–105.
2. Корзун А.В. Образы детей в повестях А. Алексина. *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции*. Ташкент: Издательство Уральского государственного экономического университета, 2018: 152–155.
3. Токарь О.В. Оценка читательского восприятия произведений А. Алексина. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2015; № 1 (5): 35–38.
4. Долженко Л.В. *Рациональное и эмоциональное в русской литературе 50–80-х гг. XX в.: Н.Н. Носов, В.Ю. Драгунский, А.Г. Алексин, В.П. Крапивин*: Диссертация … доктора филологических наук. Волгоград, 2001.
5. Новикова Е.В. Формы и средства психологического изображения в литературе. *Актуальные проблемы гуманитарных наук:* материалы научно-методического семинара. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета, 2018: 285–289.
6. Лейтес Н.С. *Конечное и бесконечное. Размышление о литературе XX века: мировидение и поэтика*. Пермь, Изд-во Перм. ун-та, 1993: 120.
7. Есин А.Б. Психологизм. *Введение в литературоведение*. Москва, 2004: 313–328.
8. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*: учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2000.
9. Золотухина А.В. *Эволюция образа подростка в русской детской литературе 1930-х–1970-х годов*: Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2018.
10. Грицанова М.В. Эволюция героя-подростка в советской детской повести. *Проблемы метода и жанра:* сборник статей. Томск: Томский государственный университет, 1982: 134–146.
11. Алексин А.Г. *Записки Эльвиры*. 1956. Available at: https://litmir.club/br/?b=122539
12. Кокорина А.И. Понятие «психологизм» в современном литературоведении. *Актуальные проблемы гуманитарных наук:* материалы Региональной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета, 2019: 183–185.

References

1. Faterina O.A. Tema detstva v sovremennoj russkoj proze. *Vestnik filologicheskih nauk*. 2024; T. 4, № 4: 97-105.
2. Korzun A.V. Obrazy detej v povestyah A. Aleksina. *Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Tashkent: Izdatel'stvo Ural'skogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta, 2018: 152-155.
3. Tokar' O.V. Ocenka chitatel'skogo vospriyatiya proizvedenij A. Aleksina. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2015; № 1 (5): 35-38.
4. Dolzhenko L.V. *Racional'noe i `emocional'noe v russkoj literature 50-80-h gg. XX v.: N.N. Nosov, V.Yu. Dragunskij, A.G. Aleksin, V.P. Krapivin*: Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2001.
5. Novikova E.V. Formy i sredstva psihologicheskogo izobrazheniya v literature. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk:* materialy nauchno-metodicheskogo seminara. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2018: 285-289.
6. Lejtes N.S. *Konechnoe i beskonechnoe. Razmyshlenie o literature XX veka: mirovidenie i po`etika*. Perm', Izd-vo Perm. un-ta, 1993: 120.
7. Esin A.B. Psihologizm. *Vvedenie v literaturovedenie*. Moskva, 2004: 313-328.

8. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, Nauka, 2000.
9. Zolotuhina A.V. *`Evolyuciya obraza podrostka v russkoj detskoj literature 1930-h-1970-h godov*: Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
10. Gricanova M.V. `Evolyuciya geroya-podrostka v sovetskoj detskoj povesti. *Problemy metoda i zhanra:* sbornik statej. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 1982: 134-146.
11. Aleksin A.G. *Zapiski `El'viry*. 1956. Available at: https://litmir.club/br/?b=122539
12. Kokorina A.I. Ponyatie «psihologizm» v sovremennom literaturovedenii. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk:* materialy Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, magistrantov, aspirantov i prepodavatelej. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2019: 183-185.

Статья поступила в редакцию 26.10.24

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-475-477

Karmova M.R., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mkarmova@fa.ru*
Logina M.V*., senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mvlogina@fa.ru*

COMMUNICATIVE COMPETENCE AND COMMUNICATIVE COMPETENCY: COMPARATIVE ANALYSIS OF PHENOMENA. The paper is devoted to a comparative analysis of the phenomena of "communicative competence" and "communicative competency", their theoretical approaches and cross-disciplinary significance. Various interpretations of these terms are considered. The value of the pres ented scientific work lies in identifying similarities and differences between these concepts, studying their structural components and relationships. The paper discusses various approaches to defining key terms. Special attention is paid to psycholinguistic, lexicological and cultural aspects. The study shows that with the commonality of the basic elements, the phenomena of "communicative competence" and "communicative competency" have a number of fundamental differences. It is concluded that it is important to develop both communicative competence and competency for effective personal communication.

Key words: **communication, communicative competence, communicative competency, comparative analysis, interdisciplinary**

М.Р. Кармова*, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mkarmova@fa.ru*
М.В. Логина, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mvlogina@fa.ru*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНОВ

Статья посвящена сопоставительному анализу феноменов «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность», их теоретическим подходам и кросс-дисциплинарному значению. Рассматриваются различные интерпретации этих терминов. Ценность представленной работы заключается в выявлении сходств и различий между данными понятиями, изучением их структурных компонентов и взаимосвязей. В статье рассматриваются различные подходы к определению ключевых терминов. Особое внимание уделяется психолингвистическим, лексикологическим и культурологическим аспектам. В исследовании показывается, что при общности базовых элементов феномены «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» имеют ряд принципиальных отличий. В заключение делается вывод о важности развития как коммуникативной компетенции, так и коммуникативной компетентности для эффективной коммуникации личности.

Ключевые слова: **коммуникация, коммуникативная компетенция, коммуникативная компетентность, сравнительный анализ, междисциплинарность**

Представители многих отраслей научного знания в настоящее время отмечают тенденцию к ускорению трансформационных процессов в социокультурной сфере и усложнению социальных отношений, которым присущи различные концептуальные характеристики и содержательная многогранность. Учитывая многообразие этих характеристик, обладающих к тому же мультидисциплинарными признаками, сегодня невозможно представить целостную картину современных общественных процессов без такого важного фактора, как коммуникативная компетенция. Усиление интеграционных тенденций, с одной стороны, и дифференциация этнических и региональных сообществ, с другой, способствует формированию принципиально новых систем коммуникации, а также коммуникационных технологий. Вот почему особую актуальность приобретают исследования природы, функциональной и содержательной сущности межличностной коммуникации.

Целью данной статьи является проведение сопоставительного анализа явлений «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность».

Задачи работы связаны с изучением ключевых феноменов и выявление их сходств и различий.

Теоретическая значимость статьи способствует углублению теоретических основ понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» в различных научных областях. Исследование вышеупомянутых понятий в контексте обучения и развития коммуникативных навыков может привести к новым теоретическим моделям, которые учитывают, как лексические и грамматические навыки, так и социокультурный контекст коммуникации.

Практическая значимость работы способствует более углубленной подготовке специалистов, работающих в сферах, требующих высокой коммуникативной активности. Это может повлиять на качество взаимодействия между профессионалами и их клиентами. В своей совокупности подходы, междисциплинарные анализы и практические применения выводов делают эту статью важным вкладом в научное знание и образовательную практику.

Феномен цифровизации глубоко проникает в современное общество, оказывает сильное влияние на сознание человека, особенно в условиях пандемии, когда социальные сети и онлайн-общение стали чуть ли не ведущей формой коммуникации. Очевидно, что исследование феномена коммуникативной компетенции лежит в междисциплинарном (кросс-дисциплинарном) пространстве, где каждая научная область обнаруживает специфику этого феномена.

В изучении основ коммуникации играют немаловажную роль не только академические исследования, но и философская публицистика и эссеистика, другие жанры, вообще все, что можно отнести к распространенному понятию XX века «диалог культур». Считаем, что понятия «коммуникация» и «диалог культур» неразрывно связаны друг с другом. Явление культурного диалога (в значении диалога культур), в свою очередь, связано с феноменами глобализации и глокализации, кросс-культурными событиями современности, а также спецификой транскультурных контактов [1, с. 125].

Коммуникативная компетенция, вне всякого сомнения, является одной из важнейших составляющих жизни и деятельности каждого человека, так как она представляет собой способность человека решать различными, в том числе и языковыми, средствами задачи во многих сферах деятельности. В эпоху доминирования глобализационных процессов, увеличения роли цифровизации проблема коммуникативной компетенции стала особенно актуальной, поэтому она требует дополнительных исследований для решения задач, в первую очередь связанных с навыками общения. Нельзя отрицать тот факт, что в современном обществе основным «собеседником» ребенка являются гаджеты, Интернет вместо членов семьи. Это обусловлено многими обстоятельствами, в том числе и отсутствием свободного времени родителей, которые основное время проводят на работе. Современная модель образования также репрезентирует некоторые проблемы функционирования коммуникативной компетенции. С одной стороны, широкий доступ к информации позволяет легко справиться с поисковой работой, но при этом, как отмечают педагоги и психологи, у учащихся слабо развиты аналитические и коммуникативные навыки, критическое мышление, когнитивная гибкость. Цифровизация глубоко проникает в современное общество, оказывает сильное влияние на сознание человека, особенно в условиях пандемии, когда социальные сети и онлайн-общение стали чуть ли не ведущей формой коммуникации. Очевидно, что исследование феномена коммуникативной компетенции лежит в междисциплинарном (кросс-дисциплинарном) пространстве, где каждая научная область обнаруживает специфику этого феномена.

Являясь важнейшей составной частью и одновременно субстанцией этнической культуры, язык способствует её развитию. Он представляет собой важную составляющую этнической принадлежности, позволяя индивидууму определять свою национальную идентификацию, а также принадлежность к определенному национально-духовному наследию. Если этнической группе не удается сохранить родной язык, как правило, она утрачивает свою самобытность. Так происходит потому, что языковая среда представляет собой пространство, где формируются и развиваются умения и навыки общения с представителями родной культуры, а также с инонациональными субъектами коммуникации. Интегрированность в новую языковую среду позволяет современному человеку расширять горизонты мировидения, мыслить более глобально, глубже понимать самого себя и окружа-

ющих. Итак, язык представляет собой надежную опору глобализации: без языка невозможны интегративные процессы.

Предпосылки теоретического осмысления коммуникативных процессов общения были разработаны в глубокой древности, в том числе известными мыслителями античности: Сократом, Платоном, Аристотелем. На различных этапах развития общества социальное взаимодействие стало предметом исследования в трудах таких ученых, как Ю. Лотман, Р. Якобсон, К.-О. Апель, М. Бубер, Д. Белл, Г. Гегель, П. Гольбах, С. Кьеркегор, Ф. Лиотар, Н. Луман, Э. Мунье, Б. Спиноза, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, А. Шопенгауэр, К. Ясперс и других.

Кроме того, обширный пласт мультидисциплинарных трудов следует разделить на несколько групп, границы между которыми носят в значительной степени условный характер. Прежде всего, необходимо выделить наиболее значимые работы для данного исследования в области социологии коммуникаций, авторами которых являются Б. Грушин, Ю. Левада, П. Сорокин, В. Ядов, П. Бурдье, У. Липпман, Н. Луман.

Психолингвистические и лексикологические аспекты коммуникативной компетентности опираются на идеи Ю. Воробьева Л. Выготского, Т. Дридзе, Н. Жинкина, Е. Зарецкой, А. Лурии, Л. Матвеевой, М. Назарова, Т. Ушаковой, Л. Витгенштейна, Дж. Серла, У. Эко, Р. Якобсона и др., а проблемы структурной коммуникации и медиавоздействия на реципиентов изучались в работах А. Бандуры, Ю. Забродина, С. Расторгуева, А. Харитонова, Б. Берельсона, Г. Гербнера, П. Лазарсфельда, Х. Лассвелла, Э. Ноэль-Нойман, Ф. Хайдера, К. Ховланда и др. Теория манипуляции сознанием, оказавшая значительное влияние на развитие коммуникативной компетенции, рассматривалась в трудах таких ученых, как Г. Грачев, Е. Доценко, С. Кара-Мурза, Л. Рюмшина, Е. Сидоренко, А. Цуладзе, В. Шейнов, В. Паккард, Э. Шостром. Культурологические аспекты коммуникативной компетенции представлены в исследованиях С. Герасимова, Н. Кирилловой, А. Коваленко, В. Михалковича, К. Разлогова, Г. Тульчинского, Дж. Грэхэм, А. Флиера.

Многочисленные ролевые игры, презентации и проекты, к сожалению, не являются панацеей и не способны своей интерактивностью погрузить современного ученика в коммуникативный процесс, где говорящий должен обладать не просто коммуникативными навыками, но и способностью мыслить и логически развивать, раскрывать ту или иную идею в смоделированном сценарии. Например, в процессе преподавания иностранного языка мы часто наблюдаем процесс простого «считывания», не всегда качественного, обучающиеся не всегда могут разграничить понятия «чтение» и «общение и понимание» как проявления «коммуникативной компетенции», считая эти понятия синонимичными. Данной проблеме посвящены многие современные исследования не только в педагогике, но и в других научных областях социогуманитарного знания: философии, социологии, филологии, психологии, культурологии и т. д.

Лингвистический и прагматический градиенты говорят о том, что языковые средства коммуникации определяют общественное развитие не меньше, чем средства производства, чему и посвящено известное исследование Н. Лумана «Медиа коммуникации» [2, с. 32–37].

Важно отметить, что понятие «коммуникация» часто рассматривалось в контексте социальной солидарности. Феномен социальной солидарности изучала французская социологическая школа. Проблема социальной солидарности занимала центральное место в научных исследованиях Э. Дюркгейма, крупнейшего французского социолога. По Э. Дюркгейму, солидарность является синонимом общественного порядка, а социальная солидарность – это то, что скрепляет и сплачивает индивидов в единое целое [3, с. 402–404].

Г.Г. Слоян, например, считает, что коммуникация генерирует социальную солидарность через выработки норм действий членов общества и его институтов в ходе интерсубъективного общения, взаимно направленных актов интерпретации и аргументации в новой модели социальной действительности [4, с. 30].

Безусловно, феномены коммуникативной компетенции и солидарности в каком-то отношении взаимосвязаны.

Тесная связь наблюдается также между понятиями и феноменами коммуникативной и языковой компетенции. По Хаймсу, «коммуникативная компетенция» есть внутреннее знание ситуационной уместности языка [5, с. 17].

Каковы же специфические черты понятий и феноменов «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» в контексте социально-гуманитарного знания разной направленности?

Отметим, что основное отличие понятие «компетенция», которое вбирает в себя знания, умения и навыки, от компетентности состоит в том, что компетентность больше связана с личностными качествами, что определяет умения человека выполнять те или иные действия, базируясь на уже сформированных навыках. Нам также кажется, что понятие «коммуникативная компетентность» скорее следует рассматривать как концепт, впрочем, это касается и понятия «коммуникативная компетенция», так как в содержание этих понятий включены самые разные элементы: и коммуникативные знания; и коммуникативные умения; и коммуникативные способности; и коммуникативные предрасположенности; и коммуникативные оценки и т. д.

В этих понятиях много общего, но все-таки, полагаем, что понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция» имеют различия. Понятие «коммуникативная компетенция» включает в себя углубленное объединение знаний и способность применения их на практике, например, в речевой деятельности. Термин «компетентность» более тяготеет к значению «осведомленность в какой-либо области знаний». Поэтому, на наш взгляд, все-таки абсолютными синонимами они не являются.

Центральным теоретическим понятием в обучении языкам, по Савиньону, является «коммуникативная компетенция», термин, введенный в дискуссию об использовании языка и изучении иностранного языка в начале 1970-х годов. Компетенция определяется с точки зрения выражения, интерпретации и согласования значения и рассматривает как психолингвистические, так и социокультурные перспективы в исследованиях овладения вторым (иностранным) языком, чтобы объяснить ее развитие [6, с. 1–5].

По мнению авторов, явление «коммуникативная компетенция» представляет собой более широкое понятие, охватывающее знание языковых норм, правил общения, социокультурных контекстов и стратегий взаимодействия. Говоря о коммуникативной компетенции, необходимо отметить такие составляющие, как лингвистическая компетенция (знание грамматики, словарного запаса, фонетики языка), социолингвистическая компетенция (умение использовать язык в соответствии с социальными нормами), дискурсивная компетенция (способность понимать и создавать контексты), стратегическая компетенция (навыки для преодоления коммуникативных трудностей).

Касаемо понятия коммуникативная компетентность, необходимо отметить, что это более узкое понятие, засматривающееся как личная характеристика индивида, которая отражает его способности и готовность эффективно общаться. Данное явление акцентирует внимание на личных качествах, таких как уверенность, сочувствие, умение слушать и аргументировать и др. Составляющими данного феномена являются личностные качества (открытость, активное слушание, уверенность), социальные навыки (умение работать в коллективе/команде, использовать невербальные средства общения, преодолевать конфликты), когнитивные навыки (способность анализировать и оценивать информацию). Коммуникативная компетентность нацелена на межличностную коммуникацию и может быть ключевой в профессиональной среде и ситуациях, требующих сотрудничества и взаимодействия с другими людьми.

Исследование феноменов «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» имеет большое значение в научном поле по некоторым причинам, которые отражены в табл. 1.

Таблица 1

Важные аспекты исследования феноменов «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность»

1.	*Теоретическая основа*	Эти феномены помогают углубить понимание процессов коммуникации, что важно для разработки теоретических основ в таких научных областях, как лингвистика, педагогика, психология, социология
2.	*Практическое применение*	Понимание данных феноменов имеет значительное влияние на различные области практической деятельности, такие как образование, менеджмент, маркетинг
3.	*Кросс-культурные исследования*	В условиях глобализационных процессов и интеркультурного взаимодействия важно изучить, как различные культуры воспринимают и используют коммуникацию, что помогает понять сходства и различия в способах общения
4.	*Развитие навыков и умений*	Исследование в этой области способствует разработке технологий, которые помогают людям развивать эти навыки, улучшая их способность к эффективному взаимодействию
5.	*Оценка и диагностика*	Разработка моделей для оценки данных феноменов важна для научного подхода к обучению и развитию личности, что способствует созданию систематизированных методов диагностики и мониторинга коммуникативных навыков
6.	*Социальная значимость*	Данные феномены играют ключевую роль в социализации индивидов, формировании общественного мнения и взаимодействии в социальных группах

В заключение отметим, что и философ, и педагог, и социолог, и лингвист, и психолог, и совсем далекий от исследований в этих сферах человек согласится с утверждением, что коммуникативная компетенция относится к числу важнейших и актуальных проблем для любой из этих, и не только этих, наук. Кроме того, коммуникативная компетенция является полифункциональным феноменом, а значит, и междисциплинарным понятием, что, с одной стороны, усложняет изучение, но, с другой, – делает его интереснее и продуктивнее, требуя особого внимания к выбранной методологии.

Итак, сравнение понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» в различных научных областях показывает, что хотя

они имеют общие черты, они также обладают важными различиями в своем подходе и применении. Понимание этих понятий и их взаимосвязи имеет практическое значение для улучшения коммуникации и образовательных практик, способствуя успеху как в научных, так и в практических аспектах языка. Также анализ таких явлений, как «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность», позволяет создать более эффективные методы обучения и развития навыков общения, необходимых для успешной профессиональной и личной жизни.

Библиографический список

1. Жукоцкая А.В. «Диалог культур» и «культура диалога» – о взаимных гарантиях и дефицитах. *Материалы III Международной научно-практической конференции*. Москва, 2022: 124–130.
2. Луман Н. *Медиакоммуникации*. Перевод с немецкого А. Глухова, О. Никифорова. Москва: Издательство «Логос», 2005.
3. Дюркгейм Э. Метод социологии. *О разделении общественного труда. Метод социологии*. Москва: Наука, 1991: 391–532.
4. Слоян Г.Г. Коммуникативная парадигма социальной философии. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 6. 2009; Выпуск 2: 29–37.
5. Hymes D. *On Communicative Competence*. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972.
6. Savignon S.J. *Interpreting Communicative Language Teaching*. Available at: http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/79488/11/%5BSandra_J._Savignon%5D_Interpreting_Communicative_La%28BookFi.org%29%20%28for%20syllabus%29.pdf

References

1. Zhukockaya A.V. «Dialog kul'tur» i «kul'tura dialoga» – o vzaimnyh garantiyah i deficitah. *Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva, 2022: 124-130.
2. Luman N. *Mediakommunikacii*. Perevod s nemeckogo A. Gluhova, O. Nikiforova. Moskva: Izdatel'stvo «Logos», 2005.
3. Dyurkgejm `E. Metod sociologii. *O razdelenii obschestvennogo truda. Metod sociologii*. Moskva: Nauka, 1991: 391-532.
4. Sloyan G.G. Kommunikativnaya paradigma social'noj filosofii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* Seriya 6. 2009; Vypusk 2: 29-37.
5. Hymes D. *On Communicative Competence*. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972.
6. Savignon S.J. *Interpreting Communicative Language Teaching*. Available at: http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/79488/11/%5BSandra_J._Savignon%5D_Interpreting_Communicative_La%28BookFi.org%29%20%28for%20syllabus%29.pdf

Статья поступила в редакцию 07.10.24

УДК 81.37 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-477-482

***Liu M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peking University (Beijing, China), E-mail: liumiaolm@pku.edu.cn*
***Yang Z.**, MA student, Guangzhou Branch of Industrial and Commercial Bank of China (Guangzhou, China), E-mail: yangzelinpku@163.com*

MULTIVARIATE STATISTICAL ANALYSIS OF SYNONYMS BASED ON A CORPUS: A CASE STUDY OF VERBS WITH THE MEANING OF "ALLOWANCE". This study presents a corpus-based multivariate statistical analysis of synonymous relationships using Russian verbs with the meaning of "allowance" as material. The objects of the study are five verbs: *razreshat', pozvolyat', dozvolyat', dopuskat'*, and *davat'*. The empirical base consists of 1000 sentences selected from the National Corpus of the Russian Language. The research methodology is based on multivariate statistical analysis using logistic regression. During the work, linguistic factors characterizing the use of the studied verbs are identified and then integrated as variables into the regression model. Analysis of the obtained regression coefficients allowed determining the degree of influence of each linguistic factor on the choice of a specific verb and identifying general trends in their usage. The results of the study reveal the specifics of the use of each of the five verbs under study, highlighting their semantic nuances and combinatorial preferences. The application of multivariate statistical analysis based on corpus data provided an objective assessment of the semantic and syntactic potential of the studied verbs. The use of logistic regression, taking into account a number of linguistic factors, made it possible to identify statistically significant patterns in the use of the studied verbs with the meaning of "allowance".

Key words: **corpus linguistics, multivariate statistical analysis, verb synonymy, verbs with meaning of "allowance", logistic regression, linguistic factors, combinatorial preferences, regression coefficients**

***М. Лю**, канд. филол. наук, доц. Пекинский университет, г. Пекин, E-mail: liumiaolm@pku.edu.cn*
***Ц. Ян**, магистрант, Гуанчжоуский филиал Торгово-промышленного банка Китая, г. Гуанчжоу, E-mail: yangzelinpku@163.com*

МНОГОМЕРНЫЙ СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИНОНИМОВ НА ОСНОВЕ КОРПУСА: НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ПОЗВОЛИТЕЛЬНОСТЬ»

Настоящее исследование представляет собой корпусный многомерный статистический анализ синонимических отношений на материале русских глаголов со значением «позволительность». Объектом исследования выступают пять глаголов: разрешать, позволять, дозволять, допускать и давать. Эмпирической базой служат 1000 предложений, отобранных из Национального корпуса русского языка. Методология исследования базируется на многомерном статистическом анализе с применением логистической регрессии. В ходе работы были выделены лингвистические факторы, характеризующие употребление изучаемых глаголов, которые затем были интегрированы в качестве переменных в регрессионную модель. Анализ полученных регрессионных коэффициентов позволил определить степень влияния каждого лингвистического фактора на выбор конкретного глагола и выявить общие тенденции их употребления. Результаты исследования раскрывают специфику употребления каждого из пяти исследуемых глаголов, выявляя их семантические нюансы и сочетаемостные предпочтения. Применение многомерного статистического анализа на основе корпусных данных позволило получить объективную оценку семантического и синтаксического потенциала исследуемых глаголов. Использование логистической регрессии, учитывающей ряд лингвистических факторов, способствовало выявлению статистически значимых закономерностей в употреблении исследуемых глаголов со значением «позволительность».

Ключевые слова: **корпусная лингвистика, многомерный статистический анализ, синонимия глаголов, глаголы со значением «позволительность», логистическая регрессия, лингвистические факторы, сочетаемостные предпочтения, регрессионные коэффициенты**

Актуальность настоящего исследования обусловлена современными тенденциями в области обработки больших данных и их применения в лингвистике. В работе представлен многомерный статистический анализ русских глаголов со значением «позволительность», основанный на корпусном материале. Объектом исследования служат пять глаголов: разрешать, позволять, дозволять, допускать и давать. Эмпирическую базу составляют 1000 предложений, отобранных из Национального корпуса русского языка, что отражает современный подход к анализу масштабных языковых данных.

Научная новизна исследования заключается в применении логистической регрессии как метода многомерного статистического анализа к изучению синонимических отношений русских глаголов со значением «позволительность». Проведена детальная семантическая разметка 1000 предложений, отобранных из Национального корпуса русского языка, с выделением ключевых лингвистических факторов, характеризующих употребление изучаемых глаголов.

Теоретическая значимость работы состоит в количественной оценке влияния различных лингвистических факторов на выбор конкретного глагола посредством регрессионного анализа размеченных данных. Это позволяет раскрыть закономерности функционирования исследуемых глаголов в различных контекстах и углубить понимание их семантических особенностей.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных результатов для более точного описания семантики и сочетаемости глаголов со значением «позволительность» в лексикографической практике и преподавании русского языка. Результаты анализа могут быть использованы при составлении словарей и учебных пособий, а также в разработке методик преподавания русского языка как иностранного.

Целью настоящего исследования является комплексный корпусный многомерный статистический анализ синонимических отношений русских глаголов со значением «позволительность». Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

(1) Выделение лингвистических факторов, характеризующих употребление изучаемых глаголов (разрешать, позволять, дозволять, допускать и давать), для их последующей интеграции в качестве переменных в регрессионную модель.

(2) Применение методологии многомерного статистического анализа, в частности логистической регрессии, для изучения семантических особенностей и сочетаемостных предпочтений исследуемых глаголов.

(3) Анализ полученных регрессионных коэффициентов для определения степени влияния каждого лингвистического фактора на выбор конкретного глагола и выявления общих тенденций их употребления.

Данный подход позволяет не только выявить статистически значимые закономерности в употреблении исследуемых глаголов, но и предоставить объективную основу для дальнейших лингвистических исследований в области семантики и синтаксиса русского языка.

Концепция контекстуального и квантитативного исследования синонимов берет свое начало в середине XX века с появлением функциональной лингвистики. Основоположник этого направления, J. Firth, сформулировал «контекстуальную теорию значения», утверждая следующее: «Полное значение слова всегда зависит от контекста, и никакое изучение значения вне полного контекста не может восприниматься серьезно» [1, с. 7]. Firth призывал исследователей изучать язык на основе реальных текстов, что способствовало становлению и развитию эмпирического направления в лингвистических исследованиях. Развивая теоретические положения Firth, J. Sinclair разработал метод «корпусно-ориентированного» (corpus-driven) исследования. Sinclair подчеркивал: «С большими корпусами текстов и мощными компьютерами мы находимся на границе нового взгляда на язык, где мы можем оценить всю его сложность, не застревая в деталях» [2, с. 166]. Однако исключительно количественный анализ корпуса недостаточен для всестороннего понимания особенностей употребления синонимов. Как отмечает S.Th. Gries, для объективного анализа множества переменных, влияющих на употребление языка, необходимо применение сложных статистических методов, так как человек-аналитик не способен одновременно обрабатывать такой объем информации [3, с. 6].

В российской лингвистике традиционные исследования синонимии в русском языке характеризуются богатством научных достижений, которые преимущественно сосредоточены в двух аспектах: теоретическое исследование синонимии и составление словарей синонимов. В рамках теоретических исследований синонимии важный вклад в разработку теории синонимии внес Ю.Д. Апресян. В работе «К проблеме синонимии» он предложил определение синонимов как «синонимический ряд», который «представляет собой исторически сложившуюся синхроническую группировку слов (и выражений), которая носит системный характер» [4, с. 85]. Он подчеркнул, что взаимозаменяемость синонимов может проявляться лишь на определенном языковом уровне, необязательно реализуясь на всех уровнях языка. Развивая свою концепцию, в статье «Синонимия и синонимы» ученый указал на возможность семантической трансформации как важный фактор в определении синонимии, отмечая, что между синонимами возможны как чисто синтаксические, так и лексические преобразования [5, с. 75–76]. Значительный вклад в изучение лингвистических факторов, влияющих на русские синонимы, внесли и другие российские лингвисты. Так, в работах В.М. Григоряна и Л.А. Новикова особое внимание уделяется роли контекста в определении и выборе синонимов [6; 7]. Е.М. Галкина-Федорук и М.Ф. Палевская в своих исследованиях акцентировали внимание на стилистической функции как важной категории при классификации русских синонимов [8; 9]. Второе направление традиционного изучения русских синонимов представлено работами по их дифференциации, результаты которых преимущественно воплощены в форме словарей синонимов. В своем фундаментальном труде китайский лингвист Ли Сиинь [10, с. 82–85] предлагает периодизацию развития русской синонимической лексикографии, выделяя два ключевых этапа: «субъективно-интуитивный» и «объективно-аналитический». Первый этап ассоциируется с работами Фонвизина и Даля, создавшими свои словари в XVIII и XIX веках соответственно. Их методология базировалась преимущественно на собственном языковом чутье: лексикографы стремились уловить и описать тонкие семантические различия между синонимами. Второй этап, по мнению Ли Сиинь, наиболее ярко представлен в труде В.М. Григоряна «Материалы к словарю синонимов». Отличительной особенностью этой работы является опора на обширный корпус литературных текстов, а именно – на полное собрание сочинений А.С. Пушкина. Григорян широко использует примеры из произведений классика, демонстрируя различные сочетаемостные возможности синонимов и их контекстуальные особенности. Особого внимания заслуживают «Словарь синонимов русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой [11] и «Новый объяснительный словарь синонимов русского языка» Ю.Д. Апресяна [12], которые характеризуются глубоким анализом существующего языкового материала и обширным использованием цитат из литературных произведений в качестве иллюстративных примеров.

В связи с прогрессом в области корпусной и компьютерной лингвистики наблюдается тенденция к трансформации традиционных качественных исследований лексической семантики в интегрированный подход, сочетающий качественные и количественные методы анализа. Разработанные масштабные лингвистические корпусы предоставляют обширный реальный языковой материал, а внедрение вычислительных и статистических моделей позволяет осуществлять квантификацию контекстов употребления синонимов. В рамках данной парадигмы многомерный статистический анализ, базирующийся на обширных корпусных данных и применяющий различные статистические модели, направлен на выявление и измерение степени влияния контекстуальных переменных на лексическую семантику. Gries впервые применил многомерный статистический анализ, основанный на статистических моделях, к исследованию сходных синтаксических структур. На материале 403 примеров, извлеченных из Британского национального корпуса (BNC), он провел анализ прототипов конструкций типа «глагол + частица». В дальнейшем исследователи, используя методы иерархической кластеризации и логистической регрессии, расширили сферу применения данного подхода, изучая семантику отдельных глаголов [13], семантические особенности синонимов [14; 15], а также аспекты лексической семантики в контексте овладения вторым языком [16]. Российские лингвисты тоже обратили внимание на применение многомерного статистического анализа в исследованиях семантики синонимов, однако преимущественно в форме обзорных работ [17] и анализа с ручной разметкой данных [18]. В Китае интерес к многомерному статистическому анализу значительно возрос в последние годы. Результаты исследований китайских ученых охватывают такие области, как семантика английских конструкций со значением «позволительность» [19], а также и особенности переводного китайского языка [20].

Объектом данного исследования являются русские глаголы со значением «позволительность». Согласно работам Ю.Д. Апресяна, базовое значение глаголов позволительности можно сформулировать следующим образом: «Узнав от Y-а, что он хочет сделать P, или считая, что сделать P – в интересах Y-а, X, имея право или власть сказать, что Y-у нельзя делать P, говорит, что ему можно сделать P'» [12, с. 930]. В настоящей работе мы будем опираться на определение, предложенное ученым. Из этого синонимического ряда нами были отобраны пять пар глаголов: разрешать – разрешить, позволять – позволить, дозволять – дозволить, допускать – допустить и давать – дать. В соответствии с общепринятыми принципами семантического описания глаголов, пара разрешать – разрешить была выбрана в качестве базовой для данной семантической группы.

Материалом для настоящего исследования послужил основной корпус Национального корпуса русского языка (НКРЯ), объем которого составляет 375 миллионов словоупотреблений. Временной диапазон поиска охватывал последние 50 лет. Для каждой пары изучаемых глаголов методом случайной выборки было отобрано по 200 примеров употребления в различных грамматических формах, что в итоге составило корпус из 1000 предложений. Учитывая многозначность исследуемых глаголов, в процессе отбора материала проводилась дополнительная фильтрация и пополнение выборки с целью обеспечить наличие у всех глаголов в отобранных контекстах именно значения позволительности.

Данное исследование применяет метод логистической регрессии для многомерного статистического анализа русских глаголов со значением «позволительность». Логистическая регрессия – это инструмент статистического анализа, позволяющий изучить влияние нескольких независимых переменных (объясняющих переменных) на зависимую переменную (переменную отклика). В контексте данного исследования независимыми переменными являются лингвистические факторы контекста, в котором употребляются глаголы, а зависимой переменной – вероятность выбора конкретного глагола со значением «позволительность». Выбор логистической регрессии в качестве метода исследования обусловлен тем, что она позволяет одновременно учитывать несколько синонимов и множество лингвистических факторов влияния, что трудно реализовать в традиционных качественных исследованиях.

Исследование основано на 1000 предложениях, извлеченных из НКРЯ. Для каждого из 1000 извлеченных примеров из корпуса была проведена разметка переменных. Эти переменные включают лингвистические факторы, такие как контекст, грамматические особенности, семантические признаки и другие. При проведении логистического регрессионного анализа глагол разрешать – разрешить выбран в качестве референтного и сравнивается поочередно с другими глаголами со значением «позволительность».

Процесс регрессионного анализа состоит из нескольких ключевых этапов. На начальном этапе осуществляется сбор и подготовка данных, включающих зависимую переменную (вариативность употребления глаголов) и независимые переменные (соответствующие лингвистические характеристики). На следующем этапе проводится логистический регрессионный анализ с использованием статистического программного обеспечения «R». На заключительном этапе производится интерпретация коэффициентов регрессии для определения степени влияния каждой независимой переменной на выбор глагольной формы. Результаты логистической регрессии помогают решить несколько важных задач. Сравнивая с глаголом разрешать – разрешить, можно определить степень влияния каждого лингвистического фактора на выбор конкретного глагола, вычислить вероятность выбора одного глагола по отношению к референтному. Это позволяет выявить лингвистические факторы, формирующие употребление различных глаголов, и выделить семантический сочетаемостный потенциал разных глаголов со значением «позволительность». В итоге проводится статистический анализ и вероятностное описание закономерностей употребления русских глаголов со значением «позволительность» и факторов, влияющих на их выбор.

Репрезентативность и разнообразие переменных играют ключевую роль в многомерном статистическом анализе синонимов. При построении многомерной логистической регрессионной модели для русских глаголов со значением «позво-

лительность» переменные разделяются на две основные категории: зависимые и независимые.

Зависимой переменной (результирующей переменной) в данном исследовании являются пять групп глаголов со значением «позволительность», где *разрешать – разрешить* служит референтным значением. Это означает, что модель будет анализировать вероятность выбора других глаголов относительно пары *разрешать – разрешить*. Независимые переменные (объясняющие переменные) включают шесть основных категорий, каждая из которых содержит несколько конкретных лингвистических факторов. Подробно это представлено в табл. 1. Нужно отметить, что в табл. 1 содержимое в скобках после «Конкретные семантические компоненты» представляет собой кодировку, необходимую для построения логистической регрессионной модели. В процессе разметки мы опирались на систему универсальных грамматических кодов.

Таблица 1

Переменные в многомерном статистическом анализе глаголов со значением «позволительность»

Тип переменной	*Категория переменной*	*Конкретные семантические компоненты*
результирующая переменная	вариативность употребления глаголов	пять групп глаголов позволительности с *разрешать – разрешить* в качестве референтного значения
объясняющие переменные	одушевленность субъекта позволительности	одушевленный (sub: ani); неодушевленный конкретный объект (sub: non-ani-con); неодушевленное абстрактное понятие (sub: non-ani-abs)
	одушевленность объекта позволительности	одушевленный (sub: ani); неодушевленный конкретный объект (sub: non-ani-con); неодушевленное абстрактное понятие (sub: non-ani-abs)
	семантическая категория позволяемого глагола	физическое действие без объекта (phy); физическое действие с объектным дополнением (phy-other); обменное действие (phy-tran); перемещение (phy-mot); физическое восприятие (phy-perc); речь (spe); интеллектуальная деятельность (int-act); эмоции (emo); физиологическое состояние (physio-con); физиологическая реакция (physio-re); желание (wish)
	другие синтаксические функции субъекта позволительности в предложении	антецедент в винительном падеже (acc-preV); антецедент в дательном падеже (dat-preV); кореферентность с объектом позволительности (coref-obj); кореферентность с объектом позволяемого действия (coref-objc)
	отношения субъекта позволительности с другими участниками	отношения принадлежности (own-mem); должностные отношения (CoP); отношения интеллектуального статуса (KS); отношения силового статуса (SS); отношения равного статуса (Pr)
	отрицательная форма	отрицание глагола позволительности (neg-V); отрицание позволяемого глагола (neg-Vcom)

Классификация переменных в табл. 1 основана преимущественно на работах следующих ученых:

(1) Исследование Е.В. Падучевой о каузативных глаголах. Она указывает, что каузативные глаголы – это глаголы, в семантической структуре которых присутствует каузативное отношение, где каузативное отношение выступает в качестве конструктивного элемента в значении глагола. Е.В. Падучева подчеркивает, что каузативные глаголы включают два события: действие каузатора и действие каузируемого. Кроме того, она рассматривает характеристику намеренности в каузативных глаголах, различая намеренную (контролируемую) и ненамеренную (неконтролируемую) каузацию [21, с. 1–2].

(2) Исследование Ю.Д. Апресяна об источниках каузативной «власти». Он разделяет источники каузативной «власти» на три категории: отношения служебной иерархии, специальные знания и превосходство в грубой силе [12, с. 930].

(3) Исследование N. Levshina и Krisa Heylena о нидерландских каузативных глаголах laten и doen.

Они изучили ряд переменных, влияющих на использование каузативных глаголов, включая одушевленность каузатора и объекта каузации, переходность глагола каузируемого действия, семантическую категорию глагола каузируемого действия (глаголы состояния, глаголы действия), кореферентность каузатора с другими участниками (объектом каузации или объектом каузируемого действия), наличие отношений принадлежности между каузатором и другими участниками, статусные отношения между каузатором и объектом каузации, а также наличие отрицания.

Таким образом, опираясь на вышеупомянутые исследования и учитывая специфику русских глаголов со значением «позволительность», была разработана система классификации объясняющих переменных. Эта система, представленная в табл. 1, интегрирует ключевые аспекты работ Е.В. Падучевой, Ю.Д. Апресяна и N. Levshina, адаптируя их к особенностям изучаемых глаголов в русском языке. Данная классификация позволяет провести всесторонний анализ факторов, влияющих на выбор и употребление глаголов со значением «позволительность», учитывая, как семантические, так и синтаксические особенности их функционирования в языке.

Помимо всех размеченных признаков, в табл. 1 при построении модели были также сформированы интерактивные переменные путем попарного взаимодействия вышеупомянутых размеченных признаков. Интерактивные переменные обозначаются знаком «:», например, «одушевленный субъект позволительности: неодушевленный объект позволительности» обозначает интерактивный эффект этих двух переменных.

Конкретные примеры аннотации приведены ниже (V1 = разрешать – разрешить; V2 = позволять – позволить; V3 = дозволять – дозволить; V4 = допускать – допустить; V5 = давать – дать):

Пример 1: *На торжественном собрании мне поручили выступить с приветствием, и советник начальника политотдела предложил зачитать написанный им текст,* ***разрешив*** *говорить меньше, но не больше, чем написано* [В.И. Аблазов. Дневник (1981)]: V1= (sub: ani, obj: ani, spe, SS).

Как показано в примере 1, субъект позволительности «советник» и объект позволительности «я» оба одушевленные, позволяемый глагол *говорить* относится к категории «речевых» глаголов, между «советником» и «я» существуют отношения силового превосходства в контексте собрания («На торжественном собрании»).

Пример 2: *Стремясь упростить этот процесс, Лавров предложил для БЭСМ язык наподобие Ассемблера, который* ***позволял*** *составлять программы в символьных обозначениях и помогал формализовать процесс программирования* [Наталья Дубова. Орбита Лаврова // «Computerworld», 2004]: V2= (sub: non-ani-abs, obj: non-ani-con, phy-other, acc-preV, own-mem).

Как показано в примере 2, субъект позволительности «язык» является неодушевленным абстрактным понятием, объект позволительности «БЭСМ» – неодушевленный конкретный предмет, позволяемый глагол *составлять* с дополнением «программы» относится к физическим действиям, субъект позволительности выступает в предложении в винительном падеже предшествующего глагола *предложил*, между «языком» и «БЭСМ» существуют отношения принадлежности.

Пример 3: *Николай Гаврилович Чернышевский начал морить себя голодом, когда тюремщики не* ***дозволят*** *ему видеть жену и детей* [Екатерина Щербакова. Новая нравственность «новых людей» // «Родина», 2007]: V3= (sub: ani, obj: ani, phy-other, SS, neg-V).

Как показано в примере 3, субъект позволительности «тюремщики» и объект позволительности «Николай Гаврилович Чернышевский» одушевленные, позволяемый глагол *видеть* с дополнением «жену и детей» относится к категории физических действий, между «тюремщиками» и «Николаем Гавриловичем Чернышевским» существуют отношения силового превосходства в контексте тюрьмы, в предложении присутствует отрицание *не* глагола *дозволят*.

Пример 4: *Как же вы* ***допускаете****, чтобы ваша жена говорила, простите меня, такую чушь?* [Юрий Трифонов. Предварительные итоги (1970)]: V4 = (sub: ani, obj: ani, spe, Pr).

Как показано в примере 4, субъект позволительности «вы» и объект позволительности «жена» одушевленные, позволяемый глагол *говорила* относится к категории «речевых» глаголов, между субъектом и объектом позволительности существуют равноправные отношения.

Пример 5: *Даже газон, который многие неискушённые садоводы поначалу считают удачным решением всех проблем, не* ***даст*** *вам расслабиться* [Татьяна Ефимова. Скажи: легко! // «Сад своими руками», 2003.09.15]: V5= (sub: non-ani-con, obj: ani, physio-re, acc-preV, neg-V).

Как показано в примере 5, субъект позволительности «газон» является неодушевленным конкретным предметом, объект позволительности «вы» одушевленный, позволяемый глагол *расслабиться* относится к категории глаголов «физиологической реакции», субъект позволительности выступает в предложении в винительном падеже предшествующего глагола *считают*, в предложении присутствует отрицание *не* глагола позволительности *даст*.

Представленные выше пять примеров иллюстрируют методику разметки, применяемую в логистической модели данного исследования. В дальнейшем анализе будет проведена логистическая регрессия на основе 1000 размеченных предложений, после чего последует обсуждение полученных результатов.

На основе ранее установленной системы переменных был использован пакет логистической регрессии в «R» для анализа модели. Перед интерпретацией результатов необходимо оценить статистическую значимость модели. Согласно различным коэффициентам, полученным в результате моделирования, можно заключить, что логистическая регрессионная модель хорошо подходит и прогнозирует корпус данного исследования:

(1) Теоретическое прогнозное значение для объясняющих переменных составляет 0,861, что превышает 0,8, указывая на сильную объяснительную силу модели для данных [22, с. 172].

(2) Значения VIF для всех переменных меньше 5, что позволяет игнорировать влияние проблемы мультиколлинеарности на модель [23 с. 219].

(3) Использование функции validate для перекрестной проверки доказывает отсутствие переобучения модели и хорошую способность прогнозирования новых данных [22, с. 31].

Результаты модели показывают, что на выбор различных глаголов влияют несколько значимых факторов. В этом исследовании для анализа мы выбрали высоко значимые факторы ($p < 0,001$). В логистической регрессии коэффициенты регрессии объясняющих переменных указывают на направление и силу их влияния на вероятность выбора глагола:

(1) Положительный коэффициент указывает на увеличение вероятности выбора: чем больше значение, тем сильнее влияние.

(2) Отрицательный коэффициент указывает на уменьшение вероятности выбора.

(3) Отношение шансов больше 1 указывает на большую вероятность выбора соответствующего глагола, меньше 1 – наоборот.

Поскольку значения «p» для объясняющих переменных различаются для каждого слова, количество переменных, соответствующих $p < 0,001$, также варьируется. Следовательно, общее количество переменных в последующем анализе будет изменяться соответствующим образом. Конкретные результаты данных и анализ представлены ниже.

Таблица 2

Коэффициенты регрессии и логарифмического отношения шансов для значимых факторов, влияющих на употребление глагольной пары *позволять – позволить*

Переменные	*Коэффициент регрессии*	*Логарифмическое отношение шансов*
неодушевленный конкретный объект	4.27	4.58
кореферентность с объектом позволительности	3,52	5,52
должностные отношения	1,78	3,25
эмоции	1,.67	1,78
должностные отношения: отрицание позволяемого глагола	2,85	3,89
отношения силового статуса	-2,53	0,37
отношения силового статуса: отрицание глагола позволительности	-3,28	0,32

Результаты регрессионного анализа для пары *позволять – позволить* показывают следующее:

(1) Когда субъект «позволительность» неодушевленный, вероятность выбора этого глагола в 4,58 раза выше, чем выбор *разрешать – разрешить*. На основании этого можно заключить, что глагол *позволять – позволить* более склонен выражать неволитивную каузацию (неконтролируемую каузацию). В данной регрессионной модели только *позволять – позволить* имеет значимую прямую корреляцию с одушевленностью субъекта позволительности, демонстрируя вышеупомянутую тенденцию к типу каузации.

(2) Когда субъект и объект позволительности совпадают, вероятность использования *позволять – позволить* значительно выше, чем у референтного глагола (в 5,52 раза). Это означает, что данный глагол чаще используется для выражения значения «позволительность» в отношении собственных действий или действий своей группы.

(3) В контексте отношений между субъектом позволительности и участниками разрешение, основанное на должностных отношениях, более склонно выражаться глаголом *позволять – позволить*, вероятность его использования в 3,25 раза выше, чем у *разрешать – разрешить*. Таким образом, хотя Ю.Д. Апресян [12] утверждает, что оба глагола могут использоваться для выражения значения «позволительность», основанного на должностных отношениях, эмпирические результаты показывают, что в реальном употреблении существует тенденция к предпочтению одного из них. Особенно интересно отметить интеракционный член «должностные отношения – отрицание позволяемого глагола» в табл. 2, регрессионный коэффициент которого положителен и превышает коэффициент переменной «должностные отношения» (2,85 > 1,78). Это указывает на то, что когда структура позволительности включает отрицание позволяемого глагола, влияние должностных отношений на вероятность выбора глагола еще больше усиливается. Другими словами, при выражении семантики «разрешить не делать что-либо» в ситуации, где существуют должностные отношения между субъектом «позволительность» и другими участниками, более вероятно использование глагола *позволять – позволить*.

(4) Когда позволяемый глагол относится к категории «эмоции», это также увеличивает вероятность использования пары *позволять – позволить* (в 1,78 раза). То есть когда позволяемое действие относится к психологическому состоянию, более вероятно использование *позволять – позволить*.

(5) В противоположность «должностным отношениям», разрешение, основанное на «отношениях силового превосходства», более склонно выражаться глаголом *разрешать – разрешить* (вероятность в 1/0,37 = 2,70 раза выше). Более того, интеракционный член «отношения силового превосходства – отрицание разрешающего глагола» – в таблице 2 показывает, что когда структура «позволительность» включает отрицание позволяемого глагола, это влияние «отношений силового превосходства» еще более усиливается (в этом случае вероятность возрастает до 1/0,32 = 3,125 раз). Другими словами, при выражении семантики «не разрешать делать что-либо» в ситуации, где существуют отношения силового превосходства между субъектом позволительности и другими участниками, более вероятно использование глагола разрешать – разрешить.

В целом неодушевленность субъекта позволительности, кореферентность субъекта и объекта позволительности, должностные отношения и принадлежность позволяемого глагола к категории «эмоции» увеличивают вероятность выбора *позволять – позволить* по сравнению с *разрешать – разрешить*, в то время как отношения силового превосходства значительно снижают эту вероятность.

Таблица 3

Коэффициенты регрессии и логарифмического отношения шансов для значимых факторов, влияющих на употребление глагола *дозволять – дозволить*

Переменные	*Коэффициент регрессии*	*Логарифмическое отношение шансов*
кореферентность с объектом позволительности	2,48	3,48
отношения должностные	1,52	2,16
перемещение	4,31	4,32
отношения равного статуса: перемещение	2,31	3,05
отношения равного статуса: отрицание глагола позволительности	-1,45	0,42

Результаты регрессионного анализа для пары *дозволять – дозволить* показывают следующее:

(1) Как и в случае с *позволять – позволить*, при кореферентности субъекта и объекта позволительности или при наличии должностных отношений между ними наблюдается тенденция к использованию этого глагола по сравнению с *разрешать – разрешить*, хотя вероятность его выбора меньше, чем у *позволять – позволить*. Несмотря на различия в вероятности выбора, это указывает на определенную степень взаимозаменяемости двух пар глаголов в данном контексте.

(2) Когда позволяемый глагол относится к категории «физическое перемещение», вероятность выбора *дозволять – дозволить* значительно возрастает (в 4,32 раза по сравнению с референтным глаголом), что указывает на более высокую вероятность совместного употребления глаголов движения с дозволять – дозволить в реальном использовании.

(3) В табл. 3 коэффициент регрессии для интеракции «отношения равного статуса: перемещение» составляет 2,31, что указывает на более частое сочетание глаголов движения с *дозволять – дозволить* в контексте равного статуса субъекта позволительности и участника. Напротив, коэффициент регрессии для интеракции «отношения равного статуса – отрицание глагола позволительности» – равен -1,45, что означает большую склонность к использованию *разрешать – разрешить* (в 2,38 раза) при выражении семантики «не позволять совершить какое-либо действие» в условиях равного статуса субъекта позволительности и участника.

Из табл. 3 также видно, что переменная «отношения равного статуса» сама по себе не оказывает значимого влияния на выбор глагола (соответствующий коэффициент регрессии и отношение шансов не приведены в табл. отдельно), но проявляет противоположные направления влияния в разных контекстах. Таким образом, в общем случае наличие отношений равного статуса между субъектом дозволения и другими участниками не влияет на выбор между *дозволять – дозволить* и, но при выражении «позволительность на движение или перемещение *разрешать – разрешить*» или «запрета на совершение какого-либо действия» фактор «отношения равного статуса» следует учитывать при выборе глагола дозволения.

В целом кореферентность субъекта и объекта позволительности, должностные отношения и принадлежность позволяемого глагола к категории «физическое перемещение» значительно увеличивают вероятность выбора *дозволять – дозволить*, в то время как влияние отношений равного статуса проявляется по-разному в различных контекстах.

Таблица 4

Коэффициенты регрессии и логарифмического отношения шансов для значимых факторов, влияющих на употребление глагола *допускать – допустить*

Переменные	*Коэффициент регрессии*	*Логарифмическое отношение шансов*
неодушевленное абстрактное понятие	2,55	3,23
отношенияпринадлежности	3,21	3,58
должностные отношения: отрицание глагола позволительности	2,23	2,89
отношения принадлежности: отрицание глагола позволительности	3,52	3,87

Результаты регрессионного анализа для пары *допускать – допустить* показывают следующее:

(1) Когда объект позволительности неодушевленный и представляет собой абстрактное понятие, вероятность использования *допускать – допустить* в 3,23 раза выше, чем *разрешать – разрешить*. Следовательно, этот глагол более склонен выражать позволительность в отношении неагентивных объектов, таких как вещи, события или состояния.

(2) В контексте отношений между субъектом позволительности и другими участниками позволительность, возникающая из отношений принадлежности, более вероятно будет выражена глаголом *допускать – допустить* с вероятностью в 3,58 раза выше, чем *разрешать – разрешить*. Особенно примечательно, что в табл. 4 интерактивная переменная «отношения принадлежности – отрицание глагола позволительности» – имеет более высокие коэффициенты регрессии и отношения шансов, чем отдельная переменная «отношения принадлежности». Это означает, что при выражении «не позволять делать что-либо» наличие отношений принадлежности между субъектом позволительности и участниками еще больше увеличивает вероятность выбора *допускать – допустить*. Таким образом, этот глагол более склонен использоваться для выражения «индивид не позволяет группе, к которой он принадлежит, делать что-либо» или «группа не позволяет входящим в нее индивидам делать что-либо», причем последнее часто может выражаться в форме «правил» или «дисциплины».

(3) Интерактивная переменная «должностные отношения – отрицание глагола позволительности» – в табл. 4 (коэффициент регрессии 2,23, отношение шансов 2,89) указывает на то, что при выражении «не позволять делать что-либо» в контексте должностных отношений между субъектом позволительности и участниками более вероятно использование *допускать – допустить*. Сравнивая с интерактивной переменной «должностные отношения – отрицание позволяемого глагола» в табл. 2, можно заключить, что в контексте позволительности, возникающей из должностных отношений, существуют две предпочтительные структуры: *позволять – позволить не* и *не допускать – допустить*. «Должностные отношения» не указаны как отдельная переменная в табл. 4, поэтому они оказывают значительное влияние на выбор глагола только в вышеупомянутом контексте.

Таким образом, неодушевленный и абстрактный объекты позволительности, отношения принадлежности, особенно в контексте отрицания глагола позволительности, значительно увеличивают вероятность выбора *допускать – допустить*. Должностные отношения в контексте отрицания глагола позволительности также увеличивают эту вероятность.

Таблица 5

Коэффициенты регрессии и логарифмического отношения шансов для значимых факторов, влияющих на употребление глагольной пары *давать – дать*

Переменные	*Коэффициент регрессии*	*Логарифмическое отношение шансов*
неодушевленный конкретный объект	1,51	2,12
кореферентность с объектом позволяемого действия	3,37	4,58
физическое действие без объекта: неодушевленный конкретный объект	2,85	3,13
неодушевленный конкретный объект: отрицание глагола позволительности	2,91	3,27

Результаты регрессионного анализа для пары *давать – дать* показывают следующее:

(1) Как и *допускать – допустить*, глагольная пара *давать – дать* также склонна выражать позволительность в отношении неодушевленных объектов, но в случае *давать – дать* объект позволительности является конкретным, а вероятность выбора этих глаголов немного ниже, чем у *допускать – допустить* (2,12 < 3,23). Особенно примечательно, что в табл. 5 интерактивная переменная «физическое действие без объекта – неодушевленный объект позволительности» (коэффициент регрессии 2,85, отношение шансов 3,13) – указывает на то, что тенденция использования *давать – дать* связана с состоянием действия самого конкретного объекта.

(2) Когда субъект позволительности кореферентен с объектом позволяемого действия, вероятность использования *давать – дать* в 4,58 раза выше, чем *разрешать – разрешить*. Следовательно, когда действие позволительности, обозначаемое глаголом, непосредственно связано с самим субъектом позволительности, более вероятно использование давать – дать.

(3) Интерактивная переменная «неодушевленный субъект позволительности: отрицание глагола позволительности» в табл. 5 (коэффициент регрессии 2,91, отношение шансов 3,27) показывает, что когда структура позволительности включает отрицание глагола позволительности и субъект позволительности неодушевленный, и вероятность использования *давать – дать* выше. Сравнивая с первой переменной «неодушевленный субъект позволительности» в табл. 2, можно заключить, что отрицательные формы *позволять – позволить* и *давать – дать*, то есть *не позволять – позволить* и не *давать – дать*, имеют высокую степень взаимозаменяемости при выражении позволительности неодушевленных объектов.

Обобщая, можно сказать, что неодушевленный конкретный объект позволительности, указывающий на его собственное состояние действия, кореферентность субъекта позволительности с объектом позволяемого действия, а также неодушевленный субъект позволительности в контексте отрицания глагола позволительности – все эти факторы увеличивают вероятность выбора *давать – дать*.

Вышеупомянутый анализ показывает, что многомерный статистический анализ выявил влияние различных лингвистических факторов на выбор конкретных глаголов-синонимов. Регрессионная модель определила значимые переменные, демонстрирующие сходства и различия между глаголами. Анализ взаимодействий раскрыл потенциальные связи между переменными, позволяя факторам, незначимым по отдельности, оказывать существенное влияние на выбор глагола. По сравнению с традиционными методами, этот многофакторный подход позволяет комплексно выявлять факторы, влияющие на выбор синонимов. Введение интерактивных переменных дополнительно расширяет глубину исследования, помогая установить связи между синонимами на основе определенных факторных переменных.

Проведенное исследование представляет собой комплексный корпусный многомерный статистический анализ синонимических отношений русских глаголов со значением «позволительность». Основываясь на материале 1000 предложений, отобранных из Национального корпуса русского языка, и применяя метод логистической регрессии, данная работа позволила достичь поставленной цели – провести всесторонний анализ семантических особенностей и сочетаемостных предпочтений исследуемых глаголов. В ходе исследования были успешно решены все поставленные задачи. Во-первых, были выделены ключевые лингвистические факторы, характеризующие употребление изучаемых глаголов, которые затем были интегрированы в качестве переменных в регрессионную модель. Во-вторых, применение методологии многомерного статистического анализа позволило выявить статистически значимые закономерности в употреблении исследуемых глаголов. В-третьих, анализ полученных регрессионных коэффициентов дал возможность определить степень влияния каждого лингвистического фактора на выбор конкретного глагола и выявить общие тенденции их употребления.

Перспективы дальнейших исследований в этой области могут включать расширение корпуса анализируемых данных, включение дополнительных лингвистических факторов в модель, а также применение аналогичной методологии к другим группам синонимичных глаголов в русском языке. Кроме того, интересным направлением может стать сравнительный анализ глаголов со значением «позволительность» в разных языках с использованием многомерного статистического подхода. В целом данное исследование демонстрирует эффективность применения современных статистических методов в лингвистическом анализе и открывает новые перспективы для изучения семантических и синтаксических особенностей лексических единиц на основе корпусных данных. Полученные результаты углубляют понимание факторов, влияющих на выбор синонимичных глаголов в различных контекстах, и могут быть использованы для дальнейшего развития теории лексической семантики и синонимии, а также для разработки более точных и контекстно-ориентированных рекомендаций по использованию этих глаголов в речи.

Библиографический список

1. Firth J.R. *Papers in linguistics, 1934–1951*. London: Oxford University Press, 1964.
2. Sinclair J. *Trust the Text.* London & New York: Routledge, 2004.
3. Gries S. *Multifactorial Analysis in Corpus Linguistics.* New York: Continuum Press, 2003.
4. Апресян Ю.Д. Проблема синонима. *Вопросы языкознания.* 1957; № 6: 84–88.
5. Апресян Ю.Д. Синонимия и синонимы. *Вопросы языкознания.* 1969; № 4: 75–91.
6. Григорян В.М. *Материалы к словарю синонимов.* Ереван: Издательство Ереванского университета, 1957.
7. Новиков Л.А. *Избранные труды.* Москва: Издательство РУДН, 2001.
8. Галкина-Федорук Е.М. *Синонимы в русском языке.* Москва: Учпедгиз, 1958.
9. Палевская М.Ф. *Синонимы в русском языке.* Москва: Просвещение, 1964.
10. 李锡胤. 俄语同义词参考书管窥. *辞书研究.* 1985; № 5: 82–85. (Ли С. Краткий обзор справочных книг по русским синонимам. *Исследования словарей.* 1985; № 5: 82–85).
11. Евгеньева А.П. *Словарь синонимов русского языка:* в 2 т. Ленинград: Наука, 1970.
12. Апресян Ю.Д. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка.* Москва: Школа «Языки славянской культуры», 2003.
13. Glynn D. Techniques and tools: Corpus methods and statistics for semantics. *Corpus Methods for Semantics.* Amsterdam: John Benjamins, 2014.
14. Divjak D., Gries S. Ways of trying in Russian: clustering behavioral profiles. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory.* 2005; № 1: 23–60.
15. Levshina N., Geeraerts D., Speelman D. Dutch causative constructions with doen and laten: Quantification of meaning and meaning of quantification. *Corpus Methods for Semantics: Quantitative studies in polysemy and synonymy.* Amsterdam: John Benjamins, 2014.
16. Deshors S. *A Multifactorial Study of the Uses of May and Can in French-English Interlanguage.* Brighton: University of Sussex, 2010.
17. Соловьев В. О структуре семантического поля глаголов типа «стараться». *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2007; 2: 87-94.
18. Соколова Е. Какие «ситуации» обозначаются русскими глаголами «отличить» – «отличать». *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Материалы ежегодной Международной конференции.* Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2013.
19. 黄莹等. 英语分析型允让构式的致使倾向研究——多分类逻辑斯蒂回归和多重对应分析法. *外语与外语教学.* 2020; № 3: 11–21. (Хуан И. и др. Исследование каузативных тенденций в английских аналитических конструкциях с глаголами разрешения – метод многомерной логистической регрессии и множественного анализа соответствий. *Иностранные языки и обучение иностранным языкам.* 2020; № 3: 11–21).
20. 徐秀玲. 翻译汉语主语回指语显隐机制研究——条件推断树法. *外语与外语教学.* 2020; № 3: 44–53. (Сюй С. Исследование механизма явного и скрытого использования анафоры подлежащего при переводе на китайский язык – метод условных деревьев вывода. *Иностранные языки и обучение иностранным языкам.* 2020; № 3: 44–53).
21. Падучева Е.В. Типы каузальных отношений в семантической структуре лексемы. *Russian linguistics.* 1994; № 18 (1): 1–16.
22. Harrell F. *Regression Modeling Strategies: With Applications to Linear Models, Logistic Regression and Survival Analysis.* New York: Springer, 2001.
23. Baayen R. *Analyzing Linguistic Data: A Practical Introduction to Statistics Using R.* Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

References

1. Firth J.R. *Papers in linguistics, 1934-1951.* London: Oxford University Press, 1964.
2. Sinclair J. *Trust the Text.* London & New York: Routledge, 2004.
3. Gries S. *Multifactorial Analysis in Corpus Linguistics.* New York: Continuum Press, 2003.
4. Apresyan Yu.D. Problema sinonima. *Voprosy yazykoznaniya.* 1957; № 6: 84-88.
5. Apresyan Yu.D. Sinonimiya i sinonimy. *Voprosy yazykoznaniya.* 1969; № 4: 75-91.
6. Grigoryan V.M. *Materialy k slovaryu sinonimov.* Erevan: Izdatel'stvo Erevanskogo universiteta, 1957.
7. Novikov L.A. *Izbrannye trudy.* Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2001.
8. Galkina-Fedoruk E.M. *Sinonimy v russkom yazyke.* Moskva: Uchpedgiz, 1958.
9. Palevskaya M.F. *Sinonimy v russkom yazyke.* Moskva: Prosveschenie, 1964.
10. 李锡胤. 俄语同义词参考书管窥. *辞书研究.* 1985; № 5: 82-85. (Li S. Kratkij obzor spravochnyh knig po russkim sinonimam. *Issledovaniya slovarej.* 1985; № 5: 82-85).
11. Evgen'eva A.P. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka:* v 2 t. Leningrad: Nauka, 1970.
12. Apresyan Yu.D. *Novyj ob`yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka.* Moskva: Shkola «Yazyki slavyanskoj kul'tury», 2003.
13. Glynn D. Techniques and tools: Corpus methods and statistics for semantics. *Corpus Methods for Semantics.* Amsterdam: John Benjamins, 2014.
14. Divjak D., Gries S. Ways of trying in Russian: clustering behavioral profiles. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory.* 2005; № 1: 23-60.
15. Levshina N., Geeraerts D., Speelman D. Dutch causative constructions with doen and laten: Quantification of meaning and meaning of quantification. *Corpus Methods for Semantics: Quantitative studies in polysemy and synonymy.* Amsterdam: John Benjamins, 2014.
16. Deshors S. *A Multifactorial Study of the Uses of May and Can in French-English Interlanguage.* Brighton: University of Sussex, 2010.
17. Solov'ev V. O strukture semanticheskogo polya glagolov tipa «starat'sya». *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2007; 2: 87-94.
18. Sokolova E. Kakie «situacii» oboznachayutsya russkimi glagolami «otlichit'» – «otlichat'». *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii: Materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj konferencii.* Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2013.
19. 黄莹等. 英语分析型允让构式的致使倾向研究——多分类逻辑斯蒂回归和多重对应分析法. *外语与外语教学.* 2020; № 3: 11-21. (Huan I. i dr. Issledovanie kauzativnyh tendencij v anglijskih analiticheskih konstrukciyah s glagolami razresheniya – metod mnogomernoj logisticheskoj regressii i mnozhestvennogo analiza sootvetstvij. *Inostrannye yazyki i obuchenie inostrannym yazykam.* 2020; № 3: 11-21).
20. 徐秀玲. 翻译汉语主语回指语显隐机制研究——条件推断树法. *外语与外语教学.* 2020; № 3: 44-53. (Syuj S. Issledovanie mehanizma yavnogo i skrytogo ispol'zovaniya anafory podlezhaschego pri perevode na kitajskij yazyk – metod uslovnyh derev'ev vyvoda. *Inostrannye yazyki i obuchenie inostrannym yazykam.* 2020; № 3: 44-53).
21. Paducheva E.V. Tipy kauzal'nyh otnoshenij v semanticheskoj strukture leksemy. *Russian linguistics.* 1994; № 18 (1): 1-16.
22. Harrell F. *Regression Modeling Strategies: With Applications to Linear Models, Logistic Regression and Survival Analysis.* New York: Springer, 2001.
23. Baayen R. *Analyzing Linguistic Data: A Practical Introduction to Statistics Using R.* Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Статья поступила в редакцию 08.10.24

УДК 811'23:81'373.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-482-485

***Malkova M.A.**, postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: m.obukhova@volsu.ru*

SOCIOLINGUISTIC FACTORS OF NEOLOGIZATION OF DIGITAL SPACE (BASED ON THE EXAMPLE OF FRENCH AND ENGLISH LANGUAGES). The article is carried out within the framework of digital anthropology, a new interdisciplinary field of research that studies the interaction between humans and digital technologies. The article discusses the problem of the influence of IT on the process of language neologisation in the conditions of digitalisation of society. The analysis of empirical material has enabled the main sociolinguistic factors influencing the formation of IT neologisms in English and French to be identified. It is noted that there is a large number of terms in the sample obtained. Methods of formation of English and French IT neologisms are defined and described. The study seeks to elucidate the impact of the English language on the neological processes of the French language in the domain of information technology. It highlights trends towards concision and precision in the context of Internet communication, as well as the advent of novel social roles and statuses concomitant with the IT development. The role of contemporary values in the field of ecology in the process of neologization of the digital space is delineated.

Key words: **neologization, digital anthropology, IT-neologisms, information technologies**

***М.А. Малкова**, аспирант, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: m.obukhova@volsu.ru*

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ НЕОЛОГИЗАЦИИ ЦИФРОВОГО ПРОСТРАНСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Настоящее исследование выполнено в русле цифровой антропологии – нового междисциплинарного исследовательского направления, в рамках которого изучается взаимодействие человека и цифровых технологий. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме влияния информационных технологий на процесс неологизации языка в условиях активной цифровизации общества. В результате анализа фактического материала сформулирова-

ны основные социолингвистические факторы, способствующие образованию IT-неологизмов в английском и французском языках. Отмечается большое количество терминов в полученной выборке. Определены и описаны способы образования английских и французских IT-неологизмов. В исследовании предпринимается попытка объяснить влияние английского языка на неологические процессы французского языка в сфере информационных технологий, отмечаются тенденции к краткости и точности в условиях интернет-коммуникации, а также появление новых социальных ролей и статусов, связанных с развитием IT. Охарактеризована роль современных ценностей в области экологии в процессе неологизации цифрового пространства.

Ключевые слова: **неологизация, цифровая антропология, неологизмы IT-сферы, информационные технологии**

Информационные технологии нового века уже успели войти в различные сферы общества и продолжают активно развиваться, оказывая значительное влияние на экономику, политику, культуру, образование и другие области человеческой деятельности, позволяют улучшить качество жизни людей, создают новые возможности для развития общества. С появлением и распространением информационных технологий увеличивается доля новых слов, связанных с IT-сферой, которые образуются для номинации новых реалий и явлений.

Актуальность настоящего исследования заключается в появлении большого пласта новой лексики, которую необходимо описать и систематизировать, а также в стремлении к лучшему пониманию процессов неологизации цифрового пространства на примере разных лингвокультур для налаживания эффективной межкультурной коммуникации в глобальном цифровом пространстве.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении основных социолингвистических факторов, способствующих появлению неологизмов семантического поля «IT-технологии». В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи:

1) обоснование теоретической базы по исследуемому объекту,
2) сбор и анализ эмпирического материала из аутентичных ресурсов,
3) описание и систематизация полученных результатов,
4) формулирование выводов по проведенному исследованию.

Объектом исследования выступают английские и французские неологизмы IT-сферы, предметом – их структурно-семантические характеристики. Теоретическая значимость работы заключаются в рассмотрении неологических процессов в языке с точки зрения нового междисциплинарного подхода – цифровой антропологии, а полученные результаты исследования позволяют по-новому осмыслить инновации, происходящие в языке в условиях активного развития IT-технологий. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть применены в преподавании английского и французского языков, лексикологии, а также в области перевода и межкультурной коммуникации.

Источниками эмпирического материала послужили краудсорсинговый онлайн-словарь для разработчиков DevTerms («Английские неологизмы») и онлайн-словарь от платформы для онлайн-обучения IT-специалистов Sparks («Французские неологизмы»). Всего проанализировано 127 английских неологизмов и 121 французский неологизм. В процессе исследования неологизмов использованы такие методы, как сплошная выборка, описание, наблюдение, структурно-семантический и сопоставительный анализы, а также метод количественного анализа и индуктивный метод. Новизна исследовательской работы заключается в изучении и систематизации неисследованных ранее неологизмов, а также в сравнении неологических процессов цифрового пространства в английском и французском языках.

В настоящее время невозможно рассматривать цифровое пространство только с позиции технических и технологических компонентов данного явления. Современный человек активно использует Интернет в различных целях, в том числе в работе, учёбе, общении и даже в качестве развлечения, порождая при этом собственный контент в виде статей, комментариев, фото- и видеоматериалов. Таким образом, формируется два подхода к пониманию концепта «цифровое пространство»: технико-технологический, где ключевыми фигурами выступают технические средства, ПО и сети и социально-гуманитарный, где фокус внимания сосредоточен на исследовании взаимодействия человека и общества в целом с Интернетом и сопутствующими цифровыми технологиями.

Данное исследование проведено в русле цифровой антропологии (инновационного научного подхода), которая активно разрабатывается в последнее десятилетие и подробно описывается в работах С.В. Тихоновой и С.М. Фроловой, С.В. Соколовского, Н.В. Масленковой, Д. Миллер и других. В фокусе внимания цифровой антропологии находится исследование взаимоотношений человека и цифровых технологий, проявляющихся в социальной, культурной, экономической, политической и других сферах общественной жизни. Стоит также подчеркнуть, что термины «информационные технологии» и «цифровые технологии» взаимосвязаны, но не идентичны. Основное отличие между этими понятиями заключается в способе представления информации. Информационные технологии могут использовать как цифровые, так и аналоговые методы, тогда как цифровые технологии подразумевают дискретизацию данных. Приведём примеры информационных технологий: базы данных, электронная почта, системы управления проектами; примеры цифровых технологий: Интернет вещей, искусственный интеллект, виртуальная реальность.

Исследования влияния IT-технологий предпринимаются с позиции различных гуманитарных наук, в том числе социолингвистики, где технологический детерминизм проявляется в ряде аспектов. Во-первых, цифровые технологии обусловливают неологические изменения в языке (фонетические, лексические, синтаксические). Во-вторых, благодаря цифровым технологиям разрабатываются новые технологические решения для проведения лингвистических исследований (например, создание корпусов текстов). И в-третьих, посредством социальных сетей и мессенджеров цифровые технологии влияют на формирование языковой идентичности, предоставляя субъектам коммуникации новые возможности для самовыражения и взаимодействия в поликультурном обществе.

Остановимся более подробно на неологическом аспекте цифровых технологий. По мнению Е.В. Сенько, термин «неологизация» следует понимать как «процесс, который ведёт к появлению инноваций прежде всего на уровне лексики, а также на уровне других подсистем языка» [1, с. 3]. Кроме лексического уровня, инновации происходят также на фонетическом, синтаксическом, графическом и морфологическом уровнях языка. Исследованию процесса неологизации посвящены работы Е.А. Земской, Е.В. Сенько, С.В. Ильясовой, Л.В. Рацибурской, Е.А. Ждановой, В.Г. Гака, Н.Л. Шамне. Ключевым понятием данного процесса является неологизм, который трактуется Н.М. Шанским как «слова, которые, появившись в языке в качестве определенных значимых единиц, еще не вошли в активный словарный запас языка» [2, с. 158]. Н.М. Шанскому принадлежит также наиболее универсальная классификация неологизмов: ученый выделял лексические и семантические неологизмы. В научной литературе представлены и другие классификации неологизмов (Л. Гилберта, Н.Н. Королевой, В.И. Заботкиной, Т.В. Поповой), которые в значительной степени являются логическими продолжениями представленной классификации. Наиболее интересной с позиции данного исследования представляется классификация неологизмов в зависимости от типа языковой единицы Т.В. Поповой. В рамках данной классификации выделяются три категории неологизмов:

– неолексемы – новые слова, заимствованные из других языков,
– неофраземы – новые фразеологизмы и устойчивые сочетания слов с идиоматичным значением,
– неосемемы – уже существующие в языке слова, в семантической структуре которых появились новые значения [3, с. 30].

Причины образования неологизмов традиционно разделяют на интра- и экстралингвистические. По мнению Н.Л. Шамне, к интралингвистическим факторам относятся такие тенденции, как языковая экономия, поиск новых способов придания высказыванию большей экспрессивности, упорядочивание словарного состава, конверсия и изменение стилистической принадлежности слова, а к экстралингвистическим факторам следует отнести появление в ходе научно-технического прогресса новых реалий, нуждающихся в номинации, а также влияние других языков (прежде всего, английского языка) [4, с. 75].

В результате анализа полученной выборки нами выделены следующие социолингвистические факторы, влияющие на неологические процессы английского и французского языков.

Появление новых реалий в результате развития технологий

Из полученной выборки, совокупный объём которой составил 248 неологизмов, 200 единиц (80, 6%) являются терминами – «словом или словосочетанием специального (научного, технического и т. п.) языка, создаваемым (принимаемым, заимствуемым и т. п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [5, с. 474]. Термины появляются в ответ на потребность в номинации новых реалий, возникающих в IT-сфере в результате развития технологий. Например, развитие машинного обучения как раздела искусственного интеллекта и математической дисциплины повлекло за собой ряд научных исследований и разработок в области анализа данных, выявления закономерностей и предсказания будущих событий. В этой связи возникает ряд связанных с машинным обучением терминов, которые образуют тезаурус данной области знаний.

Приведем примеры неологизмов, появившихся в результате актуализации значения и ставших частью тезауруса терминов машинного обучения:

фр.: *algorithme* – ‘инструкции, данные машине с целью выполнения определенной задачи’ (здесь и далее даётся перевод дефиниций, выполненный нами самостоятельно) [6];

англ.: *Learning Management System (LMS)* – ‘программное обеспечение, предназначенное для сопровождения и управления процессом обучения или образовательной траекторией’ [там же].

Семантический анализ IT-неологизмов позволил нам сделать вывод о том, что терминология IT-сферы английского и французского языков соответствует базовым требованиям, предъявляемым к терминам: наличие одного строго определённого понятия, приобщенность к системе терминов, независимость от контекста, нейтральная стилистическая окраска. Вместе с тем были выявлены неофраземы, которые, несмотря на общую нейтральность понятия, содержат эмоционально окрашенные лексемы или метафоры (*happy path scenario*, *kebab case, edge case*).

Влияние других языков. Глобальная роль английского языка

Нами установлено, что для каждой категории лексических инноваций – неосемем, неолексем и неофразем – характерны определённые способы образо-

вания. Так, для неосемем типичным способом образования является включение в семантическую структуру уже существующего в языке слова нового значения (семы). Приведём примеры:

англ.: *Babel:* начальное значение – 'Вавилон', новое значение – 'компилятор JavaScript, позволяющий разработчикам использовать JavaScript нового поколения уже сегодня' [7];

англ.: *event:* начальное значение – 'событие, мероприятие', новое значение – 'действие или событие, обнаруженное программой' [там же];

фр.: *puce:* начальное значение – 'блоха', новое значение – 'силиконовая пластина, на которой выгравирована электронная схема' [6].

Применение семантического способа словообразования свойственно носителям английской и французской лингвокультур. При этом в нашей выборке английских неосемем оказалось значительно больше, чем французских неосемем: 45 единиц в английском языке против 12 единиц во французском языке.

В ходе анализа фактического материала нами выявлен случай когнитивного искажения на уровне восприятия лексемы во французском языке в результате влияния английского языка. Так, во французском языке встречается множество примеров употребления лексемы *digital* в контексте 'цифровой, связанный с цифровыми технологиями': *marketing digital, économie digitale, culture digitale*. Тем не менее, согласно определению Французской академии, французское прилагательное *digital* не имеет отношения к IT-технологиям и означает «то, что принадлежит, относится к пальцам» (фр.: 'qui appartient, se rapporte aux doigts') [8]. Данное смысловое искажение возникло из-за английского слова *digit*, что означает 'цифра', и его производного *digital* 'цифровой'. Таким образом, в контексте цифровых технологий во французском языке корректно употреблять прилагательное *numérique* вместо англицизма *digital*.

Несмотря на то, что английский язык является основным источником заимствований, в нашей выборке обнаружены лексемы, заимствованные из других языков. Так, например, лексема *sakura* была заимствована из японского языка и изначально обозначала 'дерево из семейства розовых, которое преимущественно растёт в Японии'. При этом в контексте программирования оно приобрело новое значение – 'минималистичный веб-фреймворк для Python, популярного языка программирования'.

Что касается неолексем, то такие языковые инновации образуются по продуктивным словообразовательным моделям (суффиксация и префиксация, парасинтез; словосложение, аббревиация) или с помощью заимствования из других языков. Всего в настоящей выборке представлено 47 английских и 74 французских неолексем. В приведённых ниже диаграммах 1 и 2 отображены способы образования неолексем в процентном соотношении.

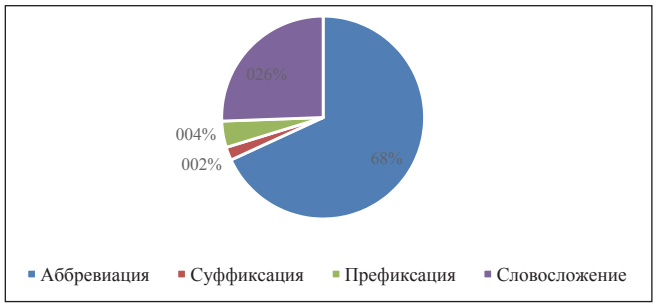


Рис. 1. Соотношение английских неолексем по способу образования

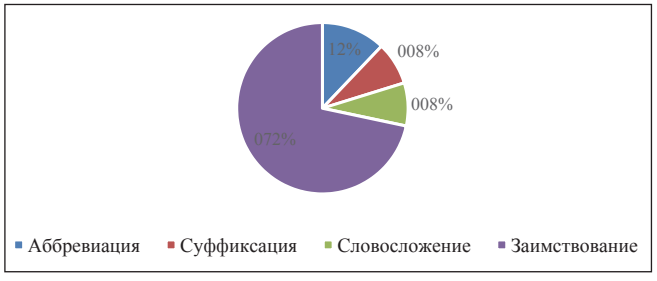


Рис. 2. Соотношение французских неолексем по способу образования

В процессе исследования нами установлено, что для английского языка превалирующими способами образования неолексем являются аббревиация и словосложение (68% и 25,5% соответственно), а для французского языка – заимствование и аббревиация (71,6% и 12% соответственно). При этом во французском языке к числу заимствований отнесены также заимствованные аббревиатуры (из 53 заимствованных неолексем во французском языке 21 является аббревиатурой).

Остановимся более подробно на заимствованиях. Анализ французских неолексем показал, что основным источником заимствования во французском языке является английский язык. Ведущая роль английского языка в IT-сфере объясняется тем фактом, что штаб-квартиры многих ведущих мировых IT-компаний (Google, Microsoft, Apple, Amazon) находятся в США, что обусловливает использование английского языка в качестве глобального языка профессиональной коммуникации и приводит к тому, что большинство специальных терминов, языков программирования, руководств и инструкций к программному обеспечению, технических документов и спецификаций создаются на английском языке или на базе английского языка (*API, URL, JavaScript*).

В результате анализа структурно-семантических характеристик неологизмов IT-сферы нами установлено, что в английском языке почти треть рассматриваемых неологизмов (27,6%) приходится на категорию неофразем (35 неофразем из 127 неологизмов). Во французском языке наблюдается схожая тенденция: 35 неофразем из 121 неологизмов, что составляет 28,9%. При этом отличительной чертой французских неофразем можно назвать то, что многие из них представлены терминами, заимствованными из английского языка (*shadow IT, responsive design, open data, navigateur web*), что подтверждает, как и в случае неосемем и неолексем, глобальное влияние английского языка на неологические процессы французского языка в сфере информационных технологий.

Стремление к краткости и точности

Профессиональный язык IT-специалистов включает большое количество сложных терминов и понятий, состоящих из нескольких слов. Широкое использование аббревиатур в IT-сфере обусловлено необходимостью эффективной коммуникации между специалистами, стремлением к краткости и удобству. Аббревиатуры позволяют сократить длинные и сложные термины, что особенно важно в условиях, когда нужно быстро передавать информацию или решать задачи. Аббревиация является одним из самых распространённых способов образования английских и французских неологизмов IT-сферы, о чём свидетельствуют статистические данные, полученные в ходе количественного анализа выборки. Доля аббревиатур от общего количества неологизмов исследуемой выборки составляет 28,2%.

Аббревиатуры служат для сокращения не только специальной терминологии, но и устойчивых словосочетаний, относящихся к профессиональным жаргонизмам. Приведём пример:

англ.: *FIFO – First in, First out* – 'метод обработки и хранения данных, при котором первый введенный элемент удаляется первым' [7];

англ.: *WET – Write Everything Twice* – 'юмористическая аббревиатура и анти-паттерн в разработке программного обеспечения, обозначающего практику дублирования кода или функциональности…' [там же].

Для IT-неологизмов характерно также использование цифр в составе аббревиатур, что способствует сокращению и упрощению запоминания лексем (*AMD64, G11n*).

Потребность в экспрессивности и эмоциональности, профессиональный сленг

Неформальная коммуникация между IT-специалистами, сопряжённая с желанием установить более тесный контакт с коллегами, а также потребностью выразить свои чувства и эмоции, в частности при совместной работе над сложными проектами, приводит к образованию широкого пласта профессиональной жаргонной лексики. Профессиональный сленг IT-специалистов представляет собой набор специфических терминов и выражений, используемых для упрощения коммуникации и ускорения процесса работы. Данный вид инноваций включает в себя аббревиатуры, жаргонизмы и другие элементы, содержащие экспрессивно-эмоциональную окраску, например:

англ.: *borked,* – 'сленговый термин, используемый для описания чего-либо сломанного или неисправного' [там же];

англ.: *waving a dead chicken,* – 'юмористический или уничижительный термин, используемый в разработке программного обеспечения для описания попыток решить технические проблемы или проблемы суеверными или иррациональными средствами…' [там же].

Изменение ценностей и приоритетов общества

Растущий интерес глобального общества к экологическим проблемам выражается в развитии концепций осознанного потребления (sustainable consumption) и устойчивого развития (sustainable development), которые предполагают ответственное отношение к потреблению товаров и услуг, а также учёт экологических и социальных последствий производства и использования продукции. Экотренды не оставили незатронутой и сферу информационных технологий, что успело отразиться и в языке. Приведём пример из выборки:

англ.: фр. *green IT* – 'концепт, направленный на сокращение воздействия информационных технологий на окружающую среду, экономику и общество' [6].

Изменение социальных ролей и статусов

Развитие информационных технологий и Интернета привело к появлению новых профессий и неформальных прозвищ, связанных с этой сферой. Пандемия COVID-19 интенсифицировала переход к дистанционному формату работы и развитие интернет-коммуникации. Эти изменения повлекли за собой трансформацию социальных ролей и статусов, что, в свою очередь, привело к появлению новых понятий и терминов, например:

фр.: *DSI* аббревиатура от *Directeur / Directrice du Système d'Information* – 'директор информационной системы' [6];

англ.: сленг *black hat hacker* – 'человек, обладающий обширными знаниями в области компьютерных технологий, целью которого является взлом или обход системы интернет-безопасности' [7];

англ.: сленг *brogrammer* – 'определенная субкультура программистов, соответствующих стереотипу парня из студенческого братства' [там же].

Таким образом, неологизация цифрового пространства актуализирует широкий круг вопросов в сфере языкознания. В настоящем исследовании выделены основные социолингвистические факторы, способствующие появлению инноваций в английском и французском языках, среди которых появление новых реалий в результате развития информационных технологий, влияние других языков, стремление к краткости и точности, потребность в экспрессивности и эмоциональности, изменение ценностей и приоритетов в обществе, изменение социальных ролей и статусов. При этом отмечается, что процессы неологизации в каждом из рассматриваемых языков имеют свои особенности, что отчётливо прослеживается на примере различных подходов английской и французской лингвокультур к образованию IT-неологизмов. В английском языке превалируют такие способы образования неологизмов, как аббревиация и словосложение, во французском – заимствование и аббревиация. Распространённость аббревиации как способа образования неологизмов объясняется стремлением актантов к краткости и точности в условиях интернет-коммуникации. Несмотря на то, что английский язык является доминирующим источником заимствования новых слов во французском языке, встречаются единичные случаи заимствования из других языков (например, из японского языка). Глобальное влияние английского языка на неологизацию цифрового пространства объясняется тем фактом, что многие ведущие мировые IT-компании находятся в англоязычных странах, поэтому специалисты из разных стран используют английский язык в качестве языка профессиональной коммуникации, что, в свою очередь, привело к образованию широкого пласта профессиональной жаргонной лексики. Современные тенденции и ценности общества, выражающиеся в стремлении к осознанному потреблению и устойчивому развитию, также накладывают свой отпечаток на неологические процессы цифрового пространства в рассматриваемых языках. Терминология IT-неологизмов также имеет свои специфичные черты: зафиксированы сложные термины, включающие в свой состав эмоционально окрашенные лексемы либо метафоры. Перспективность дальнейшего исследования неологизации цифрового пространства через призму цифровой антропологии видится в изучении влияния новых слов и выражений на формирование цифровой культуры и цифровой идентичности в русской, английской и французской лингвокультурах.

Библиографический список

1. Сенько Е.В. *Неологизация в современном русском языке конца XX века: межуровневый аспект*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Волгоград, 2000.
2. Шанский Н.М. *Лексикология современного русского языка*. Москва: Либроком, 2009.
3. Попова Т.В. *Русская неология и неография*. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2005.
4. Shamne N.L., Rets I.V. The problem of studying neologisms and their influence on the ecology of language. *Вестник ВолГУ.* Серия 2: Языкознание. 2015; Выпуск 1: 72–77.
5. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка. Москва: Русский язык, 1986.
6. *Платформа для онлайн-обучения «Sparks»*. Available at: https://www.sparks-formation.com/it-talks/nouvelles-technologies/lexique-it-dictionnaire-informatique-definitions-concepts
7. *Краудсорсинговый онлайн-словарь для разработчиков «DevTerms»*. Available at: https://devterms.io/?page=4
8. *Французская академия*. Available at: https://www.academie-francaise.fr/digital

References

1. Sen'ko E.V. *Neologizaciya v sovremennom russkom yazyke konca XX veka: mezhurovnevyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2000.
2. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Librokom, 2009.
3. Popova T.V. *Russkaya neologiya i neografiya*. Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI, 2005.
4. Shamne N.L., Rets I.V. The problem of studying neologisms and their influence on the ecology of language. *Vestnik VolGU*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2015; Vypusk 1: 72-77.
5. Ahmanova O.S. Slovar' omonimov russkogo yazyka. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
6. *Platforma dlya onlajn-obucheniya «Sparks»*. Available at: https://www.sparks-formation.com/it-talks/nouvelles-technologies/lexique-it-dictionnaire-informatique-definitions-concepts
7. *Kraudsorsingovyj onlajn-slovar' dlya razrabotchikov «DevTerms»*. Available at: https://devterms.io/?page=4
8. *Francuzskaya akademiya*. Available at: https://www.academie-francaise.fr/digital

Статья поступила в редакцию 26.09.24

УДК 811.11-12 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-485-487

Menshchikova G.A., *Cand. Of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: alnic2901@rambler.ru*
Zavyalova A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: aljonka8@yandex.ru*

VERBAL MARKERS OF LYING IN THE AMERICAN POLITICAL AREA (ON THE EXAMPLE OF D. TRUMP AND K. HARRIS PRESIDENTIAL DEBATES). The article is devoted to the study of the problem of lying and analysis of speech behavior in American political discourse. Understanding the essence of lie is necessary to detect lie markers in speech. On this issue, the paper presents the points of view of scientists and provides an understanding of this phenomenon applicable to this study. It is argued that the ability to identify any manifestations of lie on the part of the interlocutor can guarantee protection and well-being. The article presents the result of an analysis of authentic linguistic material – replicas of US presidential candidates during their election debates, which are the examples of lie markers. These results serve as proof that the ability to analyze the verbal behavior of the interlocutor allows you to recognize verbal markers of lies. This study reflects 5 types of verbal markers of lies found in the statements of D. Trump and K. Harris. It is assumed that lying in the American political space is aimed at achieving pragmatic goals – persuasion, manipulation, informing, etc.

Key words: **lying, cognitive processes, lie markers, communication, speech behavior, psychology, political area**

Г.А. Менщикова*, канд. филос. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: alnic2901@rambler.ru*
А.В. Завьялова*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: aljonka8@yandex.ru*

ВЕРБАЛЬНЫЕ МАРКЕРЫ ЛЖИ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДВЫБОРНЫХ ДЕБАТОВ Д. ТРАМПА И К. ХАРРИС)

Статья посвящена изучению проблемы лжи и анализу речевого поведения в американском политическом дискурсе. Понимание сути лжи необходимо для обнаружения маркеров лжи в речи. По этому вопросу в работе приведены точки зрения ученых и дано понимание феномена, применимое для данного исследования. Утверждается, что умение выявлять любые проявления лжи со стороны собеседника может гарантировать защиту и благополучие. В статье представлен результат анализа аутентичного языкового материала – реплики кандидатов в президенты США во время предвыборных дебатов, представляющие собой примеры маркеров лжи. Данные результаты служат доказательством того, что умение анализировать речевое поведение собеседника позволяет распознавать вербальные маркеры лжи. В данном исследовании отражены 5 типов вербальных маркеров лжи, обнаруженных в высказываниях Д. Трампа и К. Харрис. Предполагается, что ложь в американском политическом пространстве направлена на достижение прагматических целей – убеждение, манипуляцию, информирование и др.

Ключевые слова: **ложь, когнитивные процессы, маркеры лжи, коммуникация, речевое поведение, психология, политическое пространство**

Выбор темы данной статьи обусловлен научным интересом в области прагмалингвистики – изучением проблемы лжи и анализа речевого поведения в американском политическом дискурсе. Актуальность исследования определяется повышенным вниманием общественности к политическим изменениям в США, а также потребностью в умении распознавать вербальные маркеры лжи в процессе коммуникации.

Цель работы заключается в намерении получить ответ на вопрос, возможно ли выявить речевые свидетельства лжи на основе анализа речевого поведения

кандидатов в президенты. Объектом исследования являются англоязычные высказывания политических деятелей, в которых содержатся вербальные маркеры лжи. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: изучить теоретико-методологическую базу для понимания феномена лжи, провести анализ аутентичного языкового материала и выявить вербальные маркеры лжи.

Научная новизна работы заключается в изучении вербальных маркеров лжи в контексте англоязычного политического пространства.

Практическую ценность представляет языковой материал, выбранный из выступлений американских политических деятелей. Результаты, полученные в данной работе, могут быть использованы на практических занятиях по английскому языку, а также в практической деятельности сотрудников органов следствия и дознания.

Теоретической базой статьи являются научные взгляды и концепции, предложенные как отечественными учеными (Н. Бердяев, И. Вагин, В. Знаков), так и зарубежными (В. Штерн, П. Экман).

Общенаучные методы, такие как наблюдение, описание, обобщение с элементами дискурсивного, контекстуального и контент-анализа текстов, являются методологической базой работы. Аутентичный англоязычный материал выступил основой практического исследования. Сбор материала проведен на основе метода сплошной выборки. С помощью описательного метода отобранный материал удалось систематизировать и обобщить. Достичь цели и решить поставленные задачи удалось на основе результатов, полученных отечественными и зарубежными учеными.

Изучение проблемы лжи и отношения к ней современного человека является актуальным на сегодняшний день. Каждый человек регулярно сталкивается с этим явлением в ежедневном общении, обман и ложь всё чаще выступают объектом исследования в психологии, философии, социологии, а также становятся предметом обсуждения в художественной литературе. В данной работе ложь рассматривается в рамках социальной психологии как проблема межличностного общения и как феномен коммуникативного поведения человека. В основе данного феномена лежат определённые психофизиологические механизмы.

Лгут и обманывают все, но одни лгут из корыстных побуждений, а другие бескорыстно – из сострадания или из-за отсутствия различий между реальностью и собственным воображением.

Русский философ Н. Бердяев утверждал, что лгут все – и лживые, и правдивые люди, лгут осознанно и бессознательно по причине вырождения личной совести. «Из мира все более исчезает личная совесть, и все меньше слышится ее голос» [1, с. 102–108].

Целесообразно рассмотреть определение лжи, данное в толковом словаре В.И. Даля: «Ложь – то, что солгано, слова, речи, противные истине. Лгать – врать, говорить или писать ложь, неправду, противное истине» [2, с. 241].

Ложь как психологический феномен изучается и в России (И. Вагин, В. Знаков), и за рубежом (В. Штерн, П. Экман). В. Знаков, например, считает ложью умышленную передачу таких сведений, которые противоречат действительности. У человека со здоровой психикой ложь обусловлена мотивами и имеет конкретную цель.

В. Штерн говорит о лжи как об осознанно неверной информации, передаваемой с определенной целью, т. е. утверждал, что ложь возникает только на сознательном уровне [3, с. 49–56]. П. Экман считает ложью умышленное введение в заблуждение другого человека. По его мнению, существуют два основных вида лжи – это умолчание, когда человек не сообщает ни правду, ни ложь, и фальсификация, когда человек скрывает истину, но при этом сообщает ложную информацию, позиционируя её как правду. Кроме того, обман может скрываться в особом поведении, поступках и действиях человека, за которыми он пытается скрыть свои истинные чувства и эмоции. Это определенная защитная реакция на неблагоприятную ситуацию [4]. Человек, говорящий неправду, в некомфортном для него дискурсе старается скрыть эмоции, применить «защитные средства». Маскировать истинные чувства и эмоции можно, например, улыбкой, различными жестами, мимикой, интонацией, но главное – словами. Если люди говорят неправду, они изъясняются намного больше, чем того требует ситуация, стараются уйти от прямых ответов, часто допускают оговорки, речевые ошибки, используют в речи повторы «я, я, я имею в виду, что я …», междометия «эээ», «ну», слоги («ага-а, о-очень и-интере-есно-о»). Частые паузы нужны лжецу для того, чтобы потянуть время и продумать историю. Различные психофизиологические проявления часто говорят об определенном эмоциональном состоянии, которое противоречит реальности [5].

По результатам исследования О. Фрая, в том или ином дискурсе поведение лжеца определяется тремя психическими состояниями. Первое состояние – эмоциональное. На этом этапе ложь вызывает такие эмоции, как чувство вины, страх и эмоциональный подъем. Второе состояние требует высокой активности когнитивных процессов, т. к. основано на семантическом содержании лжи. Здесь ложь выступает сложной когнитивной задачей, так как требует от говорящего постоянного контроля содержательной стороны своей речи. Суть третьего состояния заключается в регулировании собственного поведения, что выражается в подавлении когнитивных и эмоциональных реакций.

Ложь обнаруживает себя как в содержании речевых сообщений, так и в невербальных сигналах, если они противоречат реальным эмоциям. Кроме того, недосказанность, противоречащая действительности, также является ложью.

Обнаружить ложь во время коммуникации – очевидная и необходимая задача в сферах политики, юриспруденции, правоохранительной деятельности и, конечно, частной жизни. Умением выявлять любые проявления лжи со стороны собеседника человек может гарантировать себе защиту и благополучие во всех сферах жизни. Так, например, сотрудникам органов внутренних дел, занимающихся поиском истины, умение видеть и слышать ложь является необходимым для успешного расследования преступлений. В повседневной жизни никто не хочет быть обманутым, поэтому каждому человеку будет полезным навык распознавания лжи и неискренности.

Наблюдение за речью и поведением собеседника поможет увидеть отклонения от обычного стиля и распознать специфические признаки обмана. Лгать и обманывать сложно с когнитивной точки зрения, ведь в случае обмана мозгу приходится выполнять много когнитивных задач. Нужно помнить, что ресурсы памяти не безграничны, а их перегрузка может проявляться внешне – в речи, жестах, мимике, психофизиологических параметрах и т. д. Оставаться собранным – это задача, которая требует от говорящего особой концентрации и усилий. Правда говорится легко, а для лжи необходимы определенные усилия и навыки, следовательно, признаки лжи могут легко себя обнаружить.

Важно научиться распознавать вербальные и невербальные сигналы в беседе, т. к. в разговоре имеет значение не только то, что говорит собеседник, но и то, как он говорит. В работах клинического психолога А. Демкина изложены основные речевые признаки лжи, по наличию которых в речи собеседника можно выявить ложь или неискренность в разговоре. К таким признакам относятся, например, изменение тональности голоса, недостаток самореференции, смешивание временных рамок, т. е. внезапный переход с прошедшего на настоящее время, ответы вопросами на вопросы, эквивокация, клятвы и заверения и другие [6].

В данной работе проведен анализ речи участников предвыборных дебатов в США между Д. Трампом и К. Харрис. Высказывания названных политиков вызывают интерес, их аудитории огромны в количественном выражении, поэтому актуальным остаётся вопрос, насколько искренне и честно кандидаты ведут себя в предвыборной гонке.

В обсуждениях дебатов между Д. Трампом и К. Харрис аналитики обращают внимание на то, кто из участников был более убедителен, красноречив, эффективен, но не говорят об их честности и искренности по отношению друг к другу и избирателям. На основе анализа речевого поведения говорящего обнаруживаются языковые доказательства лжи. Если свою речь можно заранее тщательно обдумать и спланировать, то невербальные маркеры очень сложно контролировать в живом общении.

Очень активную мимику и жестикуляцию К. Харрис можно рассматривать как невербальные маркеры лжи и неискренности. Во время выступления Дональда Трампа она часто поднимала бровь, подносила руку к подбородку, сочувственно вздыхала или пренебрежительно покачивала головой. Во всей этой политической пантомиме К. Харрис наблюдается театральная наигранность, очевидно, что её эмоции и внутренние ощущения расходятся с внешними проявлениями. В свою очередь, Д. Трамп был более сдержан в мимике и жестах, но постоянно закатывал глаза, давая понять, что он воспринимает речь своего оппонента как речь, лишенную правдивости и серьезности.

Результаты анализа содержательной стороны речи участников дебатов также демонстрируют определенные маркеры лжи.

Первое, что можно заметить, – это недостаток самореференции в речи К. Харрис. Она чаще ссылается на мнение других авторитетных людей, не упоминает себя, делая важные заявления: *What **Goldman Sachs** has said is that Donald Trump's plan would make the economy worse. Mine would strengthen the economy. What **the Wharton School** has said is Donald Trump's plan would actually explode the deficit. **Sixteen Nobel laureates** have described his economic plan as something that would increase inflation and by the middle of next year would invite a recession* [7].

Напротив, в своей речи Д. Трамп концентрировался больше на себе, на своих достижениях и результатах пребывания в должности президента, поэтому очень часто использовал местоимение «Я», что свидетельствует о высокомерии и самоуверенности:

– ***I** created one of the greatest economies in the history of our country. **I'll** do it again and even better.*

– *But **I** was the one that created them* [7].

В высказываниях К. Харрис преобладают мысли и рассуждения над выражением личного восприятия:

1) So, I was raised as a middle-class kid. And I am actually the only person on this stage who has a plan that is about lifting up the middle class and working people of America.

2) … my mother raised my sister and me but there was a woman who helped raise us. We call her our second mother. She was a small business owner. I love our small businesses [7].

В этих конструкциях видны «следы» когнитивных действий по написанию ситуации – предложения простые и краткие, в них отсутствуют детали, эмоционально окрашенные слова и т. д., что говорит о сфабрикованности заявлений с целью повлиять на мнение аудитории.

В теории психолингвистики говорится, что личность человека определяется лексическим запасом, которым он пользуется, а также словами, которых человек избегает в той или иной ситуации. В определенных высказываниях заметны примеры эквивокации – двусмысленности, намеков, ухищрений:

– … *I think probably* ***her boss****, if you call him a boss,* ***he*** *spends all his time on the beach, but look,* ***her boss*** *went out* … [7].

Во время дебатов Д. Трамп чаще говорил о себе и не называл ни имени, ни фамилии своего оппонента, не обращался к ней по имени, желая таким образом обезличить вице-президента и показать аудитории своё отношение к К. Харрис:

– *These are the people that* ***she*** *and Biden let into our country* [7].

Примечательно, что во время дебатов с Д. Байденом в июне 2024 года Д. Трамп два раза произнес «Байден» и три раза «Джо». В этом дистанцировании от оппонентов проявляется неискренность по отношению к ним.

Клятвы и заверения направлены на эмоциональную сферу человека, поэтому в подобных конструкциях даётся как можно меньше фактической информации, но больше эмоционально окрашенных слов. К. Харрис убеждает своих избирателей:

– … *if Donald Trump were to be re-elected,* ***he will sign a national abortion ban****… there would be a national abortion --* ***a monitor that would be monitoring*** *your pregnancies, your miscarriages.*

– *And* ***I'm going to actually do something really unusual*** … *And* ***I'll tell you****, I believe you deserve a president who actually puts you first. And* ***I pledge*** *to you that I will* [7].

Д. Трамп, в свою очередь, пытается убедить избирателей в ужасном положении США, рассказывая о поедании мигрантами домашних питомцев:

– *In Springfield,* ***they're eating the dogs****. … **They're eating the cats**. **They're eating -- they're eating the pets** of the people that live there. And this is what's happening in our country. And* ***it's a shame*** [7].

В развернутых ответах и комментариях К. Харрис часто нарушается повествовательный баланс. Полное и правдивое изложение должно состоять из трёх частей – пролога, критического события и последствия, где большую часть занимает описание критического события, но «перекос» процентного соотношения частей свидетельствует об их наполненности ложной информацией:

– *I was at the Capitol on January 6th. I was the Vice President-Elect. I was also an acting senator. I was there. And on that day, the president of the United States incited a violent mob to attack our nation's Capitol, to desecrate our nation's Capitol. On that day, 140 law enforcement officers were injured. And some died* [7].

В дополнение к описанным вербальным маркерам лжи оба кандидата в президенты произносят заведомо ложные утверждения, анализируя результаты работы друг друга:

– … *the Trump administration* ***resulted in a trade deficit****, one of the highest we've ever seen in the history of America. He* ***invited trade wars*** …

– *But when you look at what she's done to our country and when you look at these millions and millions of people that are pouring into our country monthly where it's I believe* ***21 million people, not the 15 that people say****, and I think* ***it's a lot higher than the 21.*** *That's bigger than New York state. Pouring in* [7].

Итогом проделанной работы можно считать ответ на вопрос, поставленный в данной статье. Изученная теоретико-методологическая база и знание материала помогли обнаружить языковые доказательства лжи в речевом поведении американских политиков.

Проведенный анализ аутентичного материала показал, что в речи кандидатов в президенты обнаружены как минимум 5 вербальных маркеров лжи: недостаток самореференции, преобладание мыслей и рассуждений над выражением личного восприятия, клятвы и заверения, нарушение повествовательного баланса, заведомо ложные утверждения. Большее количество речевых конструкций, выдающих ложь, было обнаружено в речи К. Харрис, кроме того, её излишне активная мимика является невербальным маркером лжи.

В американском политическом пространстве ложь является определенным стилем общения, при котором происходит осознанное искажение действительности. Такое общение представляет собой не просто коммуникацию, а воздействие на адресата лжи, средство манипуляции сознанием ещё не определившихся избирателей. На данном историческом этапе развития американского политического пространства ложь и неискренность являются неизбежным средством борьбы за власть и амбиции. Итоги прошедших в 2020 г. выборов в США подтверждают, что авторитет, сила и влияние в политической коммуникации принадлежат тем, кому принадлежит власть над словом.

Перспективу для будущей научной деятельности представляет поиск ответа на вопросы, связанные с пониманием типов лжи в американском политическом пространстве (умолчание или фальсификация) и их прагматической составляющей.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Парадокс лжи. *Человек*. 1999; № 2: 102–108.
2. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва, 1955; Т. 2: 241.
3. Штерн В. Изучение свидетельских показаний. *Проблема психологии. Ложь и свидетельские показания*. 1922; Выпуск 1: 49–56.
4. Экман П. Психология Лжи. Перевод с английского. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
5. Экман П. *Узнай лжеца по выражению лица*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
6. *Скрытая ложь: речевые признаки*. Available at: https://onkto.ru/blog/psychometry/speech-lie
7. *Harris-Trump presidential debate transcript*. Available at: https://abcnews.go.com/Politics/harris-trump-presidential-debate-transcript/story?id=113560542

References

1. Berdyaev N.A. Paradoks lzhi. *Chelovek*. 1999; № 2: 102-108.
2. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1955; T. 2: 241.
3. Shtern V. Izuchenie svidetel'skih pokazanij. *Problema psihologii. Lozh' i svidetel'skie pokazaniya*. 1922; Vypusk 1: 49-56.
4. `Ekman P. Psihologiya Lzhi. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
5. `Ekman P. *Uznaj lzheca po vyrazheniyu lica*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
6. *Skrytaya lozh': rechevye priznaki*. Available at: https://onkto.ru/blog/psychometry/speech-lie
7. *Harris-Trump presidential debate transcript*. Available at: https://abcnews.go.com/Politics/harris-trump-presidential-debate-transcript/story?id=113560542

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 811.11-112; 001.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-487-490

Mishnova A.V.*, postgraduate, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mishnovaa@mail.ru*

FORMAL LINGUISTIC COHERENCE OF THE GERMAN TERMINOLOGICAL SYSTEM IN STANDARDIZED LANGUAGE TESTING. The article examines formal linguistic characteristics of the modern German terminological system of standardized language testing. Terms form terminological paradigms (simple and derivate terms, compounds, phrases) and nests of single-root terms. The structure and composition of terminological paradigms and nests reflect such features of the terminological system as the nomination of objects, processes and characteristics with terms of different parts of speech; a developed hierarchical structure based on vertical (subordination, partitive) and horizontal (gradation) relations; the prevalence of multi-compound terms over single-component terms; a more complex structure of terminological nests around core concepts compared with nests around peripheral concepts. The specifics of terms in the sphere of German standardized language testing lies in their similarity with general words (consubstantiality) related both to their form and meaning. The differentiation of terms and non-terms is carried out based on the connection with a special concept, manifested in the syntagmatic characteristics of terms.

Key words: **German language, terminological system, syntagmatics, terminological paradigm, nest of single-root terms, compound term, terminological phrase, part-of-speech affiliation of term, consubstantial term, language teaching, standardized language testing**

А.В. Мишнова*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mishnovaa@mail.ru*

ФОРМАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ СВЯЗНОСТЬ НЕМЕЦКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ СТАНДАРТИЗИРОВАННОГО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

В статье рассматриваются формально-языковые характеристики современной немецкой терминосистемы стандартизированного лингводидактического тестирования. Термины группируются на основе ряда признаков, образуя терминологические парадигмы (простые и производные термины, термины-композиты, терминосочетания) и гнезда однокоренных терминов. Структура и состав терминологических парадигм и гнезд отображают такие свойства терми-

носистемы, как наличие обозначений для объектов, процессов и признаков; развитое иерархическое строение, основанное на вертикальных (родовидовых, партитивных) и горизонтальных (градации) отношениях между специальными понятиями; превалирование многосоставных терминов над односоставными; больший объем терминологических гнезд, выстроенных вокруг ключевых понятий стандартизированного лингводидактического тестирования по сравнению с гнездами, связанными с периферийными понятиями. Специфика формально-языковой связности терминов немецкого стандартизированного языкового тестирования заключается в их консубстанциональности, состоящей в содержательном и формальном сходствах с общелитературными словами-нетерминами. Разграничение терминов и нетерминов осуществляется исходя из их связи со специальным понятием, проявляющейся в синтагматических характеристиках термина.

Ключевые слова: **немецкий язык, терминосистема, синтагматика, терминологическая парадигма, гнездо однокоренных терминов, термин-композит, терминосочетание, частеречная принадлежность термина, консубстанциональный термин, лингводидактика, стандартизированное лингводидактическое тестирование**

В немецкоязычном пространстве наблюдается интерес к проблемам языкового тестирования: например, в 2022 г. данным вопросам был посвящен специальный выпуск журнала Informationen Deutsch als Fremdsprache [1] с исследованиями по дискуссионным вопросам в области обучения немецкому языку как иностранному. Одним из актуальных аспектов является изучение понятийно-терминологического аппарата языкового тестирования с практической и теоретической точек зрения. В практико-ориентированных исследованиях подчеркивается необходимость перевода терминов на национальные языки и создания лексикографических источников. В этой связи С. Пласман отмечает, что многие понятия языкового тестирования используются разработчиками тестов на английском языке, однако должны быть переведены на немецкий для обеспечения доступа к данному знанию широкой профессиональной общественности [2, с. 11]. Изучение терминов языкового тестирования также необходимо для выявления специфики способов вербализации знания гуманитарных наук, к которым относится языковое тестирование [3, с. 22], что является одной из проблем теоретического терминоведения.

Цель исследования состоит в рассмотрении формально-языковых характеристик немецкой терминосистемы стандартизированного лингводидактического тестирования. Для ее достижения в работе предпринимается попытка решения следующих задач: описание способов организации терминов с точки зрения их морфолого-грамматических признаков; определение частеречного состава терминосистемы; выявление специфики вербализации специальных понятий в виде терминов. Новизна работы заключается в анализе особенностей организации специального знания в сфере стандартизированного языкового тестирования при помощи средств немецкого языка. Понятийно-терминологический аппарат сферы языкового тестирования является малоизученным. Теоретическая значимость исследования связана с установлением характерных способов объединения терминов лингводидактического тестирования терминов в терминосистему, это необходимо для понимания способов вербализации гуманитарного знания. Практическая значимость работы состоит в выявлении структуры и состава терминологических гнезд и парадигм современной немецкой терминосистемы стандартизированного лингводидактического тестирования, что позволит внести вклад в разработку актуальных лексикографических источников в данной области. В качества практического материала послужили термины (910 ед.) из руководств для экзаменаторов современных (с 2000 г.) экзаменов института Гёте по немецкому языку как иностранному [4–7] и др.

«Формально-языковая связность» [8, с. 121–122] терминосистем различных областей знания предполагает две основные тенденции: образование терминологических парадигм как регулярных рядов одноструктурных терминов и наличие гнезд терминов на основе тождества корневой морфемы [8, с. 122]. Данные группировки призваны выстраивать единую структуру терминосистем, вербализуя различные виды отношений между специальными понятиями.

В немецкой терминосистеме стандартизированного лингводидактического тестирования выделяются две основные терминологические парадигмы: термины-слова (простые, производные, сложные) и терминосочетания. Наименьшую по количеству группу составляют простые и производные слова (16%, корпус из 910 ед.): это объясняется тем, что они обозначают основные понятия данной области – экзамена (*Prüfung, Test*), оценивания (*Bewertung*), задания (*Aufgabe*), коммуникации (*Kommunikation*), компетенции (*Kompetenz*) и др. На их базе формируются более сложные понятия, выраженные многосоставными терминами. Например, производное слово *Prüfung*, являющееся в терминосистеме одним из ключевых терминов, входит в более чем 60 многосоставных терминов: *Einzel**prüfung**, Feststellungs**prüfung**, Prüfungs**aufgabe**, **Prüfungs**ziel, Durchführung der **Prüfung**, mündliche **Prüfung***.

Формально-языковая связность производных терминов проявляется в сходстве их аффиксов, выражающих похожие значения. Термины, обозначающие категорию субъекта тестирования (экзаменатора и экзаменуемого), в основном образуются при помощи суффикса *-er* (с прибавлением суффикса *-in* для лиц женского пола): *Teste**r** – Teste**rin**, Prüf**er** – Prüfe**rin**, Bewerte**r** – Bewerte**rin**, Gutachte**r** – Gutachte**rin**, Prüf**er** – Prüfe**rin**, Kommunikationspartne**r** – Kommunikationspartne**rin***. При этом наблюдается продуктивность субстантивированных причастий для обозначения субъектов тестирования, что можно связать со стремлением к гендерно нейтральному речеупотреблению: *Prüf**ende**, Lerne**nde**, Höre**nde***. Основу области стандартизированного языкового тестирования образуют понятия, соотносящиеся с различными процессами, а также неодушевленными и/или абстрактными объектами. Для вербализации данных понятий продуктивными являются префикс *be-* и суффиксы *-ung, -keit, -(a)tion, -(i)tät*. Префикс *be-*, позволяющий выразить у субстантивированных глаголов значение охвата действием чего-либо [9, с. 81], служит для обозначения существительных, связанных с различными понятиями оценивания как действия: *Bewert**ung**, Beurteil**ung**, Benot**ung***. Использование суффикса *-ung* объясняется необходимостью указания на неодушевленные объекты *(Bedeut**ung**, Abweich**ung**, Beherrsch**ung**, Wend**ung***), процессы *(Validier**ung**, Zertifizier**ung**)* и результаты данных процессов (*Prüf**ung**, Lös**ung***). В качестве синонимов к терминам, обозначающим результаты действий при помощи суффикса *-ung*, также могут выступать субстантивированные инфинитивы (*Lös**ung** – Lös**en**, Beherrsch**ung** – Beherrsch**en**, Prüf**ung** – Prüf**en***), что является нередким явлением в немецком языке в целом [10, с. 92]. В следующих контекстах термины *Lösung* и *Lösen* обозначают процесс решения заданий, о чем свидетельствует употребление объекта *Aufgabe* в Р. п.:

*(1) Als „unerlaubte Hilfe“ gilt, wenn eine Prüfungsteilnehmerin / ein Prüfungsteilnehmer mit einer / einem anderen bei der **Lösung der Aufgaben** zusammenarbeitet* [5, с. 21].

*(2) Die Texte der Prüfung enthalten kein fachspezifisches Vokabular, das zum **Lösen der Aufgabe** notwendig wäre* [4, с. 20].

Для обозначения действий и результатов этих действий также продуктивен суффикс *-(a)tion: Interak**tion**, Kommunik**ation**, Produk**tion**, Rezep**tion***. Суффиксы *-(i)tät, -keit* используются для передачи значения абстрактных свойств неодушевленных объектов [9, с. 256–257, 406]. В терминосистеме стандартизированного языкового тестирования абстрактные понятия связаны с характеристиками экзаменов (*Objektiv**ität**, Reliabil**ität**, Valid**ität***), а также (речевых) способностей экзаменуемых (*Fähig**keit**, Flüssig**keit**, Verständlich**keit**, Ausführlich**keit***).

Для немецкой терминосистемы стандартизированного лингводидактического тестирования важным является указание на множество признаков объекта, что отражается в наличии множества сложных понятий. Поэтому наблюдается большое число многосоставных терминов, в целом характерное для современной терминологической ситуации [11, с. 156]. Наиболее продуктивную терминологическую парадигму представляют термины-композиты (43%), преимуществом которых является «экономная и одновременно семантически емкая (информативная) структура, позволяющая создавать краткие по форме и объемные по содержанию термины-определения» [10, с. 95]. Ряд слов, входящих в состав композитов, по отдельности не являются терминами и выполняют функцию обозначения специальных понятий только в рамках сложных слов. Например, слова *Gebühr*, *Liste, Paar, Wirtschaft* входят в терминосистему стандартизированного лингводидактического тестирования только в комбинации с другими лексемами: *Prüfungs**gebühr**, Wortschatz**liste**, **Paar**prüfung, **Wirtschafts**sprache*. При этом содержание многих терминов в общих чертах доступно неспециалистам в области лингводидактики. В этой связи К.А. Левковская отмечает, что значительная часть общественно-политических терминов «в какой-то мере понятна каждому» [цит. по: 12, с. 93].

Спецификой термина стандартизированного лингводидактического тестирования можно признать его консубстанциональность: с точки зрения формы термины совпадают со словами общелитературного языка или образованы на их основе, содержание многих из них (в общих чертах) понятно неспециалистам. Консубстанциональность влияет на способы формально-языковой организации терминов в рамках рассматриваемой терминосистемы. Основным признаком разграничения слова в общелитературной функции и слова в функции термина являются синтагматические характеристики, что показывает А.О. Цыремпилон на материале лингводидактических терминов [13, с. 77, 81]. Условием принадлежности термина терминосистеме является связь со специальным понятием, проявляющаяся в определенных синтагматических характеристиках, в частности вхождении слова в композиты или терминосочетания. Последние также распространены в рассматриваемой терминосистеме (36%). Под терминологическим словосочетанием (терминосочетанием) мы понимаем вслед за К.Я. Авербухом «смысловое и грамматическое объединение двух (или нескольких) полнозначных слов, служащее наименованием специального профессионального понятия [11, с. 142]. Специфика терминосочетаний состоит в смысловой спаянности их компонентов и выражении единого, нерасчлененного специального понятия. В этой связи дискуссионным является вопрос о характере различий между композитами и словосочетаниями, обозначающими одно и то же специальное понятие: *Prüfungsziel – Ziel der Prüfung, Sprachkompetenz – sprachliche Kompetenz, Sprachhandlung – sprachliche Handlung, Orthografiefehler – orthografischer Fehler* и др.

Основные отличия наблюдаются в отношении плана выражения, подробное описание данной проблемы представлено в работе К.А. Левковской [14]. Ис-

следовательница выделяет ряд причин семантического и структурного порядка, в связи с которыми немецкий язык имеет тенденцию к сложным существительным. В частности, сложное слово имеет бóльшую «спаянность» компонентов, что важно для терминов: «сложное слово будет всегда «короче» словосочетания благодаря тому, что оно цельнооформлено» [14, с. 35]. Таким образом, отличие композитов от терминосочетаний, обозначающих одно специальное понятие, состоит в структурном плане, предпочтение отдается композитам благодаря их способности к более краткому обозначению сложного понятия. Наличие в терминосисеме стандартизированного лингводидактического тестирования как композитов, так и терминологических сочетаний можно объяснить консубстанциональной природой многих терминов: поскольку по форме и содержанию термины близки общелитературным словам, варьирование их формы не влечет затруднений в понимании информации и связано, в том числе, со стремлением к эстетичности научной речи, ср. использование в рамках одного предложения композита *Prüfungsdurchführung* и терминосочетания *Dürchführung von Prüfungen*:

(3) Die Geheimhaltung der Prüfungsmaterialien und der Datenschutz bei der ***Prüfungsdurchführung*** *werden an jedem Prüfungszentrum von der / dem mit der* ***Durchführung von Prüfungen*** *betrauten Mitarbeiterin / Mitarbeiter garantiert* [4, с. 5].

Среди терминосочетаний в немецкой терминосистеме стандартизированного лингводидактического тестирования встречаются структуры «сущ. + артикль/союз/предлог + сущ.» (5%) (*Ziel der Prüfung, Deutsch als Integrationssprache, Spektrum an Sprachverknüpfungen*); «сущ. + сущ.» (3%) (*Fertigkeit Hören, Bewertungskriterien Schreiben*) и другие структуры (4%), например «сущ. + сущ. + сущ.» (*Kann-Beschreibungen Modul Sprechen*), «сущ. + символ (буква, цифра)» (*Niveau A1, Niveau C2*), «сущ. + предлог + прил. + сущ.» (*Fähigkeit zur elementaren Sprachbeherrschung*) и др. Особенно продуктивной является структура «прил. + сущ.» (24%), поскольку она позволяет наиболее прозрачно передать родовидовые отношения между понятиями, где существительное обозначает родовой признак, а прилагательное – его видовую характеристику: *rezeptive Kompetenz, formaler Fehler, grammatische Strukturen*.

Вопрос о статусе прилагательного, как и других несубстантивных частей речи, остается в терминоведении дискуссионным. Данная дискуссия связана с разграничением сфер фиксации и функционирования терминов. Субстантивные термины, как правило, принадлежат сфере фиксации, в то время как в сфере функционирования термины могут быть представлены и другими частями речи [15, с. 21]. В рассматриваемой терминосистеме встречаются несубстантивные термины (5%), что обусловлено необходимостью обозначения процессов и признаков. При отборе несубстантивных терминов встает вопрос об их терминологичности: например, могут ли считаться терминами общеупотребительные глагол *lesen* и прилагательное *richtig*, если для их понимания не обязательно быть специалистом в данной области:

(4) Du ***liest eine E-Mail****. Wähle für die Aufgaben 11 bis 15 die* ***richtige Lösung*** *a, b oder c* [6, с. 39].

Мы исходим из возможности признания подобных лексем терминами, если они выполняют функцию обозначения специального понятия. Для определения данной функции необходимо исходить из синтагматики глагола и общего контекста употребления слова. В качестве примера приведем два контекста из одного и того же описания руководства для экзаменатора. Контекст (5) рассчитан на специалиста в данной области (экзаменатора, преподавателя немецкого языка как иностранного) и содержит теоретическое описание видов чтения, необходимых для выполнения задания. Лексема *lesen* функционирует в качестве термина, о чем также можно судить из ее окружения – использования вместе с наречием *selektiv*, указывающим на определенный вид чтения (с выборочным пониманием):

(5) Ein authentischer Listentext wird ***selektiv gelesen****, um ein ganz bestimmtes Detail herauszufinden. Das Lesen ist handlungsorientiert an eine bestimmte Situation gebunden* [7, с. 104].

Следующий пример (6) взят из лексического минимума, содержащегося в руководстве. Задачей минимума является перечисление списка общеупотребительных слов в их основных значениях. Слово *lesen* в данном случае не выполняет функции термина и сопровождается иллюстративным примером – читать книгу определенного автора:

(6) lesen: Ich ***lese ein Buch*** *von Garcia Marquez* [7, с. 207].

Общий контекст и синтагматика также служат основой при разграничении прилагательных/наречий в общелитературной функции от терминов в функции обозначения специального понятия. В контекстах, относящихся к экзаменационному процессу, слово *richtig* будет термином при использовании с другим термином, совместно с которым происходит обозначение специального понятия: *richtige Lösung, richtige Antwort, richtige Textergänzung*, *richtiger Satz*. Если прилагательное или наречие встречается в контекстах, не относящихся напрямую к специальному знанию в области стандартизированного языкового тестирования, оно будет выступать в функции общелитературного слова. Следующий контекст (7) взят из примера заданий (транскрипта для аудирования) для уровня С1, лексема *richtig* является элементом словосочетания *richtige Adresse*, которое не обозначает специального понятия языкового тестирования:

(7) Dann sind Sie bei uns an der ***richtigen Adresse****, Herr Schmank, denn Genießen, so meinen wir, gehört zu den schönsten Dingen der Welt* [4, с. 38].

Глаголы, прилагательные и наречия используются в терминосистеме стандартизированного лингводидактического тестирования для именования действий тестируемых, необходимых для решения заданий (*ankreuzen, lösen, hören, rezipieren, zuordnen*), для обозначения действий экзаменаторов по отношению к тестируемым (*bewerten, beurteilen, korrigieren, prüfen*), различных признаков. Особым случаем является использование финитной формы модального глагола *können* в качестве элемента композита – *Kann-Beschreibung*. Терминоэлемент *kann* не просто обозначает абстрактную способность делать что-либо, а соотносится с лингводидактическим специальным понятием – совокупностью умений, предъявляемых на определенном уровне владения иностранным языком, и таким образом выполняет функцию термина:

(8) Der Referenzrahmen bildet sprachliches Können in sog. ***Kann-Beschreibungen*** *ab. Dabei handelt es sich um empirisch validierte, positiv formulierte Sätze, die ausdrücken, was Lernende auf jeder der beschriebenen Stufen im Hinblick auf sprachliches Handeln zu leisten imstande sind* [6, с. 11].

Ряд прилагательных и/или наречий (*automatisch, breit, frei, traditionell*) являются нечастотными и используются в словосочетаниях только с одним или двумя существительными, например, *automatische Auswertung, begrenzter Wortschatz, freier Vortrag, traditionelle Grammatik*. Другие лексемы (*rezeptiv, schriftlich, angemessen*) можно признать более продуктивными, поскольку они встречаются в различных словосочетаниях, обозначающих специальные понятия: *schriftlicher Ausdruck, schriftliche Kommunikation, schriftliche Äußerung, rezeptive Kompetenz, rezeptive Fertigkeit, rezeptiver Prüfungsteil, sprachlich angemessen, angemessener Text, angemessene Ausdrucksweise*. Термины, связанные с признаками, по которым осуществляется оценивание письменных и/или устных результатов экзаменуемых *(angemessen*, *richtig*, *klar, verständlich, vollständig, korrekt*), вербализуют отношение градации между специальными понятиями, при котором наблюдается возрастание или уменьшение какого-либо качества: *voll angemessen – überwiegend angemessen – stellenweise/teilweise/nicht ganz angemessen – kaum angemessen – unangemessen/nicht angemessen.* Например, письменная работа, получившая высший балл (А), описывается при помощи наречий *voll angemessen*, работа с меньшим баллом (В) характеризуется как *überwiegend angemessen* и т. д.:

*(9) Die beiden oberen Stufen A und B bilden eine Schreibleistung ab, die dem Niveau A2 entspricht. A wird vergeben, wenn eine Schreibleistung in allen Teilaspekten auf dem Niveau A2 liegt. B, wenn einzelne Abstriche gemacht werden, zum Beispiel nicht alle Sprachhandlungen befriedigend erfüllt sind. Im Text der Bewertungskriterien werden diese Stufen durch die Attribute „****voll angemessen****“ und „****überwiegend angemessen****“ charakterisiert* [6, с. 61].

Наряду с горизонтальным отношением градации, терминосистема вербализует иерархические вертикальные отношения (родовидовые, партитивные), что говорит о ее сложной разветвленной структуре. Данные отношения отражаются в многокомпонентных терминологических гнездах, включающих термин, обозначающий основное понятие, и однокоренные термины, связанные с признаковыми понятиями. Наблюдается зависимость объема терминологического гнезда от функциональной значимости понятия, выражаемого основным термином. Наиболее широкими являются гнезда, связанные с наименованиями ключевых понятий языкового тестирования. Например, в терминологическое гнездо, выстраивающееся вокруг ключевого термина *Aufgabe*, входят 28 терминов: они обозначают разновидности заданий (*Zuordnungs****aufgabe****, kommunikative* ***Aufgabe****, rezeptive* ***Aufgabe****, dreigliedrige Auswahl****aufgabe****, Multiple-Choice-****Aufgabe****, Test****aufgabe****)* и их части (***Aufgaben****blatt,* ***Aufgaben****format,* ***Aufgaben****stellung*). Таким образом, передаются два наиболее распространенных вида логических и онтологических отношений – родовидовые и партитивные. Меньшее количество терминов выстраивается вокруг периферийных понятий, связанных с частями класса или видами объекта – разновидностями заданий (*Vortrag, Aufsatz*), элементами коммуникации (*Phrase*, *Äußerung*), критериями оценивания (*Flüssigkeit, Laute, Umfang*). Данные термины не образуют терминологических гнезд либо образуют гнезда с небольшим количеством компонентов. Например, в гнездо вокруг термина *Strukturen*, обозначающего один из критериев оценивания, входят семь терминов: *Sprach****strukturen****, grammatische/grammatikalische* ***Strukturen****, morphologische* ***Strukturen****, sprachliche* ***Strukturen****, syntaktische* ***Strukturen****,* ***Strukturen****liste*. Ряд многосоставных терминов относится к нескольким гнездам, в чем проявляется тесная взаимосвязь понятий стандартизированного лингводидактического тестирования и обозначаемых ими терминов. Так, термин *Aussprache* имеет собственное терминологическое гнездо, состоящее из терминов ***Aussprache****fehler* и *Beherrschung der* ***Aussprache***. В свою очередь, термины *Fehler* и *Beherrschung* также образуют гнезда: *Formulierungs****fehler****, Doppel****fehler****,* ***Fehler****korrektur, formaler* ***Fehler****, verständnisstörender* ***Fehler***; *Sprach****beherrschung****, Wortschatz****beherrschung****,* ***Beherrschung*** *der Grammatik*.

В терминологические гнезда могут входить термины различных частей речи, что объясняется необходимостью передачи разных аспектов специальных понятий. Например, с понятием коммуникации как объекта, выраженным существительным *Kommunikation*, связаны понятия коммуникативного признака (*kommunikativ*) и деятельности (*kommunizieren*). Таким образом выстраивается терминологическое гнездо: ***Kommunikation*** (*Alltagskommunikation, Kommunikationspartner, mündliche Kommunikation*) – ***kommunizieren*** (*situationsadäquat kommunizieren, über vertraute Themen kommunizieren*) – ***kommunikativ*** (*kommunikative Aufgabe,*

kommunikative Kompetenz, kommunikative Sprachaktivitäten). Однокоренные термины разных частей речи могут совместно функционировать в пределах нескольких предложений, в чем также проявляется формально-языковая связность терминосистемы. В следующем контексте понятие оценивания обозначается существительным *Bewertung* и глаголом *bewerten*, которые имеют процессуальное значение оценивания как деятельности:

(10) Bei der ***Bewertung*** *der Sprache wird in erster Linie nicht auf die Fehler geachtet, sondern zunächst wird* ***bewertet****, was die mündliche Leistung im positiven Sinne auszeichnet* [6, с. 66].

Использование различных частей речи для выражения одного и того же понятия оценивания в рамках предложения можно объяснить стремлением к эстетичности научной речи при помощи варьирования средств выражения специального понятия.

В синтагматике терминов отображаются современные тенденции в области лингводидактического тестирования. Например, для обозначения различных аспектов оценивания наблюдается меньшее количество композитов и словосочетаний с терминами *falsch u richtig* по сравнению с термином *angemessen*. Это является общей тенденцией в речеупотреблении среди преподавателей немецкого языка: «преподаватели немецкого языка оценивают речевые достижения обучающихся значительно ($p < 0{,}001$) чаще при помощи выражений *angemessen* или *nicht angemessen*, чем *richtig* или *falsch*» [цит. по: 16, с. 48–49]. Термины *richtig* и *falsch* в основном встречается в словосочетаниях, предполагающих существование единственно верного решения, например, при обозначении заданий на выбор правильного варианта ответа (***Richtig-Falsch-****Aufgabe*) или наименовании грамматических категорий (***richtiger*** *Artikel,* ***falsche*** *Konjunktion,* ***falsches*** *Modalverb*). Термин *angemessen* используется в композитах и словосочетаниях, обозначающих употребление речевых средств в соответствии с различными условиями коммуникации: *situations****angemessen****, partner****angemessen****, soziokulturell* ***angemessen****, soziolinguistisch* ***angemessen****, der Textssorte* ***angemessen****, inhaltlich* ***angemessen****, kommunikativ* ***angemessen*** и др. В этом можно увидеть ориентацию лингводидактики, в том числе языкового тестирования, на принцип функциональности [16, с. 49].

Можно заключить, что формально-языковая связность терминосистемы стандартизированного языкового тестирования проявляется в наличии терминологических парадигм и однокоренных терминологических гнезд, что характерно для терминосистем различных областей знания. Основные понятия стандартизированного лингводидактического тестирования связаны с категориями субъекта и объекта, обозначение которых происходит при помощи аффиксов со сходными значениями. Преобладание терминов-композитов и терминологических сочетаний объясняется необходимостью обозначения сложных понятий, связанных с различными признаками специального знания. Понятия стандартизированного языкового тестирования соотносятся не только со статичными объектами, но также признаками и процессами, поэтому в рассматриваемой терминосистеме в качестве терминов функционируют существительные, глаголы, прилагательные, наречия. Однокоренные термины разных частей речи образуют терминологические гнезда, объем которых зависит от значимости выражаемых понятий: более многочисленные гнезда выстраиваются вокруг ключевых понятий. В терминологических гнездах проявляются различные виды отношений между специальными понятиями: вертикальные (родовидовые, партитивные) и горизонтальные отношения (градации). Наличие данных отношений отражает сложный разветвленный характер понятийной структуры терминосистемы. Одной из особенностей вербализации знания в сфере немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования, соотносящейся со спецификой гуманитарного знания в целом, можно признать консубстанциональный характер терминов, проявляющийся в их содержательном и формальном сходстве с общелитературными словами-нетерминами. Разграничение терминов и нетерминов происходит исходя из наличия связи со специальным понятием, о чем может свидетельствовать синтагматика термина и общий контекст.

Библиографический список

1. Themenheft Testen und Prьfen. *Heft der Zeitschrift Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Available at: https://www.degruyter.com/journal/key/infodaf/49/5/html
2. *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER*. Frankfurt am Main: telc, 2012.
3. Бондарева Е.В., Польшина Ю.А., Сорокина В.А. Основные свойства теста в терминосистемах языкового тестирования и оценивания в английском, русском и испанском языках. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2020; № 1 (45): 20–36.
4. Bolton S. *Goethe Zertifikat C1. Prüfungsziele. Testbeschreibung*. München: Goethe-Institut, 2008.
5. Gerbes J., Perlmann-Balme M., van der Werff F. *Fit in Deutsch 2. Handbuch. Prüfungsziele. Testbeschreibung*. München: Goethe Institut, 2004.
6. Hennemann D., Karamichali E., Perlmann-Balme M., Stelter C. *Goethe Zertifikat A2. Prüfungsziele. Testbeschreibung.* München: Hueber, 2015.
7. Perlmann-Balme M., Kiefer P. *Start Deutsch-z: Deutschprüfungen für Zugewanderte A1/A2. Prüfungsziele. Testbeschreibung*. München: Goethe Institut, Inter Nationes u.a., 2002.
8. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Москва: URSS, 2014.
9. *Словарь словообразовательных элементов немецкого языка*. Москва: Русский язык, 2000.
10. Володина М.Н. *Теория терминологической номинации*. Москва: Издательство МГУ, 1997.
11. Авербух К.Я. *Общая теория термина*. Москва: Издательство МГОУ, 2006.
12. Хаютин А.Д. *Термин, терминология, номенклатура.* Самарканд: Издательство Самаркандского государственного университета им. Алишера Навои, 1971.
13. Цыремпилон А.О. *Комбинаторика термина лингводидактики и семиотизации языкового знака*. Улан-Удэ: Издательство БГУ, 2011.
14. Левковская К.А. *Именное словообразование в современной немецкой общественно-политической терминологии*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1960.
15. Шелов С.Д. *Термин. Терминологичность. Терминологические определения.* Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2003.
16. Kilian J. Didaktische Sprachkritik als Öffentlichkeitsarbeit. Zur Bewertung sprachlicher Leistungen in der Praxis des Deutschunterrichts (MU) (Sprachkultur im 21. Jahrhundert). *Muttersprache*. 2018; 128. Jahrgang; H. 1: 47–74.

References

1. Themenheft Testen und Pr'fen. *Heft der Zeitschrift Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Available at: https://www.degruyter.com/journal/key/infodaf/49/5/html
2. *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER*. Frankfurt am Main: telc, 2012.
3. Bondareva E.V., Pol'shina Yu.A., Sorokina V.A. Osnovnye svojstva testa v terminosistemah yazykovogo testirovaniya i ocenivaniya v anglijskom, russkom i ispanskom yazykah. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020; № 1 (45): 20-36.
4. Bolton S. *Goethe Zertifikat C1. Prüfungsziele. Testbeschreibung*. München: Goethe-Institut, 2008.
5. Gerbes J., Perlmann-Balme M., van der Werff F. *Fit in Deutsch 2. Handbuch. Prüfungsziele. Testbeschreibung*. München: Goethe Institut, 2004.
6. Hennemann D., Karamichali E., Perlmann-Balme M., Stelter C. *Goethe Zertifikat A2. Prüfungsziele. Testbeschreibung.* München: Hueber, 2015.
7. Perlmann-Balme M., Kiefer P. *Start Deutsch-z: Deutschprüfungen für Zugewanderte A1/A2. Prüfungsziele. Testbeschreibung*. München: Goethe Institut, Inter Nationes u.a., 2002.
8. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Moskva: URSS, 2014.
9. *Slovar' slovoobrazovatel'nyh `elementov nemeckogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
10. Volodina M.N. *Teoriya terminologicheskoj nominacii.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1997.
11. Averbuh K.Ya. *Obschaya teoriya termina*. Moskva: Izdatel'stvo MGOU, 2006.
12. Hayutin A.D. *Termin, terminologiya, nomenklatura.* Samarkand: Izdatel'stvo Samarkandskogo gosudarstvennogo universiteta im. Alishera Navoi, 1971.
13. Cyrempilon A.O. *Kombinatorika termina lingvodidaktiki i semiotizacii yazykovogo znaka*. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo BGU, 2011.
14. Levkovskaya K.A. *Imennoe slovoobrazovanie v sovremennoj nemeckoj obschestvenno-politicheskoj terminologii.* Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1960.
15. Shelov S.D. *Termin. Terminologichnost'. Terminologicheskie opredeleniya*. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2003.
16. Kilian J. Didaktische Sprachkritik als Öffentlichkeitsarbeit. Zur Bewertung sprachlicher Leistungen in der Praxis des Deutschunterrichts (MU) (Sprachkultur im 21. Jahrhundert). *Muttersprache*. 2018; 128. Jahrgang; H. 1: 47-74.

Статья поступила в редакцию 23.09.24

УДК 81'25

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*
Nasipov I.S.*, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Tatar Language and Literature, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: nasipov2021@yandex.ru*

ACTUALIZATION OF THE AUTHOR'S COGNITIVE STRATEGY IN THE ORIGINAL LITERARY TEXT AND IN ITS TRANSLATION. The article investigates a problem of actualization of an author's cognitive strategy in a literary text and the specificity of its representation in translation. Recreation of an author's cognitive strategy in translation is one of the major points, insuring the integrity of a literary text translation. It may manifest itself in different linguistic codes, the linguistic units which

become “point attractors” of the meanings. The author’s cognitive codes may also be incorporated in markers of the indefiniteness category, evaluative affixes and in patterns of the author’s writing technique. The study of these elements of the literary text from cognitive perspective allows the translator to get a better understanding of important linguistic codes of the original text and convey in translation the psychological characteristics of the heroes, the authors’ reaction to the plot conflicts, and reveal the specificity of the text from linguocultural point of view. The analysis of representation of the linguistic units reflecting the cognitive strategy of the author in the original literary text and in its translation is carried out on the basis of A. Chekhov’s short stories and their English translations performed by C. Garnett and R. Payne.

Key words: **cognitive strategy, linguistic codes, markers of indefiniteness, impressionist patterns, A.P. Chekhov**

***Е.А. Морозкина**, д-р филол. наук, зав. каф. лингводидактики и переводоведения, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: morozkinaea@mail.ru*

***И.С. Насипов**, д-р филол. наук, зав. каф. татарского языка и литературы, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: nasipov2021@yandex.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНОЙ СТРАТЕГИИ АВТОРА В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Статья посвящена проблеме актуализации когнитивной авторской стратегии в художественном тексте и специфике ее репрезентации в переводе. Воспроизведение в переводе авторской когнитивной стратегии, которая позволяет обеспечить целостность переводческого преобразования текста и проявляется в различных лингвистических единицах, лингвистических кодах, являющихся «точечными аттракторами» смыслов, представляется важнейшей задачей переводчика. Авторские когнитивные коды могут проявляться в маркерах категории неопределенности, в аффиксах с оттеночной семантикой и некоторых паттернах техники авторского письма. Исследование этих элементов художественного текста с когнитивной точки зрения помогает переводчику получить представление о важных лингвистических кодах текста оригинала и точно передать их в переводе при описании сюжетных коллизий, психологического облика персонажей, а также воссоздать модальность отношения автора к исходному тексту. Анализ репрезентации лингвистических единиц, отражающих когнитивную стратегию автора, в оригинале и переводе осуществляется на материале рассказов А.П. Чехова и их англоязычных переводов, осуществленных английскими переводчиками К. Гарнетт и Р. Пейном.

Ключевые слова: **когнитивная стратегия, лингвистические коды, маркеры категории неопределенности, импрессионистские паттерны, А.П. Чехов**

Когнитивным исследованиям в языкознании посвятили свои работы многие лингвисты, среди которых можно отметить Е.В. Аликина, М.П. Котюрову, Л.В. Кушнину В.А. Сулимова и др. Между тем ряд вопросов, связанных с особенностями авторской когнитивной стратегии, до сих пор достаточно остро стоит в современном переводоведении, в частности, переводчику необходимо решать проблему воссоздания когнитивной стратегии автора оригинала в тексте перевода, что представляет определенную трудность и одновременно обеспечивает актуальность темы исследования. Актуальность темы статьи определяется малоизученностью проблемы отражения когнитивной стратегии автора художественного текста в переводе.

Целью статьи является изучения специфики воспроизведения когнитивной стратегии автора в переводе на материале оригиналов рассказов А.П. Чехова и их англоязычных переводов.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить понятие когнитивной стратегии в художественном тексте и выявить особенности ее актуализации в переводе.

2. Выделить в оригиналах рассказов А.П. Чехова лингвистические единицы, отражающие когнитивную стратегию автора, а именно – единицы, составляющие лингвистические коды в рассказах А.П. Чехова, которые нашли отражение в маркерах категории неопределенности, в аффиксах с оттеночной семантикой и паттернах импрессионистского авторского письма.

3. Выявить особенности репрезентации в переводе вышеперечисленных лингвистических моделей, отражающих когнитивную стратегию автора оригинала.

Научную новизну исследования можно определить следующим образом: впервые в рассказах А.П. Чехова определяются маркеры категории неопределенности, аффиксы с оттеночной семантикой, а также ряд моделей импрессионисткой техники письма, свойственной А.П. Чехову, в которых заключены лингвистические коды авторской когнитивной стратегии, которую необходимо отразить в переводе.

Теоретическая значимость результатов исследования определяется их ролью в учебном процессе, поскольку выявленные лингвистические элементы текста, которые отражают когнитивную стратегию автора, должны быть включены в курсы лекций по теории перевода и по художественному переводу.

Практическая ценность статьи связана с переводческой деятельностью, особенно в области художественного перевода, что может найти отражение в практических курсах по специальному переводу и, в частности, в курсах по так называемому обратному переводу с русского языка на английский язык.

В статье были применены методы предпереводческого анализа художественного текста, а также лингвистический анализ художественного дискурса, равно как и методы сравнительно-сопоставительной лингвистики.

Рассказы А.П. Чехова уникальны по своей художественной многогранности, их своеобразие заключается в том, что в них посредством разнообразных языковых средств закодированы многочисленные смыслы, которые надлежит расшифровать переводчику и реципиенту. Полагаем, что когнитивная стратегия, отраженная в тексте оригинала, должна быть достаточно точно передана в тексте перевода. Как справедливо отмечает В.А. Сулимов, термин «когнитивная стратегия автора» следует понимать как выстраивание «смысловой перспективы текста» [1, с. 75]. Когнитивная стратегия автора предполагает наличие многоуровневой системы когнитивных механизмов, которые позволяют определить стратегию перевода и осуществить решение проблемы соотношения текстовых смыслов. В этой связи можно отметить появление термина «когнитивные стратегии текстопорождения» [1, с. 76], с помощью которых переводчик может структурировать текст и систематизировать систему образов.

Л.С. Выготский полагает, что под когнитивной авторской стратегией можно понимать некую единицу когнитивной деятельности личности. В ряде случаев, по мнению некоторых исследователей, когнитивные стратегии могут быть встроены в человеческое сознание и заданы его биологической структурой. Полагаем, что в процессе переводческой деятельности переводчику необходимо «раскодировать художественные смыслы» [2, с. 96] элементов текста, а для этого важно осознавать особенности разнообразных моделей восприятия художественного пространства текста, в рамках которого развивается сюжет и взаимодействуют его персонажи. Вводимые автором в художественный текст когнитивные модели являются важным средством оказания когнитивного воздействия на реципиента. Специфика когнитивных стратегий заключается в их адаптивности, и тип стратегии может изменяться в зависимости от контекста, от фона речевой ситуации, создаваемой героями, а также от целей автора.

В качестве лингвистического средства передачи стратегии автора в художественном тексте могут выступать маркеры категории неопределенности. В соответствии с исследованием М.П. Котюровой, Л.В. Кушниной и Е.В. Аликиной, неопределенность выступает одним из «базовых когнитивных свойств» [3], которые, во-первых, передают отношение автора к событиям сюжета, к особенностям характеристики персонажей текста, во-вторых, могут оказывать определенное когнитивное воздействие на реципиента. Маркеры категории неопределенности способны вносить в текст различные оттеночные значения, такие как сомнение, неясность, расплывчатость, выражать субъективное отношение автора к героям и событиям. Исследованию подобных маркеров посвятили свои труды такие ученые, как В.З. Демьянков, В.И. Карасик, В.А. Нуриев и др. Так, в работе «Исследование категории неопределенности в русском языке на материале корпусных данных» [4] В.А. Нуриев справедливо полагает, что среди маркеров категории неопределенности можно выделить такие лингвистические единицы, как артикль, который служит для отражения детерминированности высказывания, а также местоименные единицы, которые широко используются для этой цели в безартиклевых языках. Так, несмотря на отсутствие в русском языке категории артикля, неопределенность в нем как одна из семантических доминант характеризуется достаточно развитой семантической сетью, которая превосходит в данном аспекте ряд языков других групп. Так, например, в художественном тексте А.П. Чехова «Рассказ художника», размышляя об истинном призвании индивидуума, не отсылая к конкретным личностям и рассматривая его в абстракции, герой использует лексему «человек», выполняющую в европейских языках функцию неопределенности, которая в переводе реализуется с помощью лексемы «man» в сочетании с неопределенным артиклем “a” / “an”: «*Раз **человек** сознает свое истинное призвание, то удовлетворять его могут только религия, науки, искусства…»* [5]. */ “Once **a man** recognises his true vocation, he can only be satisfied by religion, science, and art…”* [6] (Garnett).

Примечательно разнообразие средств, при помощи которых в англоязычном переводе может быть выражено состояние неопределенности, нашедшее манифестацию в оригинале с помощью неопределенных местоимений, среди

которых выделяются местоимения с частицами -кое, -либо, -нибудь, -таки, -то, -ка (например, кое-как, что-либо и пр.). Так, в художественном тексте встречается целый ряд подобных местоимений с частицами, привносящих оттенки неопределенности и ностальгии в речь рассказчика и погружающих реципиента в воспоминания: «*… на меня повеяло очарованием* ***чего-то*** *родного…будто я … уже видел* ***когда-то*** *в детстве…»* [5]. */ "… it breathed upon me the fascination* ***of something*** *near… I had seen…* ***at some time*** *in my childhood…"* [6] (Garnett). Как видим, такие местоимения могут переводиться на английский язык как с помощью неопределенных местоимений *(something)*, так и с помощью наречий, обладающих значением неопределенности *(at some time)*.

Среди маркеров категории неопределенности выделяются лексические маркеры-заместители и маркеры-аппроксиматоры, передающие многообразные качественные и количественные отношения. При этом выделяются разные типы маркеров-аппроксиматоров, к примеру, маркеры степени, времени, качества, которые передаются в английском языке с помощью таких наречий, как approximately, around, almost, about, roughly, occasionally и др. Среди маркеров-аппроксиматоров исследователи выделяют маркеры-квантификаторы, которые выражают в тексте количественные отношения и сохраняют при этом семантику неопределенности [7], что, в частности, передается с помощью существительных с предлогом: of, heaps of, loads of, oodles of и т. п.). Например, с помощью квантификатора *a great deal of* переводится представленный в оригинале квантификатор *«много»*, несущий значение неопределенности: *«…рассказывал* ***много*** *интересного...»* [5]. */ "…he gave me* ***a great deal of*** *interesting news…"* [6] (Garnett). Рассказчик «стирает» границы конкретного, как бы призывая собеседника поверить в обширность представленной информации. Количественная аппроксимация весьма многоаспектно представлена в разных языках. Маркеры-квантификаторы могут выполнять функцию усиленной концентрации внимания реципиента на какой-то конкретной детали или на определенном сюжетном событии, или на ряде событий и в таком случае создавать ситуацию неопределенности.

В качестве еще одного средства оказания когнитивного воздействия на реципиента выступают сообщающие субъективное мнение автора аффиксы, в том числе аффиксы с оттеночной семантикой. Передача подобных элементов при переводе художественного текста с русского на английский язык имеет большое значение. В английском языке, который относится к аналитическому типу, количественно аффиксов значительно меньше, чем в русском языке. Аффиксы с оттеночной семантикой существуют и в английском, и в русском языках и позволяют зачастую передать отношение автора к сюжету и к персонажам и, следовательно, определяют восприятие реципиентом художественных элементов текста. Например, в тексте «Рассказ художника» А.П. Чехова аффиксы с оттеночной семантикой используются как триггеры потенциального положительного восприятия рассказчиком нежной и милой девушки: «*…водила пальчик*ом *по портретам…, и я близко видел ее … худ****енькое*** *тело»* [5]. */ "…moving her* ***finger*** *across the photograph..., and I had a close view of her* ***thin little*** *body…"* [6] (Garnett). Как видим, при переводе словоформы *«пальчиком»*, теряется значение суффикса -чик- и, следовательно, нивелируется коннотация в описании персонажа. При переводе прилагательного *«худенькое»* К. Гарнетт удается передать значение уменьшительно-ласкательного суффикса -еньк- с помощью прилагательного *little (thin little body)*.

Нельзя не отметить, что суффиксы с оттеночной семантикой могут обретать отрицательную коннотацию. В рассказе «Смерть чиновника» лексемы, содержащие приставку по-, играют важную роль для формирования образа чиновника, обладающего такими качествами характера, как нерешительность, неуверенность, подобострастие по отношению к вышестоящим чинам: *«Его начало* ***помучивать*** *беспокойство…»* [8]. */ "He began* ***to be troubled*** *by uneasiness…"* (Garnett) [9] */ "He* ***was suffering*** *torments of anxiety…"* (Payne) [10]; *«…[он]* ***походил*** *возле него…»* [8]. */ "…[he]* ***walked*** *beside him…"* (Garnett) [9]. */ "…[he]* ***hovered*** *around him for a while…"* (Payne) [10]. Как видим, оттеночное значение глагола «помучивать» как в переводе К. Гарнетт, так и Р. Пейна было утрачено, поскольку передано только основное его значение *(began to be troubled, was suffering)*. При переводе лексемы *«походил»* Р. Пейн компенсирует значение неопределенности с помощью словосочетания глагола и наречия: *to hover* «вертеться, мешкать»), *for a while* («некоторое время»).

Актуализировать в тексте когнитивную стратегию автора помогают лексемы, которые составляют смысловой код, связанный с ценностно-смысловой моделью произведения. Так, в «Рассказе художника» подобные «смысловые аттракторы» позволяют передать эмоциональное состояние рассказчика. Первоначально приподнятое, «летнее» настроение героя читается в следующем лексико-семантическом ряде: «*человек* ***беззаботный****», «****постоянная праздность****», «****летние праздничные утра****»* [5]. */ "****careless*** *person", "****perpetual idleness****", "****holiday mornings****… **in the summer***" [6] (Garnett). Смена настроения героя, навеваемое, в том числе, надвигающейся осенью, находит отражение в языковом коде, в котором начинают проявляться словосочетания, отражающие такие эмоции, как грусть, меланхолия, печаль: «***грустная*** *августовская ночь», «****пахло осенью****», «****луна*** ***еле-еле освещала*** *дорогу»* [5]. */ "****a melancholy*** *August night", "there was … **a feeling of autumn**", "the moon* ***shed a faint light*** *upon the road"* [6] (Garnett). Смена времен года позволяет изменить когнитивный код повествования, что помогает читателю переключиться в иной эмоциональный регистр и осознать трансформацию в чувствах и эмоциях персонажей.

Наконец, в качестве средства отражения когнитивной стратегии автора могут выступать элементы техники письма автора художественного текста. В произведениях А.П. Чехова данную роль выполняют паттерны присущего ему импрессионистского письма. Так, например, в языковой палитре А.П. Чехова используется прием редупликации, что позволяет создать в повествовании эффект многократно всплывающих в сознании и подсознании персонажей образов, отсылающих к тем или иным деталям повествования. Так, в новелле А.П. Чехова «Рассказ художника» автор акцентирует внимание читателя на такой детали внешности героини, как рот: «…***с маленьким упрямым ртом…»****, «…девушка* ***с маленьким, изящно очерченным ртом»****, «другая… **с большим ртом**…»* [5]. */ "…with… **a little obstinate mouth**", "…girl,* ***with her small well-cut mouth****", "the other…* ***with a large mouth****…"* [6] (Garnett). К. Гарнетт учитывает значимость данного приема и сохраняет лексическую редупликацию в переводе, что позволяет реципиенту сконцентрировать внимание на определенной детали внешности персонажа.

Когнитивное воздействие на реципиента способны оказывать и воссозданные в оригинале и в переводе «цветовые пятна», появляющиеся в повествовании. Так, в упомянутом выше рассказе неоднократно возникают «зеленые пятна»: «толпа ***зеленых ив»****, «****зеленый сад****», «****зеленый огонь****», «****ярко зеленела озимь****», «****зеленый огонь в окне****»* [5]. / "a group of ***green willows***", "***the green garden***", "***the green light***", "there were ***bright green patches of winter corn***", ***"the green light in the window"*** [6] (Garnett). Что характерно, зелёный цвет в импрессионизме символизирует радостное весеннее возрождение природы к жизни. Такие «цветовые пятна» позволяют вызвать в сознании реципиента определенное настроение, на что, полагаем, и рассчитывал автор при создании художественного текста.

В рамках импрессионистской техники письма широко используются средства, позволяющие передать состояние неопределенности, среди которых лингвисты отмечают использование безличных глаголов и наречий, а также вводных лексических единиц, выражающих неопределенность. С точки зрения прагматики неопределенность является средством «достижения перлокутивного эффекта» [11, с. 417] и может передавать состояние неуверенности, нечеткости мысли, когда контуры описываемых событий оказываются размыты. К примеру, в предложении «*… мне* ***показалось****, что и эти два милых лица мне давно уже знакомы…»* [5]. */ "And* ***it seemed to me*** *that these two charming faces, too, had long been familiar to me…"* [6] (Garnett) безличный глагол *«показалось»* передает эффект всплывающих в сознании воспоминаний. Как видим, для передачи подобного эффекта в переводе используется конструкция с аналогичным оригинальному по значению глаголом *to seem (казаться)*. В дискуссии с персонажем одна из героинь использует вводное выражение «*быть может*», придающее высказыванию толику сомнения, что в англоязычном варианте передается с помощью наречия "*perhaps*": «*Правда, мы…,* ***быть может****,… ошибаемся…»* [5] */ "It's true that we…* ***perhaps****… make… mistakes"* [6]. (Garnett).

Таким образом, в художественном тексте проявляется когнитивная стратегия автора, которая может быть выражена с помощью как маркеров категории неопределенности, так и с опорой на передающие оттеночные значения лингвистические средства, такие, к примеру, как аффиксы с оттеночной семантикой. Языковые коды, отражающие ценностно-смысловую модель художественного текста, могут передаваться благодаря импрессионистским паттернам техники письма автора. Проведенное исследование оригиналов и переводов рассказов А.П. Чехова позволяет заключить, что элементы когнитивной стратегии автора могут определять как вектор размышлений, эмоциональных состояний персонажей, своеобразия эстетического наполнения сюжета в структуре художественного текста, так и оригинальность стиля автора.

Библиографический список

1. Сулимов В.А. Когнитивные стратегии в современном русском литературном тексте. *Вестник МАН РС*. 2007; № 2: 75–79.
2. Морозкина Е.А., Воробьев В.В., Габдуллина А.Р. Актуализация библейских претекстов в англоязычных переводах рассказов А.П. Чехова. *Доклады Башкирского университета*. 2024; Т. 9, № 2: 95–99.
3. Котюрова М.П., Кушнина Л.В., Аликина Е.В. Когнитивная функция выражения определенности / неопределенности высказываний в научном тексте. *Язык и культура*. 2018; № 42: 81–99.
4. Нуриев В.А. Исследование категории неопределенности в русском языке на материале корпусных данных. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания.* 2015; № 24 (221): 14–18.
5. Чехов А.П. *Рассказ художника*. Available at: https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/001/070/98.htm
6. Chekhov A. An Artist's Story. Available at: https://www.ibiblio.org/eldritch/ac/jr/183.htm
7. Халитова Г.А., Бойкарова Л.Р. Квантификатор неопределенности «MUCH» в английском языке. *Актуальные направления научных исследований XXI в.: теория и практика.* 2014; Т. 2, № 6 (11): 255–261.

8. Чехов А.П. *Смерть чиновника*. Available at: https://ilibrary.ru/text/987/p.1/l/index.html
9. Chekhov A. *The Death of a Government Clerk*. Available at: https://www.ibiblio.org/eldritch/ac/jr/006.htm
10. Chekhov A. *Forty stories.* Tr. by Robert Payne. Available at: https://archive.org/details/fortystories0000chek/page/n1/mode/2up
11. Морозкина Е.А., Габдуллина А.Р. Репрезентация маркеров категории неопределенности в художественном переводе как отражение когнитивной стратегии автора. *Вестник Башкирского университета*. 2022; Т. 27, № 2: 416–422.

References

1. Sulimov V.A. Kognitivnye strategii v sovremennom russkom literaturnom tekste. *Vestnik MAN RS*. 2007; № 2: 75-79.
2. Morozkina E.A., Vorob'ev V.V., Gabdullina A.R. Aktualizaciya biblejskih pretekstov v angloyazychnyh perevodah rasskazov A.P. Chehova. *Doklady Bashkirskogo universiteta*. 2024; T. 9, № 2: 95-99.
3. Kotyurova M.P., Kushnina L.V., Alikina E.V. Kognitivnaya funkciya vyrazheniya opredelennosti / neopredelennosti vyskazyvanij v nauchnom tekste. *Yazyk i kul'tura*. 2018; № 42: 81-99.
4. Nuriev V.A. Issledovanie kategorii neopredelennosti v russkom yazyke na materiale korpusnyh dannyh. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*. 2015; № 24 (221): 14-18.
5. Chehov A.P. *Rasskaz hudozhnika*. Available at: https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/001/070/98.htm
6. Chekhov A. An Artist's Story. Available at: https://www.ibiblio.org/eldritch/ac/jr/183.htm
7. Halitova G.A., Bojkarova L.R. Kvantifikator neopredelennosti "MUCH" v anglijskom yazyke. *Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovanij XXI v.: teoriya i praktika*. 2014; T. 2, № 6 (11): 255-261.
8. Chehov A.P. *Smert' chinovnika*. Available at: https://ilibrary.ru/text/987/p.1/l/index.html
9. Chekhov A. *The Death of a Government Clerk*. Available at: https://www.ibiblio.org/eldritch/ac/jr/006.htm
10. Chekhov A. *Forty stories.* Tr. by Robert Payne. Available at: https://archive.org/details/fortystories0000chek/page/n1/mode/2up
11. Morozkina E.A., Gabdullina A.R. Reprezentaciya markerov kategorii neopredelennosti v hudozhestvennom perevode kak otrazhenie kognitivnoj strategii avtora. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2022; T. 27, № 2: 416-422.

Статья поступила в редакцию 23.10.24

УДК 81'44 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-493-495

***Mukhtarullina A.R.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: aigr_19@mail.ru*
***Spodarets O.O.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: tender_wo@mail.ru*

MODAL CHARACTERISTICS OF UNIVERSITY SLOGANS IN RUSSIA, KAZAKHSTAN AND USA. The article highlights a problem of defining advertising potential of university slogans through their modal and pragmatic characteristics. The topicality of the research is predetermined by the increasing rivalry and struggle among higher educational institutions for the would-be students and by the application of complex functional-pragmatic, linguocultural, comparative analysis to the language means in the text of slogan. Slogans represent missions, visions and core values of the universities, and the provided discourse analysis reveals different modal meanings underlying the relations between the author of the slogan text, the texts itself, the recipient (target audience) and objective reality. Three main types of interpersonal modality have been singled out: deontic modality (directive), epistemic modality (descriptive) and axiological modality (evaluative), and corresponding functions of language units have been specified and compared in non-related languages: Russian, Kazakh and English. As creolized texts, slogans combine verbal and non-verbal layers; the visual image enhances the impact on the target audience.

Key words: **slogan, text, modality, deontic modality, epistemic modality, axiological modality**

***А.Р. Мухтаруллина**, д-р филол. наук, зав. каф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: aigr_19@mail.ru*
***О.О. Сподарец**, канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: tender_wo@mail.ru*

МОДАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЛОГАНОВ ВУЗОВ РОССИИ, КАЗАХСТАНА И США

Статья посвящена исследованию проблемы определения рекламного потенциала слоганов университетов через призму их модальных и прагматических характеристик. Актуальность исследования определяется растущей конкуренцией вузов в стремлении привлечь потенциальных абитуриентов, а также комплексным подходом, основанным на методах функционально-прагматического, лингвокультурологического, сравнительно-сопоставительного анализа языковых средств в тексте слогана. Слоганы транслируют миссии, перспективы, ключевые ценности университетов. В ходе дискурс-анализа текстов слоганов выявляются модальные значения, лежащие в основе отношений между автором, текстом слогана, реципиентом (целевой аудиторией), объективной реальностью. В результате анализа были выявлены три вида межличностной модальности – деонтическая (директивная), эпистемическая (описательная), аксиологическая (оценочная) и уточнены соответствующие функции языковых единиц в разноструктурных языках: русском, казахском, английском. Как креолизованные тексты, слоганы сочетают вербалику и невербалику; визуальный образ усиливает воздействие на целевую аудиторию

Ключевые слова: **слоган, текст, модальность, деонтическая модальность, эпистемическая модальность, аксиологическая модальность**

Как известно, слоган в метафорическом осмыслении можно представить в качестве своеобразного «зеркала» культурной среды, объективно иллюстрирующего динамику коммуникационных процессов в обществе; как особый жанр рекламного текста, обладающего смысловыми, композиционными и прагматическими особенностями; как лингвокультурный феномен, отражающий национальную картину мира и стереотипы. Соответственно, актуальность работы определяется междисциплинарным характером исследования и связана с воздействующей функцией слогана, прагматикой и модальностью текста, играющими ключевую роль в формировании имиджа и позиционировании вуза на образовательном рынке. Цель исследования состоит в том, чтобы выявить и описать модальные параметры текста слогана, раскрыть ключевые ценности вузов, отражаемые в русском, казахском, английском языках. Для достижения этой цели были сформулированы следующие задачи: 1) рассмотреть слоган как многоаспектное, комплексное явление – текст, которому присущи четыре фактора коммуникации: автор (адресант), реципиент (адресат), содержание текста и действительность; 2) уточнить категориальный статус модальности и выявить типы модальных значений; 3) описать вербальные и невербальные средства реализации модальных значений в тексте слоганов в разноструктурных языках – русском, казахском, английском; 4) выявить общие и отличительные признаки модальных характеристик и ценностей, отраженных в слоганах российских, казахстанских, американских вузов. Научная новизна исследования сопряжена с выявлением и описанием модальных установок в тексте слоганов, коррелирующих с основными функциями рекламного слогана – информирование (эпистемическая модальность), воздействие (деонтическая модальность), оценка (аксиологическая модальность) – с учетом образа адресата рекламного текста, который отражает социально-культурный идеал общества, находящегося на современном этапе развития.

Теоретическая значимость работы обусловлена антропоцентрической парадигмой исследования и комплексным функционально-прагматическим, дискурсивным, сравнительно-сопоставительным анализом модальных характеристик слогана, установлением национально-детерминированных ценностей слогана в сопоставляемых лингвокультурах. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в маркетинговых практиках, в продвижении бренда вуза, а также в учебной деятельности: в разработке лекционных курсов и учебно-методических пособий по лингвистике текста, рекламному тексту, медиастратегиям, лингвокультурологии.

Следует отметить, что рассмотрением слогана как особой формы текстовой деятельности – рекламного сообщения – занимались многие лингвисты: А.А. Дмитриев, А.В. Литвинова, И. Морозова, А.Д. Солошенко, К.В. Шидо, V. Klotz, J. Mockelmann, C. Siefer, S. Zander и др. Большинство ученых соглашаются с тем, что слоган – это короткое предложение/текст с основной рекламной информацией, с резюмирующей ролью и ассоциативным потенциалом. Действительно, функциональная роль слогана сводится не только к подведению итогов сказанного в рекламе, но и к обеспечению смысловой связи между отдельными компонентами рекламного текста. У И. Морозовой [1, с. 56] в определении слогана находим наличие также таких аспектов, как эффект узнавания и концентрированное выражение содержания рекламной компании, что призвано привлечь внимание потенциального потребителя, стимулировать целевую аудиторию к приобретению обьекта рекламы. Коммуникативный потенциал рекламного слогана как автономного текста отмечает также И.И. Бабенко, выделяя среди его

характерных свойств коммуникативность, концептуальность и прагматичность [2]. Что касается ключевых текстовых функций слогана, как правило, к ним относят функции привлечения (аттракции), информирования, воздействия, оценки, убеждения. Обобщая различные подходы к изучению слогана как комплексного, многоаспектного явления, можно охарактеризовать его как особый сверхкраткий рекламный текст, содержащий актуальное для потребителя рекламное предложение, облеченный в яркую художественную форму, создающую высокое эмоциональное напряжение для воздействия на определенный сегмент целевой аудитории. Своеобразно структурированная вербалика слогана выделяет его на фоне других форм рекламного текста, а именно: краткость и концептуальная информативность, контрастность и языковая игра, ритмический и фонетический повтор, образность и экспрессивность, имплицированный диалог с адресатом.

Отмечая особый статус слогана, К.В. Шидо выделяет и роль невербальных средств [3]. Слоганы – это, по сути, креолизованные тексты, в которых смыслы генерируются за счет целостного контекста слов и изображения; уровень воздействия таких текстов невероятно высок и направлен на формирование определенных положительных ассоциаций у адресата. Фактор целевой аудитории и ее мотивации как главенствующий отмечает в своих трудах и Т.П. Свекла, выделяя три основных этапа механизма работы слогана: восприятие, запоминание, привлечение [4].

Говоря о слоганах в образовательной деятельности, отметим, что слоганы высших учебных заведений являются важным коммуникативным инструментом, способствующим продвижению их образовательной концепции и ценностей. Модальные характеристики таких слоганов позволяют выделить акценты в их влиянии на абитуриентов, студентов, преподавателей и партнеров университета. Модальность в процессе коммуникации предполагает учет фактора адресата наряду с автором, текстом сообщения и объективной реальностью. Предложенная А.Г. Барановым текстоцентрическая концепция модальности в рамках функционально-прагматического подхода учитывает все эти аспекты коммуникации. Для каждого подвида межличностной модальности автор устанавливает следующие поведенческие модусы: предписание, призыв к действию (деонтическая модальность), информирование, описание (эпистемическая модальность), оценочная квалификация действительности (аксиологическая модальность) [5; 6; 7]. В своей работе мы вслед за А.Г. Барановым придерживаемся положений текстоцентрической концепции модальности.

В качестве объекта данного исследования нами были выбраны слоганы, представленные на официальных сайтах ведущих российских, казахстанских и американских университетов. Среди применяемых основных методов – функционально-прагматический анализ и дискурс-анализ. Сравнительно-сопоставительный анализ служит выявлению общих и национально-детерминированных характеристик текстов слоганов с модальными и лингвокультурными компонентами в разносистемных языках: русском, казахском и английском. В ходе анализа было выявлено, что слоганы или девизы учебных заведений играют важную роль в формировании бренда и культурной идентичности вуза. Они отражают миссию, ценности и главные приоритеты учреждения, часто оказываясь первой точкой соприкосновения для абитуриентов и демонстрируя общественности уникальность и цель учебного заведения.

Так, одно из ведущих российских учебных заведений, МГУ им. М.В. Ломоносова, придерживается ценностей академической свободы, передовых исследований и интеграции в мировое образовательное пространство. Слоган вуза в брендбуке гласит: «Наука есть ясное познание истины, просвещение разума» (М.В. Ломоносов, из «Риторики» (1748 г.)), что подчеркивает стремление университета к глубоким научным исследованиям и познанию истины во всех ее проявлениях (https://msu.ru/).

Как видим, в слогане актуализируется эпистемическая модальность через поведенческий модус информирования реципиента. По степени достоверности информации вслед за А.Г. Барановым можем предположить, что данный слоган-микротекст – это научный текстотип со статусом объективной достоверности; прецизионность информации поддерживается отсылкой к конкретной исторической персоналии *(М.В. Ломоносов),* названию научного труда («Риторика») и цифровым данным (1748 г.). Структура повествовательных форм предложений отражает принятую в научном стиле структуру дефиниций *Наука есть …*, с преобладанием слов с предметной и атрибутивной семантикой (дескрипций): *ясное (познание истины), просвещение (разума).* Аксиологическая модальность имплицирована в лексике с коннотацией положительной интеллектуальной оценки (*наука, познание истины, просвещение разума*). Деонтическая модальность не эксплицирована здесь как предписывающая, она, скорее, выражает фактическую необходимость опосредованно, через ценностную установку *картина мира* ‘*как должно быть*’, поведенческий модус изменить мир. Отметим, что сайт вуза представлен в трех языковых версиях – на русском, китайском и английском языках.

Сайты казахстанских вузов также преимущественно имеют перевод на русский и английский языки. КазНУ им. аль Фараби – один из высокорейтинговых вузов Казахстана, первым прошедший государственную аттестацию и подтвердивший право на осуществление образовательной деятельности по всем специальностям и уровням. Слоган на официальном сайте вуза на казахском языке гласит: *Өмір сүр, **үйрен**, іске асыр* (русск.: *Живите, **изучайте**, создавайте*), напоминая нам, что университетская традиция всегда направлена на создание условий для будущего процветания общества и воспитание ответственных и разносторонних личностей (https://www.kaznu.kz/).

Деонтическая модальность эксплицирована, т. к. текст слогана состоит из глаголов в повелительном наклонении во 2 л. ед. ч. Графические средства подчеркивают ключевое слово из триады: ***үйрен***, акцентируя внимание молодого поколения как целевой аудитории на приоритетном значении науки и образования. Если деонтическая модальность предписывает реципиенту модус поведения «изменить мир», установку *картина мира* ‘*как должно быть*’, то имплицированные эпистемическая и аксиологическая модальности реализуют, соответственно, задачи информировать адресата, вызвать у него определенную эмоциональную оценку действительности.

Исторически так сложилось, что слоганы как жанр наравне с миссией и традиционными ценностями вуза издавна представляли бренд североамериканских вузов. В отличие от вузов российских и казахстанских, число частных негосударственных вузов превалировало, и с течением времени сложилась уникальная культура рекламы образовательных услуг. Сайты американских вузов представляют информацию только на английском языке, без перевода на другие языки. На сайте Массачусетского университета Амхерст представлен слоган *Be bold. Be true. Be you*, который в переводе на русский язык звучит как *Будь смелым. Будь правдивым. Будь собой* (https://www.umass.edu/). Данный слоган направлен, прежде всего, на развитие личностных качеств абитуриента, подразумевающее обучение через воспитание ответственных и разносторонних личностей. Императив в структуре предложений эксплицирует деонтическую модальность, связанную с семантикой долженствования. Парциллированные, параллельные конструкции усиливают воздействие на адресата. Лексический повтор с глаголом *Be* имеет кумулятивный эффект – через градацию положительно оценочных атрибутов *bold, true* (эксплицированная аксиологическая и эпистемическая модальность) к сформированной личности – *you*. Конечная фраза акцентна вследствие нестандартности употребления на фоне узуального использования *Be yourself*. Визуальный ряд поддерживает образ уникальной личности – студента, возвышающегося над всеми остальными, в одежде с символикой вуза. Рядом изображены представители различных этнических групп, молодые люди с приветливыми радостными лицами – всё это призвано дополнить положительный эффект от вербалики.

Подытоживая анализ отобранных из всего массива примеров текстов слоганов на русском, казахском, английском языках, отметим в качестве выводов исследования следующее:

1) основное количество текстов слоганов расположено на веб-сайтах учебных заведений с визуальной поддержкой – вербалика и невербалика в равной степени оказывают воздействующую функцию на целевую аудиторию вузов – потенциальных студентов; 2) обращая внимание на структурный состав рекламного сообщения, отметим, что в большинстве случаев слоганы как лаконичные сообщения представлены на главной странице вузов без основного текста, без эхо-фразы и других элементов рекламного текста; 3) с позиции реализуемых слоганами функций отметим в качестве превалирующих информирование, воздействие и оценку, что коррелирует с актуализацией межличностной модальности трех типов – эпистемической (картина мира ‘*как есть*’), деонтической (картина мира ‘*как должно быть*’), аксиологической (ценностная квалификация существующей картины мира). Общие культурные ценности, совпадающие в текстах слоганов российских, казахстанских и американских вузов – саморазвитие, знание, успех.

Среди отличительных признаков представленной модальной информации в текстах слоганов в сопоставляемых языках отмечаем неравную долю эксплицированной деонтической модальности посредством императивов – данный синтаксический прием наиболее часто используется на сайтах российских и казахстанских вузов; в англоязычном варианте чаще эксплицирована эпистемическая модальность, т. е. информативные тексты с прецизионной информацией, объясняющие миссию, ключевые ценности, приоритеты американских вузов. Аксиологическая модальность, пронизывающая тексты с деонтической и эпистемической модальностью, эксплицирована в оценочной семантике. Действительно, оценка – это центр модализации. Среди основных ценностей российских вузов – талантоцентричность, саморазвитие, готовность к изменениям, партнерство и сотрудничество. Культурные ценности текстов слоганов на казахском языке сосредоточены вокруг лучшего будущего, перспектив и инноваций. С помощью англоязычных слоганов позиционируются такие ценности современного американского общества, как свобода, равенство, толерантность, истина.

Говоря о графических особенностях оформления текстов, отметим, что в слоганах российских и казахстанских вузов присутствует бóльшее количество рекламных сообщений с различными шрифтами, цветообозначением для привлечения внимания, в англоязычных вариантах – больше технологических решений, меньше графической игры, меньше иносистемных вкраплений в текст. Соответственно, в текстах российских слоганов наблюдается наибольшее разнообразие риторико-стилистических приёмов (эпитеты, метафоры, анафоры, сравнения, устойчивые выражения и др.).

Подытоживая, отметим, что выводы и результаты исследования ни в коей мере не являются полными и исчерпывающими, поскольку лишь частично отражают фрагменты языковой картины мира, относящиеся к области рекламы, имиджа вузов, образовательных услуг. В перспективе предлагаемые трактовки слогана и его модальных характеристик могут послужить основой для дальнейшей разработки принципов когнитивно-дискурсивного или лингвокультурологического анализа других жанров рекламных текстов.

Библиографический список

1. Морозова И. *Слагая слоганы*. Москва, 1998.
2. Бабенко И.И. Коммуникативный потенциал рекламного имени (на примере вербальной мимикрии). *Вестник Томского государственного педагогического университета.* Томск: ТГПУ, 2007: 111–115.
3. Шидо К.В. *Рекламный слоган как особый жанр английских рекламных текстов.* Диссертация … кандидата филологических наук. Саратов, 2002.
4. Свекла Т.П. Слоган как основной компонент рекламного сообщения и его влияние на массовое сознание. *Коммуникативные исследования.* 2015; № 3 (5): 87–95.
5. Краснова Т.И. *Субъективность – Модальность (материалы активной грамматики).* Санкт-Петербург: СПбГУЭФ, 2002.
6. *Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС).* Москва, 1990.
7. Баранов А.Г. *Функционально-прагматическая концепция текста*. Ростов-на-Дону, 1993.

References

1. Morozova I. *Slagaya slogany*. Moskva, 1998.
2. Babenko I.I. Kommunikativnyj potencial reklamnogo imeni (na primere verbal'noj mimikrii). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Tomsk: TGPU, 2007: 111-115.
3. Shido K.V. *Reklamnyj slogan kak osobyj zhanr anglijskih reklamnyh tekstov.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2002.
4. Svekla T.P. Slogan kak osnovnoj komponent reklamnogo soobscheniya i ego vliyanie na massovoe soznanie. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2015; № 3 (5): 87-95.
5. Krasnova T.I. *Sub`ektivnost' – Modal'nost' (materialy aktivnoj grammatiki).* Sankt-Peterburg: SPbGU`EF, 2002.
6. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar' (L`ES).* Moskva, 1990.
7. Baranov A.G. *Funkcional'no-pragmaticheskaya koncepciya teksta*. Rostov-na-Donu, 1993.

Статья поступила в редакцию 23.10.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-495-498

Novikova O.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Agrarian University (Ufa, Russia), E-mail: novikova58@bk.ru*
Kalugina Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Agrarian University, (Ufa, Russia), E-mail: kel-2004@mail.ru*
Taletskaya T.N.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Mozyr' State Pedagogical University n.a. I.P. Shamyakin (Mozyr', Belarus), E-mail: tatanataleckaa@gmail.com*

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF UFA AVENUES IN THE CONTEXT OF "GREEN BASHKIRIA" PROJECT. The article studies names of Ufa avenues, planted within the framework of "Green Bashkiria" ecological project. The research was conducted in line with modern onomastic studies in order to provide a comprehensive linguistic analysis of the by-way category of urban toponyms. The work solves the following tasks: defines the concept of an avenue, approaches to the study of names of streets and roads as a network, based on the material of Ufa; conducts a structural, lexical and semantic, linguistic, cultural, and cognitive analysis of avenue names. It is shown that planting avenues was the first experience of uniting the government and the people in the nomination of urban objects. The reference to "avenues" is due to a broad understanding of the term. Active replenishment of the city godonymicon with new names supports productive nomination models and provides new ways of naming through new structural and semantic models. In terms of proper names as cultural codes, these names implement memorative, floral, locative, symbolic codes that require separate study. The further existence of the object will determine the pragmatic potential of the name and its place in the communicative onomasticon of the city residents, which may become the subject of further research of the language of a city.

Key words: **avenue, toponym, urbanonym, godonym, toponymic policy, components of street network, "Green Bashkiria"**

О.Н. Новикова*, д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, E-mail: novikova58@bk.ru*
Ю.В. Калугина*, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, E-mail: kel-2004@mail.ru*
Т.Н. Талецкая*, канд. филол. наук, доц., Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь, E-mail: tatanataleckaa@gmail.com*

СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ АЛЛЕЙ Г. УФЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТА "ЗЕЛЕНАЯ БАШКИРИЯ"

Статья посвящена изучению названий аллей г. Уфы, высаженных в рамках экологического проекта "Зеленая Башкирия". Исследование проведено в русле современных ономастических изысканий с целью комплексного лингвистического анализа малоизученного разряда городских топонимов. В работе были решены следующие задачи: дано определение понятия "аллея"; проанализированы подходы к изучению названий элементов улично-дорожной сети, с обзором состояния их изученности на материале г. Уфы; проведен структурный, лексико-семантический, лингвокультурологический и когнитивный анализ названий аллей. Показано, что высадка аллей явилась первым опытом объединения власти и народа в номинации городских объектов. Обращение к "аллеям" обусловлено широким пониманием термина. Активное пополнение годонимикона города новыми названиями поддерживает продуктивные модели номинации, а через новые структурно-семантические модели предоставляет новые пути называния. В терминах имен собственных как кодов культуры реализованы меморативный, флористический, локативный, символический коды, принципы выделения которых требуют отдельного изучения. Дальнейшее бытование объекта определит прагматический потенциал названия и его место в коммуникативном ономастиконе жителей города, что может стать предметом дальнейших исследований "языка города".

Ключевые слова: **аллея, топоним, урбаноним, годоним, топонимическая политика, элементы улично-дорожной сети**, **"Зеленая Башкирия"**

Объектом рассмотрения в настоящей статье выступают названия аллей г. Уфы, высаженных в рамках экологического проекта "Зеленая Башкирия", как составляющая топонимикона города. Новизна и актуальность исследования обусловлены введением в научный оборот нового ономастического материала и тем, что проект новый, и в данный момент ведется работа по созданию его цифрового следа. База данных постоянно пополняется, но на сегодняшний день в реестре аллей г. Уфы имеется достаточное для анализа количество названий, которые формируют современный языковой портрет столицы Республики Башкортостан, которая в 2024 г. отмечает свой 450-летний юбилей. Целью является комплексный лингвистический анализ названий аллей в русле современных ономастических изысканий. Достижение цели предполагает решение следующих задач: 1) определение понятия "аллея"; 2) выявление подходов к изучению названий элементов улично-дорожной сети, обзор состояния их изученности на материале г. Уфы; 3) структурный, лексико-семантический, лингвокультурологический и когнитивный анализ названий аллей; 4) формулировка теоретической и прикладной значимости полученных результатов и на их основе – перспектив исследования. Задачи решаются с использованием традиционных методов ономастических исследований: сбора, описания, систематизации, интерпретации и обобщения материала; статистический метод привлекается для установления наиболее типичных структурных и семантических моделей номинации. Теоретическая значимость исследования заключается в привлечении к лингвистическому анализу нового разряда ономастической лексики и постановке значимых для ономастических изысканий вопросов. На практике полученные результаты важны для лексикографической и картографической деятельности, работы топонимических комиссий и органов муниципальной власти, ответственных за именование и переименование элементов улично-дорожной сети.

Исследование начнем с обращения к нормативным документам, определяющим номинативную политику в отношении городских объектов и документам акции "Зеленая Башкирия". В соответствии с пунктом 6.5 «Положения "Об адресном реестре городского округа город Уфа Республики Башкортостан"», разработанного на основе Постановления Правительства РФ от 19.11.2014 N 1221 (ред. от 05.02.2024) [1], при назывании улиц, площадей и других общественных мест в городском округе необходимо придерживаться определенных критериев. Новые названия должны соответствовать языковым и стилистическим нормам

современного русского и башкирского языков, легко произноситься и не превышать трех слов. Также они должны отражать историко-культурное развитие города, особенности ландшафта, выделяя основные характеристики объекта, гармонично вписываться в существующую систему наименований и сочетаться с названиями соседних улиц и площадей. Кроме того, они должны иметь обоснование и содержать топонимическую и пространственно-ориентированную информацию.

В 2019 г. в Уфе был запущен Республиканский экологический проект под названием "Зелёная Башкирия". Целью данного проекта является оптимизация системы экологического образования и просвещения в Республике Башкортостан, направленная на повышение уровня экологической культуры населения. Проект также призван способствовать развитию межрегионального и международного сотрудничества в области обеспечения экологически безопасного и устойчивого развития региона [2]. Дважды в год – весной и осенью – высаживаются деревья и разбиваются тематические аллеи. Материал исследования составили 76 названий, указанных на официальном сайте проекта [3], (по состоянию на сентябрь 2024 г.).

В терминах ономастики "аллея" относится к годонимам – виду урбанонимов, представляющих собой топонимы, используемые для обозначения названий улиц. В эту категорию входят проспекты, бульвары, аллеи, набережные, проезды, переулки, линии (один из типов улиц), шоссе (в черте города) и тупики [4, с. 52].

В отличие от других годонимов, термин "аллея" допускает двоякое толкование как языковедами, так и специалистами в области городской архитектуры и ландшафтного дизайна: 1) большинство определений в толковых словарях и энциклопедиях трактуют "аллею" как дорогу, обсаженную деревьями с обеих сторон (см.: Толковые словари Кузнецова, Даля, Ушакова и Большой словарь иностранных слов [5]; 6]);

2) некоторые аллеи, состоящие из 1–11 деревьев (*Аллея Горожан, Аллея Речников* – по 1 дереву; *Миловская* – 2; *Театральная* – 9; *Музыкальная* – 10), вряд ли смогут обрамить дорогу. В данном случае актуальным будет определение аллеи как линейного элемента городской инфраструктуры, вдоль которого с одной или обеих сторон высажены деревья [7].

Аллеи относятся к "элементам улично-дорожной сети" и являются адресообразующими элементами [8]. Однако в адресном реестре города Уфы понятие "аллеи" отсутствует [1], при том, что оно имеется в реестрах других населенных пунктов (например, в сельском поселении Кузнецовское Павлово-Посадского муниципального района Московской области [9]).

За сравнительно небольшой период изучения названий элементов улично-дорожной сети на материале разных стран и языков показано, что данные топонимы объективируют богатую экстралингвистическую информацию культурно-исторического, географического, идеологического характера и высокочастотны в речи жителей города. К сегодняшнему дню сформировалось несколько подходов к изучению этих многогранных онимов. Л.В. Егорова описывает следующие: лингвокультурологический, при котором годоним рассматривается как культурно мотивированная единица, функционирующая в конкретном лингвокультурном сообществе; лингвокогнитивный, анализирующий годонимы как часть языковой картины мира, выявляющий когнитивные механизмы создания наименований элементов улично-дорожной сети; этнолингвистический, трактующий годоним как явление этнокультурного плана, показывающего взаимодействие языка, духовной культуры и национальной идентичности [10]. M.S. Rusu указывает на актуальность критического изучения топонимов в аспекте их связи с политикой и идеологией [11]. В отечественной ономастике данный подход активно разрабатывается М.В. Голомидовой, которая подчеркивает, что проблемы топонимической политики являются одним из актуальных направлений современных гуманитарных исследований, фокусирующихся на анализе многообразных взаимосвязей между человеком и местом, человеком и ландшафтом, а также на изучении процессов и результатов освоения и преобразования человеком географического пространства [12, с. 38].

Указанные подходы реализованы при комплексном рассмотрении названий адресообразующих элементов Уфы. В результате, годонимикон города предстает как открытая, развивающаяся система, состоящая из лексических единиц, образованных по определенным структурным моделям разной частотности, на основе разнообразных мотивировочных признаков, как общих для других населенных пунктов, так и уникальных [13]. Принципы называния и словообразовательные модели проанализированы в диахронии и синхронии; отмечена вариативность и экспрессивная окраска неофициальных номинаций [14; 15; 16]. Е.А. Яковлева классифицирует названия улиц согласно семантике языковых единиц, обусловленной географическим положением города; учреждениями/организациями/производствами, расположенными неподалеку от улицы или на ней; профессиями; знаменитыми уроженцами Уфы; историческими событиями в стране и мире [16]. Исследователи подчеркивают, что этимология годонимов предполагает не выяснение значений слов, но объяснение их появления в качестве городских топонимов и единодушны в утверждении о тесной связи годонимикона города с экстралингвистическими факторами, визуальной культурой, идеологией, политикой. При этом названия аллей не выделялись в отдельный объект исследования. Какое место занимают названия новых элементов в существующем комплексе городских топонимов, какие структурные и семантические модели наречения они усиливают, какие вопросы ставят перед ономастикой?

С точки зрения структуры названия аллей представлены как односоставными, так и многословными образованиями (названия, с сохранением орфографии и пунктуации, взяты с официального сайта проекта (https://ufa-green.ru/alleys/)).

Односоставные названия (*Черемуховая, Музыкальная, Просвещения, Ростелеком*) составляют 27,6% (21 название) от общего количества анализируемых онимов. Из них 61,9% (13) – имя прилагательное (*Заводская, Театральная, Солнечная*), 33,3% (7) – имя существительное в родительном падеже (*Строителей, Ветеранов, Волонтеров*) и 4,8% (1) – имя существительное в именительном падеже (*Ростелеком*).

Наиболее частотны двусловные номинации – 52,6% (40 названий), представленные следующими моделями:

– имя существительное в именительном падеже + имя существительное в родительном падеже (*Аллея науки, Цветок курая, Аллея Глинки*) – 55% (22);

– имя существительное в именительном падеже + имя существительное в винительном падеже (*Возвращение домой)* – 2,5% (1);

– имя существительное в родительном падеже + имя существительное в родительном падеже (*Зайнуллы Расулева)* – 2,5% (1);

– имя прилагательное + имя существительное (*Каштановая аллея, Аленький цветочек, Сентябрьский сад, Белые цветы*) – 22,5% (9);

– имя существительное в именительном падеже + имя прилагательное (*Аллея Серебряная, Аллея Юбилейная, Аллея "Генеральская"*) – 10% (4);

– числительное + существительное (*Две птицы*) – 2,5% (1);

– определенно-личное предложение (*Птиц выпускаю…*) – 2,5% (1).

Названия аллей, состоящие из трех и более слов, составляют 19,8% (15). Названия включают как предложные, так и беспредложные сочетания имен существительных: *Аллея Года педагога и наставника* – тема 2023 г. в России, *Аллея "85-летия Советского района г. Уфы", 100-летия Республики Башкортостан* – эта знаменательная дата отмечалась в 2019 г.; *Аллея «В гостях у сказки»* – визитной карточкой являются скульптуры сказочных персонажей; *В стране детства* – дополнение нового парка имени Равиля Бикбаева в микрорайоне Южный. Самое длинное сочетание – *Аллея памяти участковых уполномоченных, погибших при исполнении служебного долга.*

Годоним состоит из двух составляющих: родового (номенклатурного, идентифицирующего) слова, которое пишется со строчной буквы, и видового (атрибутивного, дифференцирующего) компонента. Видовой компонент, как правило, следует за номенклатурным и пишется с заглавной буквы. Номенклатурный термин (в данном случае "аллея"), естественно, не учитывается при определении структурного типа годонима, т. к. представляет собой имя нарицательное. Однако в 38 случаях слово "аллея" переходит из имени нарицательного в имя собственное, становясь частью названия: *Аксаковская* :: *Аллея горожан; Серебряная* :: *Аллея Серебряная.*

Лексическое наполнение дифференцирующего компонента разнообразно, представлено именами собственными – антропонимами (*Аксаковская* – высажена в рамках международной акции "Сад памяти", всероссийской акции "Наследники Победы" и республиканской акции "Зеленая Башкирия" как дань уважения всем великим людям; *М. Губайдуллина* – в честь участника Великой Отечественной войны, Героя Советского Союза), именами нарицательными, обозначающими профессии людей, род их занятости (*Гимназистов* – высажена около Башкирской гимназии № 158), *Аллея "Педагога и наставника*" – в знак признания особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность), организации (*Аллея башкирского телевидения, Ростелеком*), объекты флоры (*Рябиновая, Липовая, Черемуховая, Каштановая*); имеются локативные (*Центральная, Аллея Южная*) и темпоральные (*Конди Нова*) названия. Значительная часть названий включает в себя числительные: *100-летия Госсанэпидслужбы*. Поскольку в основе акта номинации лежат ценностные установки субъекта действия, то названия новых городских объектов показывают стремление номинаторов закрепить в памяти жителей сферы их деятельности и имена выдающихся личностей, памятные даты города и его ландшафт. В рамках одного типа годонимов, в нашем случае – аллей, дифференцирующий компонент позволяет названию отличать свой объект от других и что-то сообщать о нем.

Круг языковых моделей, в рамках которых формируются названия аллей, достаточно разнообразен. Наиболее продуктивной является модель "имя существительное в именительном падеже + имя существительное в родительном падеже", также часто встречающаяся при наименовании других элементов улично-дорожной сети. Это объясняется сходством значений родительного падежа приименного с именами прилагательными, образованными от существительных, а также возможностью слов в форме родительного падежа принимать метафорическое значение подобно именам прилагательным [10]. Данная форма характерна для мемориальных названий-посвящений [17, с. 68] и является типичной для подобных объектов по всей стране. Годонимы, образованные от существительного в именительном падеже, встречаются крайне редко: *Ростелеком*. Низкая продуктивность этой формы обусловлена тесной связью номенклатурного термина и определения в наименовании объекта, которая строится в соответствии с законами русского языка. Однако и это название попадает в ряд подобных названий улиц Уфы: *улица Березка, переулок Ирендык*. Названия некоторых аллей поддерживают названия находящихся рядом объектов, закрепляя образ, легший в основу номинации: *аллея Глинки* находится на *улице Глинки*, *Ясная Поляна* рас-

положилась недалеко от *улицы Льва Толстого*, *Аллея по улице Пушкина* плавно переходит в *Пушкинскую аллею*. Но *аллея Волонтеров* расположена далеко от одноименной улицы, на которой появилась аллея *В стране детства*. Единичное название аллеи в виде определенно-личного предложения "*Птиц выпускаю*…" может стать началом активизации новой структурной модели.

Поскольку имена собственные представляют собой коды культуры, отражая уникальный для каждой культуры набор социальных практик, систему ценностей, правил взаимодействия и выработанные людьми нормативные и оценочные критерии, через которые народ познает мир [18, с. 3], то лексико-семантический анализ второго компонента исследуемых номинаций позволит выявить ценностные установки и приоритеты конкретного лингвокультурного сообщества в определенный исторический период.

Анализ научной литературы показывает количественные различия в классификациях кодов, от 6 до 14, что, очевидно, обусловлено эмпирическим материалом и позволяет топонимам создавать неповторимый, развивающийся языковой облик города. А.М. Мезенко выделяет 8 кодов культуры, общих для славянских стран: топоморфный, антропоморфный, физико-географический, флористический, фаунистический, эмоционально-характерологический, цветовой и темпоральный [19 с. 388].

В исследуемых названиях реализуются следующие коды: в основном меморативный, закрепляющий памятные даты (*Аллея "Юбилейная"* – в честь 450-летия Уфы), события (*Мужества* – в честь подвигов защитников Отечества), профессии, род занятий, организации (*Строителей, Ростелеком*); флористический (*Рябиновая, Затонские липы*), временной/темпоральный (*Конди Нова* – название отсылает к новому статусу бывшей кондитерской фабрики), локативный (*Южная* – находится около Южного выезда из города). Следует обратить внимание на прямую и метафорическую формы реализации меморативного кода в одном названии: название аллеи "*Возвращение домой*" – с одной стороны, пожелание тем, кто уехал защищать Родину, обязательно вернуться живыми и здоровыми, а с другой – память о присоединении (возвращении) к России Донецкой и Луганской народных республик, Запорожской и Херсонской областей.

Однако анализ показывает сложность разделения указанных принципов, поэтому количественные данные не приводятся: в названии *аллея Просвещения* реализуются два кода: меморативный, т. к. каждое дерево посвящено одному из 37 российских педагогических вузов, Русскому географическому обществу, ведущему большую просветительскую работу, и локативный – аллея расположена рядом с корпусами Башкирского ГПУ им. М. Акмуллы; *аллея Гортензий* представляет собой ряды деревьев рябины (очевидно, гортензии будут высажены позднее); *Заводская* аллея напоминает жителям о том, что в близлежащем здании раньше был завод, т. е. в названии содержится локативно-временной код.

Выявленная сложность объяснима с позиций когнитивной лингвистики, в рамках которой используется понятие "знание". Структура урбанонимического знания отражает мыслительные процессы номинатора, а также знания и информацию, полученную в результате его познавательной деятельности. Процесс урбанонимической номинации представляет собой вербализацию процесса осмысления городского пространства, который направлен на выявление общих и отличительных когнитивных признаков [20, с. 6]. Несовпадение урбанонимического знания номинатора и реципиента и приводит к разному пониманию названия: *Аллея Серебряная* не поразит нас цветом – название отражает ее нахождение в микрорайоне *Серебряный ручей*; аллея "*Белые цветы*" представляет собой ряды яблонь, и можно утверждать, что название реализует флористический код. Но аллея расположена рядом с лечебным учреждением, таким образом проявляется символическая составляющая названия – белый цвет врачебных халатов.

Указание на мотивировочный признак названия в ряде случаев можно увидеть на сайте акции "Зеленая Башкирия" или в публикациях СМИ, отражающих мероприятие: *аллея "Науки"* в Демском районе города высажена в честь года педагога и наставника (https://ufacity.info/press/news/489986.html); такое же название получила и аллея в другом районе – в честь юбилея располагающегося рядом с ней научно-исследовательского института; Аллея *Речников*, расположенная около здания Уфимского филиала Волжского государственного университета водного транспорта, явно отсылает к работникам речного флота. Но название оказывается более глубоким, т. к. увековечивает память выпускника данного учебного заведения, героически погибшего при исполнении воинского долга. Очевидно, подобные примеры дают основания отмечать отсутствие системности в названии улиц [21, с. 91]. Однако каждое новое название попадает в уже определенным образом организованную «совокупность годонимов данного этноса для данного времени на данной территории», которые и образуют систему [22, с. 414]. Логичным представляется понимать системность годонимикона и в семантическом плане: названия аллей закрепляют традиционные ценности, обеспечивают историческую память поколений: *аллея Семьи, Трудовой славы, Аксаковская*, а структурно-семантические модели названия усиливают определенные части системы.

М.В. Голомидова, анализируя топонимы Уфы с точки зрения передачи региональной идентичности, отмечает недостаточную открытость городских властей в сфере топонимической политики. Она выделяет следующие ключевые направления для ее развития: обеспечение языкового равенства в официальном представлении топонимического ландшафта; отражение в новой топонимике тенденции к этнизации и акцентирование внимания на башкирской культуре, науке, истории, фольклоре и уникальной природе региона; закрепление в номинациях межнациональных ценностей, положительных оценок действительности и метафорическое представление означиваемого пространства [23, с. 174–175].

Особенность рассматриваемых названий в том, что они были вынесены на публичное обсуждение на сайте акции и в социальных сетях. Каждый желающий мог зарегистрироваться на сайте https://ufagreen.ru/, посадить дерево, предложить посадкам свое название, которое выносилось на голосование. Отсюда – символические названия, близкие и полностью понятные только создателям аллей: *Аллея Семьи* – в мероприятии принимали участие целые семьи; *Аллея Права* – ее высаживали работники прокуратуры. Образно-символические номинации лишены идеологического налета, демонстрируют стремление к радости, благополучию, добрым отношениям: *В стране детства*, *Солнечная, Аллея горожан*.

Уникальность края закрепляется через национально-культурный компонент, репрезентируемый через имена собственные и реалии: *Атайсал – малая Родина, Башкирских геофизиков, Аллея башкирского телевидения, Цветок курая* (растение, из которого делают национальный музыкальный инструмент – курай), *Зайнуллы Расулева* (татарский и башкирский просветитель), *М. Губайдуллина* (участник Великой Отечественной войны, Герой Советского Союза, родившийся в Башкирской АССР), *Аллея «Аксакова»* (русский писатель родом из Уфы). Название аллеи *Птиц выпускаю*… отсылает к полному глубокого философского смысла стихотворению классика современной российской литературы, башкирского поэта М. Карима:

«Все завершил. Покончил с мелочами,
И суета осталась позади…
И вот сейчас с рассветными лучами
Птиц выпускаю из своей груди»
(М. Карим. Птиц выпускаю. 1970 г.).

Нумеративные названия и аббревиатуры среди исследуемых единиц отсутствуют.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод об обогащении городского ономастикона номинациями, закрепляющими ценимые обществом понятия, символы, реалии, лица и события. При этом, как следует из анализа, соблюдаются не все требования к именованию территорий общего пользования [1]:

– часть названий дублирует названия улиц: *Аксакова, Генеральская, Геофизиков, Глинки, Дружбы*, что не придает уникальности городскому топонимикону;

– 3-х – и более словные названия, а также номинации, образованные по непродуктивным моделям русского языка, труднопроизносимы и, очевидно, будут сокращаться в речи горожан;

– в ряде случаев номенклатурное слово (аллея) закрепляется в названии, приводя к тавтологии; выявлен единичный случай «топонимического кентавра»: в названии наблюдается дублирование пространственной семантики, а составляющие элементы неудачно сочетаются [24, с. 22]: *Аллея «Сквер "Птиц выпускаю…"»* (под "сквером" понимается отдельный небольшой городской объект, обычно расположенный на пересечении улиц и предназначенный для прогулок и отдыха горожан [7]);

– наблюдается отсутствие единства в написании названий – в кавычках или без кавычек: *Аллея "Юбилейная" – Аллея Юбилейная, "Права" – Просвещения*, а также избыточность кавычек в названии – *Аллея «Сквер "Птиц выпускаю…"»*;

– не соблюдается требование указывать антропоним без сокращения его частей: *Зайнуллы Расулева :: М. Губайдуллина*;

– в большинстве случаев указатели с названиями аллеи отсутствуют; в некоторых аллеях на каждом дереве имеется табличка с QR-кодом, дающим информацию о насаждениях (вид дерева, кто его посадил).

Проведенное исследование позволяет заключить, что поставленные в начале работы задачи решены, и ее цель достигнута. Высадка аллей в рамках долгосрочной акции "Зеленая Башкирия" стала первым опытом объединения власти и народа в номинации городских объектов, что свидетельствует о повороте в сторону целенаправленного создания облика/имиджа столицы, результатом чего можно считать следующее: через присвоение имени новым зеленым насаждениям власти получили информацию об актуальных ценностных ориентирах горожан, которые, в свою очередь, ощутили сопричастность к конструированию идентичности их места проживания.

Обращение именно к "аллеям" обусловлено широким пониманием термина: именование даже одного дерева позволяет закрепить в коллективной памяти определенный символ, реалию, событие, персону. Активное пополнение годонимикона города в ходе проведения экологической акции названиями аллей поддерживает продуктивные модели номинации городских объектов, с одной стороны, а с другой, через новые структурно-семантические модели предоставляет новые пути называния. В терминах имен собственных как кодов культуры, в этих названиях реализованы меморативный, флористический, локативный, временной, символический коды. Их интерпретация определяется знаниями реципиентов, не всегда совпадающими с целеустановкой номинатора, что образует полимодальное восприятие городской среды. На данном этапе название аллеи значимо только для номинаторов – участников акции. Дальнейшее бытование объекта определит прагматический потенциал названия и его место в коммуникативном ономастиконе жителей города, что может стать предметом дальнейших исследований "языка города". Дальнейшего изучения требуют и принципы выделения кодов культуры в именах собственных.

Соответственно, видятся следующие актуальные задачи топонимической политики в г. Уфе:

– повышение степени уникальности названий за счет закрепления в них этнических, культурных и иных реалий, лиц и событий, связанных именно с этим населенным пунктом;

– языковое оформление интенции номинатора в соответствии с требованиями нормативных документов при соблюдении всех норм языка и с учетом системности годонимикона;

– грамотное установление межъязыковых соответствий при передаче названия на нескольких языках.

Библиографический список

1. *Положение* "*Об адресном реестре городского округа город Уфа Республики Башкортостан"*. Available at: https://ufacity.info/document/32313.html
2. *Республиканский экологический проект "Зелёная Башкирия"*. Available at: https://ecology.bashkortostan.ru/about/projects/all/18/
3. Парки и аллеи города. Available at: https://ufa-green.ru/alleys/
4. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1988.
5. *Сайт словарей и энциклопедий*. Available at: https://gufo.me/dict/architecture/%D0%90%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D1%8F
6. *Словарь терминов. Ландшафт СПб*. Available at: https://landshaft-spb.ru/kak-sozdat-svoj-sad/slovar-terminov /
7. *Словарь ландшафтного дизайнера с расшифровкой*. Available at: https://checkroi.ru/blog/slovar-landshaftnogo-dizaynera-s-rasshifrovkoy/
8. *Об утверждении Правил присвоения, изменения и аннулирования адресов*. Постановление Правительства РФ от 19.11.2014 N 1221 (ред. от 05.02.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2024). Available at: https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&rnd=tHHGgQ&base=LAW&n=468949&dst=100180&field=134#D1oq6PU4q4tnEp5N
9. *Об утверждении Положения о порядке присвоения адресов объектам недвижимости в сельском поселении Кузнецовское Павлово-Посадского муниципального района Московской области*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/494652143
10. Егорова Л.В. Культурологические аспекты в исследовании годонимикона Чувашской Республики. *Филологический аспект*. 2017; № 11: 122–128.
11. Rusu M.S. Street naming practices: A systematic review of urban toponymic scholarship. *Onoma*. Journal of the International Council of Onomastic Sciences. 2021; Vol. 56: 269–292.
12. Голомидова М.В. Топонимическая политика в сфере номинации внутригородских объектов: теоретические и прикладные проблемы. *Вопросы ономастики*. 2018; Т. 15, № 3: 36–61.
13. Каримов С.Г. Система годонимов города Уфы. *Вестник Башкирского университета*. 2017; Т. 22, № 1: 271–276.
14. Волкова Н.В., Леонтьева Т.А. Этимология названий улиц Уфы. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*. 2020; № 2 (55): 76–80.
15. Исмагилова Н.В. Годонимия полиэтнического города: диахронический и синхронический аспекты (на языковом материале города Уфы). *Вестник ВЭГУ*. 2014; № 3 (71): 83–89.
16. Яковлева Е.А. Лингвистическое градоведение: достижения, проблемы, перспективы (на примере исследования языка полиэтничной Уфы). *Российский гуманитарный журнал*. 2019; Т. 8, № 6: 419–434.
17. Смолицкая Г.П., Горбаневский М.В. Топонимия Москвы. Москва: Наука, 1982.
18. Маслова В.А., Пименова М.В. *Коды лингвокультуры*. Москва: ФЛИНТА, 2016.
19. Мезенко А.М. Урбанонимия как язык культуры. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского*. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2011; Т. 24 (63), Ч. 1, № 2: 388–392.
20. Щербак А.С. Универсальное свойство урбанонимической категории. *Неофилология*. 2018; Т. 4, № 13: 5–11.
21. Буторина Н.Ф., Угольникова Ю.Р. Лексико-семантические особенности урбанонимов Оренбурга, Лондона и Каира. *Культурология, филология и искусствоведение*: сборник научных статей. Волгоград: Научный издательский центр "Абсолют", 2019: 83–92.
22. Полевая А.Ю. К вопросу о номинации годонимических объектов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 413–416.
23. Голомидова М.В. Городские топонимы в аспекте трансляции региональной идентичности: кейс города Уфы. *Вопросы ономастики*. 2022; Т. 19, № 1: 160–179.
24. Булыгина Е.Ю., Трипольская Т.А. Карта европейского города как источник лингвострановедческой информации. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2012; Т. 11, № 9: 18–24.

References

1. *Polozhenie* "*Ob adresnom reestre gorodskogo okruga gorod Ufa Respubliki Bashkortostan"*. Available at: https://ufacity.info/document/32313.html
2. *Respublikanskij `ekologicheskij proekt "Zelenaya Bashkiriya"*. Available at: https://ecology.bashkortostan.ru/about/projects/all/18/
3. Parki i allei goroda. Available at: https://ufa-green.ru/alleys/
4. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva: Nauka, 1988.
5. *Sajt slovarej i `enciklopedij*. Available at: https://gufo.me/dict/architecture/%D0%90%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D1%8F
6. *Slovar' terminov. Landshaft SPb*. Available at: https://landshaft-spb.ru/kak-sozdat-svoj-sad/slovar-terminov /
7. *Slovar' landshaftnogo dizajnera s rasshifrovkoj*. Available at: https://checkroi.ru/blog/slovar-landshaftnogo-dizaynera-s-rasshifrovkoy/
8. *Ob utverzhdenii Pravil prisvoeniya, izmeneniya i annulirovaniya adresov*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 19.11.2014 N 1221 (red. ot 05.02.2024) (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.03.2024). Available at: https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&rnd=tHHGgQ&base=LAW&n=468949&dst=100180&field=134#D1oq6PU4q4tnEp5N
9. *Ob utverzhdenii Polozheniya o poryadke prisvoeniya adresov ob`ektam nedvizhimosti v sel'skom poselenii Kuznecovskoe Pavlovo-Posadskogo municipal'nogo rajona Moskovskoj oblasti*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/494652143
10. Egorova L.V. Kul'turologicheskie aspekty v issledovanii godonimikona Chuvashskoj Respubliki. *Filologicheskij aspekt*. 2017; № 11: 122-128.
11. Rusu M.S. Street naming practices: A systematic review of urban toponymic scholarship. *Onoma*. Journal of the International Council of Onomastic Sciences. 2021; Vol. 56: 269-292.
12. Golomidova M.V. Toponimicheskaya politika v sfere nominacii vnutrigorodskih ob`ektov: teoreticheskie i prikladnye problemy. *Voprosy onomastiki*. 2018; T. 15, № 3: 36-61.
13. Karimov S.G. Sistema godonimov goroda Ufy. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2017; T. 22, № 1: 271-276.
14. Volkova N.V., Leont'eva T.A. `Etimologiya nazvanij ulic Ufy. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully*. 2020; № 2 (55): 76-80.
15. Ismagilova N.V. Godonimiya poli`etnicheskogo goroda: diahronicheskij i sinhronicheskij aspekty (na yazykovom materiale goroda Ufy). *Vestnik V`EGU*. 2014; № 3 (71): 83-89.
16. Yakovleva E.A. Lingvisticheskoe gradovedenie: dostizheniya, problemy, perspektivy (na primere issledovaniya yazyka poli`etnichnoj Ufy). *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 6: 419-434.
17. Smolickaya G.P., Gorbanevskij M.V. Toponimiya Moskvy. Moskva: Nauka, 1982.
18. Maslova V.A., Pimenova M.V. *Kody lingvokul'tury*. Moskva: FLINTA, 2016.
19. Mezenko A.M. Urbanonimiya kak yazyk kul'tury. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo*. Seriya: Filologiya. Social'nye kommunikacii. 2011; T. 24 (63), Ch. 1, № 2: 388-392.
20. Scherbak A.S. Universal'noe svojstvo urbanonimicheskoj kategorii. *Neofilologiya*. 2018; T. 4, № 13: 5-11.
21. Butorina N.F., Ugol'nikova Yu.R. Leksiko-semanticheskie osobennosti urbanonimov Orenburga, Londona i Kaira. *Kul'turologiya, filologiya i iskusstvovedenie*: sbornik nauchnyh statej. Volgograd: Nauchnyj izdatel'skij centr "Absolyut", 2019: 83-92.
22. Polevaya A.Yu. K voprosu o nominacii godonimicheskih ob`ektov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 413-416.
23. Golomidova M.V. Gorodskie toponimy v aspekte translyacii regional'noj identichnosti: kejs goroda Ufy. *Voprosy onomastiki*. 2022; T. 19, № 1: 160-179.
24. Bulygina E.Yu., Tripol'skaya T.A. Karta evropejskogo goroda kak istochnik lingvostranovedcheskoj informacii. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2012; T. 11, № 9: 18-24.

Статья поступила в редакцию 14.10.24

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-498-502

***Kochneva I.E.**, senior teacher, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: julia_kochneva@list.ru*
***Pastukhova O.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
***Titova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elena_vendina@list.ru*

FUNCTIONALITY OF UNIVERSITY DISCOURSE (BASED ON THE OFFICIAL PAGE OF CHELYABINSK STATE UNIVERSITY IN VKONTAKTE). The article is dedicated to university discourse, the popularity of which is increasing nowadays mainly due to its big, targeted audience (students of a university, graduates from schools who intend to enter a university, secondary school students and their parents, teaching personnel etc.) and peculiarities of language and style. The analysis,

which is aimed at identifying what functions university discourse serves and what functions prevail, thus proving to be the most appealing ones, is based on the official page of Chelyabinsk State University in VKontakte. The research material consists of 350 posts placed in January 2023 – June 2024. The research reveals the most frequently used functions are informative (49%), emotive (22%) and pragmatic (18%). Informative function helps to convey all the important information to the recipient in a concise way. Emotive function is represented by the usage of emotionally-coloured vocabulary which is appealing to the audience. Pragmatic function is used to attract the recipients' attention and encourage them to perform certain actions. The other important thing the research demonstrates is that the dominant number of posts serve several functions simultaneously. This combination of functions helps to achieve greater results and attract more audience to the university.

Key words: **university, university discourse, post, Chelyabinsk State University, language, information, function, VKontakte**

The research was supported by the Foundation for Advanced Scientific Research of the Chelyabinsk State University 2024.

***Ю.Е. Кочнева**, ст. преп. Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: julia_kochneva@list.ru*
***О.Д. Пастухова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
***Е.А. Титова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: elena_vendina@list.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ОФИЦИАЛЬНОЙ СТРАНИЦЫ ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА «ВКОНТАКТЕ»)

Данная статья посвящена университетскому дискурсу, популярность которого в настоящее время растет в основном за счет большой целевой аудитории (студенты вуза, выпускники школ, собирающиеся поступать в вуз, учащиеся средних школ и их родители, преподавательский состав и т. д.) и особенностей языка и стиля. Анализ, направленный на выявление того, какие функции выполняет университетский дискурс и какие функции превалируют, оказываясь наиболее привлекательными, проводится на основе официальной страницы Челябинского государственного университета «ВКонтакте». Материал исследования составляют 350 постов, размещенных в период с января 2023 по июнь 2024 года. Исследование показало, что наиболее часто используемыми функциями являются информативная (49%), эмотивная (22%) и прагматическая (18%). Информативная функция помогает в сжатой форме донести до адресата всю важную информацию. Эмотивная функция представлена использованием эмоционально окрашенной лексики, которая привлекает аудиторию. Прагматическая функция используется для привлечения внимания адресата и побуждения его к определенным действиям. Еще один важный момент, который показало исследование, – это то, что преобладающее число постов выполняют несколько функций одновременно. Такое сочетание функций помогает достичь больших результатов и привлечь больше аудитории в университет.

Ключевые слова: **университет, университетский дискурс, пост, Челябинский государственный университет, язык, информация, функция, «ВКонтакте»**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ» 2024 г.

Nowadays, in the process of globalization educational discourse is gaining more and more popularity. There are various reasons why a lot of attention is paid to it. First of all, the sphere of education comprises the process of education itself, the process of nurturing, personal enhancement and socialization. Second of all, the discourse forms strong ties between educational establishments of different levels, diversified companies and enterprises, and even political bodies. In addition, educational discourse has different channels of communication, among which the most are official websites, posts, VKontakte groups, etc.

Educational discourse is aimed at not only students and professors, but also at parents, school teachers, school children and others. The main idea here is to supply the recipients with information related to modern educational tendencies, popular courses and out-of-class activities, Olympiad contests, internship opportunities, training costs, social gatherings, etc. [1–9].

The article is devoted to the study of university media discourse, which reflects cognitive, linguistic, cultural and social reality in the context of the university [6]. The present paper is **topical** due to the growing interest towards the educational sphere and various educational services is.

The **purpose** of the research is to define what functional components are typical of university discourse and to identify the language functions present in the discourse.

In the course of the analysis the **method** of continuous sampling, of content analysis and the **method** of description are used.

The material of the present research comprises the posts of the official page of Chelyabinsk State University (CSU) in VKontakte, which were placed in January 2023 – June 2024. The total number of posts analyzed equals to 350 (100%).

In order to identify the functions of university discourse, it is logical to start the analysis with the study of language functions. Language is considered to be an important means of communication between people. It serves as a way to produce and transmit information from one person to another. No communicative act can be carried out without language as it is precisely the language that includes pragmatic characteristics of vital importance, which, in their turn, can describe speakers' intentions. Language itself is of multifunctional character. Among the main functions are:

– Informative or informational function. In terms of this function the main purpose of language is to produce, transmit and receive information. It is common for all spheres of life and is present in both verbal and non-verbal communication. As examples, the following can be mentioned: business and scientific speech, news forums, journalistic texts, mass media in general, books of different genres of literature, etc.

– Emotive function. This function is closely connected with the expression of emotions, feelings and moods of the speaker by means of words. It is also about speakers' desire to express their attitude to the main idea or communication act. Emotive function is dominant in colloquial speech and journalism. It is typically expressed by interjections, words with emotional coloring, epithets, metaphors, comparative techniques, etc.

– Pragmatic function. This function is linked with the process of cognition and the way information is perceived. It helps in forming both positive and negative attitudes towards any event, process, activity or phenomenon. The main aim of pragmatic function is to influence the addressee, their conscience and behaviour. The use of the motivational mood and rhetorical questions are one of the most common means of expressing pragmatic function.

– Phatic function. It is mainly aimed at establishing and maintaining contacts, and therefore, is one of the prevailing functions of language, because without contacts no communicative act occurs. Phatic function is commonly used in chat services and e-mails.

– Artistic (aesthetic) function. According to this function, not only the text or information is important, but also the ways ideas are expressed, word and sound combinations. It is the general aspect of perception. Poetry and literature serve this function best.

– Metalanguage. This function is linked with the use of language itself. It is the tool with the help of which people establish communicative acts in all spheres of life [5].

It is the connection of the language itself and the discourse that presents vital relevance to different spheres of study such as linguistics, journalism, education, politics and many others. The notion of discourse is a rather disputed one as many scientits define it differently. The study and the description of the concept "discourse" started less than a century ago, so it can be stated that this notion is a rather new notion in science. The linguist N.D. Arutyunova mentions that discourse is "a coherent text in combination with extralinguistic, pragmatic, socio-cultural, psychological and other factors taken in the event aspect" [1]. S.I. Vinogradov underlines that discourse presents "a completed communicative event, consisting in the interaction of communication participants through verbal texts and other sign complexes in a certain situation and in certain socio-cultural conditions of communication" [2].

As many linguists define the concept of discourse differently, there are a variety of discourse functions that are also distinguished. R. Jacobson states that there are the following functions:

– communicative (or referential, denotative), directed at the referent;
– emotive (or expressive), characterizing the addressee;
– phatic (or contact-setting);
– metalanguage that characterizes the message code;
– conative (or appellative), directed at the addressee;
– poetic, concentrating on the message itself [8].

O.F. Rusakova and V. M. Rusakov state that the dominant function of the discourse is the communication one. Nevertheless, some types of this function are distinguished in their research [4]:

– incentive (the function that shows the influence and regulates the addressee's behavior);
– cognitive (it means the cognition, also identification and description of different events, objects and reality);
– persuasive (the function of prompting and suggestion);
– emotive (a function responsible for creating a certain emotional mood);
– meta-discourse (the function of interpretation and interpretation of the information contained in the message);

– phatic (contact support function);

– rhetorical (a function which aim is to attract attention of the speaker by the use of variety of figurative and expressive means in the language);

– compositional (the way linguistic units are organized in a language);

– representational (the function which aim is to promote skills, knowledge, concepts and ideas).

As discourse is more often defined as a communicative act that happens between the speaker or the writer and the listener, the aim of which is to transmit, receive or exchange information, and which occurs orally or in writing, communicative function can be used to describe any type of discourse.

When university discourse is studied, the communicative act happens between the university and its audience which includes applicants, their parents, students, university employees, graduates and scientists from other countries and universities. The main audience of the websites of federal universities are prospective students, because researchers, as a rule, do not often access the Internet, drawing information from their sources, directly from the university [3].

The website of CSU or Chelyabinsk State University [7], as a rule, has a certain structure. The website has the main page and further you can navigate through the site depending on your status and the purpose for which you use the website. The CSU's website presents no exception (see Figure 1). The main page introduces the contacts and the of the university and also the search bar. The main page has a main tab with a link that shows the news that are connected with the university and its life and the key events that take place or are to take place in the educational institution. They are usually accompanied by some photos or pictures. When the admission campaign is due to start, the Admission Lists link appears, which makes it easier for applicants and their parents to search for relevant information during this period.

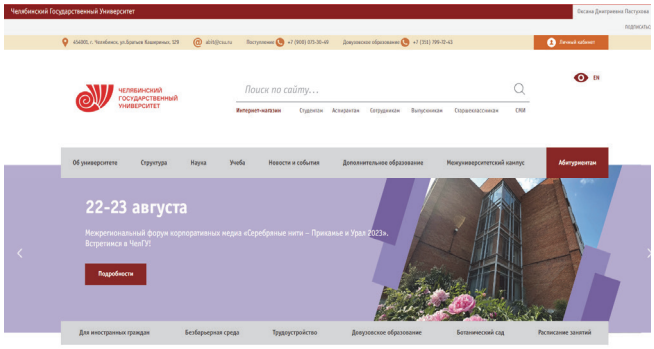


Fig. 1. Chelyabinsk State University official site

Having studied the official site of Chelyabinsk State University in VKontakte [9], we have identified several features. To start with, the photo that the audience see first when entering the site and that accompanies the top of the page is emotional and of informal character, which helps to attract the attention of young users (Fig. 2). Thus, it performs an emotive function.



Fig. 2. Front page of the Chelyabinsk State University official site in VKontakte

Secondly, the other and the main function the official group serves is informative. When opening "Подробная информация" (Detailed information) one sees the contacts and the address of the educational institution (Fig. 3).

In addition, there are a lot of links to various services and information sources.

Here we can also find some information about the university, its main principles such as to be inspired by the success, listen to the experts, debate productively, feel and think. The we see links to the Telegram channel of the university, the website address and the address of the university in the city of Chelyabinsk (see Fig. 3). After this information various links to different social networks are presented. These are mainly the links of different faculties or university organisations that might be helpful for the applicant and their parents or students that are already enrolled.

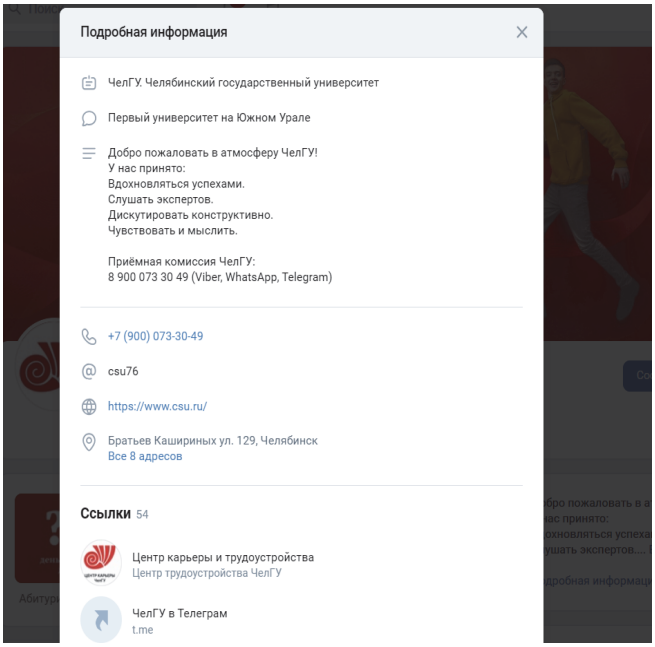


Fig. 3. Contact information

Further, the Chelyabinsk State University community in the social network VKontakte presents posts on various topics. Several posts are published daily. Let us consider the main functions that are implemented in the posts of this community.

Having analysed 350 posts in a continuous sampling method, it becomes clear that the most frequent is the informative function. This function is the most frequent and important as the main function of the social network VKontakte is to inform the recipients of the network about the most important events that take place within the walls of the university or will take place. Moreover, thanks to the informative function, the university manages to attract a larger audience. Out of all the posts studied, it was found in 49% of the practical material. The main purpose of this function is to inform the audience about certain events. Thus, for example, in the post from 29 March (see Figure 4), the informative function is implemented, where the cards give information about important dates for applicants. The information is briefly and concisely presented on the cards. The highlighting of dates and time attracts special attention.



Fig. 4. Post on the official page of CSU in VKontakte

Emotive function (22%) is also used in posts in the official group of the university in VKontakte. The main purpose of this function is to express the speaker's attitude to the situation using emotional vocabulary. Below is an example of a post where the emotive function is dominant.

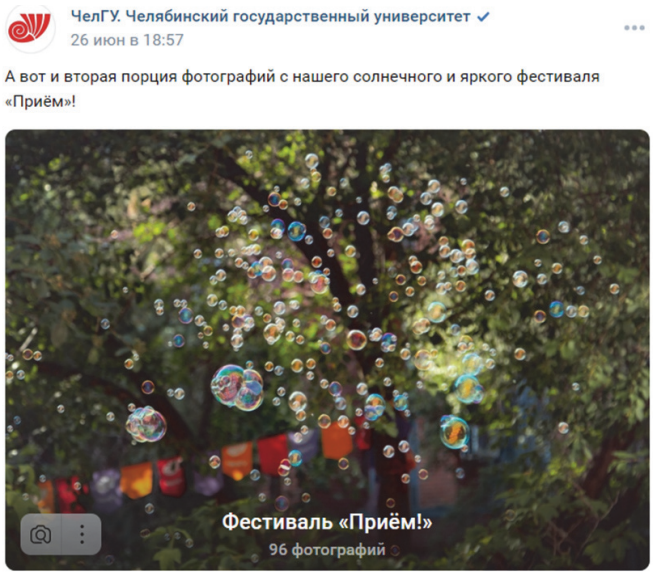


Fig. 5. Post on the official page of CSU in VKontakte

In the post from 26 June (see Fig. 5), the emotive function is manifested through the use of such words as “sunny”, “bright”, “festival”, “reception”. The emotionally coloured text is complemented by a bright, colourful picture showing the bright colours of summer and soapy light bubbles. In the previous post we also trace the emotive function. It is worth noting the colour work on the cards – bright yellow and orange tones remind us of summer. They also attract attention because of their juiciness and brightness and help to relax. Moreover, on the cards we see the image of the university symbols – gophers. They as never before evoke positive emotions in the recipient of information, as animals always have a positive influence on the recipient of information. Also, on the cards there is another symbol of the university – a snail, which is easily memorised by those who look at the cards.

The pragmatic function was used in 18% of the studied posts. The main purpose of the pragmatic function is to influence the recipient and induce him/her to take action. Many posts that are presented on the official page of CSU in VKontakte encourage the potential audience to take certain actions. Thus, for example, in the post of 15 June (see Fig. 6), we can highlight the use of pragmatic function. The text uses the inductive inclination. The University invites its applicants to the university.

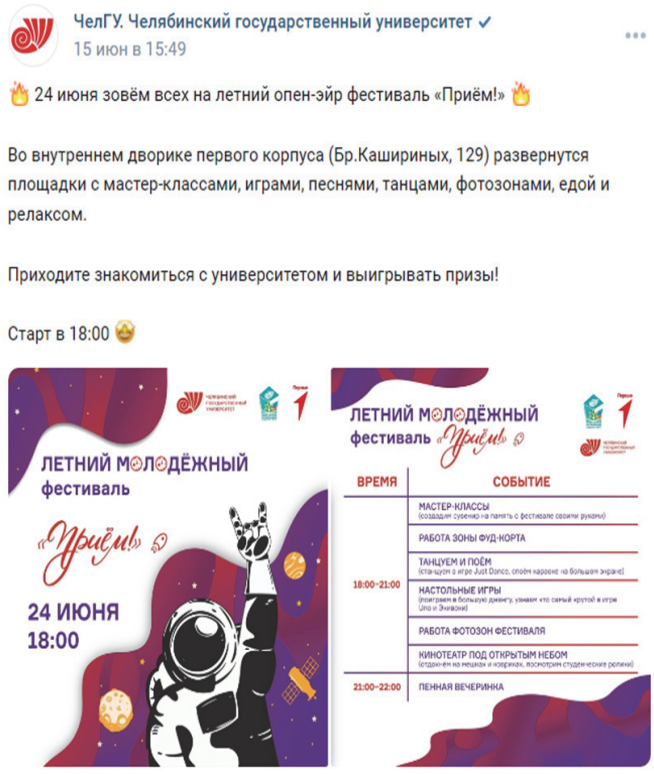


Fig. 6. Post on the official page of CSU in VKontakte

It is worth noting that the majority of posts (89%) show the use of the totality of functions, rather than separately taken functions. The use of several functions in posts allows the addressee to achieve the best result and attract the recipient’s attention.

As an example of this phenomenon of function combination, it can be stated that artistic function is often combined with informative and emotive functions and they are commonly used in university media discourse to make the posts vivid and colorful. First of all, it is realized through the use of photos and pictures with some information present in them (so, such functions as artistic, informative and emotive are used together). Bright colors draw the attention of the recipient and make the post more attractive. Apart from that, adjectives that describe news or events can be used ironically to make the news look humorous and more exciting.

In the post below there is information about the creation of a new site, which is connected with a series of summer lectures organized by the university. The series is called “Green Monday”, they are held in the Botanical Garden of CSU and are devoted to different scientific research and phenomena. In the picture there is a ground squirrel, which is the symbol of CSU, the background is green, so that there is a reference to the name of the series of lectures (the artistic function is performed). Thanks to this information, the community members are aware of a new online journal with interviews, podcasts and scientific news, which is the realization of the informative function. Apart from that, the word “несуровый” (not harsh) which refers to Chelyabinsk scientific popular community (“научпоп” – “nauchpop”) adds humour to the post because of the existence of such a characteristic epithet for Chelyabinsk as “суровый” (“surovy” harsh). Working together these functions contribute to the positive attitude of the public, which inspires readers to learn more about the news and described events.

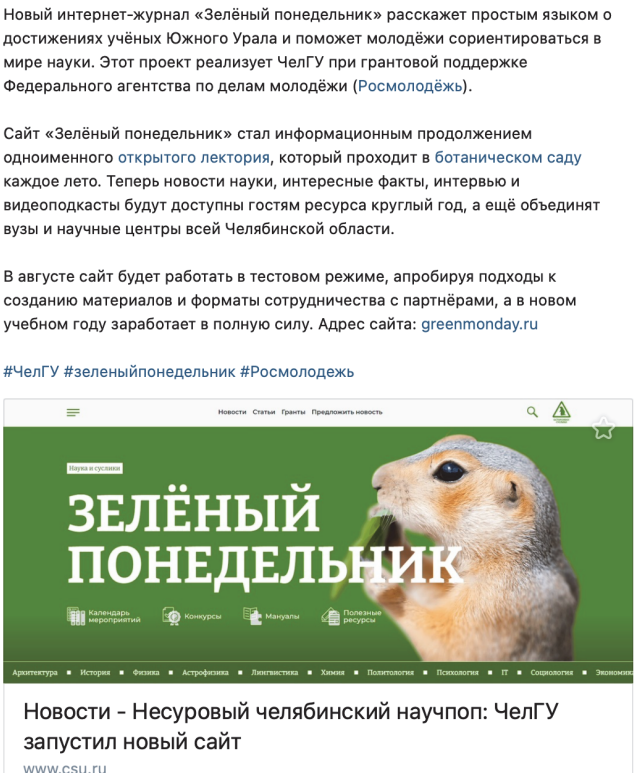


Fig. 7. Post on the official page of CSU in VKontakte

Having analyzed the posts, we have come to a conclusion that informative (49%), emotive (22%) and pragmatic (22%) are the most frequently used functions due to the nature and the objective of the social network in question. The purpose is to inform the audience about the events and activities at the university. Apart from that, one of the aims of social networking posts is to draw the attention of the recipients and encourage them to do something in connection with this post thus adding more positive features to the image of the university.

Summarizing, the conclusion is as follows: university discourse is a very promising topic for analysis, as this area is subject to constant change. In our research we look into online communities. The analysis leads to the conclusion that the main purpose of educational establishments official groups is to inform the audience about some events that held on the premises. However, the language functions are mixed in the majority of posts in order to achieve a greater effect and make recipients interested.

To conclude, posts in the university group VKontakte have a combination of several functions in order to achieve greater results. The main goal of any university is still to attract the audience. In the modern world, the market of educational services is oversaturated with offers so in order to stand out among other organisations, it is necessary to build a positive image on any platforms that represent the university on the World Wide Web.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999: 239–240.
2. Виноградов С.И., Платонова О.В. *Культура русской речи:* учебник для вузов. Москва: НОРМА-ИНФРА. 1999: 138–139.
3. Пастухова О.Д., Титова Е.А. Особенности сообщества факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета в социальной сети «ВКонтакте». *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 281–283.
4. Русакова О.Ф., Русаков В.М. PR-дискурс: Теоретико-методологический анализ. Екатеринбург. 2008: 13-14.
5. *Функции языка*. Available at: http://www.line-for-line.ru/students/?id=3
6. Хомутова Т.Н., Парулина И.Ю. *Тематическая структура новостного университетского дискурса*. Челябинск, 2017: 32–40.
7. *Челябинский государственный университет*. Available at: https://www.csu.ru/
8. Якобсон Р. *Лингвистика и поэтика. Структурализм: «за» и «против»*. Москва: Прогресс, 1975: 193–230.
9. *CSU. Челябинский государственный университет*. Available at: https://vk.com/csu76

References

1. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999: 239-240.
2. Vinogradov S.I., Platonova O.V. *Kul'tura russkoj rechi:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: NORMA-INFRA. 1999: 138-139.
3. Pastuhova O.D., Titova E.A. Osobennosti soobschestva fakul'teta lingvistiki i perevoda Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta v social'noj seti «VKontakte». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 281-283.
4. Rusakova O.F., Rusakov V.M. PR-diskurs: Teoretiko-metodologicheskij analiz. Ekaterinburg. 2008: 13-14.
5. *Funkcii yazyka*. Available at: http://www.line-for-line.ru/students/?id=3
6. Homutova T.N., Parulina I.Yu. *Tematicheskaya struktura novostnogo universitetskogo diskursa*. Chelyabinsk, 2017: 32-40.
7. *Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet*. Available at: https://www.csu.ru/
8. Yakobson R. *Lingvistika i po`etika. Strukturalizm: «za» i «protiv»*. Moskva: Progress, 1975: 193-230.
9. *CSU. Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet*. Available at: https://vk.com/csu76

Статья поступила в редакцию 13.09.24

УДК 82-1/-9 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-502-504

***Rasumov V.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: Vakha66@mail.ru*

THE ARTISTIC REFLECTION OF THE NATIONAL CHARACTER IN THE FIRST BOOK OF THE TRILOGY OF H. OSHAEV "FIERY YEARS" – "RIVERS OF LIFE CONVERGE". The article examines the first part of the trilogy by the classic of Chechen literature Khalid Oshaev, who was one of the first national writers to attempt to restore historical truth through fiction. The events of the work take place during the First World War, but the author primarily focuses on the national character, creating vivid characters of the period depicted, including historical figures and national heroes. The study is particularly relevant due to the fact that interest in national literatures, including Chechen literature, has increased in historical themes and issues of national identity. The article attempts to examine the artistic methods of embodying the author's idea in the work. The novelty of the work is seen in the study of the author's artistic method, whose works have so far been analyzed at the level of their content. The author of the article concludes that the writer relies on a realistic method, on the principles of historicism and objectivism. An innovative feature of the Chechen writer's method is his departure from the idealization and romanticization of images of historical figures, in particular, Imam Shamil, as well as ordinary representatives of his ethnic group.

Key words: **Khalid Oshaev, Chechen historical prose, theme of First World War, national character and mentality, artistic image, realism**

***В.Ш. Расумов**, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: Vakha66@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ПЕРВОЙ КНИГЕ ТРИЛОГИИ Х. ОШАЕВА «ПЛАМЕННЫЕ ГОДЫ» – «РЕКИ ЖИЗНИ СХОДЯТСЯ»

В статье рассматривается первая часть трилогии классика чеченской литературы – Халида Ошаева, который одним из первых национальных писателей сделал попытку восстановления исторической правды через художественный текст. События произведения происходят во время Первой мировой войны, но автор прежде всего акцентирует внимание на национальном характере, создавая яркие типажи отображаемого периода, в том числе – исторических деятелей и национальных героев. Особенную актуальность исследованию придает факт активизации интереса в национальных литературах, в том числе чеченской, к исторической тематике и вопросам национального самосознания. В данной статье предпринята попытка рассмотрения художественных способов воплощения авторской идеи в произведении. Научная новизна работы просматривается в исследовании художественного метода автора, произведения которого до настоящего времени анализировались на уровне их содержания. Автор статьи приходит к заключению, что писатель опирается на реалистический метод, на принципы историзма и объективизма. Инновационной чертой метода чеченского писателя представляется отход от идеализации и романтизации образов исторических деятелей, в частности имама Шамиля, а также обычных представителей своего этноса.

Ключевые слова: **Халид Ошаев, чеченская историческая проза, тема Первой мировой войны, национальный характер и менталитет, художественный образ, реализм**

Актуальность исследования чеченской прозы на историческую тематику обусловлена современными социокультурными процессами в Чеченской Республике, отмеченными интересом к национальной истории и необходимостью восстановления национальной идентичности после глобального гуманитарного кризиса периода чеченских войн. В чеченском литературоведении наблюдается тенденция к теоретическому осмыслению творчества национальных писателей в плане определения особенностей их художественного метода в контексте периодизации общего литературного процесса. Исходя из этого факта, мы ставим целью рассмотреть литературоведческую интерпретацию художественного метода Х. Ошаева, для достижения которой решаются задачи теоретического характера, в частности выявляются и описываются художественные приемы отражения национального характера, представляющего новую концепцию личности, и авторской позиции, транслируемой посредством различных способов. Подобный подход к исследованию художественного метода и идиостиля Х. Ошаева осуществляется впервые, что обусловило новизну исследования.

Мы выдвигаем гипотезу о том, что при воссоздании национального характера писатель обращается к художественной методологии классического реализма, при этом если учесть факт диктата метода соцреализма в период 60-х годов XX века, то обозначенную тенденцию можно считать эволюционной. Не менее существенным представляется наше наблюдение, касающееся того, что в методе Х. Ошаева отсутствуют тенденции романтизма, свойственные национальным писателям середины XX века, обращавшимся к исторической тематике в первую очередь при создании образов исторических деятелей и представителей народа. Более того, писатель стремится к максимальному объективизму, созданию ярких индивидуальных образов, в чем нам видится отход от соцреалистического схематизма. Структурно-семантический анализ романа «Пламенные годы» показал, что Х. Ошаев развивает традиции русской и советской литературы, но при этом сохраняет национальный колорит произведений, показывая традиции этноса, силу религиозных представлений, ментальность чеченского народа, не обличая его отсталость или узость мышления в русле идеологических установок соцреализма. Именно в данной тенденции мы находим инновационные черты, которые начинали проявляться в национальной прозе 60-х годов, как и во всей отечественной литературе периода «оттепели», и получили дальнейшее развитие в чеченской литературе конца 80-х годов.

Халид Ошаев (1898–1977) прошел со своим народов множественные исторические испытания, и темой его произведений стала национальная история. Пи-

сатель всегда стремился к широкому охвату социальных явлений, аналитически и достоверно раскрывая их в своих эпических произведениях. В авторском предисловии он отмечает: «Роман написан на исторически верной канве и описывает события периода гражданской войны в Терской области» [1, с. 12].

Х. Ошаев является ярким представителем интеллигенции новописьменных народов, которая сформировалась в послереволюционный период благодаря появлению письменности, возможности получения образования и приобщения к русской культуре и литературе. Рос будущий писатель в многонациональной среде и с ранних лет хорошо знал русский язык. Отметим, что свои произведения, в том числе трилогию «Пламенные годы», Х. Ошаев сам переводил на русский язык, и она отличается безукоризненной структурой и стилем. Данный факт позволяет причислить его к разряду писателей-билингвов, которым свойственна особая глубина постижения и отражения окружающего мира благодаря взаимодействию в их авторском сознании двух национальных картин мира.

Автор был очевидцем событий, которые описывает в своей трилогии. В первой части под названием «Реки жизни сходятся» через судьбу рода Шапиевых раскрывается история чеченского народа, начиная со времен русско-турецкой и Кавказской войн, по период революции и гражданской войны. Ю. Айдаев пишет: «”Пламенные годы” – это широкая панорама сложных жизненных явлений, сплетение судеб людей и народов, но прежде всего – это жизнь родного народа в его исторических связях с русским народом, народами Кавказа, его неустанная борьба за лучшую долю, за свободную жизнь» [2, с. 8].

Исходя из структурно-содержательных особенностей трилогии, можно обнаружить в ней в жанровом плане типологические признаки семейной саги – в основе сюжета романа заложена жизнь нескольких поколений одной семьи.

Роман начинается с лаконичной экспозиции, которую, по сути, можно считать исторической справкой: «Царь Николай I вел войну с Шамилем. Уже двадцать пять лет прошло с тех пор, как генерал Алексей Петрович Ермолов заложил на берегу змеей петлявшей реки Сунджи крепость, названную Грозной» [1, с. 14].

Война была изнурительная, и горцы уступали в числе и вооружении царским войскам, держались они только благодаря знанию местности, особой тактике и исконной мужественности свободолюбивого народа. Рассказывая о чеченцах, Х. Ошаев использует образную метафору, определяющую все северокавказские этносы, участвовавшие в Кавказской войне, – *люди гор.* Писатель сразу создает нелицеприятный образ Шамиля, который, начав свой путь как «истинный борец за освобождение своего народа с установления демократических порядков в горах, … сам превратился в верховного царька» [1, с. 15].

Рассказ об истории семьи Алхаста Шапиева начинается с 1848 года, когда он, возмущенный несправедливостью наибов Шамиля, обделивших его солью, заработанной за три месяца верной службы, убил одного из них. Национальный менталитет парня проявился не тогда, когда ему недодали две пригоршни соли, а в тот момент, когда сытый наиб оскорбил его мать, что считается у горцев кровной обидой. Алхаст был вынужден бежать, оставив с тяжелым сердцем престарелых родителей, которых настигла жестокая месть Шамиля. Старик был арестован и умер в тюрьме, мать бежала к родственникам. Показательны для раскрытия национального характера последние слова отца Алхаста: «Слушай меня, жена! – выкрикнул Шапи. – Пошли нашему волчонку хабар. Пусть передадут ему, что старый волк, именуемый его отцом, не согнул колен и умер в яме стоя. И скажи, чтобы ему передали мою последнюю волю: пусть как можно скорее пойдет в крепость Чахкири и сдастся русским. Они будут к нему милостивее, чем Шамиль» [1, с. 22]. Старый мудрый человек смог возвыситься над вечным неприятием горцами русских и объективно оценил поведение бывшего национального героя Шамиля, который перестал считаться с собственным народом.

Существенно, что в послании старого Шапиева раскрывается концептосфера горского сознания: себя старик называет волком, сына – волчонком. Через отождествление с сакральным животным чеченского народа старик завещает сыну хранить свою честь и оставаться свободным, мужественным и достойным человеком, как его отец, который не встал на колени.

Когда Алхаст попал к русским, которые приняли его вполне дружелюбно, он отказался сдать кинжал, сказав, что его носит каждый горец, которому исполнилось пятнадцать лет. Затем молодой чеченец поклялся верно и честно служить, как завещал ему отец перед смертью. Русский офицер понял, что Алхаст не нарушит своего обещания, так как заветы отца для чеченца священны. В данном случае писатель раскрывает духовно-нравственные ценности этноса, принципы кодекса чести горца, которые являются важной частью национальной ментальности.

Образ Алхаста можно трактовать по-разному: с одной стороны, очевидны психологические мотивы его перехода на сторону русских – он не мог простить своим единоверцам гибели отца, с другой стороны, он становится своеобразным наемником, беря в плен своих же соплеменников и отдавая их родственникам за выкуп. Писатель не осуждает его, и в этом проявляется попытка объективного и реалистичного осмысления реалий военного времени, когда торговля пленными была обыденным и прибыльным делом. Отметим, что объективная позиция Х. Ошаева и реализм в оценке происходящего не принимались властвующими структурами: он исключался из партии, был репрессирован, затем, по возвращении, попал в заключение. «Осмысление Х. Ошаевым исторического пути народа, взаимосвязей с соседями, а также с русским народом, роста художественного сознания своего народа отличалось объективностью и правдой. Эта позиция учёного с самого начала пришла в резкое противоречие с полуправдой, а довольно часто и с нивелировкой, навязывавшимися партийной идеологией в подходе к истории вайнахов» [3].

Несмотря на гонения, Х. Ошаев всегда проявлял свою авторскую позицию и стремился к предельно достоверному отображению событий. Историческая детальность и документальная основа его романов основываются на скрупулезной работе с архивами и документами, к которым можно было в то время получить доступ.

В романе писатель показывает, что и с той, и с другой стороны были и верные чувству долга и воинской чести воины, и низкие жестокие люди. Поэтому Алхаст, как каждый человек, движимый инстинктом самосохранения, выбрал сторону русских, которые были к нему добры и справедливы. Своего первенца Алхас называет Сипсо в честь храброго русского генерала Слепцова. Автор пишет: «Генералы Слепцов и Бакланов были страшными и свирепыми противниками в бою. Но с пленными чеченцами они обращались как с достойными солдатами врага» [1, с. 54]. В данном случае писатель транслирует идею гуманизма, показывая, что для всех народов есть единая мера человечности.

Не следует забывать, что сам писатель Х. Ошаев воевал, и потому он знал цену воинской солидарности, когда противники чтили отвагу и верность своему долгу поверженного врага. Показателен в данном плане фрагмент описания финала Кавказской войны: «Генерал Слепцов был убит в бою чеченцами в техинском лесу. При всей своей любви и даже жадности к оружию чеченцы не тронули шашку Слепцова, окровавленную в их же крови. Шашку генерала положили рядом с телом убитого, и останки героя прикрыли ветками, чтобы их не осквернил лесной зверь. Имена таких бесчестных и жестоких генералов, каким, например, был князь Аргутинский-Долгоруков, давали собакам» [1, с. 54].

История сына Сипсо Ахмада имеет сходства с судьбой самого автора. Вопрос о степени автобиографичности романа на сегодняшний момент не исследован, но известно, что автор, как и его герой, во время начала революции был студентом первого курса Санкт-Петербургского университета.

Первая книга трилогии состоит из двух структурных частей, в первой из которых рассказывается история рода Шапиевых и внука Алхаста Ахмада, во второй части повествуется о русском юноше Александре Сачине. Такое композиционное решение имеет целью воссоздание идеи дружбы настоящих людей, независимо от их национальности, которую постоянно продвигал в своих произведениях Х. Ошаев. В финале книги автор поэтично, в традициях «кавказского текста» говорит о нерушимой связи русского и чеченского народов, прошедших вместе через многие испытания: «Как реки, рожденные могучими ледниками, хрустальными ключами, глубокими снегами и обильными дождями, где-то сходятся по одну сторону водораздела, так в канун великих дней, потрясших старый мир, сошлись на полях Чечни пути сына древней русской земли Смоленской Александра Сачина и сына гор Кавказа Ахмада Шапиева» [1, с. 152].

Проблема межнациональных отношений, раскрытая в романе Х. Ошаева, сегодня, когда жизнь чеченского народа вошла в мирное русло, имеет особое значение. Автор развивает известный сюжет, который можно отнести к категории базовых в советской литературе, о содружестве представителей разных национальностей. Объединяет героев Ошаева общая судьба-испытание: события революции и гражданской войны. Авторская идея очевидна – все народы хотят мира и свободы. При этом он создает национальные характеры, обусловленные историей и традициями этносов, раскрывая их в сравнении. «Особенности национального характера приобретают большую конкретность и своеобразие при сравнении их с другими национальными характерами, что и позволяет выявить общее – нравственные идеалы, что и дает возможность наметить типологию нескольких национальных характеров при изучении литератур родственных народов» [4, с. 162].

Можно отметить, что чеченский писатель в своем романе создал новую концепцию личности – образ героя, который в стремлении к свободе и справедливости отходит от адатных норм и, невзирая на национальность, ценит в людях прежде всего человечность. Концепция личности является базовой категорией исторического эпического текста, позволяющей автору раскрыть движение истории и сконцентрировать внимание на проблемах национальной истории. Как отмечает Н.Е. Гюльназарян, «при рассмотрении личности в историческом времени возникает ощущение всеохватности «пространства» вокруг нее. Процесс становления характера, развитие его, свершение деяний личности неумолимо влекут за собой анализ исторической эпохи, в рамках которой творит, совершенствуется или низвергается эта личность» [5, с. 16]. Писателя интересует эпоха становления государственности чеченского народа, процессы ломки привычного уклада жизни и формирования нового сознания, поэтому жанр исторической семейной саги оказался наиболее адекватной для решения подобной задачи литературной формой. Рассмотрение особенностей национального характера через анализ жанровых и композиционных особенностей произведения позволило нам достичь цели исследования и определить художественный метод Х. Ошаева. Таким образом, теоретическая значимость и новизна нашего исследования состоит в литературоведческой идентификации метода Х. Ошаева, который мы рассматриваем в традиции классического реализма на основе ряда наблюдений: в романе поставлена значимая социальная проблема, сюжет развивается на фоне глобальных исторических событий, система персонажей представляет типические образы описываемого периода, писатель опирается на приемы историзма и объ-

ективизма. Практическое значение исследования заключается в том, что предложена аналитическая модель, продуктивная для исследований в корпусе исторической прозы: идентификация художественного метода писателя, выявление приемов отражения основной идеи и авторской позиции, концепция личности, система образов, структура произведения, маркеры национальной идентичности и др. Можно заключить, что в качестве инновационной черты метода писателя выявлен отход от идеологизированных установок соцреализма и приемов идеализации и романтизации представителей своего этноса. Особое значение для обновления методологии национальной литературы имеет продвижение автором идеи национального самосознания через показ истории рода Шапиевых. Роман насыщен этнокультурными компонентами, которые способствуют правдивому воссозданию национальной картины мира и национального менталитета. В своей трилогии Х. Ошаев заложил основы нового подхода к отображению национального характера и национального менталитета, основанного на глубоком их понимании и объективном всестороннем показе.

Тема нашей работы имеет несомненные перспективы для дальнейших научных изысканий в плане анализа и описания языковой личности автора-билингва; также необходимо более детальное выявление структурно-семантических и жанровых особенности романа. Работа имеет значение для культурологических, исторических и лингвистических исследований.

Библиографический список

1. Ошаев Х. *Пламенные годы*. Москва: Благотворительный фонд поддержки чеченской литературы, 2009; Т. 3.
2. Айдаев Ю. Об эпопее «Пламенные годы» и ее авторе. Ошаев Х. *Пламенные годы*. Москва: Благотворительный фонд поддержки чеченской литературы, 2009; Т. 3: 5–11.
3. К 120-летию Халида Ошаева. *Вести Чеченской республики*. 2018; 23 июня. Available at: https://vesti095.ru/2018/06/prosvetitel-pisatel-uchenyj/
4. Гелястанова Э.Х. Теоретический анализ национального характера в художественной литературе. *Известия Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета им. В.М. Кокова*. 2014; № 1 (3): 160–164.
5. Гюльназарян Н.Е. Теоретические основы художественной концепции личности в историческом романе. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009; № 1: 16–18.

References

1. Oshaev H. *Plamennye gody*. Moskva: Blagotvoritel'nyj fond podderzhki chechenskoj literatury, 2009; T. 3.
2. Ajdaev Yu. Ob `epopee «Plamennye gody» i ee avtore. Oshaev H. *Plamennye gody*. Moskva: Blagotvoritel'nyj fond podderzhki chechenskoj literatury, 2009; T. 3: 5-11.
3. K 120-letiyu Halida Oshaeva. *Vesti Chechenskoj respubliki.* 2018; 23 iyunya. Available at: https://vesti095.ru/2018/06/prosvetitel-pisatel-uchenyj/
4. Gelyastanova `E.H. Teoreticheskij analiz nacional'nogo haraktera v hudozhestvennoj literature. *Izvestiya Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta im. V.M. Kokova*. 2014; № 1 (3): 160-164.
5. Gyul'nazaryan N.E. Teoreticheskie osnovy hudozhestvennoj koncepcii lichnosti v istoricheskom romane. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2009; № 1: 16-18.

Статья поступила в редакцию 10.10.24

УДК 811.112.2'42: 004.738.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-504-506

Rebrina L.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: lnrebrina@volsu.ru*

FEATURES OF PRESENTATION OF MODERN REALITY BY INTERNET MEMES IN GERMAN INTERNET COMMUNICATION. The article presents results of a comparative multivariate analysis of the structural, semantic and functional characteristics of current German Internet memes of different thematic groups. The material of the analysis is the thematic groups of memes "GRAND COALITION", "OLAF SCHOLZ", "LOCAL – ALIEN". The coverage period is 2019 – 2024. The source of the material is online *memes libraries* Reddit.com, Know Your Meme, Kekememes, 9gag. The article analyzes addressing, initiation, "genetics", the degree of rootedness in culture, field structure, features of replication of meme components, interaction of verbal and nonverbal meme components, genres of internet memes, features of the functioning of precedent phenomena and meaning generation, objects and target for critical meme representation, the means used to create a comic effect. The constant and variable parameters of the dark representation of reality in the German linguistic culture are revealed.

Key words: **internet meme, thematic groups, comparison, structural and semantic characteristics, functional characteristics**

Л.Н. Ребрина*, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: lnrebrina@volsu.ru*

ЗАКОНОМЕРНОСТИ МЕМНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ ГЕРМАНИИ

В статье излагаются результаты сопоставительного комплексного анализа структурно-семантических и функциональных характеристик актуальных интернет-мемов Германии разных тематических групп. Материал анализа – тематические группы мемов «БОЛЬШАЯ КОАЛИЦИЯ», «ОЛАФ ШОЛЬЦ», «МЕСТНЫЙ – ПРИШЛЫЙ». Период охвата материала – 2019–2024 годы. Источник материала – мемотеки Reddit.com, Know Your Meme, Kekememes, 9gag. Анализируются адресация, инициация, «генетика», степень укорененности в культуре, полевая структура, особенности репликации компонентов мема, жанровые признаки данного коммуникативного формата, специфика прецедентности и генерации смыслов, роли вербального и невербального элементов мема, объекты и предметы критической мемной репрезентации, средства комизма. Выявляются константные и вариативные параметры мемной репрезентации действительности в германской лингвокультуре.

Ключевые слова: **интернет-мем, тематические группы, сопоставление, структурно-семантические характеристики, функциональные характеристики**

Цель исследования – выявление константных и вариативных закономерностей мемной репрезентации в рамках германской лингвокультуры проблематизируемых, критикуемых фрагментов современной действительности. Задачи исследования заключаются в комплексном изучении функциональных, структурно-семантических характеристик актуальных интернет-мемов (ИМ) разных тематических групп, представленных в современной интернет-коммуникации Германии, в сопоставлении полученных для разных идеографических подмножеств ИМ результатов. Источником практического материала послужили следующие мемотеки и гибридные развлекательные интернет-платформы: Reddit.com, Know Your Meme, Kekememes, 9gag. Выбранные идеографические подмножества ИМ – мемы тематических групп «БОЛЬШАЯ КОАЛИЦИЯ», «ОЛАФ ШОЛЬЦ», «МЕСТНЫЙ – ПРИШЛЫЙ».

Актуальность исследования обусловлена широким распространением ИМ как продуктов сетевого фольклора, характеризующихся высоким потенциалом воздействия, лаконичным форматом с усложненной прагматикой, вариативностью, быстрым горизонтальны (реже вертикальным) распространением и высокой воспроизводимостью, как правило, широкой адресаций, ориентированностью на эмоциональный отклик и мгновенность восприятия, что обусловливает их активное функционирование как инструмента критики, ироничной проблематизации социальной действительности и формирования повестки дня, их использование в области политических технологий на фоне медиатизации политической сферы в современных обществах, информационной усталости и пресыщенности массового адресата и появления новых форм политической активности членов общества. При этом, несмотря на существующие в гуманитарном знании исследования ИМ, ощущается дефицит лингвистических, междисциплинарных работ, обращающихся к полевой структуре, знаковой сущности, особенностям реализации адресации, репликации и смыслопорождения в рамках данного поликодового формата; идеографически детерминируемых подмножеств ИМ, к константным и вариативным закономерностям мемной репрезентации действительности в рамках конкретных лингвокультур. Теоретическая значимость исследования обусловлена: а) комплексным характером описания ИМ (учитывающим их генетику, инициацию, полевую структуру, специфику возможной разнообразной адресации, уровень их включенности в культуру, особенности функционирования прецедентного феномена (ПФ) и смыслопорождения, соотношения вербального и невербального рядов, задействуемых средств комизма, жанровые признаки), что вносит значимый вклад в осмысление сущности и возможностей данного фор-

мата интернет-коммуникации; б) обращением к сопоставительному описанию разных идеографических множеств ИМ, что дополнит имеющиеся результаты изучения ИМ данными о варьируемых и постоянных в рамках определенной лингвокультуры параметрах мемной критично-ироничной репрезентации действительности, углубит осмысление данного коммуникативного феномена. Научная новизна заключается в полиаспектном описании ИМ разных тематических групп, сопоставлении их функционально-семантических характеристик и выявлении константных для германской лингвокультуры параметров мемной репрезентации критикуемых фрагментов современной действительности. Материалы и результаты работы могут быть использованы при подготовке экспертов в сфере медиакоммуникации, политических технологий, в рамках языкового образования для специалистов по языку и культуре Германии; при разработке исследований по смежным тематикам.

ИМ как новый коммуникативный формат изучались в медиалогии, визуальной социологии, герменевтике культуры, эпистемологии, меметике, фрагментарно – в лингвистике (см. обзор [1]). Но на фоне имеющихся работ очевиден дефицит интегративных лингвистических исследованиям, посвященных идеографическим подмножествам ИМ, в том числе сопоставительного плана. ИМ, с их способностью к преобразуемости и принадлежностью к «культуре мгновения», в комментирующей культуре реализуют новые, востребованные принципы распространения информации и ее новые характеристики [2; 3; 4], снабжая критикуемые фрагменты действительности индексом «угроза» и способствуя ее проблематизации, делая субъективную оценку мира публичной [5; 6]. По своей адресации ИМ делятся на универсальные (опираются на общеизвестные прецедентные феномены, общечеловеческие знания и коннотации, не требуют особой осведомленности, понятны всем), на функционирующие как дифференцирующий, субкультурный маркер сепаратные ИМ, к которым относятся а) узкоцелевые ИМ (функционируют в границах некой группы, предполагают знания и опыт данной группы, апелляцию к ее ПФ), б) ситуативные ИМ (требуют осведомленности о настоящем моменте) [5; 2]. Посредством трансформации ПФ (дополнение исходного ПФ / замены его элемента) ИМ многократно реактуализируется, помещается в новый контекст, приобретает новые дополнительные значения. В ходе данных процессов формируется ядро ИМ (константная часть визуального шаблона и обобщенная семантика), т.о. ИМ, на наш взгляд, имеет полевую структуру (см. также [7; 8]). Трансформация ПФ выступает при этом одним из средств создания комизма, интеллектуальной игры и апелляции к индивидуальному опыту адресата [6].

Для целей комплексного анализа ИМ нами используется классификация Н.А. Зиновьевой [5] по шести основаниям: 1) инициация ИМ (самозарождающиеся ИМ и продукт разнообразных общественных технологий); 2) репрезентируемый объект реального мира и механизм инициации разделения адресатом оценочного отношения (ИМ-персонажи и ИМ-события); 3) закрепление в культуе (ИМ-инновации и ИМ-традиции); 4) семантически доминирующий компонент (ИМ с значимой / незначимой ролью фона); 5) характеристика репликации (ИМ-тексты и ИМ-изображения); 6) результирующее воздействие (ИМ-мысль и ИМ-действие) (см. подробнее [1]). Мы опираемся на дополненную нами классификацию жанров ИМ М.Р. Бабиковой [9] и выделяем демотиваторы, эдвайсы, мотиваторы; «аткрытки»; макрос; ИМ-комикс; ИМ-сравнение; ИМ-пародия (см. подробнее [1]).

Объектом анализа стали три подборки ИМ (тематические группы «БОЛЬШАЯ КОАЛИЦИЯ», «ОЛАФ ШОЛЬЦ», «МЕСТНЫЙ – ПРИШЛЫЙ»), взятые с немецких мемотек, период охвата 2019–2024 годы. План анализа включал следующие исследовательские шаги: 1) характеристика места и времени размещения, адресации и «генетики» (заимствованный и ассимилированный/интракультурный) ИМ, 2) характеристика ИМ по параметрам типологии ИМ Н.А. Зиновьевой на шести основаниях; 3) характеристика полевой организации ИМ; 4) описание типа взаимоотношений рядов ИМ (разные виды консонанса/диссонанс); 5) описание предмета критики; 6) определение средств создания комического эффекта; 7) жанровая принадлежность мема (см. подробнее [1]).

Приведем пример описания ИМ, иллюстрирующий выполненный анализ.

ИМ «Высланные мигранты» («Abgeschobene Migranten») относится к тематической группе «МЕСТНЫЙ – ПРИШЛЫЙ», подборка включила 72 ИМ. Описываемый ИМ «Высланные мигранты» представлен на сайте Kekememes (рис. 1), опубликован третьего октября 2021 года, является конституентом подгруппы ИМ, посвященной критике различных не принимаемых этническими немцами характеристик мигрантов. Это заимствованный американский мем, а именно, ассимилированный вариант ИМ **«Мо вышвыривает Барни»** (**«Moe Tossing Barney Out»). Выступающий основой мема ПФ – кадр** серии «Почти *бесконечная история*» мультипликационного фильма «Симпсоны» (США, 12.03.2006).

ПФ-изображение показывает, как Мо прогоняет из своего бара постоянного посетителя – пьяницу Барни, а Барни сразу же появляется позади него. ИМ «Высланные мигранты» ориентирован на всех, кому знаком названный сериал и конкретная серия, ее герои. При этом мем может быть отнесен к универсальным ИМ, поскольку представленная ситуация понятна каждому, значением ИМ легко считывается. Ядро ИМ, сохраняющееся в его вариациях, – а) трехчастный визуальный ряд (1 – X выгоняет Y, 2 – X стоит в дверном проеме, 3 – Y (обычно трансформируемый участник мема) оказывается вновь позади X; в рассматриваемом меме Барни заменяется на типичное изображение юго-восточного мигранта); б) семантический инвариант ИМ: страдания из-за повторяющейся проблемы.



Рис. 1. ИМ «Высланные мигранты»

В данном ИМ X – Германия, Y – высланные мигранты (критикуемый объект); повторяющаяся неприятная ситуация – мигранты никуда не пропадают после их депортации (предмет критики – омнипрезентность мигрантов). Вербальный ряд уточняет визуальный, а именно – участников и ситуацию (консонас – комплементарность). Комизм усиливает отождествление Германии с хозяином бара МО (по сюжету он зажиточный, вредный, сварливый, закомплексованный, чувствительный и злопамятный одновременно). ИМ «Высланные мигранты» – комикс из трех стрипов, в котором обозначены герои, но персонажи не имеют реплик; продукт сетевого фольклора, ИМ-изображение, ИМ-персонаж, ИМ-инновация, ИМ с незначимой ролью фона, ИМ-мысль. Ироничность репрезентации проблемы обеспечивается посредством уподобления участников героям мультфильма и выразительности мимики героев, переноса повседневной ситуации на социально-политическую сферу. В табл. 1 приведены обобщенные результаты анализа ИМ трех тематических групп по описанным выше параметрам.

Немецкие мемы являются богатым источником информации об актуальной культуре Германии, архетипах и популярных культурных стереотипах, текущей социально-политической повестке дня, восприятии жителями страны событий и явлений современного момента. С одной стороны, особенности мемной репрезентации проблематизируемой реальности (сочетание конкретности, простоты, прямолинейности, некоторой резкости и элементов грубоватой сатиры, четкость выражений и склонности к неожиданности сочетаний, сложным метафорам, аллюзиям, каламбурам, реминисценциям, панчлайнам, языковой игре с использованием многозначности и омонимии, народной этимологии, парономазии или словотворчества) отражают особенности немецкой лингвокультуры и национального характера жителей страны, с другой стороны, реализуемый в рамках мемной репрезентации действительности немецкий юмор все больше приобретает универсальные черты. Сам спектр ироничной критики также постоянно расширяется (сегодня ироничная мемная репрезентация затрагивает многие вопросы, обычно исключавшиеся из списка тем для шуток в Германии – гендерные, религиозные, национальные различия, финансовое благополучие, внешность, возраст, здоровье).

Выполненный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Мемная репрезентация в рамках германской лингвокультуры относящихся к разным сферам жизни общества актуальных проблематизируемых фрагментов действительности характеризуется доминированием самозарождающихся в сетевой культуре мемов; тенденцией к ассимиляции заимствованных мемов посредством введения интракультурных компонентов (что, возможно, объясняется меньшим развитием мемной культуры); высокой долей универсальных интернет-мемов; доминированием использующих современные прецедентные феномены и отсылающих к актуальным объектам критики мемов-инноваций; функционированием прецедентных феноменов в качестве проводников негативных смыслов; включением в вербальный ряд изображений одушевленных субъектов и незначительной ролью фона в смыслопорождении; активным использованием для смыслопорождения ассоциирования объекта критики с узнаваемым носителем негативного качества; доминирующей репликацией невербального компонента; наибольшим распространением мемов-эдвайсов и мемов-макросов; преобладающим отношением консонанса-комплементарности между визуальным и вербальными рядами, в рамках которого вербальный компонент уточняет невербальный, реализуя привязку обобщенного значения ИМ к конкретным участникам и ситуации; использованием в целях создания юмористического эффекта отождествления объекта критики с комическим персонажем.

Таблица 1

Результаты комплексного анализа немецких ИМ тематических групп «БОЛЬШАЯ КОАЛИЦИЯ», «ОЛАФ ШОЛЬЦ»,«МЕСТНЫЙ – ПРИШЛЫЙ»

тематическая группа ИМ	инициация ИМ	«генетическая характеристика»	жанры	уровень включенности в культуру	характеристика прецедентного феномена	адресация (границы функционирования)	смысловая доминанта	объект критики	реплицируемый компонент	способы взаимодействия визуального и вербального рядов	средства создания комизма	результирующее воздействие
«МЕСТНЫЙ – ПРИШЛЫЙ»	самозарождающиеся	>> заимствованные	>> макросы и эдвайсы; << –комиксы, ИМ-сравнения, демотиваторы	>> ИМ-инновации	современные ПФ; >> изображение одушевленного субъекта; ПФ – >> проводники отрицательных смыслов	>> универсальные; << – ситуативные, узкоцелевые	>> незначимая роль фона	>> ИМ-персонаж	>> невербальный (<< ИМ-тексты)	>> консонанс-комплементарность, << консонанс-дублирование и диссонанс	отождествление с комичным персонажем, преувеличение, визуальное акцентирование фрагмента вербального ряда, «говорящая» мимика персонажа; < сленг, сниженная лексика, нарушение синтагматики, << диссонанс вербального и визуального рядов	ИМ-мысль (выход ИМ серии «Alman» в офлайн)
«ОЛАФ ШОЛЬЦ»	самозарождающиеся	>> интракультурные, << заимствованные	>> макросы, эдвайсы, демотиваторы, ИМ-пародии; << ИМ-сравнения	>> ИМ-инновации	>> изображение Шольца, отождествляемого персонажа; << символов действий / событий / ценностей; ПФ – >> проводники отрицательных смыслов	универсальные ИМ и ситуативные ИМ	>> незначимая роль фона	ИМ-персонаж и ИМ-событие	>> невербальный компонент, < ИМ-изображение-текст, << ИМ-текст	консонанс-комплементарность, << диссонанс	диссонанс вербального и визуального компонентов, перенос бытовой ситуации на политическую сферу; визуальное акцентирование вербальных элементов; отождествление с комическим персонажем, «говорящая» мимика персонажа, сленг	ИМ-мысль; << ИМ-действие
«БОЛЬШАЯ КОАЛИЦИЯ»	самозарождающиеся	>> заимствованные	>> ИМ-эдвайсы, ИМ-комиксы, ИМ-макросы	>> ИМ-инновации	>> инокультурный ПФ; >> изображение одушевленного субъекта; ПФ – >> проводники отрицательных смыслов	универсальный	>> незначимая роль фона	>> ИМ-персонажи	>> невербальный компонент	>> консонас – комплементарность	отождествление с комичным персонажем, перенос ситуации из иных сфер на политическую сферу	ИМ-мысль

Примечание: > – больше; >> – явно доминируют; < – меньше; << – редко.

Приведенные характеристики не зависят от идеографической отнесенности мемов, от объекта ироничной мемной репрезентации, его принадлежности к определенной сфере жизни общества. Наиболее константными, не зависящими от репрезентируемой сферы жизни общества, характеристиками мемов в рамках лингвокультуры Германии выступают инициация мема, степень укоренения мема в культуре, реактуализация ПФ с негативным индексом, доминирующие в смыслопорождении элементы мема.

В зависимости от идеографических признаков мемов вариантивностью отличаются следующие параметры мемной репрезентации действительности: соотношение мемов с разной генетической характеристикой, характер адресации, а именно – соотношение универсальных и сепаративных мемов; соотношение ИМ-персонажей и ИМ-событий; соотношение реплицируемых рядов мема и типов их взаимодействия; состав жанровых разновидностей и средств создания комизма; частота выхода мемов в офлайн.

Библиографический список

1. Ребрина Л.Н. Интернет-мемы 2019-2021 годов как актуальный феномен интернет-коммуникации: смыслы единения и разобщения. *Научный диалог*. 2022; № 11 (6): 235–267.
2. Савицкая Т.Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры. *Культура в современном мире*. 2013; № 3: 3.
3. Hartmann F. Meme: *Die Kunst des Remix*. Berlin: Amadeo Antonio Stiftung, 2017.
4. Osterroth A. Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *Image*. 2015; № 22: 26–46.
5. Зиновьева Н.А. Воздействие мемов на интернет-пользователей: типология интернет-мемов. *Вестник экономики, права и социологии*. 2015; № 1: 195–201.
6. Канашина С.В. Интернет-мем и прецедентный феномен. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2018; № 4 (193): 122–126.
7. Dnaz C., Mauricio C. Defining and characterizing the concept of Internet Meme. *CES Psicologna*. 2013; № 6 (2): 82–104.
8. Miltner K.M. There's no place for lulz on LOLCats: The role of genre, gender, and group identity in the interpretation and enjoyment of an Internet meme. *First Monday*. 2014; № 19 (8): 21–43.
9. Бабикова М.Р. Жанровые разновидности интернет-мемов в современном националистическом дискурсе. *Известия Уральского федерального университета.* Серия 1: проблемы образования, науки и культуры. 2019; Т. 25, № 2 (186): 67-73.

References

1. Rebrina L.N. Internet-memy 2019-2021 godov kak aktual'nyj fenomen internet-kommunikacii: smysly edineniya i razobscheniya. *Nauchnyj dialog*. 2022; № 11 (6): 235-267.
2. Savickaya T.E. Internet-memy kak fenomen massovoj kul'tury. *Kul'tura v sovremennom mire*. 2013; № 3: 3.
3. Hartmann F. Meme: *Die Kunst des Remix*. Berlin: Amadeo Antonio Stiftung, 2017.
4. Osterroth A. Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *Image*. 2015; № 22: 26-46.
5. Zinov'eva N.A. Vozdejstvie memov na internet-pol'zovatelej: tipologiya internet-memov. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2015; № 1: 195-201.
6. Kanashina S.V. Internet-mem i precedentnyj fenomen. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 4 (193): 122-126.
7. Dnaz C., Mauricio C. Defining and characterizing the concept of Internet Meme. *CES Psicologna*. 2013; № 6 (2): 82-104.
8. Miltner K.M. There's no place for lulz on LOLCats: The role of genre, gender, and group identity in the interpretation and enjoyment of an Internet meme. *First Monday*. 2014; № 19 (8): 21-43.
9. Babikova M.R. Zhanrovye raznovidnosti internet-memov v sovremennom nacionalisticheskom diskurse. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.* Seriya 1: problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2019; T. 25, № 2 (186): 67-73.

Статья поступила в редакцию 20.10.24

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-507-509

***Svistunova N.I.**, Cand. Sciences (Philology), senior lecturer, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nata.swi@yandex.ru*
***Mishutkina I.I.**, Cand. Sciences (Philology), senior lecturer, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: irmish@mail.ru*

LANGUAGE REALIZATION OF CONCEPTS IN NATIONAL HUMOUR (BASED ON ENGLISH AND GERMAN JOKES). The article is devoted to an analysis of language realization of concepts in national humour. National humour is culturally specific and connected with the mentality, a particular vision of the world and communicative values of the nation. As a result of the analysis on the basis of the English and German languages common cultural concepts are identified in jokes of both cultures. The main concepts of the English and German humour are "family", "animal world", "food/drink", "feeling/emotion", "work/career", "health", "religion", "progress/technology/automobile", "native – foreign". Comic effect in jokes of different theme is achieved with the help of different language means. The most wide-spread language means are polysemy, which creates double senses in certain contexts, personification, a combination of homonymy and synonymy, metaphor, individual interpretation of the events on the basis of background knowledge and one's experience, heterostereotypes and autostereotypes.

Key words: **national humour, comic effect, concepts, culture, mentality, polysemy, omonymy, synonymy, personification, metaphor, heterostereotypes, autostereotypes**

***Н.И. Свистунова**, канд. филол. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: nata.swi@yandex.ru*
***И.И. Мишуткина**, канд. филол. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: irmish@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТОВ В НАЦИОНАЛЬНОМ ЮМОРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ АНЕКДОТОВ)

Статья посвящена анализу языковой реализации концептов в национальном юморе. Национальный юмор обладает культурной спецификой и связан с менталитетом, особым видением мира и коммуникативными ценностями народа. В результате анализа на материале английского и немецкого языков были выявлены общие культурные концепты, реализующиеся в шутках и анекдотах обеих культур. Основными концептами английского и немецкого юмора являются «семья», «животный мир», «еда/напитки», «чувство/эмоция», «работа/профессия», «здоровье», «религия», «прогресс/технологии/авто», «свой – чужой». Комический эффект в шутках разной тематики достигается за счет различных языковых средств. Наиболее распространенными языковыми средствами являются полисемия, создающая двойные смыслы в определённом контексте, персонификация, сочетание омонимии и синонимии лексических единиц, метафора, индивидуальная интерпретация событий с опорой на фоновые знания и свой опыт, а также гетеро и автостереотипы.

Ключевые слова: **национальный юмор, комическое, концепты, культура, менталитет, полисемия, омонимия, синонимия, персонификация, метафора, гетеростереотипы, автостереотипы**

Юмор представляет собой многогранное национально-культурное явление и относится к числу культурных концептов, отображающих ценности [1]. Актуальность настоящего исследования обусловлена интересом, проявляемым лингвистами к проблемам языковой реализации комического в национальном юморе. Юмор определяют как особый тип аффективно-когнитивного взаимодействия между людьми [2]. Многие исследователи отмечают его социальный характер [3], смеховая культура носит ярко выраженное консолидирующее значение [4], а функция юмора заключается в том, чтобы предотвращать реальные конфликты и поддерживать целостность группы в единой системе ценностей [5]. Специфика юмористической картины мира заключается в том, что в ней высмеивается отклонение от рациональности, являющейся основой поведения, однако сам принцип рациональности не подвергается осмеянию [6].

Национальный юмор – это юмор, понятный и разделяемый большинством представителей данной культуры, находит своё отражение в образе жизни народа, его культуре и языке, он обладает культурной спецификой и связан с менталитетом, видением мира и коммуникативными ценностями народа. У каждого народа есть свои темы – поводы для насмешек (глупость, жадность, вредные привычки). Чувство юмора представляет собой один из компонентов национального характера, что позволяет идентифицировать принадлежность человека к той или иной нации [7]. Восприятие комического так или иначе связано с местом рождения и взросления человека, то есть с национально-культурными традициями. Чувство юмора считается сугубо личной характеристикой человека, однако существуют особенности национального юмора, являющиеся менталитетом той или иной страны. Так, английским называют юмор, отличающийся тонкостью, остроумием и сарказмом, направленный не только на других, но и на себя, причем произнесение шутки/анекдота сопровождается сохранением спокойного и невозмутимого вида. Немцам обычно вообще отказано в чувстве юмора, поскольку сложившийся стереотип о нации, строго придерживающейся правил и порядка, не предполагает отклонения от норм, а значит, и поводов для шуток.

Цель исследования: принимая за основу следующие положения: 1) юмор – неотъемлемая часть национальной культуры, 2) культура существует в виде неких концептов – ментальных образований, «сгустков культуры» [8; 9], в рамках данной статьи рассмотрим типы концептов, реализуемые в английских и немецких анекдотах. Данная цель обусловила постановку следующих задач: 1) установить типы концептов в английских и немецких шутках и 2) выявить языковые средства создания в них комического эффекта.

Новизна исследования заключается в сравнительном анализе типов концептов и языковых средствах их реализации на материале английского и немецкого языков.

Теоретическая значимость исследования заключается в возможности внести вклад в разработку методики анализа национальных шуток и анекдотов.

Практическая значимость исследования видится в применении полученной методики как средства национальной идентификации и развития толерантности и интернационализации сознания.

Материалом исследования послужили шутки и анекдоты ежемесячного журнала Reader's Digest в период с 2016 по 2022 год, а также публикации интернет-сайтов witze.net и witze-ueber-witze. Собранный материал позволил выделить следующие общие концепты, реализующиеся в английских и немецких анекдотах.

1. Концепт «Семья»

В анекдотах реализуются следующие структурные компоненты концепта:

а) «отношения между родителями и детьми»:

Parenting is like being a juggler except all the balls are screaming [10].

В данном примере роль родителя в семье уподобляется работе жонглёра с той лишь разницей, что шары постоянно кричат. Комический эффект создаётся при помощи сравнения.

Распределение ролей в семье – довольно частая тема и в немецких анекдотах. В следующей шутке роль матери осмысляется через параллель «уборка – помощь ребёнку с уроками»:

«Papi, Papi, wo ist denn Afrika?» «Keine Ahnung, Deine Mutter hat aufgeräumt» [11];

б) «отношения между супругами».

Отношения между супругами тоже не безоблачны, к моменту появления детей супруги уже накопили недовольство друг другом, которое реализуется при помощи неожиданного комментария отца на вопрос детей о причине женитьбы на маме:

"*Sag mal, Papi, warum hast du eigentlich Mami geheiratet? – Siehst du, Ingrid, die Kinder können es auch nicht verstehen*".

„Papi, heiraten auch Kamele? – …nur Kamele!" [11].

Здесь комический эффект достигается за счет многозначности слова *Kamele:* «верблюд», «осел», «дурень».

2. Концепт «Животный мир»

В анекдотах с животными часто используется приём персонификации. Наделяя животных определёнными человеческими качествами, та или иная культура моделирует свойственные человеческому обществу ситуации общения или системы отношений между людьми, связывая их с функциями и особенностями жизнедеятельности некоторых животных. Так, в подобных анекдотах наблюдаются следующие модели отношений:

а) начальник – подчиненный:

"I love my job!" – exclaimed the farmer. "All you do is boss me around all day!" – complained one of his sheep. "What did you say?" – challenged the farmer, walking over to him. The sheep stood his ground, glared back, and growled… "You herd me" [12].

Смех вызывает игра слов, основанных на омонимии и синонимии. В последней реплике овца произносит слово herd |hɜːd| «пасёшь», которое созвучно со словом heard |hɜːd| «услышал». В свою очередь, herd синонимично в данном контексте с boss «руководить, командовать»;

б) коллега – коллега:

"Eine Ziege und eine Schnecke wollen eine Gehaltserhöhung beantragen. Als die Ziege zum Büro des Personalchefs kommt, ist die Schnecke bereits fertig. „Und hast du die Gehaltserhöhung bekommen?", fragt die Ziege. „Ja, schleimen muss man können, nicht meckern!" [11].

Эффект комического достигается в данном случае при помощи функциональной метафоры в значении глагола schleimen – «выделять слизь», «льстить, умасливать», что позволяет выявить такое «положительное» качество, как умение льстить, подлизываться, считающееся якобы важным в достижении карьерного роста, и глагола meckern – «блеять, ныть», указывающего на такое «отрицательное» качество, как нытье, жалобы, соотносящееся с блеянием коз и не способствующее успехам в карьере.

3. Концепт «Еда/напитки

В анекдотах данной тематики также используется приём персонификации:

Green beans are the most Zen of all the vegetables because they've found their inner peas [12].

В данной шутке зелёная стручковая фасоль предстаёт в образе человека дзен, который движется к своему Высшему Я, к источнику бытия, насыщения. Данный овощ уже познал собственную природу, достиг совершенства или прозрения в познании своей природы, так как внутри неё есть горошины как полноценные плоды.

В немецких шутках, реализующих концепт «Еда», используются омонимы dinieren – «обедать» и die Nieren – «почки», которые усиливают эффект комического, придавая ему особую занимательность и яркость:

Gast: Herr Ober, ich will dinieren.

Ober: Die Nieren sind aus [11].

4. Концепт «Чувство/эмоция»

В анекдотах, описывающих чувства и эмоции, реализован не только соответствующий концепт, но и такие его компоненты, как «повод», «причина», «субъект», «объект».

A man just poked me with a fragrant stick – I was incensed [13].

В данном примере юмористический эффект достигается при помощи игры слов, основанной на полисемии: incensed имеет значения: 1) «быть в ярости»; 2) «быть окуренным благовониями». Действия мужчины, ткнувшего в человека ароматной палочкой, могли и разозлить его, и окурить его благовониями.

Der Vater sagt zu seinem cleveren Sprössling: "Mäx, dein Lehrer macht sich große Sorgen wegen deiner schlechten Noten!" – „Ach, Papi, was gehen uns denn die Sorgen anderer Leute an?" [11].

«Умный отпрыск» уходит от неприятной для него темы, смещая фокус разговора, заменив имя существительное Sorgen, уточненное словосочетанием с притяжательным местоимением deiner – «твои», на обобщенное anderer – «другие, чужие», создавая комический эффект.

5. Концепт «Работа/профессии»

В данных шутках реализуются такие структурные компоненты, как «отношения с коллегами», «руководитель», «подчиненный», «много/мало работы», «зарплата», «безработица».

I have a lot of jokes about unemployed people but none of them work [14].

Комический эффект в данном примере создаётся игрой значений одного слова work: 1) работать, трудится; 2) работать = действовать, иметь эффект. Безработные люди не трудятся на работе, а шутки про безработных не имеют эффекта.

В немецкой шутке, репрезентирующей концепт «Работа» также используется схожий приём:

„Donnerwetter", entfuhr es dem Inspektor, als er den schlafenden Kollegen sah, „der hat sich aber schnell bei uns eingearbeitet" [11].

Глагол einarbeiten имеет несколько значений: 1) «включиться в работу»; 2) «войти в курс дела»; 3) «освоить трудовые навыки». Только под «работой» в данном коллективе понимается безделье, сон на рабочем месте. В русском варианте глагол einarbeiten был бы заключен в кавычки, поскольку он употреблен не в своём обычном значении, а использован в ироническом смысле.

Эффект комического в следующем примере достигается за счет обыгрывания буквального значения компонентов в устойчивом словосочетании-термине Wurzel ziehen — «извлекать корень».

Was macht ein Mathematiker im Garten? – Wurzel ziehen.

6. Концепт «Здоровье»

В анекдотах данной тематики прослеживаются такие компоненты концепта, как «болезнь», «лечение», «здоровый образ жизни», «врач».

A man walks into a library and asks for books about paranoia. The librarian leans in and whispers, "They're right behind you!" [14].

В центре внимания данной шутки находится один из симптомов паранойи – склонность к мании преследования. Юмор в данной ситуации создаётся следующими языковыми средствами: глаголами *leans in and whispers*, придающими особую атмосферу конфиденциальности, и фразой библиотекаря, ассоциирующуюся с преследованиями (*They're right behind you!*), имеющую двойной смысл: книги прямо за вами и они (преследователи) у вас за спиной.

В немецких шутках также нередки случаи двойного смысла языкового арсенала:

«Kommt ein Mann vom Arzt zurück. Fragt ihn seine Frau: «Na, was hat der Arzt gesagt?" – „30 Euro!"

„Nein, ich meinte, was hast du?" – „Nur 20 Euro!"

„Was fehlt dir?" – „10 Euro!" [11].

В данном случае эффект комического возникает из-за смещения фокуса в теме разговора в первых двух фразах (жену волнует состояние здоровья мужа и врачебный вердикт, а мужа – стоимость услуг) и столкновением разных значений глагола «fehlen" 1) недоставать, не хватать чего-л.; 2) жаловаться (на здоровье).

7. Концепт «Религия»

В анекдотах концепт «Религия» раскрывается через компоненты «праздник», «ритуал», «священник», «религиозный атрибут».

Picking up an old Bible at his grandad's the other day, my four-year-old Tomaz looked puzzled when a large, dried leaf fell out from among the pages. "Ooh look, Mummy," he exclaimed, "This must be some of Adam and Eve's clothes" [13].

В основе юмора данной ситуации лежит аллюзия на библейские мотивы. Мальчик, открыв старую Библию, обнаруживает выпавший из неё высушенный лист, который, вероятно, был помещён туда для создания гербария. Опираясь на свои фоновые знания Библии, ребёнок даёт свою интерпретацию, делая вывод о том, что эти листья, должно быть, были одеждой Адама и Евы.

Комизм в подобных шутках возникает как следствие столкновения разных картин мира у старшего и младшего поколений:

Verlangen deine Eltern von dir, dass du vor dem Essen betest?", erkundigt sich der Pfarrer. „Nein", schüttelt Kalle den Kopf „Meine Mutter kocht eigentlich recht gut!" [11].

В данном случае противопоставлены две картины мира: картина мира священника и ребенка, у которых разное понимание назначения молитвы. Священник воспринимает молитву как произнесение благодарности за пищу, а мальчик – как защиту от возможных неприятностей.

8. Концепт «Прогресс/технологии/авто»

В анекдотах о технике представлены такие компоненты, как «технические устройства», «достижения», «прогресс», «(не)умение человека обращаться с устройствами».

I love pressing F5. It is so refreshing [13].

Комический эффект в данном случае возникает из-за двоякого восприятия слова refreshing, которое имеет значение «прохладительный», «освежающий», «глоток свежего воздуха», а также «обновляющий». Назначение клавиши F5 – обновление страницы.

Frage: Ich installiere gerade Windows, was soll ich drücken? Antwort: Am besten beide Daumen…[15]

При работе с компьютерными программами важно не только знать, что нажимать, но и обладать долей везения с точки зрения дилетанта. В данном примере обыгрывается употребление drücken – «нажать» как самостоятельного глагола и как части устойчивого выражения Daumen drücken – «держать кулачки», «надеяться на удачу».

Особую нишу среди анекдотов о технике занимают шутки об автомобилях. И Великобритания, и ФРГ являются признанными автопроизводителями, поэтому концепт «Автомобиль» является неотъемлемой частью обеих культур.

The guy who sold me it gave me a screwdriver and said, "This is the key. Good luck" [13].

Сочетание в слове key значений «ключ зажигания» и «инструмент» (screwdriver) вызывает улыбку. При продаже машины бывший владелец делает намёк на то, что машина очень часто ломается, что требует использования отвёртки.

Was macht ein Musiker beim Honda Händler? – Er kauft sich einen „Accord" [15].

В данном примере эффект комического основан на омонимии слова Accord, которым обозначается музыкальный термин и модель машины.

9. Концепт «Свой – чужой»

В анекдотах данной тематики раскрываются такие компоненты, как «национальность», «народность», «этнос», «чужие недостатки», «собственные достоинства». Подобные анекдоты базируются на гетеро- и автостереотипах, а в основе лежит противопоставление чужих недостатков и собственных достоинств. Хотя немцы не прочь посмеяться и над своими национальными меньшинствами (восточные фризы, швабы, баварцы), а противостояние восточных и западных немцев сохраняется в шутках до сих пор.

Sagt der Ossi zum Wessi: "Wir sind ein Volk!" – Darauf der Wessi: "Wir auch!" [11].

Комический эффект построен на столкновении антонимов «восточный – западный», два разных «мы – мы» и, следовательно, два разных «народа», хотя в ответе это слово не произносится, но оно подразумевается.

Was macht ein Ostfriese, wenn er ein Loch im Boot hat? – Er bohrt ein Zweites, damit das Wasser ablaufen kann!" [11].

Жители Восточной Фризии нередко становятся объектами немецких шуток, поскольку якобы являются недалекими, глупыми людьми.

В английских анекдотах предметом шуток часто становится типичное представление американцев об англичанах как о нации с древней и долгой историей, полной загадок и легенд:

A young American tourist went on a guided hour of a creepy old castle in England. "How did you enjoy it?" the guide asked when it was over. "It was great," the girl replied, "but I was afraid I was going to see a ghost in some of those dark passageways." "No need to worry," said the guide. "I've never seen a ghost in all the time I've been here." "How long is that?" she asked. "Oh, about 300 years [16].

Комический эффект данного анекдота создаётся при помощи словосочетаний creepy old castle in England, to see a ghost, I've never seen a ghost in all the time I've been here, about 300 years.

Проанализированный материал позволяет сделать следующие выводы:

1) основными концептами национального английского и немецкого юмора являются «семья», «животный мир», «еда/напитки», «чувство/эмоция», «работа/профессии», «здоровье», «религия», «прогресс/технологии/авто», «свой – чужой»;

2) комический эффект в шутках разной тематики достигается за счет различных языковых средств. Среди наиболее распространенных следует отметить полисемию, создающую двойные смыслы в определённом контексте, персонификацию, сочетание омонимии и синонимии лексических единиц, метафору, индивидуальную интерпретацию событий с опорой на фоновые знания и свой опыт, а также гетеро- и автостереотипы.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
2. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
3. Козинцев А.Г. *Смех: истоки и функции*. Санкт-Петербург: Наука, 2002.
4. Банников К.Л. *Смех и юмор в экстремальных группах (на примере некоторых аспектов доминантных отношений в современной Российской Армии)*. Санкт-Петербург: Наука, 2002.
5. Арутюнова Н.Д. *Эстетический и антиэстетический аспекты комизма. Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма*. Москва: Издательство «Индрик», 2007.
6. Карасик А.В. *Лингвокультурные характеристики английского юмора*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2001.
7. Зализняк А.А. *Лингвокультурологические аспекты комического*: учебное пособие. Москва: Индрик, 2007.
8. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2001.
9. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур*. Москва: Слово, 2008.
10. *Reader's Digest: daily newspaper*. 2022; January 1.
11. *Die beste Seite fьr Witze im Netz*. Available at: https://witze.net
12. *Reader's Digest: daily newspaper*. 2019; August 1.
13. *Reader's Digest: daily newspaper*. 2018; June 1.
14. *Reader's Digest: daily newspaper*. 2020; June 1.
15. Autowitze – Zum Totlachen. Available at: https://witze-ueber-witze.de/autowitze.html
16. *Reader's Digest: daily newspaper*. 2016; May 5.

References

1. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
2. Izard K.`E. *Psihologiya `emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
3. Kozincev A.G. *Smeh: istoki i funkcii*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2002.
4. Bannikov K.L. *Smeh i yumor v `ekstremal'nyh gruppah (na primere nekotoryh aspektov dominantnyh otnoshenij v sovremennoj Rossijskoj Armii)*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2002.
5. Arutyunova N.D. *`Esteticheskij i anti`esteticheskij aspekty komizma. Logicheskij analiz yazyka. Yazykovye mehanizmy komizma*. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 2007.
6. Karasik A.V. *Lingvokul'turnye harakteristiki anglijskogo yumora*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2001.
7. Zaliznyak A.A. *Lingvokul'turologicheskie aspekty komicheskogo*: uchebnoe posobie. Moskva: Indrik, 2007.
8. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2001.
9. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur*. Moskva: Slovo, 2008.
10. *Reader's Digest: daily newspaper*. 2022; January 1.
11. *Die beste Seite f'r Witze im Netz*. Available at: https://witze.net
12. *Reader's Digest: daily newspaper*. 2019; August 1.
13. *Reader's Digest: daily newspaper*. 2018; June 1.
14. *Reader's Digest: daily newspaper*. 2020; June 1.
15. Autowitze – Zum Totlachen. Available at: https://witze-ueber-witze.de/autowitze.html
16. *Reader's Digest: daily newspaper*. 2016; May 5.

Статья поступила в редакцию 16.09.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-509-511

Sergeyeva N.V., *senior teacher, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: n.v.sergeeva@list.ru*
Ishmukhametova A.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: alja150378@mail.ru*

FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS-LINGUISTS BY MEANS OF THE FOREIGN PRESS (BASED ON THE MATERIAL OF JOURNALISTIC ARTICLES IN ENGLISH). The work discusses one of the ways to form intercultural communication skills through working with the text of a news article. In the course of the research, the authors come to the conclusion that an analysis of a text contributes to motivation in the study of culture, history, stylistics of the English language, the desire for deeper knowledge in literature, the history of the language, without which it is impossible to analyze the text. It is shown that improving the communicative competence of students of a foreign language, in particular, English, involves the development of communicative skills in four main types of activities – reading, speaking, listening, writing – and is also aimed at expanding vocabulary and knowledge of grammatical structures, at deepening the skills of linguistic and stylistic analysis of various types of texts. Within the framework of this study, intercultural communication skills have been identified, which can be formed by students of linguistics in the process of working with the foreign press.

Key words: **intercultural communication, news article, journalistic text, communicative competence, text analysis, precedent phenomenon, precedent names, reminiscences, citation**

Н.В. Сергеева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «ОГПУ», г. Оренбург, E-mail: n.v.sergeeva@list.ru*
А.З. Ишмухаметова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «ОГПУ», г. Оренбург, E-mail: alja150378@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОЙ ПРЕССЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛИСТСКИХ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

В представленной статье рассмотрен один из способов формирования навыков межкультурной коммуникации посредством работы с текстом новостной статьи. В процессе исследования мы пришли к выводу, что анализ текста способствует мотивации в изучении культуры, истории, стилистики английского языка, стремлению к более глубокому познанию в литературе, истории языка, без которых невозможно провести анализ текста. Показано, что совершенствование коммуникативной компетенции, изучающих иностранный язык, в частности английский, предполагает развитие коммуникативных умений в четырех основных видах деятельности – чтении, говорении, аудировании, письме, а также направлено на расширение словарного запаса и знаний грамматических конструкций, на углубление навыков лингвистического и стилистического анализа различного типа текстов. В рамках настоящего исследования выявлены межкультурные коммуникативные навыки, которые возможно сформировать у студентов-лингвистов в процессе работы с иностранной прессой.

Ключевые слова: **межкультурная коммуникация, новостная статья, публицистический текст, коммуникативная компетентность, анализ текста, феномен прецедента, прецедентные имена, реминисценции, цитация**

Формирование коммуникативных навыков на иностранном языке происходит на протяжении всего периода обучения студентов в вузе. Совершенствование коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык, в частности английский, предполагает развитие коммуникативных умений в четырех основных видах деятельности – чтении, говорении, аудировании, письме – и направлено на расширение словарного запаса и знаний грамматических конструкций, углубление навыков лингвистического и стилистического анализа различного типа текстов. Актуальность исследования заключается в том, что мы сталкиваемся в работе с тем, что очень часто студенты выпускных курсов педагогического вуза владеют иноязычной коммуникацией на достаточно хорошем уровне, но при этом межкультурная компетенция у многих не сформирована. Мы делаем попытку рассмотреть указанную проблему и представить возможные способы ее решения.

Проблема межкультурной коммуникации является предметом многочисленных исследований как зарубежных, так и российских ученых, таких как Н.С. Ампилогова, О.А. Артемьева, О.В. Бондаренко, К.Ю. Герасимова, Е.В. Комлева, Е.Н. Кривошеева, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, И.В. Турецкова, А.Н. Овчинникова, В.М. Савицкий, В.Х. Унатлоков, В.В. Федосова, Byram M,, Mc Laurin J.R., Spitzberg B. Исследователи рассматривают межкультурную коммуникацию как с точки зрения лингвистики, так и с методической, раскрывая особенности процесса межкультурной коммуникации, ее структуру, свойства, а также останавливаются подробно на коммуникации в профессиональном дискурсе, в том числе педагогическом.

Одним из основных видов деятельности для преподавателя в процессе формирования навыков межкультурной коммуникации у студентов-лингвистов на занятиях является работа с текстом. В зависимости от дисциплины, темы, уровня обучения студентов, поставленных задач типы текстов на разных этапах обучения могут варьироваться. В наших исследованиях мы уже ранее рассматривали работу с журналистским текстом для обучения студентов чтению и говорению [1], анализировали функционально-стилистические особенности публицистических текстов [2], рассуждали о публицистическом тексте через призму теории и практики профессионального дискурса [3]. Методическая сторона также становилась предметом исследования в наших работах [4], при этом были представлены разнообразные техники взаимодействия со студентами для обучения коммуникации.

В рамках данной статьи предпринимается попытка представить один из способов формирования навыков межкультурной коммуникации у студентов-лингвистов посредством работы с публицистическим текстом. И если традиционно анализ текста на занятиях проводится с целью определения и выделения определённых стилистических приёмов, то в нашем случае мы проводим анализ ещё и для того, чтобы с его помощью предоставить студентам возможность познакомиться с особенностями культуры, литературы, наследием страны изучаемого языка. В этом и заключается новизна нашего исследования.

Цель данной работы – рассмотреть важный аспект в обучении межкультурной коммуникации – усовершенствование навыков анализа текста через публицистические типы текстов. Данная цель обусловила решение следующих задач исследования: доказать, что аутентичные тексты журналистских статей способствуют развитию навыков анализа с точки зрения представленности в них сведений о культуре стран изучаемого языка, а также их потенциала для познания мировой культуры; определить, какие межкультурные коммуникативные навыки возможно сформировать у студентов-лингвистов в процессе работы с публицистическими текстами новостных статей. Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении работы с публицистическим текстом как способом формирования навыков межкультурной коммуникации. Практическая значимость данного исследования состоит в том, что, рассматривая журналистские статьи как один из видов учебного материала, а предложенный вид работ – анализ текста – в качестве методической техники, мы сможем разработать методические рекомендации для студентов, разнообразить виды деятельности на занятиях и в рамках самостоятельной работы, мотивировать их к изучению языка и культуры стран изучаемого языка.

Для решения поставленной в исследовании цели использовалась комплексная методика лингвистического анализа, включающая в себя следующие методы: классификационный, логико-грамматический, контекстуальный, интерпретирующий методы, метод моделирования, элементы дискурсивного и количественного анализа.

Новостные статьи относятся к журналистским текстам. Определение журналистского текста основывается на следующих признаках: фактологическая основа, доказательность и надежность источников информации, точность и понятность подачи материала, приоритеты интересов общества, учет потребностей аудитории, соблюдение профессионально-этических и стилевых норм [5, с. 2]. Журналистский текст – это творческий, социальный продукт, носитель оперативного знания, обеспечивающий поступательность и преемственность информации; уникальный тип текста, связанный с взаимодействием журналиста, издательства и аудиторией [6, с. 92], регулирующийся социокультурными и идеологическими установками общества, зависящий от канала распространения, формата издания и др. [7, с. 6]. Согласно определению Короченского А.П., журналистский текст – это целостный по смыслу опубликованный конечный журналистский продукт (воплощенный в текстовой, аудийной, аудиовизуальной или мультимедийно-синтетической формах) [8, с. 12–18]. Все приведенные дефиниции отражают суть журналистского текста, при этом каждое определение указывает на то, что текст – информативный и является продуктом представителя определенного культурного сообщества.

В рамках данной работы подробнее остановимся на том, как с помощью определенных типов заданий во время анализа текста новостной журналистской статьи достигается цель развития культурологического компонента навыка межкультурной коммуникации, ознакомления студентов с культурой, особенностями общения в стране изучаемого языка. Предварительно нами были отобраны 20 новостных статей из различных аутентичных журналов на английском языке (The Times, The Guardians, The Washington Post, The Independent). Все статьи представляют интерес для студентов-лингвистов с точки зрения их оформления, подачи, использования автором различных грамматических структур и речевых образцов, определенных устойчивых выражений и клише. Самое важное для каждой статьи – это цель, поставленная автором репортажа, с которой все эти приемы используются. Поскольку не представляется возможным представить полный анализ всех статей по всем критериям, нами был определен круг задач для анализа текста: проанализировать текст на наличие/отсутствие прецедентных выражений, использованных журналистом в тексте, и определить, каким образом через их употребление автору удается воздействовать на читателя. Считаем такой выбор обоснованным, поскольку прецедентные ситуации, имена и другие феномены как раз характеризуют культурную составляющую данного вида коммуникации. Такой анализ текста учит студентов просмотровому чтению с определенной целью – выявить необходимые выражения, которые являются отсылками к культурному наследию, прошлому и настоящему страны, представителем которой является журналист.

Далее в качестве примера представлен эксперимент, в процессе которого студентам было дано задание проанализировать текст одной новостной статьи [9]. В данной статье студентами обнаружены примеры нескольких случаев прецедентных феноменов, если рассматривать их как обращение к прежним достижениям, историческому контексту, а также как случаи сравнения с другими спортсменами:

Автор начинает репортаж с упоминания достижений Серены Уильямс, сравнивая ее с Маргарет Корт, указывая на то, что последняя победа в соревновании Гранд Слам приносит ей титул победителя в 24-й раз, как и у Маргарет. Отсылка к данным достижениям является прецедентом для Серены, его использование подчеркивает исторический уровень, которому Уиллиамс пытается соответствовать, создавая атмосферу напряженной борьбы в женском теннисе. Для читателя указание на количество побед спортсменки служит предметом восхищения и с первых строк вызывает интерес, вовлекает в контекст статьи.

In the end, it won't really matter if Serena Williams wins another Grand Slam singles title and matches ***Margaret Court's recognized record of 24.***

Следующая фраза из статьи является аллюзией к роману «Immortalists» Чана Чжана: *She's chasing a number, not immortality («Она стремится к увеличению количества побед, не к бессмертию»).*

В произведении «Бессмертные» цитата может варьироваться, но смысл, вложенный автором произведения и автором репортажа, сводится к тому, что в погоне за рекордами, цифрами люди забывают о более важных вещах, о вечных ценностях. С точки зрения культурных ценностей необходимо отметить тот факт, что отсылка автором к этому произведению – неслучайна. Это говорит о том, что репортер уверен, что большинство читателей знакомы с этим романом и помнят об основном посыле этого произведения. Для читателя использование этого выражения в тексте репортажа является довольно неожиданным и настораживает, настраивая на то, что состояние дел и здоровья у теннисистки, по всей видимости, оставляет желать лучшего.

She earned immortality long ago, when her power game allowed her to dominate the court and redefine what women's tennis could be.

Данное утверждение о том, что Уильямс «давным-давно заслужила бессмертие» подразумевает прецедент в том смысле, что ее предыдущие достижения (например, доминирование на корте и переосмысление женского тенниса) устанавливают стандарт, на который ссылаются во всем мире.

В статье представлены прецедентные ситуации – реминисценции:

For a long while, Williams did well fending off time's inevitable toll. She pulled off a near-miracle to reach the finals of Wimbledon and the U.S. Open in 2018 and again in 2019 after enduring a perilous 2017 pregnancy that was complicated by a caesarean section and blood clots. She reached the semifinals of the Australian Open this year, where she lost to eventual champion Naomi Osaka.

Вспоминая в этом отрывке о том, какие чудеса Серена демонстрировала в 2018 и 2019 годах, выйдя в финал Уимблдона и открытого чемпионата Америки, несмотря на предшествующую сложную беременность, автор позволяет читателям поразмышлять о достижениях спортсменки и еще раз восхититься ее упорству, волей к победе. Реминисценция в данном случае представляет собой информацию, основанную на фактах из биографии героя репортажа. Данная информация станет полезной для читателей, которые интересуются теннисом и карьерой этой теннисистки, а для начинающих спортсменов может стать новым сообщением, благодаря которому они узнают, какие соревнования проходят в ан-

глоязычных странах – Уимблдон в Англии и чемпионат Америки – в США, то есть расширят знания о странах изучаемого языка.

Проанализируем еще одну прецедентную ситуацию из текста репортажа:

It's no consolation but she's not alone in facing medical issues that have limited her match play: Roger Federer, newly 40, said two weeks ago he would need a third surgery on his right knee and will be out of tennis "for many months." Rafael Nadal, a relatively sprightly 35, withdrew from the U.S. Open because of a chronic foot problem.

Упоминаются имена известных спортсменов Рафаэля Надала и Роджера Федерера, являющиеся прецедентными именами в современном мире. Репортер пишет о том, что с возрастом у них тоже появились проблемы со здоровьем, указывая, таким образом, что Уильямс не одинока в своих трудностях. Возможно, тот факт, что болезни не обходят стороной никого, но все-таки спортсмены не сдаются и продолжают жить, вселяет надежду на то, что Серена справится с ситуацией. Тем не менее описание проблематичной ситуации со здоровьем, которая повторяется в жизни многих спортсменов, в очередной раз заставит читателей сделать вывод, что профессиональный спорт – это всегда риск потерять здоровье довольно рано. Данные прецедентные имена могут стать темой для обсуждения со студентами других известных в Великобритании и США спортсменов, их достижений и неудач.

Продолжая анализировать текст репортажа на наличие прецедентных феноменов, отметим, что наше внимание привлекает фраза, часть из которой стала метафорой – *Without them, the bright lights of New York will be undeniably dimmer.*

Упоминая *the bright lights of New York,* автор сопоставляет игру теннисистов с эффектом огней Нью-Йорка, которые для многих людей стали символом красивой, успешной, интересной, счастливой жизни. Фраза часто используется в различных контекстах, чтобы описать яркость, энергетику и привлекательность Нью-Йорка как символа современного города и культурной жизни. В историческом отношении фраза появилась уже давно и используется во многих произведениях искусства, кино, литературе, музыке. Одним из самых известных источников, где используется подобное выражение, является песня Фрэнка Синатра New York, New York, где также говорится о блестящих огнях города. Метафора в данном контексте используется для передачи более эмоционального влияния на восприятие читателей по поводу утраты игроков – будь это болезнь, завершение карьеры или смерть. В культурном отношении читатель получает информацию о самом городе Нью-Йорке как центре экономической, культурной жизни США.

Еще одним видом прецедентного феномена в рассматриваемом тексте является прямая цитата: *"Hopefully she goes out on her terms," retired tennis star John McEnroe, now an ESPN commentator, said during a conference call held before Williams' withdrawal from the Open. "Either way, she's the greatest female player in my book that has ever played, one of the greatest athletes, period, that's ever played. I don't think she's got to worry about whether she wins another one. But I'm sure that she would love to be able to do that, if possible".*

Цитация, как прецедентное включение, – неотъемлемая часть большинства репортажей, и данный – не исключение. Цитата, приведенная автором, делает репортаж более авторитетным, весомым. Прочитав высказывание известного звездного игрока Джона Мак Энроу, который для многих из читателей является кумиром, большинство любителей тенниса согласятся с его точкой зрения о том, что Уильямс – самый лучший игрок – женщина, и одна из самых лучших среди всех спортсменов–теннисистов. Таким образом, информативная и апеллятивная функции текста репортажа достигнуты через употребление еще одного вида прецедентного включения.

Отмечаем, что в тексте репортажа автором были использованы различные виды прецедентных феноменов с разнообразными сферами-источниками, но цель, с которой данные включения присутствуют в тексте, достигнута. Репортаж не является сухим изложением фактов, он стал интересным для читателей, которые следят за карьерой теннисистки с самого начала, поскольку ссылки на исторические моменты и факты из биографии смогли «погрузить» реципиентов в атмосферу прошлых лет и предоставить им возможность узнать новые сведения о культуре стран изучаемого языка, испытать определенные эмоции и чувства. Актуальность репортажа для молодежи обусловлена передачей фактических данных с указанием точных дат и достижений Уильямс. Восприятие информации о победах прославленной теннисистки будет максимально положительным для этой возрастной группы. Максимализм и стремление к лидерству Сирены найдут отклик в их сердцах и повлияют на их стремления и планы.

Подведем итоги. Считаем, что в рамках данного исследования нам удалось представить и подробно остановиться на одном из способов формирования навыков межкультурной коммуникации посредством работы с текстом новостной статьи. Публицистика всегда вызывает интерес у студентов, поскольку информация представлена актуальная, интересная и в довольно сжатом объеме. Тот факт, что анализ текста проводится на материале современных новостей, полагаем, будет способствовать мотивации к изучению культуры, истории, стилистики английского языка, стремлению к более глубокому познанию в литературе, истории языка, без которых невозможно провести анализ текста. Соответственно, отмечаем, что поставленные цель и задачи достигнуты. Теоретическая значимость итогов работы заключается в расширении знаний о работе с публицистическим текстом как эффективном способе формирования навыков межкультурной коммуникации. Практическая значимость итогов работы состоит в возможности их применения в практике преподавания курса стилистики и интерпретации текста в высшей школе.

Перспектива данного исследования представляется нам в продолжение работы с публицистическим типом текста, в разработке вариантов применения их на занятиях. Принимая во внимание тот факт, что работа с текстом в рамках эксперимента привлекла студентов, вызвала их интерес к изучению межкультурного взаимодействия, мы предложим структурировать текст, проработать его в различных типах заданий, уделяя особое внимание коммуникативному подходу.

Библиографический список

1. Сергеева Н.В. Использование аутентичных журналистских статей на английском языке в обучении. *Ценностный потенциал физической культуры и безопасной жизнедеятельности в воспитании личности:* сборник статей к Международной научно-практической конференции. Оренбург: Экспресс-печать, 2019: 290–294.
2. Сергеева Н.В. Функционально-стилистические особенности публицистических текстов (на материале современного английского языка). *Образование в России и актуальные вопросы современной науки:* сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020; Т. 1, Ч. 2: 98–106.
3. Сергеева Н.В. Журналистский репортаж через призму теории и практики профессионального дискурса. *Мир науки. Социология, филология, культурология.* 2023; Т. 14, № 1.
4. Komleva E.V., Turetskova I.V., Sergeeva N., Sizintseva N. Implementation of modern trends in foreign language teaching at non-linguistic faculties. *16th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia: IATED Academy, 2022: 1217–1226.
5. Маквейл Д. Журналистское произведение как творческий феномен. *Медиа-дискурс: Теория и практика массовых коммуникаций*. Екатеринбург, 2007: 2–3.
6. Богуславская В.В. *Моделирование текста: Лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов*. Москва, 2008.
7. Саймонс Г. Стать зеркалом общественных потребностей. *Медиадискурс: Теория и практика массовых коммуникаций.* Екатеринбург, 2007: 6–7.
8. Короченский А.П. Отечественная журналистская наука: между прошлым и будущим. *Журналистика и медиаобразование в XXI веке:* сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Белгород: Издательство БелГУ, 2006: 12–18.
9. Elliot H. *Serena Williams' coach on recovery from her latest injury: 'It's going to work out'*. Available at: https://www.latimes.com/sports/story/2021-08-26/column-serena-williams-u-s-open

References

1. Sergeeva N.V. Ispol'zovanie autentichnyh zhurnalistskih statej na anglijskom yazyke v obuchenii. *Cennostnyj potencial fizicheskoj kul'tury i bezopasnoj zhiznedeyatel'nosti v vospitanii lichnosti:* sbornik statej k Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orenburg: `Ekspress-pechat', 2019: 290-294.
2. Sergeeva N.V. Funkcional'no-stilisticheskie osobennosti publicisticheskih tekstov (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka). *Obrazovanie v Rossii i aktual'nye voprosy sovremennoj nauki:* sbornik statej III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2020; T. 1, Ch. 2: 98-106.
3. Sergeeva N.V. Zhurnalistskij reportazh cherez prizmu teorii i praktiki professional'nogo diskursa. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya.* 2023; T. 14, № 1.
4. Komleva E.V., Turetskova I.V., Sergeeva N., Sizintseva N. Implementation of modern trends in foreign language teaching at non-linguistic faculties. *16th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia: IATED Academy, 2022: 1217-1226.
5. Makvejl D. Zhurnalistskoe proizvedenie kak tvorcheskij fenomen. *Media-diskurs: Teoriya i praktika massovyh kommunikacij*. Ekaterinburg, 2007: 2-3.
6. Boguslavskaya V.V. *Modelirovanie teksta: Lingvosociokul'turnaya koncepciya. Analiz zhurnalistskih tekstov*. Moskva, 2008.
7. Sajmons G. Stat' zerkalom obschestvennyh potrebnostej. *Mediadiskurs: Teoriya i praktika massovyh kommunikacij.* Ekaterinburg, 2007: 6-7.
8. Korochenskij A.P. Otechestvennaya zhurnalistskaya nauka: mezhdu proshlym i buduschim. *Zhurnalistika i mediaobrazovanie v XXI veke:* sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: Izdatel'stvo BelGU, 2006: 12-18.
9. Elliot H. *Serena Williams' coach on recovery from her latest injury: 'It's going to work out'*. Available at: https://www.latimes.com/sports/story/2021-08-26/column-serena-williams-u-s-open

Статья поступила в редакцию 31.10.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-512-515

Penkovskaya I.I., *senior teacher, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: innascudder@gmail.com*
Slozhenikina Yu.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: goldword@mail.ru*

EISENSTEIN: THE AUTHOR'S TERMINOLOGICAL FAMILY WITH THE VERTEX WORD "MONTAGE" (BASED ON LECTURES OF 1933-1934). Sergei Eisenstein entered the history of pedagogy as an organizer of the first systematic training course for film directors. His lectures were not only important, innovative and original teaching material, but also addressed theoretical issues of film directing, including the principles, techniques and methods of editing. In his lectures during the academic year Eisenstein returned more than 100 times to different issues of montage. Eisenstein unfolded before the students a complex system of derivative terms, interrelated and interdependent units that form the semantic family "montage". From the quantitative point of view, the nest of terms with the vertex word "montage" is qualified as highly expanded: it contains 47 derivatives and 1 source word. The derivatives of the nest belong to the I-IV stages of word formation; terminological word combinations play the main role in it. The semantic family with the vertex word "montage" is characterized by great depth and complexity.

Key words: **Sergei Eisenstein, word-formation, term-formation, semantic family, terminological families, film direction, montage**

И.И. Пеньковская, *ст. преп., университет «Синергия», г. Москва, E-mail: innascudder@gmail.com*
Ю.В. Сложеникина, *д-р филол. наук, проф., университет «Синергия», г. Москва: goldword@mail.ru*

ЭЙЗЕНШТЕЙН: АВТОРСКОЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ГНЕЗДО С ВЕРШИННЫМ СЛОВОМ «МОНТАЖ» (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКЦИЙ, ПРОЧИТАННЫХ В 1933–1934 ГГ.)

В историю педагогики Сергей Эйзенштейн вошел как организатор первого систематического учебного курса подготовки режиссеров кино. Прочитанные им лекции стали не только важным новаторским и оригинальным учебным материалом – в них прорабатывались теоретические вопросы режиссуры кино, в том числе принципы, техника и методы монтажа. В ходе лекций в течение учебного года Эйзенштейн больше 100 раз возвращался к тем или иным вопросом монтажа. Он развернул перед студентами сложную систему производящих и производных терминов, взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц, образующих терминологическое гнездо «монтаж». С количественной точки зрения гнездо терминов с вершинным словом «монтаж» квалифицируется как сильноразвернутое: в нем 47 дериватов и 1 исходное слово. Производные гнезда относятся к I–IV ступеням словообразования, основную роль в нем играют терминологические словосочетания. Словообразовательное гнездо с вершиной «монтаж» характеризуется большой глубиной и сложностью.

Ключевые слова: **Сергей Эйзенштейн, словообразование, терминообразование, словообразовательное гнездо, терминологическое гнездо, режиссура кино, монтаж**

Актуальность исследования обусловлена системным подходом к языку, важностью описания онтологических словообразовательных отношений в одной из подсистем русского языка – профессиональной, связанной с производством терминов.

Целью исследования является описание терминологического гнезда с вершинным словом «монтаж», выявленного методом сплошной выборки при анализе лекций, прочитанных Эйзенштейном во ВГИКе в 1933–1934 гг.

Задачи исследования – сплошная выборка языкового материала, теоретическое осмысление проблемы терминообразования, словообразовательный анализ производных лексем, входящих в терминологическое гнездо с вершиной «монтаж».

Научная новизна исследования объясняется важностью привлечения фактов языка для характеристики системности научного мышления, поскольку только через совокупность родственных терминов можно представить некоторый факт во взаимосвязи и взаимообусловленности.

Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшей разработке вопросов словообразования и его частного случая – образования производных терминов как системного представления профессионального подъязыка.

Практическая значимость исследования заключается в создании модели описания авторской работы с термином, наращении смыслов в учебном материале с помощью возможностей русского словообразования.

Современные исследования деривационных процессов, помимо словообразования в гнездах национальных языков, имеют еще три ветви развития. Во-первых, это линия соотнесения словообразовательного гнезда (СГ) с концептом, выраженным вершинным словом [1–5]. Во-вторых, внимание исследователей привлекают авторские гнезда с точки зрения характеристики идиостиля, что нашло отражение в ряде статей [6; 7; 8]. В-третьих, актуальный интерес представляет исследование терминологических гнезд как системного описания научных концептов и как позиционирование авторского видения ученым какой-либо научно-технической проблемы [9–14].

В нашем исследовании авторского терминологического гнезда «монтаж» Эйзенштейна нашло отражение соединение всех трех исследовательских парадигм. С одной стороны, Эйзенштейн принадлежит к числу первооткрывателей приема монтажа в киноискусстве. O. Burenina-Petrova пишет, что режиссер вывел прием монтажа на уровень научного концепта, монтаж стал не просто частью «отдельно взятой новаторской художественной системы», но явил собой «общее мировоззрение самых разных художественно-изобразительных направлений первой трети XX в., новый метод художественного мышления» [15, с. 103]. Эйзенштейн на уровне теории концептуализировал понятие монтажа: первоначально в 1923 г. в новаторской работе «Монтаж аттракционов», вышедшей в журнале ЛЕФ, затем в течение 15 лет – в ряде статей и лекций, а в 1938 г. – в фундаментальной работе «Монтаж». Эйзенштейн называл монтаж могучим, исключительно принадлежащим кино оружием, которое обладает «тончайшими возможностями умышленно тенденциозного акцентирования деталей действительности» [16, с. 554].

В лекционном курсе 1933–1934 гг., прочитанном во ВГИКе, на всем его протяжении Эйзенштейн постоянно возвращается к стержневой теме – проявление авторской индивидуальности режиссера через произвольное сочленение кадров, через монтажный стык. Тема монтажа в том или ином приближении возникает в рамках курса около 110 раз. Подводя итог прочитанному курсу, Эйзенштейн делает вывод: монтаж – это главный прием выразительной техники и основное средство кинематографа. Именно монтаж создаст из статики места и действия движение, соберет их в «новое пластическое и ритмическое соотношение и явит зрителю по-новому увиденное, освоенное и представленное с новых точек зрения событие и место действия» [16, с. 630].

Эйзенштейн развернул перед студентами сложную систему производящих и производных терминов, взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц, образующих терминологическое гнездо (ТГ) «монтаж». (О системности терминов см., например [17]).

А.С. Зайцева определила специфику терминологического гнезда: его вершину занимает «гнездообразующий термин максимальной степени обобщенности»; «укрупнение ТГ происходит … за счет появления терминов-спецификаторов исходного понятия»; «строительным материалом для новых специальных единиц могут являться слова видового характера, как правило, прилагательные или существительные.., корневые морфемы или основы в составе сложных слов-терминов, приставки, суффиксы»; «термины-словосочетания являются важным и распространенным видом новых специальных слов» – так в терминологии реализуется синтаксическое терминообразование [11, с. 99].

Идеи А.А. Реформатского были продолжены работами по авторской терминологии, в частности, И. Ю. Кухно, Ю. В. Сложеникиной, А. В. Растягаевым было предложено определение авторского термина: это «созданный в рамках креативной научной концепции специальный знак, элемент системы понятий, взаимосвязанный в другими терминами и понятиями оригинальной гипотезы, соотносимый носителями языка для специальных целей с конкретной авторской идеей…» [14, с. 33–34].

Эйзенштейн в лекционном материале вербализовал объемное терминологическое гнездо с вершинным словом «монтаж». Так же, как для СГ, для ТГ важен количественный признак: по нему можно квалифицировать нулевые (потенциальные), слабо- и сильноразвернутые ТГ. Исчислительно-объяснительный подход к СГ предложил И.С. Улуханов [18]. Нулевое гнездо состоит из одного слова, обычно заимствованного или узкоспециального. Оно имеет потенциал для словообразовательного роста, если в этом возникнет общественная необходимость. Слаборазвернутое СГ состоит из вершины и одного производного; сильноразвернутое – из десятков или сотен производных. Большинство СГ русского языка принадлежат к сильноразвернутому типу.

Поскольку Эйзенштейн употреблял эти лексические единицы в учебной ситуации подготовки будущих профессионалов-режиссеров кино, считаем возможным отнести их к специальной лексике. А всю совокупность терминологических единиц, представленных в оригинальном учебном курсе, назвать авторским терминологическим гнездом. Эйзенштейн был воодушевлен технизацией и машинизацией 20–30 гг. XX века. Монтаж им самим описывался в категориях динамики, движения, перехода, скорости и уподоблялся сборке «станка или машины, где каждый элемент выполнен в расчете на совместное действие всех элементов в

целом. Немного… “машина спектакля”…» [16, с. 420]. Так и в ТГ «монтаж» все его составляющие взаимодействуют друг с другом, представляя сложный, действующий механизм смыслопроизводства через словопроизводство.

Авторское ТГ Эйзенштейна с вершиной «монтаж» имеет следующий вид (см. рис. 1).

С количественной точки зрения ТГ с исходным словом «монтаж» квалифицируем как сильноразвернутое – отмечаем 47 дериватов и 1 исходное слово. Производные данного ТГ относятся к I–IV ступеням словообразования (см. рис. 1). На I ступени словообразования фиксируется 15 производных. Из них: 3 суффиксальных деривата, 2 – композиты, 10 – словосочетаний. На II ступени – 30 производных терминов, из них: 2 суффиксальных, 1 – приставочный, 1 композита, 26 – словосочетаний. На III и IV ступени фиксируем по одной производной лексеме – суффиксальную и приставочную. В совокупности по способу словообразования отмечаем: 36 терминосочетаний, 6 суффиксальных производных, 2 префиксальных и 3 композиты.

Словообразовательное гнездо с вершиной «монтаж» характеризуется, с нашей точки зрения, большой глубиной и сложностью. На горизонтальной оси, то есть отношениями последовательного словопроизводства, структуру ТГ представляют две словообразовательные модели: минимальная – словообразовательная пара и более крупная – словообразовательная цепь. В гнезде «монтаж» насчитывается 12 словообразовательных пар и 30 словообразовательных цепей.

Словообразовательные цепи, из них:

– **Пятикомпонентная** – 1:

*Монтаж → монт-**ирова**-ть → **с**-монтировать → смонтирова-**нн**-ый →**не**-смонтированный*

Примеры:

Монтировать: «Когда я начал *монтировать* это утро, его теплоту, уют, – мне все никак не нравились гуси» [16, с. 180].

Смонтировать: «Но для этого надо … *смонтировать* в том смысле, в каком этим термином орудуют сборочные цеха» [16, с. 334].

Смонтированный: «А понятийным элементом, приближенным к образному решению, и будут цифры, *смонтированные* как элементы действия» [16, с. 245].

Несмонтированный: «Несколько иное положение имеет место, когда вниманию композитора предлагается материал в *несмонтированном* виде» [16, с. 706].

– **Трехкомпонентная** – 28 последовательностей:

*Монтаж → монт-**ирова**-ть → монтировать-**ся***

Пример:

Монтироваться: **«**В конце концов, очерк также *монтируется* из деталей действительности» [16, с. 23].

*Монтаж → **фото**-монтаж → **памфлет**-фотомонтаж*

Примеры:

Фотомонтаж: «В их руках *фотомонтаж* кажется подобием баррикады» [16, с. 650].

Памфлет-фотомонтаж: «Характерно, что один и тот же формальный принцип способен одновременно выносить и бредово мистические, смутно беспредметные увражи деклассированного сюрреализма, и целеустремленные политические *памфлеты-фотомонтажи*» [16, с. 650].

	→	*монт-**ирова**-ть*		***с**-монтировать*	→	*смонтирова-**нн**-ый*	→	***не**-смонтированный*
				*монтировать-**ся***				
	→	*монтаж-**ер***						
	→	***кино**-монтаж*						
	→	***фото**-монтаж*	→	***памфлет**-фотомонтаж*				
	→	*монтаж-**н**-ый*	→	*монтажн-**о***				
монтаж			→	*монтажная группа* *монтажная композиция* *монтажная конструкция* *монтажная корзинка* *монтажная перерезка* *монтажная структура* *монтажная форма* *монтажное ведение* *монтажное воплощение* *монтажное построение* *монтажное сопоставление* *монтажное сочетание* *монтажное средство* *монтажный вскок* *монтажный кадр* *монтажный кусок* *монтажный лист* *монтажный метод* *монтажный мизанкадр* *монтажный образ* *монтажный план* *монтажный прием* *монтажный ритм* *монтажный стол* *монтажный ход* *монтажный элемент*				
	→	+ сущ. в косвенном падеже *монтаж картины* *монтаж сцены*						
	→	+ имя прилагательное *образный монтаж* *параллельный монтаж* *скандированный монтаж* *сюрреалистический монтаж*						
	→	+ термин *монтаж* в косвенном падеже *разновидность монтажа* *строй монтажа* *темп монтажа* *тип монтажа*						

Рис 1. Авторское терминологическое гнездо с вершиной *монтаж*

*Монтаж → монтаж-**н**-ый → монтажн-**о***

Для Эйзенштейна прилагательное *монтажный* является главным средством создания и развития концепта «Монтаж», оно включено составным компонентом во множество терминологических сочетаний. Кроме того, на его основе создано наречие *монтажно*, которое режиссер употреблял в лекциях весьма часто.

Примеры:

Монтажно: «И, понятно, – поэтапно. Пространственно. Игрово. *Монтажно*» [16, с. 15-16]; «И вот, неизвестно почему, в два куска, внезапно, мопс *монтажно* отворачивает голову» [16, с. 248]; «Построение Пудовкина *монтажно*…» [16, с. 349]; «Они сочли за равноценное заснятую пленку и материал, *монтажно* организованный в картину!» [16, с. 472]; «…мы видели, как самые разнородные и неожиданные элементы… *монтажно* собираются в законченную композицию» [16, с. 643].

Основную и масштабную группу составляют термины-словосочетания с определением «монтажный» – их 26.

*Монтаж → монтаж-**н**-ый → монтажная группа* и др.

Эти терминосочетания можно классифицировать по группам:

1) обозначения формы: *монтажная группа, монтажная композиция, монтажная конструкция, монтажная структура, монтажная форма, монтажный кусок, монтажный мизанкадр, монтажный ритм, монтажный элемент*;

2) процесса и способа действия: *монтажная перерезка, монтажное ведение, монтажное сопоставление, монтажное сочетание, монтажный вскок, монтажный метод, монтажный образ* [действия]*, монтажный прием, монтажный ход*;

3) результата: *монтажное воплощение, монтажный образ, монтажное построение*;

4) инструментария монтажа: *монтажная корзинка, монтажное средство, монтажный лист, монтажный план, монтажный стол.*

Примеры употребления Эйзенштейном терминов-словосочетаний, обозначающих различные монтажные формы.

Монтажная группа: «Когда на соответствующем разделе курса мы подойдем к вопросу киномонтажа, я познакомлю вас с адекватным понятием о *монтажной группе*…» [16, с. 107].

Монтажная композиция: «Он скорее похож на подбор кусков, еще не сведенных в окончательную стройность *монтажной композиции*» [16, с. 707].

Монтажная конструкция: И, может быть, оно более всего примечательно с точки зрения *монтажной конструкции* этих данных» [16, с. 336].

Монтажная структура: «Назавтра он пришлет музыку, которая будет пронизывать мою *монтажную структуру*…» [16, с. 706].

Монтажная форма: «Эти две темы составят второй и третий разделы курса, которые в свою очередь так же органически перейдут в разделы четвертый и пятый – об образе и о монтажной форме» [16, с. 672].

Монтажный кадр: «…я познакомлю вас с адекватным понятием о монтажной группе, определяющейся из сопоставления с другими группами и определяющей отдельные *монтажные* планы и *кадры*, на которые она распадается» [16, с. 107].

Среди терминов-словосочетаний самый частотным у Эйзенштейна является выражение «монтажный кусок» – к нему он прибегает многократно.

Монтажный кусок: «И в *монтажные куски* бьющихся молочных струй врезаем – фонтан» [16, с. 243]; «*Монтажные куски* – уже цветные» [16, с.243]; «Давайте точно перечислим *монтажные куски* сцены» [16, с. 244]; «Иначе говоря, при взаимном “перерезании” двух *монтажных кусков* длина их должна быть строго определенной» [16, с. 248]; «Итак, первые ошибки, которые могут быть допущены в такой структуре, – это неверная длительность *монтажных кусков*» [16, с. 248]; «Итак, если *монтажные куски* достаточно коротки по длительности и правильно ритмически поставлены, то уже сама дробь подобного монтажного построения подготавливает восприятие необходимого эффекта» [16, с. 249] и др.

Монтажный мизанкадр: «По другой линии мы вплотную подошли к скачку мизансцены из театральной в кинематографическую – в *монтажный мизанкадр*…» [16, с. 672].

Монтажный ритм: «Но дайте (если это фильм) ту же размеренность в монтажном ритме…» [Эйзенштейн 1966, IV: 309]; «*Монтажный ритм* в этих построениях не может быть выражен арифметическим рядом пропорций и кратностью простого модуля» [16, с. 665].

Монтажный элемент: «…этот элемент учета “массы” каждого *монтажного элемента* колоссально вырастает по ответственности и значимости» [16, с. 420].

Примеры употребления Эйзенштейном терминов-словосочетаний, обозначающих монтажные процессы и способы действия.

Монтажная перерезка: «И я ввел *монтажной перерезкой* в игровой расстрел куски подлинной крови и смерти. Бойня» [16, с. 452-453].

Монтажное ведение: «Уже в “Катерине Измайловой” мы имели образцы монтажного ведения и перерезки действия» [16, с. 629].

Монтажное сопоставление: «…потому что это является первичным по отношению к более сложному *монтажному сопоставлению* подобных вещей в кино» [16, с. 23].

Монтажное сочетание: «Надо отдать справедливость автору, что при слабом монтажном сочетании элементов в подлинно впечатляющее целое отдельные “куски” у него не только превосходны, но и правильно увидены» [16, с. 707].

Монтажный вскок: «…идти заснять трех дворцовых львов для сведения их в трехколенный *монтажный вскок* одного мраморного льва или нет» [16, с. 88].

Монтажный метод: «Обе линии достаточно рельефно представлены в *монтажных методах* советского киноискусства» [16, с 664].

Монтажный образ: «…через все возможные стадии и средства изложения *монтажным образом* к понятийному переосмыслению всего построения» [16, с. 246].

Монтажный прием: Если в показе ног мы имели предвкушение кинематографического крупного плана, то тут есть некоторое предварение *монтажного приема* – кинематографического сравнения» [16, с. 105].

Монтажный ход: «…Прокофьев так великолепно и безошибочно …присылал мне музыку, во всех членениях и акцентах своих совершенно сплетавшуюся не только с общим ритмом действия эпизода, но и со всеми тонкостями и нюансами *монтажного хода*» [16, с. 705].

Примеры употребления Эйзенштейном терминов-словосочетаний, обозначающих результаты монтажа:

Монтажное воплощение: «И этот взрывающийся клубок всех пересекающихся тем немедленно находит свое *монтажное воплощение*» [16, с. 324].

Монтажный образ: «При отсутствии подготовительной “раскачки” зрителя получается все-таки не *монтажный образ*, а механический параллелизм» [16, с. 249].

Монтажное построение: «…сама дробь подобного *монтажного построения* подготавливает восприятие необходимого эффекта» [16, с. 249].

Примеры употребления Эйзенштейном терминов-словосочетаний, обозначающих инструментарий монтажа.

Монтажная корзинка: «Но он оказался настолько чуток к звучанию своей сцены, что, не сумев еще тогда обосновать, почему он это делает, все же решительно схоронил гусей в глубине монтажных корзинок» [16, с. 180].

Монтажное средство: «Во втором случае материал был бы нейтральным, а экстаз целиком достигнут *средствами монтажными*» [16, с. 242].

Монтажный лист: «…мы говорили о роли образности в композиции и изучали ее на материале произведений Пушкина, которые старались воплощать в систему *монтажных листов* или в подробную планировку действия» [16, с. 675].

Монтажный план: «…я познакомлю вас с адекватным понятием о монтажной группе, определяющейся из сопоставления с другими группами и определяющей отдельные *монтажные планы* и кадры, на которые она распадается» [16, с. 107].

Монтажный стол: «Дискуссию с педантичной ее придирчивостью в дальнейшем заменит личная лихорадочная примерка, подгонка, критическое рассмотрение, отбрасывание решений, замена вариантом варианта, когда часами придется мучиться, метаться между монтажным столом и просмотровой будкой…» [16, с. 276].

Словообразовательные пары – их 12.

*Монтаж → монтаж-**ер***

Пример употребления:

Монтажер: «Человек неспособен найти точную ритмическую закономерность, выражающую ход внутреннего содержания темы, и вместо этого говорит, если он монтажер» [16, с. 680].

*Монтаж → **кино**-монтаж*

Пример употребления:

Киномонтаж: «Когда на соответствующем разделе курса мы подойдем к вопросу *киномонтажа*, я познакомлю вас с адекватным понятием о монтажной группе…» [16, с. 107].

Монтаж → монтаж сцены и др.

Примеры употребления:

Монтаж картины: «Совершенно так же как в монтаже картины, вы должны уметь в очерке выделять общее, выделять специфическое…» [16, с. 23].

Монтаж сцены: «Как кончается монтаж сцены “Пафос сепаратора”?» [16, с. 244].

Монтаж → образный монтаж и др.

Примеры употребления.

Образный монтаж: «Здесь сдвиг и в средствах: протокол сменяющихся крупных планов деталей переходит в *образный монтаж*» [16, с. 243].

Параллельный монтаж: «Это несовпадение, этот параллелизм двух тенденций работает здесь совсем так же, как в кинематографе работает так называемый “параллельный» монтаж”…» [16, с. 102].

Скандированный монтаж: «В работе же с типажом приходится еще и устранять этот *скандированный монтаж* однотемпных движений» [16, с. 115].

Сюрреалистический монтаж: «Как сейчас помню на бульваре Монпарнас в витрине книжного магазина только что вышедший альбом *сюрреалистических монтажей* Макса Эрнста» [16, с. 638-639].

Монтаж → разновидность монтажа и др.

Примеры употребления.

Разновидность монтажа: «В кино же – другая *разновидность монтажа* (сравнительный наравне с повествовательным)» [16, с. 105].

Строй монтажа: «Изредка пользуясь приемом геометрических пропорций в *строе монтажа* (например, “Лезгинка” в “Октябре”), я в наиболее удачных разрешениях всегда приближаюсь к типу “динамической симметрии” (“Лестница” в “Потемкине”, “Крестный ход” в “Старом и новом”)» [16, с. 665].

Темп монтажа: «*Темп монтажа* доведен до предельной точки» [16, с. 243].

Тип монтажа: «К первому “геометрическому” *типу монтажа* относятся, вслед за Кулешовым, работы Вертова и Пудовкина» [16, с. 664].

Таким образом, в историю педагогики Сергей Эйзенштейн вошел как организатор первого систематического учебного курса подготовки режиссеров кино. Прочитанные им лекции стали не только важным новаторским и оригинальным учебным материалом – в них прорабатывались теоретические вопросы режиссуры кино, в том числе принципы, техника и методы монтажа. В ходе лекций в течение учебного года Эйзенштейн больше 100 раз возвращался к тем или иным вопросом монтажа. ОН развернул перед студентами сложную систему производящих и производных терминов, взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц, образующих терминологическое гнездо «монтаж». С количественной точки зрения, гнездо терминов с вершинным словом «монтаж» квалифицируется как сильноразвернутое: в нем 47 дериватов и 1 исходное слово. Производные гнезда относятся к I–IV ступеням словообразования, основную роль в нем играют терминологические словосочетания. Словообразовательное гнездо с вершиной «монтаж» характеризуется большой глубиной и сложностью.

Библиографический список

1. Андреева С.Л. Пропозиционально-фреймовый анализ лексического значения слов с корнем -благ-, являющихся вершинами словообразовательных гнезд. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2017; № 1 (55): 357–368.
2. Ару А. Словообразовательная репрезентация концепта ДРУЖБА в современном русском языке. *Научный диалог*. 2021; № 8: 9–27.
3. Балашова Л.В. Концептуальная метафорическая модель: словообразовательный и грамматический аспекты. *Труды института русского языка им. В.В. Виноградова.* 2019; № 20: 21–31.
4. Вотякова И.А. Некоторые замечания о концепте радость в русском языке. *Cuadernos de Rusistica Espanola*. 2009; Т. 5: 45–53.
5. Леванова Т.В., Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В. *Новое в неологии: тематическое поле пиар*. Москва: Тандем, 2020.
6. Ребецкая Н.А. Словарь корневых гнезд как инструмент выявления словообразовательных особенностей идиостиля А.П. Чехова. *Труды института русского языка им. В.В. Виноградова*. 2022; № 1: 201–208.
7. Семеновская С.А. Динамика научного описания индивидуально-авторских неологизмов: от «нарушения» языковой системы к реализации ее потенциальных возможностей. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2024; № 2: 202–211.
8. Шестакова Л.Л. «Но соразмерностей прекрасных В душе носил я идеал»: о красоте, красивом и прекрасном в поэзии Евгения Боратынского. *Русский язык в школе.* 2010; № 2: 35–41.
9. Буянова Л.Ю. *Терминологический словарь корневых гнезд языка науки*. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2005.
10. Зайцева А.С., Сложеникина Ю.В. Широкое и узкое понимание терминологического гнезда. *Языковые аспекты профессиональной коммуникации в современной образовательной среде*. Москва: Российская таможенная академия, 2019: 26–34.
11. Зайцева А.С. Современный профессиональный язык робототехники (на примере терминологического гнезда «Робот»). *Научный диалог.* 2021; № 5: 96–114.
12. Кухно И.Ю., Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В. Авторский термин и авторская терминология пассионарной теории этногенеза. *Научно-техническая информация*. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2018; № 10: 36–41.
13. Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В., Кухно И.Ю. Авторский термин: к определению понятия. *Онтология проектирования*. 2018; Т. 8, № 1 (27): 49–57.
14. Кухно И.Ю., Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В. *Авторский термин и авторская терминология Льва Николаевича Гумилева*. Самара: Московский городской педагогический университет, 2019.
15. Burenina-Petrova O. Montazh attrakcionov Sergeja Eisensteina v kontekste modelirovanija ekscentricheskoj poetiki avangarda. *Problemy poetiki i stixovedenija:* Mezhdunarodnaja nauchno-teoreticheskaja konferencija. Almaty, 2012: 101–104.
16. Эйзенштейн С.М. Режиссура. Искусство мизансцены // Избранные произведения: в 6 т. Москва: Искусство, 1964–1971; Т. 4. Москва: Искусство, 1966: 11–738.
17. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология. *Вопросы терминологии:* материалы Всесоюзного терминологического совещания. Москва: Издательство АН СССР, 1961: 46–54.
18. Улуханов И.С. *Словообразование. Морфонология. Лексикология*. Москва: Логос, 2012.

References

1. Andreeva S.L. Propozicional'no-frejmovyj analiz leksicheskogo znacheniya slov s kornem -blag-, yavlyayuschihsya vershinami slovoobrazovatel'nyh gnezd. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2017; № 1 (55): 357-368.
2. Aru A. Slovoobrazovatel'naya reprezentaciya koncepta DRUZhBA v sovremennom russkom yazyke. *Nauchnyj dialog*. 2021; № 8: 9-27.
3. Balashova L.V. Konceptual'naya metaforicheskaya model': slovoobrazovatel'nyj i grammaticheskij aspekty. *Trudy instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova.* 2019; № 20: 21-31.
4. Votyakova I.A. Nekotorye zamechaniya o koncepte radost' v russkom yazyke. *Cuadernos de Rusistica Espanola*. 2009; T. 5: 45-53.
5. Levanova T.V., Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V. *Novoe v neologii: tematicheskoe pole piar*. Moskva: Tandem, 2020.
6. Rebeckaya N.A. Slovar' kornevyh gnezd kak instrument vyyavleniya slovoobrazovatel'nyh osobennostej idiostilya A.P. Chehova. *Trudy instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova*. 2022; № 1: 201-208.
7. Semenovskaya S.A. Dinamika nauchnogo opisaniya individual'no-avtorskih neologizmov: ot «narusheniya» yazykovoj sistemy k realizacii ee potencial'nyh vozmozhnostej. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2024; № 2: 202-211.
8. Shestakova L.L. «No sorazmernostej prekrasnyh V dushe nosil ya ideal»: o krasote, krasivom i prekrasnom v po`ezii Evgeniya Boratynskogo. *Russkij yazyk v shkole.* 2010; № 2: 35-41.
9. Buyanova L.Yu. *Terminologicheskij slovar' kornevyh gnezd yazyka nauki*. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2005.
10. Zajceva A.S., Slozhenikina Yu.V. Shirokoe i uzkoe ponimanie terminologicheskogo gnezda. *Yazykovye aspekty professional'noj kommunikacii v sovremennoj obrazovatel'noj srede*. Moskva: Rossijskaya tamozhennaya akademiya, 2019: 26-34.
11. Zajceva A.S. Sovremennyj professional'nyj yazyk robototehniki (na primere terminologicheskogo gnezda «Robot»). *Nauchnyj dialog*. 2021; № 5: 96-114.
12. Kuhno I.Yu., Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V. Avtorskij termin i avtorskaya terminologiya passionarnoj teorii `etnogeneza. *Nauchno-tehnicheskaya informaciya*. Seriya 2: Informacionnye processy i sistemy. 2018; № 10: 36-41.
13. Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V., Kuhno I.Yu. Avtorskij termin: k opredeleniyu ponyatiya. *Ontologiya proektirovaniya*. 2018; T. 8, № 1 (27): 49-57.
14. Kuhno I.Yu., Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V. *Avtorskij termin i avtorskaya terminologiya L'va Nikolaevicha Gumileva*. Samara: Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2019.
15. Burenina-Petrova O. Montazh attrakcionov Sergeja Eisensteina v kontekste modelirovanija ekscentricheskoj poetiki avangarda. *Problemy poetiki i stixovedenija:* Mezhdunarodnaja nauchno-teoreticheskaja konferencija. Almaty, 2012: 101-104.
16. `Ejzenshtejn S.M. Rezhissura. Iskusstvo mizansceny // Izbrannye proizvedeniya: v 6 t. Moskva: Iskusstvo, 1964-1971; T. 4. Moskva: Iskusstvo, 1966: 11-738.
17. Reformatskij A.A. Chto takoe termin i terminologiya. *Voprosy terminologii:* materialy Vsesoyuznogo terminologicheskogo soveschaniya. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1961: 46-54.
18. Uluhanov I.S. *Slovoobrazovanie. Morfonologiya. Leksikologiya*. Moskva: Logos, 2012.

Статья поступила в редакцию 04.10.24

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-515-519

Sultanbaeva Kh.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: sultanxv@mail.ru*
Bakhtyarova A.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: alfira-b1@yandex.ru*
Gimasheva G.M., *Cand. of Sciences (Philology), Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: saginbaeva.guldaniya@mail.ru*

CONCEPTS OF *SABY* (BABY) AND *BALA* (CHILD) IN WORKS OF MUSTAI KARIM. The article examines the concepts of *Saby* (Baby) and *Bala* (Child) in works of Mustai Karim on the basis of the linguistic and cultural aspect. The relevance of the study is due to the fact that these concepts, which form the linguistic picture of the world of the Bashkir people, have not been studied as a linguistic means. As a result of linguistic and cultural analysis, based on examples, the importance of value concepts inherent in the style of Mustai Karim is proved: linguistic means such as phraseological units, archaisms, synonyms, religious, military vocabulary, etc. The concepts under study play a major role in the study of Mustai Karim's work as a linguistic personality in linguistics. The writer's language and the ethnocultural features expressed in his works contribute to the separation of concepts into lexical and stylistic groups.

Key words: **Bashkir linguistics, linguoculturology, concept, value concept, Mustai Karim**

Х.В. Султанбаева*, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: sultanxv@mail.ru*
А.Н. Бахтиярова, *канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: alfira-b1@yandex.ru*
Г.М. Гимашева, *канд. филол. наук, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: saginbaeva.guldaniya@mail.ru*

КОНЦЕПТЫ «САБЫЙ» («МЛАДЕНЕЦ») И «БАЛА» («РЕБЕНОК») В ТВОРЧЕСТВЕ МУСТАЯ КАРИМА

В статье в лингвокультурологическом аспекте исследуются концепты «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок») в творчестве Мустая Карима. Актуальность исследования обусловлена тем, что данные концепты, формирующие языковую картину мира башкирского народа, недостаточно рассмотрены в научных трудах башкирских исследователей. В результате лингвокультурологического анализа на основе примеров доказывается значимость ценностных понятий, присущих стилю Мустая Карима, выраженных языковыми средствами: фразеологизмами, архаизмами, синонимами, религиозной, военной лексикой и т. д. Исследуемые концепты сыграли большую роль в изучении творчества Мустая Карима как языковой личности в башкирской когнитивной лингвистике. Язык автора и манера стиля, выраженные в его произведениях этнокультурные особенности способствуют выделению концептов в лексические и стилистические группы.

Ключевые слова: **башкирское языкознание, лингвокультурология, концепт, ценностное понятие, Мустай Карим**

Лингвокультурологическое изучение творчества Мустая Карима предполагает анализ ценностных понятий с определением лексических и стилистических особенностей произведений автора. Исследование в творчестве народного поэта Башкортостана Мустая Карима ценностных понятий, определяющих концепты «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок») и выражающихся в языковых средствах, отражает жизнь, быт, опыт, связь поколений, историю башкирского народа, тем самым формирует языковую картину мира народа. Следует отметить, что в лингвокультурологическом аспекте на основе концептов образуется авторская концепция. Таким образом, языковой анализ рассматриваемых концептов актуален и в настоящее время.

Актуальность исследования определяется тем, что концепты «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок») характеризуются этнокультурологической и лингвокультурологической неизученностью в творчестве Мустая Карима.

Цель данной статьи – исследование ценностных понятий концептов «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок») на материале творчества Мустая Карима.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1) проанализировать степень изученности концептов в башкирском языкознании;

2) исследовать лексические и стилистические средства, формирующие языковую картину мира башкирского народа;

3) определить ценностные понятия концептов «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок»), отражающие этнокультурные и этнолингвистические особенности, на материале произведений М. Карима.

Научная новизна исследования заключается в том, что нами делается попытка рассмотреть концепты «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок») в творчестве М. Карима в лингвокультурологическом аспекте.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что данная статья вносит значительный вклад в лингвокультурологию и этнолингвистику башкирского языка.

Практическая ценность заключается в том, что его результаты могут быть использованы для преподавания дисциплин по этнолингвистике, лингвокультурологии, лингвофольклористике.

Изучение концептов в когнитивной лингвистике башкирского языка способствовало анализу лингвокультурологического аспекта в литературных произведениях. В результате исследования рассматриваются стилистические и лингвистические особенности творчества башкирских писателей. Лингвокультурологический анализ литературных образцов играет важную роль в формировании языковой картины мира народа. Концепты отражают быт, историю, многовековой опыт в ценностных понятиях языковых и стилистических единиц, тем самым являются основой духовного мира народа.

В данной научной статье исследуются концепты «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок») в творчестве Мустая Карима.

Связь языка и культуры в языкознании начала изучаться лингвокультурологией в конце XX и начале XXI века. Русские языковеды И.А. Стернин, З.Д. Попова, М.В. Пименова, В.В. Красных, В.И. Карасик, С.Г. Воркачева, А. Вежбицкая, З.Х. Бижева, Л.Г. Бабенко, Н.Ф. Алефиренко и др. рассматривают проблемы лингвокультурологии и этнокультуры [1]. В научных работах в языковом отношении концепт определяется как этнокультурное ядро языкознания.

Г.В. Токарев отмечает, что лингвистические и культурные исследования являются синтезом культуры и науки национального языка. Язык при выполнении своих функций создает целостную культурную систему. Особенности народной культуры отражены в ее уникальном языке [2].

В башкирском языкознании актуальные проблемы лингвокультурологии рассматриваются З.Ф. Шайхисламовой, Р.Х. Хайруллиной, Г.Г. Кульсариной, З.А. Рахматуллиной, Л.Г. Саяховой, Р.Р. Янмурзиной, Ф.Б. Саньяровым, А.Г. Сагитовой, Г.Р. Ижбаевой, Л.Х. Самситовой, Л.М. Зайнуллиной, М.В. Зайнуллиным, Г.Х. Бухаровой, М.И. Багаутдиновой и др. [1]. Во многих исследованиях этнокультура, этнолингвистическое описание и образ характеризуются как новые тенденции в современной лингвистике.

Творчество Мустая Карима имеет много языковых исследований. Значимыми трудами по рассматриваемой теме являются диссертационные работы Г.Р. Ижбаевой [3] и Г.М. Гимашевой [4]. Так, исследуя концептосферу повести М. Карима «Долгое-долгое детство» («Оҙон-оҙаҡ бала саҡ»), Г.Р. Ижбаева указывает на такие духовные понятия в произведении, как «мөхәббәт» (‘любовь’), «намыҫ» (‘честь’), «бәхет» (‘счастье’), «ваҡыт» (‘время’) и др. Каждый концепт обобщает понятия лингокультурологии [3, с. 158]. Г.М. Гимашева, в свою очередь, рассматривает концептосферу «семья» в творчестве Мустая Карима [4].

Тема детства встречается в автобиографических и детских произведениях М. Карима. Таким образом, в таких произведениях, как «Радость нашего дома», «Долгое-долгое детство», концепты «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок») характеризуют авторскую концепцию в области лингвокультурологии.

Перед исследованием концептов следует определить их дефиницию в «Толковом словаре современного башкирского литературного языка». Итак, понятия «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок») представлены следующим образом.

«Сабый» («Младенец») имеет синонимический ряд: «бәпес», «бәпәй» и обозначает следующее: бәпес – исем, сабый бала; бәпәй ‘имя существительное, младенец’ [5, с. 72];

сабый – исем, йәш бала, имсәк бала ‘имя существительное, маленький ребенок, грудной ребенок’ [5, с. 328].

Концепт «Сабый» («Младенец») используется в литературных произведениях в самых разнообразных и богатых языковыми средствами ценностных понятиях. В данном примере ценностным понятием является выражение «ауаз» ‘звук’. Понятие «ауаз һалыу» ‘воззвание’ означает рождение ребенка: *яңы туған сабыйҙарҙың беренсе ауаздары.* ‘Это уже первые голоса новорожденных, летящие в космические пространства’ [6, с. 8].

Лексема «бәпесләү» ‘рожать’ является элементом, описывающим процесс родов. В произведении автора кендек инәһе ‘повивальная бабка, повитуха’ помогает женщинам рожать. В народе Старшую мать называли повитухой.

– *... ҡатындар еңелерәк бәпесләй һымаҡ* ‘...когда этот ребенок рядом, кажется, женщинам рожать легче’ [6, с. 9].

В следующем примере встречается религиозная лексика – «гөнаһ» ‘грех’ и «яҙыҡ» ‘злоба’, концепт «Сабый» («Младенец») ассоциируется с эмоциональной лексикой. На основе этого примера можно выделить следующие характерные описания младенцев: «таҙалыҡ» и «паклыҡ» ‘искренность’:

– *Гонаһһыҙ сабыйҙан көлөү – яҙыҡ! – тигән* ‘Смеяться над невинным младенцем– грех!’ [6, с. 15].

В произведении «Йәләлетдин атай» («Батя Ялалетдин») отражена любовь главного героя к детям-сиротам, ищущим тепла и приюта. Ценностные понятия «һөйөү» ‘любовь’ и «етем» ‘сирота’ определяются выражениями «алтын тумалағым минең» ‘золотой щекастый мой’ и «сабыйҙың күҙ йәштәре» ‘слезы младенцев’. Ласкательная форма словосочетания «алтын тумалағым минең» ‘золотой щекастый мой’ и «сабыйҙың күҙ йәштәре» ‘слезы младенцев’ ассоциируются с понятиями «сабыйҙы яратыу» ‘любить ребенка’ и «сабыйҙы яҡлау» ‘защищать ребенка’ и часто повторяются во многих произведениях. Следует отметить и ценностное понятие «киләсәк» ‘будущее’. Например:

Фотограф оҙаҡ «төшөрҙө». Бер арала Тамара Рәхимйәндең ныҡ һирәгәйгән бөҙрәһен һаҡ ҡына һыйпап алды.

– *Алтын тумалағым минең ... – тип бышылданы ул. Ике бите буйлап, бер-береһен ҡыуып, йәш бөрсөктәре төгәрәне.*

– *Сабыйҙарҙың ғына күҙ йәштәре шулай бөрсөк-бөрсөк булып атылып сыға* ‘Фотограф долго «снимал»... За мгновение до этого Тамара осторожно погладила поредевший локон Рахимьяна.

– Золотой щекастый мой ... – прошептала она. По лицу в погоне друг за другом покатились слезинки.

– Такими капельками слез плачут только младенцы’ [6, с. 63].

В трагедии «В ночь лунного затмения» Мустая Карима концепты «Әсә» («Мать») и «Сабый» («Младенец») тесно связаны между собой, раскрывая глубже образ Танкабики. Концепт «Әсә» («Мать») характеризуется ценностными понятиями «яҡлаусы» и «наҡлаусы» ‘защитник’. Интересно, что Танкабика обращалась к своим детям как «сабыйҙарым» ‘мои младенцы’, хотя ее сын был юношей, который мог стать женихом Зубаржат. Это указывает на то, что для матери дети остаются младенцами в любом возрасте.

Архаизмы «аҡһаҡалдар» ‘аксакалы’, «тәңре» ‘Тенгри’, «йола» ‘обряд’, «ҡол» ‘раб’, «халыҡ» ‘народ’ отражают прошлые столетия. Религиозная лексика («гөнаһ» ‘грех’, «хөкөм» ‘приговор’, «ҡарғыш» ‘проклятие’, «Тәңрегә ышаныу» ‘вера в Тенгри’) способствует прояснению идеи трагедии. Мать жертвует собой ради

детей: «*Тәңкәбикә: Мин тәңре ҡоло, йола ҡоло. Минең иркем юҡ. Сабыйҙарҙы ҡуйығыҙ, аҡһаҡалдар, мине хөкөм итегеҙ. Мин ғөнаһлы, мин бик ҙур ғөнаһлы, ҡарғышығыҙ минең башыма яуһын. Сабыйҙарҙы ҡуйығыҙ, аҡһаҡалдар!*» ‘Танкабика: Я рабыня Тенгри, рабыня обрядов. У меня нет свободы. Одна женщина: Уступите дорогу матери! Люди расходятся. Танкабика: Я мать! Я в ответе за них в обоих мирах. Оставьте в покое моих младенцев, аксакалы, судите меня. Я грешна, я очень грешна, пусть ваше проклятие обрушится на мою голову. Оставьте в покое детей, аксакалы!’ [6, с. 442].

Понятие «Бала» («Ребенок») в «Толковом словаре современного башкирского литературного языка» отмечается следующим образом: бала – исем. 1. Йәше бәләкәй ҡыҙ йәки малай. Игеҙ бала. Ир бала. Ҡыҙ бала. Сей бала, яңы тыуған бала. Имсәк бала, имгән бала ‘ребенок, имя существительное. 1. Девочка или мальчик небольшого возраста. Близнецы. Мальчик. Девочка. Новорожденный. Грудной ребенок’ [5, с. 42].

Мустай Карим в произведениях для детей описывает собственное детство, военные годы, воспоминания о Старшей матери. Концепт «Бала» («Ребенок») раскрывается через многие ценностные понятия. Например, в данном примере ценностное понятие «балаҡайым» ‘ребенок мой’, употребляемое в ласкательной форме, показывает материнскую любовь:

Ҡотомдо осорҙоң бит, балаҡайым!... – мине ҡыҫып-ҡыҫып ҡосаҡлай, биттәремдән, баштарымдан үбә. Ә минең бөтә уй байрам тураһында (Ну ты напугал меня, ребенок мой!... ‘Она меня сжимает, обнимает, целует в щеки, в голову. А у меня все мысли о празднике’ [6, с. 305].

Понятие родства и почитание родственников у башкир прививается с детства. Ценностное понятие «туғанлыҡ» ‘родство’ в башкирской семье – это священное понятие:

– *Башмаҡ артынан үҙе төшөп китмәһә ярар ине, тип ҡурҡтыҡ, бигерәк туған йәнле бала... Барығыҙ, балалар, алдан йүгерегеҙ, – ти әсәй* ‘Мы испугались, что бы он сам не упал за теленком, тем более, что он – ребенок, относящийся к родственникам с особой любовью... Идите, дети, вперед бегите, – говорит мама’[6, с. 479].

В повести «Радость нашего дома» описываются военные годы. Дети провожают отцов на фронт. Отцы, вернувшиеся с победой, рассказывают историю своей борьбы за светлое будущее. Таким образом, вводятся ценностные понятия «ватанды һөйөү» ‘любовь к родине’ и «защита земли» ‘ерҙе һаҡлау’:

– *Бына, балалар, – ти ул, – былар бөтәһе лә һеҙҙең тыуған ерегеҙ... Ана шул ерҙәрҙән дә ҡыуып ебәрҙәк беҙ фашистарҙы...* ‘Вот, дети, это все ваша родная земля, родина. И с этих мест прогнали мы фашистов’ [6, с. 387].

В следующем примере также присутствует тема войны. Отец Якуба погиб на войне. В память об отце он хранит солдатские письма. Концепт «Әсә» («Мать») также переплетается с ценностным понятием «баланы ҡәҙерләү» ‘ценить ребенка, беречь’:

Кесе йәштән Якуп һәр аҙымын үлсәп атларға өйрәнәйне... Сөнки әсә үҙенең берҙән-бер балаһын артыҡ һаҡлап, ҡәҙерләп үҫтерҙе ‘С раннего возраста Якуб научился взвешивать каждый свой шаг... Дело в том, что мать бережно растила своего единственного ребенка’ [6, с. 422].

В годы войны многие дети остались сиротами. Таким образом, концепт «Бала» («Ребенок»)» часто используется вместе с ценностными понятиями «етемлек» ‘сиротство’ и «детдом». Например:

Минең дуҫым да бала, етмәһә, детдом балаһы булған ‘Мой друг тоже был ребенком, к тому же он был ребенком из детдома’ [6, с. 103].

Кендек инәһе ‘повитуха’ в произведении М. Карима имеет особый социальный статус. Во время последней, прощальной встречи она произносит свои пожелания детям. Синонимичный ряд «теләк» ‘пожелание’, «игелек ‘добро’, «фатиха» ‘благословение’ определяют такие ценностные понятия, как «фатиха биреү» ‘благословлять’ и «балаларға изгелек теләү» ‘желать добра детям’:

– *Балалар, – тине ул, – был яҡты донъяға мин һеҙҙе берәм-берәм ҡабул иттем, ә бына хушлашыр өсөн бөтәгеҙҙе лә бер юлы саҡырҙым. ...Бер-берегеҙгә игелек күрһәтегеҙ, үҙегеҙ игелек күрерһегеҙ*‘– Дети, − сказала она, − я одна принимала вас на этот белый свет, а вот проститься собрала всех вас. Приехали, спасибо... благословляю вас, повторяю свои пожелания: делайте друг другу добро, творите лишь добро, и вы сами увидите добро. Не забывайте об этом’ [6, с. 127].

В следующем примере обращение «балаларым» ‘дети мои’ выражает любовь к детям. Фразеологизм «бармаҡ тешләү» ‘укусить палец’ также отражает любовь к детям: *Диктатор. И балаларым, балаларым! Ҡайһы ғына бармаҡты тешләһәк тә ауырта...* ‘Диктатор. Дети мои, дети мои! Какой бы палец мы ни покусали, все равно будет больно’ [6, с. 496].

Следуя авторской концепции, ценностное понятие «киләсәк» ‘будущее’ выражается военной лексикой: «һуғыш» ‘война’, «шартлау» ‘взрыв’, «әҙәм балаһы» ‘дети Адама’, «мылтыҡ» ‘оружие’. Мустай Карим – поэт-фронтовик и поэтому старается уберечь детей от войны, которую видел своими глазами. Например:

Айыу балаларын да, әҙәм балаларын да дәһшәтле шартлауҙар татлы йоҡоларынан уятмаһын тигән теләк менән яҙҙым мин был әкиәтте ‘Я написал эту сказку с пожеланием, чтобы и медвежат, и детей Адама от сладкого сна не разбудили страшные взрывы’ [6, с. 206].

В нижеследующем примере ценностное понятие «бала осороу» ‘выводить птенцов’ является образным языковым средством. Ценностное понятие обозначает «бәхетле бала саҡ» ‘счастливое детство’, «тыныслыҡ» ‘мир’:

– *Иҫән бул, мин киттем! – тип ҡошсоҡ форточкаға ҡунды. Ҡоштарҙың төрлөһө төрлө көндө бала осорҙо. Инә ҡарлуғас был байрамды ун һигеҙенсе июнгә тәғәйенләгән икән. Таныш һайыҫҡанмы, яҡында ғына оя ҡороп, бала сығарҙы. Уның көр, матур тауышы көҙгә тиклем яңғырап торҙо* ‘– До свидания, я полетела! – сказала птичка и села на форточку. У разных птиц в разные дни улетали птенцы. Ласточка назначила этот праздник на восемнадцатое июня. Знакомая сорока неподалеку вывела птенцов. Ее красивый, звучный голос звучал до осени’ [6, с. 578].

Синонимы «тәрбиәле, инсафлы, белдекле балалар» ‘воспитанные, внимательные, знающие дети’ в следующем примере выражают восхищение и любовь:

«Ниндәй тәрбиәле, инсафлы, белдекле балалар...» – тип уйлай ул эсенән ‘«Какие воспитанные, внимательные, знающие дети...», – подумал он’ [6, с. 419].

В произведениях М. Карима часто встречается ценностное понятие «етем» ‘сирота’. Автор проявляет доброту к сиротам. Лексема «етемдәр ризығы» ‘пища сирот’ во многом переплетается с концептами «ризыҡ» ‘пища’ и «ғүмер» ‘жизнь’. Фразеологизм «кул һуҙыу» ‘протянуть руку’, напротив, означает запрет. Примеры: *Етемдәр ризығына бер ваҡытта ла ҡул һуҙаһы булма...* ‘Никогда не протягивай руки на пищу сирот’; *Ошо ризыҡтан мәхрүм ҡалды етемдәрем...* ‘Этого пропитания мои сироты лишились’ [6, с. 223].

Топоним «Ленинград» в следующем примере используется с концептом «үлем» ‘смерть. В контексте описывается трагедия войны. Ценностное понятие «һуғыш ҡорбаны» ‘жертва войны’ также характеризует смерть ребенка. Примеры:

1)– Ирҙәр! – тине ул. – Ҡәбер ҡаҙырға кәрәк...

Өйҙәгеләр бөтәһе лә аяҡ үрә баҫты.

– *Кем үлде?!*

– *Бала. Ленинград балаһы.*

‘– Мужчины! – сказал он. – Надо копать могилу...

Все дома встали на ноги.

– Кто умер?!

– Ребенок. Ребенок из Ленинграда’ [6, с. 567].

2) *...йондоҙло таяҡты ҡаҙап ҡалдырҙы. “Йондоҙ тейешле бында. һуғыш батыры булмаһа ла, һуғыш ҡорбаны ул”, – тип аңлатты* ‘...вонзил палку со звездой. “Звезда здесь заслуженная. Он не герой войны, но жертва войны...’ [6, с. 236].

В образе Танкабики автор раскрывает искреннюю душу ребенка и его остроту. Объяснению характера этого ребенка помогает в данном примере народная поговорка: «Дети видят то, что мы не видим, а слышат то, что мы не слышим»:

Тәңкәбикә: Яртышар ризыҡ йыйҙығыҙ, балалар, бәхетегеҙ ярты-йорто була күрмәһен.

Балалар ололар күрмәгәнде күрәләр, ололар ишетмәгәнде ишетәләр. Бының менән иҫәпләшмәү мөмкин түгел... ‘Танкабика: по половине продуктов вы собрали, дети, пусть половины счастья у вас не будет.

Дети видят то, что мы не видим, а слышат то, что мы не слышим. С этим нельзя не считаться...’ [6, с. 408]. Любовь Танкабики к своим детям выражается в добрых пожеланиях по отношению к ним. В башкирском языке такое ценное понятие, как «ризыҡ» ‘доля’, ассоциируется со значением «ғүмер биреү» ‘давать жизнь’.

В следующем примере лексемы «теләк» («желание») и «бәхет» («счастье») дополняют друг друга. Автор тонко чувствует характерные особенности детей:

Балалар донъяһы – ул, бөтәһенән дә элек, бөтмәҫ-төкәнмәҫ теләктәр донъяһы ‘Детский мир – это прежде всего неиссякаемый мир желаний’ [6, с. 409].

В продолжение темы воспитания может использоваться и сравнение: «*Олимп аллаларындай үҙәл һәм ҡеүәтле кешеләр тәрбиәләү*» ‘воспитать таких прекрасных и могучих людей, как олимпийские боги’. Очевидно, что концепт «Тәрбиә» ‘воспитание’ с ценностным понятием «Олимп» является ключевым в языковых единицах мировой культуры.

Беҙҙең маҡсат – Олимп аллаларындай үҙәл һәм ҡеүәтле кешеләр тәрбиәләү ‘Наша цель – воспитать таких прекрасных и могучих людей, как олимпийские боги’ [6, с. 412].

Концепт «Тәрбиә» ‘воспитание’ опирается на ментальные особенности башкирского народа, на ценные понятия «әҙәп», «әхлаҡ» ‘нравственность, этика’. Башкиры издревле верили в силу природы или же в Тенгри. Древние верования нашли отражение в башкирской мифологии и в литературных образцах. Несмотря на возникновение ислама, мифические образы, верования народа сохранились. Мы можем видеть эти зарисовки во многих произведениях Мустая Карима.

Следует подчеркнуть, что этические и моральные нормы в основном сводятся к исполнению желаний и запретов.

(Нурислам) ... яратыуҙан тыуған балаларығыҙҙы үҫтерегеҙ, инанып, әҙәп һаҡлағыҙ ‘(Нурислам) ... растите детей, рожденных от любви, убежденно соблюдайте этику’ [6, с. 308].

В произведении «Долгое-долгое детство» Мустая Карима образ Старшей матери является олицетворением света и добра. Через этот образ автор дает общую характеристику темам жизни и смерти. Образ Старшей матери как повитухи обобщает образ великой женщины башкирского народа. Языковые средства, используемые Старшей матерью, указывают на ее богатую речь с образцами народного творчества. Яркими примерами могут служить и философские рассуждения, остроумие, афоризмы о разуме. В данном примере лексема «утыҙ» ‘тридцать’ рассматривается и как сакральная цифра:... *утыҙ көнләгәнән алып утыҙ йәшлегенә тиклем һәммәһе лә килһен*... ‘Мне хотелось бы увидеть ребят,

которых я принимала на этот свет и которым перерезала пуповины. Завтра соберите их, пусть приходят и те, которым только исполнилось тридцать дней, и те, кому тридцать лет' [7, с. 429].

В контексте произведения «Долгое-долгое детство» Старшая мать в последний раз внимательно всматривается в каждое лицо ребенка. Такое ценное понятие, как «бала йөҙө» 'лицо ребенка', используется в качестве метафоры: *аҡрын ғына урынынан торҙо, берәм-берәм бөтәһенең дә йөҙөнә ҡарап сыҡты.*

'Старшая Мать медленно встала. Медленно поворачивая голову, она вглядывалась в лицо каждого ребенка' [7, с. 432].

В произведении «Батя Ялалетдин» особое место занимает религиозная лексика («шөкөр» 'довольство', «иман» 'вера', «итәғәт» 'послушание', «иманһыҙ» 'безбожный' , «йыназа» 'джаназа'). Синонимы «мин бит сит түгел» («не чужой я»), «уландарыңдың береһе» («один из твоих сыновей») раскрывают отношение мальчика к Ялалетдину, который воспитывал и даровал любовь всем сиротам:

– *Шөкөр балаларыбыҙ иманлы, итәғәтле. Улар иманһыҙ булһалар, һин түгел, Брежнев та ярҙам итә алмаҫ ине миңә.*

– *Йәләлетдин атай, мин бит сит түгел. Уландарыңдың береһе. Шулай булғас...*

Һиңә бер генә үтенесем бар. Йыназама кил.

'– Слава богу, наши дети религиозные, послушные. Если бы они были неверующими, не ты и не Брежнев не помогли бы мне.

– Батя Ялалетдин, я ведь не чужой. Один из твоих сыновей. Так что...

– У меня к тебе только одна просьба. Приди на мои похороны' [8, с. 401].

Исходя из вышеприведенных примеров, отметим, что в данном исследовании представлены богатые языковыми средствами концепты «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок»), а также описана национальная культура башкирского народа в авторской концепции М. Карима. Концепты являются определяющими факторами истории народа, языка, диалектных особенностей. Важное место в изучении ценностей занимает лингвокультурологический аспект.

На основании нижеследующего примера стоит отметить, что знакомство детей с раннего возраста со сказками, напевание народных песен способствует развитию патриотических чувств будущих поколений. В башкирском народе воспитание детей на основе народного творчества формирует идеи гуманизма. Ценностные понятия «йыр» 'песня', «бәпес» 'ребенок', «ул» 'сын' характеризуют процесс развития ребенка в целом. Видно, как матерь воспитывает в юноше патриотические чувства, благодаря чему он вступает в строй на защиту Родины. Синонимы «йырланған», «көйләнгән» 'спетая' обозначают состояние, свидетелем которого является сам автор.

Бер йыр йырланған был өйҙә,
Бәпестe йоҡлатҡанда,
Шул йыр көйләгән улдарҙы
Ҙур юлға оҙатҡанда
'В этом доме спета одна песня,
Когда младенца убаюкивали,
Та же песня провожала сыновей
В большую путь-дорогу' [9, с. 176].

Концепты «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок») связаны с концептом «ул» («сын»). Ценностные компоненты «яу» 'война', «кешелек» 'человечность', «һаҡлау» 'защита' и «тыныслыҡ» 'мир' употребляются в значении заботы о будущем ребенка.

В стихотворении «Европа – Азия» М. Карим размышляет о событиях, происходивших в годы Великой Отечественной войны. Таким образом, автор излагает свое видение как ветерана войны. Поэт детской литературы, Мустай Карим ставит будущее детей в центр внимания:

Кешелек тә тап шулай
Һиҫкәнде һәм
Яуға сыҡты
Һаҡлар өсөн үҙ балаһын –
Тыныслыҡты
'Так и человечество
Встало на защиту
Чтобы защитить своего ребенка – мир' [9, с. 174].

В башкирском языке аффиксы *-асаҡ/-әсәк, -ыр* являются окончаниями будущего времени. Повторения «яҙ» 'весна', «йыр» 'песня' и послелог «өсөн» 'ради, за' способствуют усилению эмоций и чувств. Автор на основе ценностных понятий «тыныслыҡ яҡлау» 'борьба за мир', «балаларҙы яҡлау» 'защита детей от насилия' выражает свое желание вступить в бой: *атасаҡ таң, киләсәк яҙ өсөн, ғөл өсөн, йырланыр йыр өсөн, тыуған ер өсөн и др.*

'За рассвет, за будущую весну,
Чтобы цветок распустился весной,
За рождение моего ребенка, за песню, которую будут петь,
За песню и за Родину,
Я ухожу на фронт, товарищи!' [9, с. 61].

Следует отметить, что концепт «Балалыҡ» (детство») взаимодейтсвует с концептом «Ил киләсәге» 'будущее страны'. Как ценностное понятие, имеет большое значение и «атай һәм әсәй аманаты» 'сокровище отца и матери'. Концепт характеризуется понятием «нәҫелде дауам итеүсе» 'продолжатель рода', «тыуған ер тамыры» 'корень Родины', «төйәк итеүсе» 'родоначальник'.

Детство – беспечное и ограниченное время. Эту мысль Мустай Карим выражает через сравнения, эпитеты, метафоры во многих своих стихах. Например, языковые единицы «йәйге болот» 'летнее облако', «әкиәт булып» 'как сказка', «төнгө костер» 'ночной костер' характеризуют детство автора:

Үтте балалыҡ, әйтерһең,
Ул йәйге болот,
Төнгө костер янындағы
Әкиәт булып.
'Прошло детство, словно
Летнее облако,
У ночного костра,
Как сказка' [9, с. 366].

Итак, тема детства способствует разностороннему изучению творчества автора как языковой личности в башкирской лингвокультурологии.

В данном примере метафора «ике миләш» 'две рябины' выражает дружбу народов. Мустай Карим в своих произведениях ярко и наглядно изобразил родство в мирные и военные годы. Ценное понятие «бер ҡк тупраҡ балалары» 'дети одной земли' пересекается с концептом «Дуҫлыҡ» «Дружба»:

Ике яҡта иркен үҫә ике миләш –
Бер ҡк тупраҡ балалары – ике ҡәрҙәш
'С двух сторон свободно растут две рябины –
Дети одной и той же земли – два брата' [9, с. 195].

В стихотворении поэта, посвященном любимой песне, концепт «Бала саҡ» 'Детство' сочетается с такими ценными понятиями, как «бер мәл» 'один миг', «йәшлек йылдары» 'молодость'. Риторические обращения, повторения являются средством усиления эмоциональности. Следовательно, концептуальное поле «Бала саҡ» 'Детство' в метафорических образах обозначает меру того времени:

Һинең тыуған ерҙәрендә булдым.
Ерҙәрендә яҙҙың сыуағы.
– Һаумы, һөйгәнемдең бала сағы!
Һаумы, уның үткән һуҡмағы.
'Я побывал на твоих родных землях.
На земле весеннее лето.
– Здравствуй, любимое детство!
Здравствуй, тропа его прошлого' [9, с. 200].

Ценностные понятия «йөрәк бауырым» 'мое сердце', «йөрәк тамыры» 'корень сердца' исходят из башкирской мифологии и метафорически трансформируются в особенные образы. Зооним «ай» 'луна' является значимым в народном творчестве. С зоонимом «ай» 'луна' образовано много башкирских имена. В старину башкиры давали имена детям, рожденным ночью или при заходе Луны, с добавлением аффикса *ай-*: например, Айбикә, Айсылу, Айҙар, Айбатыр и др.

Тап шул мәлдә йөрәк-бауырымдың
Бер тамыры ҡапыл өҙөлдө:
Күктә тулы ай. Балаға
Айсыуаҡ ҡушһаҡ?
'Именно тогда моего сердца
Один корень внезапно оборвался:
На небе полная луна.
А если ребенка
Назовем именем Айсуак?' [9, с. 361].

Одним из определяющих компонентов имени Айсыуак является такое словосочетание, как «ай ғүмере» 'жизнь Луны':

Бик ҡыҫҡа булһа ғүмере,
Ошо ай һымаҡ?
'Будет ли очень короткая жизнь,
Как эта убывающая луна?'[9, с. 361].

Синонимы «ут» 'огонь' и «ялҡын» 'пламя' описывают современность. При этом компоненты «тиңдәш» 'ровесник', «тоҡом» 'потомок', «уҙаман» 'ученик' являются характеристиками концепта «Бала» 'ребенок' в образе революционера, общественного деятеля, потомка батыров:

Ут ялҡын эсендә яңы
Был заман тыуҙы.
Һәм тоҡомға тиңдәш булып
Уҙаман тыуҙы
'Среди огня и пламени
Новое время пришло.
Каждому потомку наравне
Родился мальчик' [9, с. 362].

Ценностные понятия «йәш бала» 'младенец', «төпсөк» 'самый младший' также характеризуют самого младшего ребенка в семье. Младенец означает крепость поколений, крепкие корни, а образ черемухи – гибкость:

Дыулап тирбәлә йәш бала
Муйыл сиртмәлә,
Төпсөк тыуҙы. Уңы менән
Килһен иртәгә.
'Качается младенец
В качели из черемухи.

Родился мальчик. Пусть ребенку
Сопутствует удача' [9, с. 375].

Метафорические языковые средства («беште ырыу ҡыуағының – һуңғы емеше» 'в роду созрел последний плод' и «яңы ырыуҙа – иң тәүге кеше» 'в новом роду – самый первый человек') характеризуют в следующем примере младенца:

Беште ырыу ҡыуағының
һуңғы емеше,
Бәлки, ул яңы ырыуҙа
Иң тәүге кеше?
'Созрел последний плод
У родового куста.
Возможно, это в новом роду –
самый первый человек?' [9, с. 382].

В стихотворении «Декабрьская песня», написанном поэтом, образ современника в истории семьи имеет огромное значение. Образ декабря является ведущим мотивом и идеей повествования о великих событиях в различных литературных произведениях.

Число «өс» 'три' выступает как сакральное, выражая такое ценное понятие, как три поколения. В образе матери отражены думы обо всех трех поколениях:

Ошо мәлдә әсә ниҙәр
Уйланы икән?
Ни уйлаһын? Нужа ағыуын
Өс быуын эскән.
'В этот момент о чем же
Подумала мать?
Как же быть? Яд нужды
Пережил три поколения' [9, с. 363].

Концепт «Бала» 'Ребенок' использует концепт «һуғыш» 'Война', чтобы показать ненависть к врагу и победу поколений:

Дошман үтер бында ҙенең
Иң һуңғы юлын,
Сөнки алғы сафта барған –
Ул минең быуын!
'Враг пройдет здесь свой
Последний путь,
Потому что идет впереди –
Мое поколение!' [9, с. 369].

Таким образом, вышеприведенные примеры указывают на то, что Мустай Карим как автор умело использует в своих литературных произведениях языковую картину башкирского народа в лингвокультурологическом аспекте. Концепты также проиллюстрированы через авторскую концепцию. Духовный мир поэта, манера, стиль письма способствуют тщательному осмыслению ценностных понятий.

В результате исследования становится очевидным, что концепты «Сабый» («Младенец») и «Бала» («Ребенок») в ценностных понятиях образуют следующие стилистические группы: 1) процесс рождения, появления в мир; 2) семья; 3) счастливое детство; 4) будущее; 5) родство; 6) жертва войны; 7) сиротство; 8) любовь и нежность; 9) этнокультурная лексика; 10) эпоха и др. Основу концептов составляют ценностные понятия. Мустай Карим использует лексику, специфичную для каждой эпохи и события. Религиозная и военная лексика, фразеологизмы, поговорки, архаизмы демонстрируют богатство языковой картины автора. Мустай Карим видит в образе детей счастливое будущее и мир, поэтому в его произведениях используются языковые средства, выражающие проклятие войны и заботу о детях.

Таким образом, изучение концептов «Сабый» 'младенец' и «Бала» 'ребенок' в творчестве Мустая Карима является одним из вопросов башкирского языкознания, достойного внимания исследователей. Творчество Мустая Карима – феноменальное, поэтому лингвокультурологическое изучение концептов (ценностных понятий и языковых средств), отражающихся в его произведениях, актуально и по сей день.

Библиографический список

1. Султанбаева Х.В., Гимашева Г.М. *Концептосфера «Ғаилә» («Семья») в башкирской лингвокультуре (на материале творчества Мустая Карима)*: монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2022.
2. Токарев Г.В. *Концепт как объект лингвокультурологии (на материале репрезентаций концепта «труд» в русском языке)*. Волгоград: Перемена, 2003.
3. *Ижбаева Г.Р. Концептосфера повести М. Карима «Долгое-долгое детство»*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2014.
4. Гимашева Г.М. *Концептосфера «Ғаилә» («Семья») в творчестве Мустая Карима*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2022.
5. *Хәҙерге башҡорт әҙәби теленең аңлатмалы һүҙлеге*. Рәсәй Фәндәр академияһы. Өфө фәнни үҙәгенең Тарих, тел һәм әҙәбиәт институты. Өфө, 2004.
6. Кәрим Мостай. *Әҫәрҙәр:* дүрт томда. Повестар, иҫтәлектәр, мәкәләләр, әңгәмәләр. Өфө: Башҡортостан китап нәшриәте, 1988; 4-се т.
7. Кәрим Мостай. *Әҫәрҙәр биш томда*: пьесалар, повестар, хикәйәләр. Өфө: Башҡортостан "Китап" нәшриәте, 1997; 3-сө т.
8. Кәрим Мостай. *Әҫәрҙәр*. Драмалар, повестар, хикәйәләр, әкиәттәр Өфө: Китап, 2013; IV т.
9. Мостай Кәрим. *Әҫәрҙәр*. Шиғырҙар. Өфө: Китап, 2009; I т.

References

1. Sultanbaeva H.V., Gimasheva G.M. *Konceptosfera «Failə» («Sem'ya») v bashkirskoj lingvokul'ture (na materiale tvorchestva Mustaya Karima)*: monografiya. Ufa: RIC BashGU, 2022.
2. Tokarev G.V. *Koncept kak ob`ekt lingvokul'turologii (na materiale reprezentacij koncepta «trud» v russkom yazyke)*. Volgograd: Peremena, 2003.
3. Izhbaeva G.R. *Konceptosfera povesti M. Karima «Dolgoe-dolgoe detstvo»*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2014.
4. Gimasheva G.M. *Konceptosfera «Failə» («Sem'ya») v tvorchestve Mustaya Karima*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2022.
5. *Həҙerge bashҡort əҙəbi telenең aңlatmaly hүҙlege*. Rəsəj Fəndər akademiyahy. Өfө fənni үҙəgenең Tarih, tel həm əҙəbiət instituty. Өfə, 2004.
6. Kərim Mostaj. *Əҫərҙər:* dүrt tomda. Povestar, iҫtəlektər, məkələlər, əngəmələr. Өfө: Bashҡortostan kitap nəshriəte, 1988; 4-se t.
7. Kərim Mostaj. *Əҫərҙər bish tomda*: p'esalar, povestar, hikəjələr. Өfө: Bashҡortostan "Kitap" nəshriəte, 1997; 3-sө t.
8. Kərim Mostaj. *Əҫərҙər*. Dramalar, povestar, hikəjələr, əkiəttər Өfө: Kitap, 2013; IV t.
9. Mostaj Kərim. *Əҫərҙər*. Shiғyrҙar. Өfө: Kitap, 2009; I t.

Статья поступила в редакцию 28.09.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-519-521

***Sukhikh O.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, National Research University of Nizhny Novgorod n.a. N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: ruslitxx@list.ru*

DIALOGUE BETWEEN THE INTELLIGENTSIA AND THE PEOPLE IN L.I. BORODIN'S STORY "ONCE UPON A VACATION". The article examines L.I. Borodin's story "Once Upon a Vacation" from the point of view of the nature of the dialogue. The objective of the study is to analyze the specifics of the dialogue, to determine its role in revealing the narrator's worldview. The method of holistic text analysis is used. The study leads us to the following conclusions. The conversation of the characters can be attributed to "internal communication": this scene is played out in the narrator's imagination, and therefore expresses his perception of the situation, his desire to eliminate the contradiction in his own attitude to what is happening. The image of the second participant in the dialogue is not objective for the same reason: the reader sees this character the way the narrator imagines him. The image of the interlocutor changes throughout the dialogue, which is associated with his function. At the beginning of the conversation, this character personifies a person close to culture, philosophical issues, since the narrator projects his own worldview onto this image. Then the interlocutor personifies the narrator's idea of a simple villager.

Key words: **dialogue, communication, interlocutor, intelligentsia, people, L.I. Borodin, philosophical questions**

***О.С. Сухих,** д-р филол. наук, проф., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: ruslitxx@list.ru*

ДИАЛОГ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ И НАРОДА В РАССКАЗЕ Л.И. БОРОДИНА «ОДНАЖДЫ В ОТПУСКЕ»

В статье рассматривается рассказ Л.И. Бородина «Однажды в отпуске» с точки зрения характера диалога. Цель исследования – проанализировать специфику диалога, определить его роль в раскрытии мировоззрения рассказчика. Используется метод целостного анализа текста. Исследование приводит нас к следующим выводам. Разговор героев можно отнести к «внутреннему общению»: эта сцена разыгрывается в воображении рассказчика, а следова-

тельно, выражает именно его восприятие ситуации, его стремление устранить противоречие в собственном отношении к происходящему. Образ второго участника диалога по той же причине не является объективным: мы видим этого персонажа таким, каким его представляет рассказчик. Образ собеседника на протяжении диалога меняется, что связано с его функцией. В начале разговора этот персонаж олицетворяет собой личность, близкую к культуре, философским вопросам, так как рассказчик проецирует на этот образ собственное мировосприятие. Потом же собеседник персонифицирует собой представление рассказчика о простом деревенском жителе.

Ключевые слова: **диалог, общение, собеседник, интеллигенция, народ, Л.И. Бородин, философские вопросы**

Леонид Иванович Бородин начал свой творческий путь ещё в середине XX века: в 1960-е годы он опубликовал свои рассказы в «Лужской правде» [1], однако тогда они не привлекли внимания исследователей, критиков. Впоследствии его произведения выходили за границей и потому были далеки от российского читателя, который получил возможность познакомиться с творчеством этого автора лишь в период «гласности», на рубеже 1980-х–1990-х гг. Конечно же, отечественное литературоведение проявило серьёзный интерес к новому на тот момент имени, поэтому в конце XX – начале XXI века появлялись диссертационные исследования, монографии и другие научные работы, посвящённые Л. Бородину. В трудах И. Казанцевой, Т. Рябовой, И. Штокмана, Т. Васильевой, Л. Нестеровой, В. Серафимовой, Н. Федченко, В. Дружининой проявилось стремление к осмыслению тех тенденций, мотивов, проблем, которые проходят через прозу Л. Бородина в целом, определяют её философскую, нравственную, эстетическую стороны. И это стремление охватить наследие писателя как бы единым взглядом представляется закономерным, потому что его творчество было малоизучено. Одним из последних на данный момент является исследование Ю. Еремеевой, в котором связываются проза, поэзия и публицистика Л. Бородина, рассматривается религиозная, православная составляющая в его патриотизме и вообще в его мировоззрении [2] в его произведениях. Что же касается рассказа «Однажды в отпуске», он пока ещё не стал объектом отдельного подробного исследования, с чем и связана научная новизна нашей работы. Её актуальность, в свою очередь, определяется тем, что рассматриваемые нами проблемы – взаимоотношения интеллигенции и народа, возможность понимания и причины непонимания – были и остаются важными для осмысления жизни человека и общества. Практическая значимость работы состоит в том, что материал статьи может использоваться в школьном и вузовском преподавании истории русской литературы конца XX – начала XXI века.

Целью исследования в нашей работе становится анализ характера общения героев рассказа Л. Бородина «Однажды в отпуске» как представителей разных социальных слоёв, и это подразумевает решение следующих задач: выявить художественные особенности диалога героев, изучить трансформацию образа собеседника рассказчика, определить основную цель рассказчика в диалоге.

В своей работе мы используем метод целостного анализа литературного произведения, позволяющий осмыслить художественный текст как неразрывное единство формы и содержания, увидеть, как специфическая форма диалога, выстроенная писателем, помогает раскрыть образ рассказчика и наиболее ярко выразить авторское понимание проблемы интеллигенции и народа.

В рассказе Л.И. Бородина «Однажды в отпуске» перед нами разворачивается картина общения, диалога между людьми, разными по социальному статусу, уровню образования, интересам, жизненному опыту.

Имея в виду, что говорение как процесс и общение в полном смысле слова «не тождественные явления» [3, с. 4], отметим сразу, что в рассказе речь идёт об общении, частью которого выступает диалог в речевом его выражении.

Общение определяется как «взаимные сношения», связь (в словарях Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, Т.Ф. Ефремовой и др.), как установление контакта, восприятие и понимание сторонами друг друга (в «Большой российской энциклопедии»), причём средства при этом могут использоваться как вербальные, так и невербальные, способом общения может быть не только речь, но и своеобразный кинетический язык, включающий жесты и мимику [4]. Можно сказать, что диалог в широком смысле – это общение с использованием любых возможных средств, а диалог в узком смысле – это именно речевое общение. В рассказе Л.И. Бородина изображено и то, и другое.

В этом произведении взаимоотношения героев имеют две **специфические особенности**. Во-первых, это общение человека, владеющего речью, с глухонемым. Во-вторых, диалог – речевой аспект как обмен репликами между ними – является плодом воображения рассказчика, а потому выражает именно его мысли и эмоции, а не обоих собеседников.

В начале произведения перед нами завязка этой истории. Восхитившись мастерством своего соседа Ивана в обращении со спиннингом, рассказчик знаками и жестами пытается выразить эмоции и попадает в курьёзную ситуацию, поскольку установление подлинного контакта требует от обеих сторон обращения к одной системе знаков, к одному языку (в широком смысле этого слова) [5], а герои не владеют языком друг друга. В общении с помощью жестово-мимических средств рассказчик с самого начала заблуждается, а вместе с ним – и читатель, поскольку мы воспринимаем ситуацию через призму сознания рассказчика (лишь в финале произведения выясняется заблуждение). Невербальные способы выражения мыслей и эмоций характеризуются многозначностью [6], – это и подводит рассказчика. Он чувствует, что сосед истолковал его жест как желание подарить спиннинг. Из этого и проистекает дальнейшее развитие как сюжета, так и диалога. Противоречивость положения рассказчика в этой ситуации связана с тем, что он на самом деле не собирался дарить своему новому приятелю вещь, которую ценил, но и разочаровать Ивана он не считал возможным, поэтому даже настаивал на подарке. В итоге рассказчик вынужден своё расстроенное состояние «задрапировать» [7, с. 242], ему необходимо пережить горечь потери, а это гораздо легче сделать, если убедить себя в том, что всё сделано правильно. Именно в этом и состоит **истинная цель** рассказчика, когда он, будучи под воздействием весьма крепкого напитка, начинает диалог с Иваном и погружается в философские рассуждения о том, что человека и мир вообще погубит вещизм, что нельзя становиться рабом материальных ценностей, что главным началом в человеке должно быть духовное. Он до того распаляется, что даже просит Ивана убрать со стола спиннинг, потому что эта презренная вещь «заземляет» разговор. Однако тут же даётся деталь, показывающая, что вещь-то всё-таки не совсем уж презренная: когда Иван смахивает спиннинг со стола, рассказчик невольно замечает, что от такого резкого движения может сломаться пластмассовая катушка. Вообще, на протяжении всего диалога в душе рассказчика остаётся внутренне противоречивое чувство: и стремление отдать другому дорогую вещь, и сожаление об этом, которое он подавляет в себе.

Перед нами такой вид общения, который в психологии именуют внутренним: человек в своём воображении, сознании вступает в дискуссию «с другими-Я» [4]. В данном случае диалог рассказчика и Ивана представляет собой художественное выражение внутренне противоречивой позиции рассказчика: в диалоге его мироощущение как бы раздваивается и персонифицируется в дискутирующих собеседниках. Один из них призывает не ценить вещь как нечто приземлённое и не имеющее значения для духовной личности. Другой же утверждает, что вещь всё же имеет ценность, пусть и не материальную: она воплощает в себе труд её творца. И призыв первого собеседника ко второму разрушить «Карфаген» вещизма в собственной душе – это, по сути, обращение рассказчика к самому себе, стремление не жалеть о сделанном дорогом подарке.

Итак, перед нами **формально обмен репликами между двумя людьми, а по сути – выражение душевного состояния одного из них** – рассказчика.

С этим связаны **и роль, и образ второго участника общения** – Ивана. Общение влечёт за собой психологический эффект: в сознании одного собеседника формируется определённый образ другого [8], и в произведении Л.И. Бородина мы видим, как складывается в сознании рассказчика духовный облик его соседа, с которым он общается.

Психологический облик Ивана на протяжении диалога меняется: то он выступает как второе «я» рассказчика, то является олицетворением того, как рассказчик представляет себе обычного деревенского жителя.

В начале диалога создаётся образ Ивана как человека, который явно обладает хорошим образованием, философским кругозором. Более того, он привык воспринимать и излагать информацию по принципу энциклопедии или учебного пособия: упоминая ту или иную фамилию, он тут же называет годы жизни человека. В таком стиле часто строят высказывание учащиеся и преподаватели. И этот стиль даёт понять, что перед нами просвещённый человек, по характеру речи это, скорее всего, представитель интеллигенции, как и рассказчик, которому нужно общение с человеком сходного мировоззрения, потому он и рисует в своём воображении такого собеседника. В действительности же Иван – деревенский житель, далёкий от философии и науки в целом. Тот его образ, который создаётся в ходе диалога о Декарте, Дьюи и т. п., является плодом воображения рассказчика, который в определённый момент под действием деревенского самогона перестаёт адекватно воспринимать реальность вообще и своего нового приятеля в частности. Поэтому и вступает с ним в диалог, начинает вербальное общение. В экспозиции и завязке сюжета, когда рассказчик, тренируясь в обращении со спиннингом, промахивается и случайно забрасывает крючок на участок соседа, он прекрасно представляет себе, что с Иваном можно общаться лишь знаками и мимикой, но не речевыми средствами. Он знает, что этот человек глухонемой, он вспоминает, как несколько раз пытался с ним поздороваться, но безуспешно. И начинается их общение действительно с жестов и мимики. А впоследствии, когда рассказчик пьянеет, он уже абсолютно забывает, что перед ним глухонемой, и разговаривает с ним, ведёт диалог в узком смысле этого слова.

Однако тогда, когда рассказчик общается с Иваном жестово-мимическими средствами, это заканчивается непониманием и недоразумением, а потом, когда в дело вступает речь, у рассказчика возникает такое чувство, что его понимают, что диалог перерастает в «собственно человеческое взаимодействие» [9]. Происходит даже психологическое сближение собеседников, правда, иллюзорное по своей сути: рассказчик «проецируется» и в собственном воображении наделяет Ивана своими философскими наклонностями.

При этом в произведении как будто нет чёткой границы между двумя этапами общения: жестово-мимическим и речевым. Диалог в его речевом выражении начинается вдруг, происходит это без всякой подготовки для читателя (тот в

результате вынужден гадать: то ли Иван раньше лишь играл роль глухонемого, то ли произошло чудо, то ли разговор лишь представляется рассказчику), но совершенно естественно для рассказчика, ведь он испытывает потребность выразить свои мысли и переживания. Он в таком эмоциональном состоянии, когда человеку уже неважно, слушают ли его, ему просто нужно выговориться. Это не столько общение с другим человеком, сколько самовыражение. Поэтому и **образ Ивана становится проекцией сознания самого рассказчика**: в начале разговора он как будто вкладывает в уста собеседника свои мысли. И, естественно, Иван в этом плане выступает в роли человека, способного оценить философские истины, знакомого с высказываниями Декарта, знающего латынь. Когда его спрашивают, понимает ли он латинское изречение, то он не просто отвечает положительно, а даже обижается, что ему задали такой вопрос, усомнились в его просвещённости. Кроме того, Иван видится рассказчику представителем античного мира, вероятно, по той причине, что в его «лепном» лице есть что-то от древнеримского сенатора. Таким образом, Иван в начале разговора воспринимается как человек, имеющий самое непосредственное отношение к культуре, причём к высокой культуре. Это тоже находит отражение в диалоге, когда рассказчик начинает говорить ему: «В Риме у вас …» [7, с. 244]. В таком диалоге по сравнению с Иваном даже сам рассказчик уже приобретает черты малообразованного и шаблонно мыслящего человека, находящегося во власти типичных советских идеологем и заявляющего, что все американцы бездуховны и что оправдывать приверженность к вещам мог бы только фашист. Итак, Иван, с одной стороны, изображён как воплощение высоких мыслей и стремлений рассказчика. С другой же стороны, в дальнейшем развитии диалога Иван предстаёт простым человеком, который ценит свои рыболовные «морды» и бредни, не желает отдать хорошие снасти городскому отпускнику, который может их испортить. В этом плане между Иваном и рассказчиком возникает явная психологическая граница. И подчёркнуто это в диалоге, а именно за счёт слова «морда», которое понимается ими по-разному. Когда это слово появляется в реплике Ивана, то для него оно означает рыболовную снасть, и автор даёт возможность читателю тоже именно так воспринять семантику этого слова, заключая его в кавычки. Для рассказчика же оно наполнено иной семантикой – это следует из того, что он спрашивает, чья же это морда, имея в виду переднюю часть головы. Из подобного вопроса вырастает новое недоразумение – новая ступень развития ситуации непонимания между людьми с разным мировосприятием: Иван отвечает, что «морда», конечно же, его, то есть рыболовная снасть принадлежит ему, а рассказчик, продолжая воспринимать морду как часть головы, рассуждает о том, что свою морду он бы, пожалуй, тоже никому не отдал. Автор выстраивает ситуацию-недоразумение, и она как нельзя лучше доказывает верность суждения А.А. Потебни о том, что понимание есть одновременно и непонимание [10]. Каждому из собеседников представляется, что он постигает смысл высказывания другого, но на самом деле каждый остаётся в рамках собственного восприятия предмета разговора и даже не подозревает о возможности другого осмысления. Это, можно сказать, **символическая сцена общения интеллигенции и простонародья**, которым кажется, что они понимают друг друга, хотя в действительности это не так.

Сцена диалога, которая, как становится ясно в финале, фактически разыгрывается в сознании рассказчика, выражает, соответственно, именно **его понимание народного менталитета**, и оно **противоречиво**. С одной стороны, когда рассказчик «проецируется», то видит народ просвещённым, живущим мировой культурой и способным мыслить философскими категориями. С другой стороны, когда герой, сделавший широкий жест, не получает такого же ответа, то народ видится ему приземлённым и практичным, даже собственником, не готовым отказаться от земного во имя духовного.

Оба образа Ивана, создавшиеся в сознании рассказчика, оказываются иллюзорными. Первое из обозначенных выше представлений интеллигента о человеке из народа не проистекает из реальности, поскольку разговор о вещизме, смысле жизни состоялся лишь в воображении рассказчика, что он и понимает на следующее утро. Этот мотив иллюзорности диалога актуализируется за счёт слов сестры рассказчика: «С глухонемым! Нашёл компанию!» [7, с. 246]. Второе представление – о приземлённости и собственничестве – тоже иллюзорно, и об этом мы опять же узнаём от сестры рассказчика: оказывается, спиннинг, воспринимаемый последним как слишком дорогой подарок соседу, был возвращён Иваном, который, как оказывается, вовсе не стремился им обладать.

Рассказчику лишь кажется, что он понимает деревенского жителя. Причем, что очень важно, это касается и ситуации «кинесического» диалога, и эпизода непосредственно речевого диалога. В обоих случаях понимание оборачивается непониманием. В первом случае – из-за того, что один не владеет языком другого, а во втором – по той причине, что рассказчик смотрит на Ивана через призму собственных представлений и приписывает ему качества, эмоции, мысли, которые в действительности ему не свойственны.

Итак, в данной работе мы ставили перед собой задачу **изучить особенности общения** героев рассказа Л.И. Бородина «Однажды в отпуске» и в итоге можем сказать, что в этом произведении дано художественное изображение разных видов диалога. Это диалог в широком смысле (как установление контакта) и в узком (как речевое общение). Это диалог как с другим человеком, так и «внутренний» – иллюстрация противоречивости психологического состояния рассказчика. Перед нами «кинесическое» общение, которое происходит между героями в реальности, и речевое, которое реализуется лишь в сознании, в воображении рассказчика.

Также нашей задачей было **определение целеполагания рассказчика** в диалоге, и анализ текста показывает, что для героя важно не столько установление контакта с собеседником, сколько достижение собственного душевного равновесия, преодоление противоречия, существующего в его восприятии ситуации.

Кроме того, мы ставили задачу рассмотреть, **как меняется образ собеседника** главного героя, и в результате можем констатировать, что духовный облик этого персонажа трансформируется по той причине, что рассказчик сначала видит в нём своё второе «я», человека от культуры, способного разделить его философские взгляды, а потом воспринимает его в соответствии со своим представлением о простонародье.

Целью нашей работы было исследование диалога героев рассказа как представителей интеллигенции и народа. Оно привело к следующим выводам. Л. Бородин написал рассказ, темой которого, на первый взгляд, является курьёзный случай, недоразумение, на самом же деле содержание его гораздо более глубоко. Это произведение об интеллигенции и народе, о возможности их общения, психологического сближения, диалога. И писатель здесь художественно реализует мысль о том, что интеллигенция создаёт своё представление о простом человеке, причём представление иллюзорное, и в дальнейшем пытается выстроить общение и взаимодействие не с реальным народом, а именно с его образом, весьма далёким от реальности. Яркой и убедительной иллюстрацией этого становится диалог рассказчика и его соседа, крестьянина Ивана. В этом диалоге понимание оборачивается непониманием, представления интеллигента обнаруживают свою иллюзорность, и он оказывается в комической ситуации.

Библиографический список

1. Смородин К.В. Беседа с писателем Л.И. Бородиным. *Странник.* Молодежный журнал. 1999; № 3: 27–33.
2. Еремеева Ю.А. *Духовно-нравственные основы творчества Л.И. Бородина*. Диссертация … кандидата филологических наук. Мытищи, 2021.
3. Юхнова И.С. *Проблема общения и поэтика диалога в прозе М.Ю. Лермонтова*. Нижний Новгород: Издательство ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2011.
4. О понятии «Общение». *Социальная педагогика*. 2016; № 1-2: 33–44.
5. Корепанова В.В. Сущность общения и его характерные особенности. *Вестник Курганской ГСХА.* 2012; № 2.
6. Журавлёва Е.В. Понятие «невербальная коммуникация» в современном лингвистическом исследовании». *Наука, образование и культура*. 2019; № 3 (37): 44–48.
7. Бородин Л.И. Однажды в отпуске. *Киднепинг по-советски и другие рассказы*. Москва: Издательство журнала «Москва», 2012: 240–246.
8. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. 1998. Available at: https://dl.libcats.org/genesis/300000/3338dd278712664291b54d024a837b18/_as/[Golovin_S.YU.]_Slovar_prakticheskogo_psihologa_(2(libcats.org).pdf
9. Арпентьева М.Р. Диалог как сущность общения. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2018; № 1 (18): 8–12.
10. Потебня А.А. *Мысль и язык*. Москва: Лабиринт. 2007.

References

1. Smorodin K.V. Beseda s pisatelem L.I. Borodinym. *Strannik.* Molodezhnyj zhurnal. 1999; № 3: 27-33.
2. Eremeeva Yu.A. *Duhovno-nravstvennye osnovy tvorchestva L.I. Borodina*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mytischi, 2021.
3. Yuhnova I.S. *Problema obscheniya i po`etika dialoga v proze M.Yu. Lermontova*. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2011.
4. O ponyatii «Obschenie». *Social'naya pedagogika*. 2016; № 1-2: 33-44.
5. Korepanova V.V. Suschnost' obscheniya i ego harakternye osobennosti. *Vestnik Kurganskoj GSHA.* 2012; № 2.
6. Zhuravleva E.V. Ponyatie «neverbal'naya kommunikaciya» v sovremennom lingvisticheskom issledovanii». *Nauka, obrazovanie i kul'tura*. 2019; № 3 (37): 44-48.
7. Borodin L.I. Odnazhdy v otpuske. *Kidneping po-sovetski i drugie rasskazy*. Moskva: Izdatel'stvo zhurnala «Moskva», 2012: 240-246.
8. Golovin S.Yu. Slovar' prakticheskogo psihologa. 1998. Available at: https://dl.libcats.org/genesis/300000/3338dd278712664291b54d024a837b18/_as/[Golovin_S.YU.]_Slovar_prakticheskogo_psihologa_(2(libcats.org).pdf
9. Arpent'eva M.R. Dialog kak suschnost' obscheniya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 1 (18): 8-12.
10. Potebnya A.A. *Mysl' i yazyk*. Moskva: Labirint. 2007.

Статья поступила в редакцию 19.10.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-522-524

Syrovatskaya T.P., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: tamarasyrovatskaya@gmail.com*

LANGUAGE MEANS AND TEXT TACTICS USED TO CREATE IMAGE OF STALIN'S HIGH-RISE BUILDINGS. The article studies the linguistic means and textual tactics of creating the image of Stalin's high-rise buildings in the monographs by N.A. Kuleshov and A.I. Pozdnev "High-Rise Buildings of Moscow" (1954) and A.A. Vaskin "Stalin's Skyscrapers: from the Palace of Soviets to Tall Buildings" (2009). Through specific linguistic means and tactical methods of text construction used by the authors, two views on the high-rise buildings of the Stalin's serving in office and the historical context of their construction are revealed: one of the views belongs to the contemporaries of construction, who had the task to designate the cultural and political significance of monumental buildings erected in Moscow, the second one is related to the position of a modern researcher. The research is carried out within the framework of the communicative-functional approach; the four-stage scheme of text analysis developed by G.A. Zolotova and the model of text interpretation by K.A. Dolinin are taken as a basis.

Key-words: **communicative grammar, the four-stage scheme of text analysis, events' background, context**

Т.П. Сыроватская*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: tamarasyrovatskaya@gmail.com*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА И ТЕКСТОВЫЕ ТАКТИКИ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА СТАЛИНСКИХ ВЫСОТОК

В статье исследуются языковые средства и текстовые тактики создания образа сталинских высоток в монографиях Н.А. Кулешова, А.И. Позднева «Высотные здания Москвы» (1954 г.) и А.А. Васькина «Сталинские небоскребы: от Дворца Советов к высотным зданиям» (2009 г.). Через конкретные языковые средства и тактические приемы построения текста, используемые авторами, выявляются два взгляда на высотные здания сталинской эпохи и исторический контекст их сооружения: один из взглядов принадлежит современникам строительства, перед которыми стояла задача обозначить культурно-политическое значение возводящихся в Москве монументальных сооружений, второй связан с позицией современного исследователя. Исследование выполнено в русле коммуникативно-функционального подхода, за основу взяты разработанная Г.А. Золотовой четырехступенчатая схема анализа текста и модель интерпретации текста К.А. Долинина.

Ключевые слова: **коммуникативная грамматика, четырехступенчатая схема анализа текста, предметно-событийный фон, контекст**

13 января 1947 года вышло Постановление Совета министров СССР «О строительстве в г. Москве многоэтажных зданий», реализация которого кардинальным образом изменила облик столицы Советского государства. Заложенные всего через два года после окончания Великой Отечественной войны «высотки» должны были утвердить, как внутри страны, так и за ее пределами мысль о том, что СССР обладает достаточным количеством ресурсов для достижения совершенно новых по своему масштабу целей [1].

Художественное и культурное значения архитектурных памятников не могут быть сформулированы однажды и навсегда – то, как будут определены эти значения, зависит и от особенностей личности субъекта оценки, и от «установки восприятия, определяемой ситуацией» [2, с. 106]. Актуальность состоит в необходимости исследования того, как именно формируется образ и обосновывается культурная ценность одних и тех же объектов (в нашем случае – сталинских высоток) авторами, живущими в разные эпохи и обладающими неодинаковыми установками восприятия. Новизна работы связана как с постановкой задачи (насколько нам известно, в современной русистике отсутствуют работы, в которых сопоставлялись бы языковые средства и текстовые приемы создания образов одних и тех же архитектурных объектов у разных авторов), а также с текстовым материалом, который прежде не был объектом лингвистического анализа – первая книга - «Высотные здания Москвы» Н.А. Кулешова и А.И. Позднева (1954 г.), вторая – «Сталинские небоскребы. От Дворца Советов к высотным зданиям» А.А. Васькина и Ю.И. Назаренко (2009 г.). Выбор именно этих текстов обусловлен двумя основными причинами:

а) обе книги адресованы широкому кругу читателей и дают возможность посмотреть на сталинские высотки глазами современников строительства и современного автора-москвоведа (текст книги принадлежит одному из двух обозначенных на обложке авторов – А.А. Васькину, автором современных фотографий, представленных в работе, является Ю.И. Назаренко);

б) эти тексты различаются не только по времени создания, но и с точки зрения идейного содержания, что проявляется уже на уровне выбора номинации объектов в названии монографий (с одной стороны – «высотные здания Москвы», с другой – «сталинские небоскребы»). В книге 1954 года подчеркивается, что «ни официально, ни в быту, ни даже в шутку» московские высотные здания не следует называть небоскребами, поскольку они «не являются простым нагромождением этажей», а их высота никогда не была самоцелью [3, с. 16]. В монографии 2009 года этот «завет» очевидным образом нарушается, что дает основание полагать следующее: концепции авторов относительно одного и того же объекта исследования будут различаться. Последнее, в свою очередь, образует фундамент для исследования диалога двух эпох.

Цель работы состоит в выявлении позиции авторов двух текстов и средств и приемов, с помощью которых эта позиция формулируется и представляется читателю. Теоретической базой исследования послужила концепция коммуникативной грамматики, разработанная Г.А. Золотовой [4-7] и получившая свое развитие в работах М.Ю. Сидоровой [8-11], Н.К. Онипенко [12; 13], А.В. Уржи [14; 15], В.Е. Чумириной [16], Ю.В. Роговневой [17; 18] и других лингвистов. В центре коммуникативно-функционального подхода лежит идея о субъекте, порождающем текст средствами языковой системы в соответствии со своими представлениями об окружающей действительности. Одним из инструментов коммуникативной грамматики является «выявление позиции говорящего в отборе речевых ресурсов и организации текста» [5, с. 20]. Основные задачи исследования состоят в том, чтобы, применяя инструменты коммуникативной грамматики, выявить особенности выбора авторами книг языковых средств и текстовых тактик для создания образа архитектурных сооружений и тем самым приблизиться к пониманию стратегического замысла авторов.

Одним из методов исследования служит четырехступенчатая система анализа текста Г.А. Золотовой [19] в интерпретации М.Ю. Сидоровой [20]. Перечислим эти ступени:

A. Конкретные языковые единицы допредикативного уровня;

B. Предикативные единицы и речевые регистры;

C. Авторская тактика;

D. Авторская стратегия.

В статье особое внимание уделено анализу языковых средств допредикативного уровня и текстовых тактик, на основании которых строится гипотеза об авторской стратегии (для чего создавался текст).

Работа опирается, помимо теории коммуникативной грамматики, и на теорию интерпретации текста, предложенную К.А. Долининым. Отметим, что теоретическая ценность исследования заключается в объединении двух перечисленных подходов для сопоставления текстов разных эпох**.** Практическая значимость работы обусловлена возможностью использовать сочетание двух теорий для анализа текстов с целью выявления и формулирования авторской точки зрения. Возвращаясь к теории К.А. Долинина, кратко сформулируем основное ее положение: чтобы интерпретировать любой текст, необходимо проанализировать его по ряду параметров, среди которых кто, кому, когда, где (предметно-событийный фон), каким способом и при каких именно обстоятельствах адресует этот текст. Более того, когда речь идет о тексте, адресантом и адресатом которого являются писатель (необязательно автор художественной литературы) и читатель, немаловажное значение имеет контекст в широком понимании слова – социальная, политическая и историко-культурная ситуация, окружающая текст и участников общения [21].

В нашем случае особое внимание следует уделить анализу предметно-событийного фона и историко-культурной ситуации, окружающих авторов выбранных текстов. Н.А. Кулешов и А.И. Позднев – современники строительства высотных зданий, для них (авторов) было важно определить место новых монументальных сооружений в социально-политическом контексте и подчеркнуть, что на глазах всего мира строится Москва «завтрашнего дня» [3, с. 6], «город людей коммунистической эпохи» [3, с. 23]. Задача, поставленная перед архитекторами, описывается так: «Правительство требовало … создания таких зданий, которые всем своим обликом и содержанием отражали бы величие социалистической культуры, творческие силы нашего народа, могущество советского государства» [3, с. 10]. Более того, новые высотные здания должны были принципиально отличаться от заграничных многоэтажных сооружений и, «в частности, от американских небоскребов» [3, с. 10].

Противопоставление высотных зданий СССР и Америки выходит за рамки рассуждений о строительном искусстве: с одной стороны, формируется образ «архитектуры советского народа», коей присущи «оптимизм, реализм, жизнерадостность и гармоничность» [3, с. 20], и с другой – образ «бездушной» архитектуры «гигантских каменных коробок». [3, с. 12]. Противопоставление двух миров осуществляется на уровне конкретных языковых средств (1) и текстовых тактик (2).

1. Полярность сторон подчеркивается с помощью определений, которые авторы выбирают для каждой из них. Следующим образом описывается американский мир: ***оголенная, безрадостная, окоченелая, шаблонная и пустая*** *архитектура;* ***уродливые, безликие*** *сооружения;* ***обнищавшие*** *трудящиеся.* У советских же зданий ***яркий, богатый, выразительный*** *силуэт*, новый этап строительства в Москве – ***блестящая*** *страница в истории города,* а историческое наследие московской архитектуры составляют ***самобытные, художественно совершенные*** *творения.* Приведенные примеры (оценочные по своей семантике, поскольку не могут быть верифицированы [22, с. 58]) свидетельствуют о том, насколько однозначно сформулирована позиция авторов. Коммуникативная функция выделенных слов – формирование в сознании читателя отрицательного и положительного отношения к американской и советской архитектуре соответственно. Но не только к архитектуре, а и к образу жизни, отражением которого она является.

Для выражения оценки архитектурного искусства СССР и Америки используются также конструкции с неизосемическими существительными [5, с. 109], обозначающими свойства предметов и процессы: так, советские здания отражают ***величие*** *социалистической культуры*, ***могущество*** *советского государства;* советским сооружениям присуща *исключительная* ***выразительность*** *и* ***ясность*** *образа,* а также ***красочность*** и ***стремление*** *ввысь*, в то время как американские небоскребы – свидетельство ***вырождения*** *архитектурной мысли* и ***безразличия*** *к человеку.* Представляется, что обозначение свойств и процессов с помощью существительных в данном случае выполняет не только синтаксическую, но и прагматическую функцию: опредмечивание свойств и процессов лишает получившиеся субстантивы субъективной оценочности прилагательных (*великий, могучий, выразительный, ясный, красочный, безразличный*) и динамической семантики глагола (*стремиться, вырождаться*), придавая таким образом сообщаемому статус неоспоримого факта, задокументированной истины.

2. Сравнение архитектурных традиций США и СССР строится на двухуровневой системе оппозиций: первый уровень связан с противопоставлением идей, относящихся к положению дел внутри каждой из стран, второй уровень – противопоставление двух стран, олицетворяющих собой два разных подхода к восприятию человеческой жизни.

Америка, по мнению авторов, построена на контрасте благополучных районов с небоскребами и окраин, где вынуждены проживать бедные слои населения: «Крупнейшие города Соединенных Штатов Америки – Нью-Йорк, Чикаго, Сан-Франциско, Филадельфия – в своих центральных районах застроены небоскребами, а на окраинах – лачугами» [3, с. 12]. Эта мысль подкрепляется ссылкой на размышления И.В. Сталина о том, что миллионы трудящихся по всему миру, в частности в Америке, вынуждены жить в «трущобах», обреченные на «прозябание и медленную, мучительную смерть» [3, с. 12].Строительство небоскребов в Америке связывается авторами в первую очередь со стремлением застройщиков сэкономить на аренде, разворачивая строительство не горизонтально (застраивая новые территории, за которые необходимо платить деньги), а вертикально (отдавая предпочтение многоэтажным зданиям). Более того, небоскреб – место для размещения рекламных объявлений, которые будут заметны издалека.

Образ СССР, в свою очередь, основан на идее стремительного движения от старого к новому. Наследуя традиции русского национального зодчества, страна преодолевает разделение городов на зоны, предназначенные для представителей капиталистической элиты и жителей рабочих окраин. Авторы отмечают, что Москва стала единственной столицей в мире, «в которой планировка улиц и архитектура жилых, общественных и культурно-бытовых зданий в различных районах не уступают центру города» [3, с. 8]. Новые высокоэтажные дома становятся центрами архитектурных ансамблей, и главная цель их строительства – обеспечение комфортной жизни для граждан страны.

Интерес представляет выбор автором цитат, которые помогают обосновать позицию, формулируемую в тексте. Рассуждая об Америке, Н.А. Кулешов и А.И. Позднев обращаются к высказываниям И.В. Сталина, В.В. Маяковского, М. Горького и «видного американского искусствоведа» М. Мумфорда. Несмотря на то, что все приведенные высказывания носят критический характер по отношению к американской «стороне», авторы монографии, привлекая тексты представителей обеих сторон, подчеркивают, что их суждения нельзя назвать предвзятыми или политически обусловленными. При этом, когда речь заходит об архитектуре Москвы, авторы ограничиваются пассажем о турецком поэте Н. Хикмете, восхищенном советскими людьми и тем, какие сооружения они возводят («…каждый дом стремится быть веселым, радостным домом, каждая улица – веселой улицей» [3, с. 22]). Статус лауреата Международной премии мира, принадлежащий поэту, как бы подчеркивает справедливость сказанного им.

Описанная выше система противопоставлений, помимо функции создания образа полярных друг другу миров, выполняет также функцию соотнесения части и целого, то есть архитектурного искусства страны и того, как устроена жизнь человека в этой стране. «Уродливые» американские небоскребы – часть большой структуры, где главной ценностью были (и, что важно, будут) деньги; «самобытные» многоэтажные здания Москвы – системный элемент, репрезентирующий стремление коммунистического мира к всеобщему народному благу.

Переходя к анализу контекста, в котором создавалась современная монография о сталинских высотках, следует отметить следующее: в 2009 году (когда была опубликована книга) высотки были привычными элементами архитектурных ансамблей Москвы, уже не самыми крупными с точки зрения занимаемого ими пространства. Более того, оценка сооружений с культурно-идеологической точки зрения неодинакова в 1950 -х годах и в 2000-х годах: если книга Н.А. Кулешова и А.И. Позднева создавалась в момент рождения нового архитектурного образа Москвы, и важно было зафиксировать в сознании читателей его культурно-политическое значение, то работа А.А. Васькина – взгляд на происходившее в ту эпоху с учетом того, как развивались исторические события далее (автор не раз обращается, например, к материалам «Большой советской энциклопедии» 1970-го года, к высказываниям Н.С. Хрущева). По мнению А.А. Васькина, архитектура подобна зеркалу: она отражает свою эпоху даже спустя многие годы после ее завершения [23, с. 6].

В книге 1954 года одним из средств создание образа новых высокоэтажных зданий было противопоставление их американским небоскребам. Работа 2009 года ставит под сомнение обоснованность этого противопоставления и проводит параллель между архитектурными стилями сооружений: «А если убрать, очистить фасады зданий от этой помпезной шелухи, что останется в сухом остатке? Не те ли самые американские небоскребы, подражания которым так боялись записные советские искусствоведы, да и сами авторы проектов?» [23, с. 86]. Второй парой объектов, между которыми проводится параллель в современной монографии, являются нереализованные проекты Дворца Советов в Москве и Купольного дворца в Берлине. Несмотря на «соревнование вождей» (Сталина и Гитлера) – кто «больше и дороже построит будущие символы векового процветания своих народов» [23, с. 39], ни один из двух проектов не был воплощен в жизнь.

Образ высоток в книге 2009 года строится во многом на выборе снижающих номинаций для архитектурных сооружений, в том числе подчеркивающих их противоестественность, «незаконность» их появления в контексте развития отечественной архитектуры: *поворот со столбовой дороги развития архитектуры, соскальзывание в никуда, инерция победного настроения, непозволительная роскошь в период ослабления запаса прочности государства, тупик, апофеоз сталинизма* и т. д. Автор пытается представить «сталинские высотки» как нечто надуманное, чуждое, лишить их прошлого и будущего. Последний пример (*апофеоз сталинизма*) наглядно показывает, к части какого целого автор относит высотки, которым посвящается книга. Этим целым является мир, в центре которого – фигура Сталина, «единственного хозяина в стране» [23, с. 85]. Высокоэтажные здания, по мнению Васькина, построенные в послевоенные годы в ущерб экономике и невзирая на понесенные страной человеческие потери, обнаруживают лишь склонность вождя к «гигантомании» и насаждению «неоправданной гипертрофированной пышности и помпезности» [23, с. 57]. Сталин сравнивается с древними фараонами, возводящими пирамиды для того, чтобы потомки хранили о них (фараонах) память [23, с. 56], и с Гитлером – оба вождя задумывали проекты впечатляющих по своим масштабам зданий, и оба были настойчивы в стремлении руководить специалистами-архитекторами, не имевшими возможности высказать возражение [23, с. 17, 38]. Фигура «вождя» полностью заслоняет в избранной Васькиным перспективе субъект народа, для которого (не просто с утилитарной целью – чтобы жить, работать или учиться в них – но с целью идеологической, как это показывают авторы первой монографии) строились высотные здания.

Итак, анализируемые монографии исследуют одни и те же архитектурные объекты, которые в обоих случаях становятся частью образа целой эпохи, однако эпоха видится авторами книг по-разному. Современники строительства, Н.А. Кулешов и А.И. Позднев, противопоставляя московские высотные здания американским, формируют оппозицию двух миров, добра и зла, и описывают систему ценностных ориентиров, в которой существуют советские люди. У А.А. Васькина одним из основных средств построения повествования становится организованная система параллелей, главной из которых является параллель между архитектурными сооружениями и тем, кто был инициатором их строительства, неоправданного ни с экономической, ни с этической стороны.

Лингвистика, не оценивая позицию автора текста как правильную или неправильную, дает возможность эту позицию выявить, проанализировать, сопоставить с другими на объективной научной базе, создавая, таким образом, интерпретацию, позволяющую читателю обнаружить авторский замысел, включая авторские «предубеждения», конкретные приемы построения текста и языковые средства, с помощью которых автор пытается заставить читателя посмотреть на мир его (авторскими) глазами [24].

Библиографический список

1. Горлов В.Н. Сталинские высотки как памятник послевоенного советского градостроительства. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: История и политические науки. 2017; № 5: 163–168.
2. Иконников А.В. *Архитектура XX века. Утопии и реальность:* в 2 т. Москва: Прогресс-Традиция, 2001; Т. I.
3. Кулешов Н.А., Позднев А.И. *Высотные здания Москвы*. Москва: Московский рабочий, 1954.
4. Золотова Г.А. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва: Наука, 1982.

5. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка*. Москва: Издательство МГУ, 1998.
6. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке. *Русский язык в научном освещении*. 2001; № 1: 107–113.
7. Золотова Г.А. О «коммуникативной грамматике» и ее возможностях. *Gramatyka a tekst. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW*, 2007: 719.
8. Сидорова М.Ю. *Грамматическое единство художественного текста*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2000.
9. Сидорова М.Ю. *Грамматика художественного текста*. Москва: Центр М, 2001.
10. Сидорова М.Ю. Субъектная структура текстов о новой реальности. *Филология и человек*. 2022; № 2: 21–39.
11. Сидорова М.Ю., Чэнь Лэй Локативно-описательныые предложения в тексте путеводителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3: 486–489.
12. Онипенко Н.К. Синтаксическое поле русского предложения и модель субъектной перспективы текста. *Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста:* сборник статей, посвященный юбилею Галины Александровны Золотовой. Москва: Эдиториал УРСС, 2002: 178–189.
13. Онипенко Н.К. Лингвистический анализ текста и терминологический аппарат современной грамматической науки. *Рациональное и эмоциональное в русском языке:* Международный сборник научных трудов. Москва: Издательство МГОУ, 2012: 383–389.
14. Уржа А.В. *Русский переводной художественный текст с позиций коммуникативной грамматики*. Москва: Спутник, 2009.
15. Уржа А.В. *Модусная семантика и ее вербализация в тексте*. Москва: МАКС Пресс, 2014.
16. Чумирина В.Е. *Тактические приемы моделирования пространства в художественном тексте*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2005.
17. Роговнева Ю.В. Коммуникативно-функциональный анализ репродуктивных текстов-описаний предмета, созданных при прямом наблюдении. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; Ч. 1, № 12 (54): 151–154.
18. Роговнева Ю.В. *Коммуникативно-функциональный анализ нефикциональных репродуктивно-описательных текстов*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2016.
19. Золотова Г.А. Труды В.В. Виноградова и проблемы текста. *Вестник Московского университета*. 1995; № 4.
20. Сидорова М.Ю. К развитию четырехступенчатой модели анализа текста. *Gramatyka a tekst. – Katowice: Oficyna Wydawnicza WW*. 2014: 7–30.
21. Долинин К.А. *Интерпретация текста: Французский язык:* учебное пособие. Москва: КомКнига, 2010.
22. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений. Оценка, событие, факт*. Москва: Наука, 1988.
23. Васькин А.А., Назаренко Ю.И. *Сталинские небоскребы: от Дворца советов к высотным зданиям*. Москва: Спутник+, 2009.
24. Расторгуев С.П. *Философия информационной войны*. Москва: Вузовская книга, МПСИ, 2003.

References

1. Gorlov V.N. Stalinskie vysotki kak pamyatnik poslevoennogo sovetskogo gradostroitel'stva. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Istoriya i politicheskie nauki. 2017; № 5: 163-168.
2. Ikonnikov A.V. *Arhitektura XX veka. Utopii i real'nost':* v 2 t. Moskva: Progress-Tradiciya, 2001; T. I.
3. Kuleshov N.A., Pozdnev A.I. *Vysotnye zdaniya Moskvy*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1954.
4. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moskva: Nauka, 1982.
5. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1998.
6. Zolotova G.A. Grammatika kak nauka o cheloveke. *Russkiĭ yazyk v nauchnom osveschenii*. 2001; № 1: 107-113.
7. Zolotova G.A. O «kommunikativnoĭ grammatike» i ee vozmozhnostyah. *Gramatyka a tekst. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW*, 2007: 719.
8. Sidorova M.Yu. *Grammaticheskoe edinstvo hudozhestvennogo teksta*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2000.
9. Sidorova M.Yu. *Grammatika hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Centr M, 2001.
10. Sidorova M.Yu. Sub`ektnaya struktura tekstov o novoj real'nosti. *Filologiya i chelovek*. 2022; № 2: 21-39.
11. Sidorova M.Yu., Ch`en' L`ej Lokativno-opisatel'nyye predlozheniya v tekste putevoditelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3: 486-489.
12. Onipenko N.K. Sintaksicheskoe pole russkogo predlozheniya i model' sub`ektnoĭ perspektivy teksta. *Kommunikativno-smyslovye parametry grammatiki i teksta:* sbornik stateĭ, posvyaschennyĭ yubileyu Galiny Aleksandrovny Zolotovoĭ. Moskva: `Editorial URSS, 2002: 178-189.
13. Onipenko N.K. Lingvisticheskiĭ analiz teksta i terminologicheskiĭ apparat sovremennoĭ grammaticheskoĭ nauki. *Racional'noe i `emocional'noe v russkom yazyke:* Mezhdunarodnyĭ sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Izdatel'stvo MGOU, 2012: 383-389.
14. Urzha A.V. *Russkiĭ perevodnoĭ hudozhestvennyĭ tekst s pozicĭ kommunikativnoĭ grammatiki*. Moskva: Sputnik, 2009.
15. Urzha A.V. *Modusnaya semantika i ee verbalizaciya v tekste*. Moskva: MAKS Press, 2014.
16. Chumirina V.E. *Taktícheskie priemy modelirovaniya prostranstva v hudozhestvennom tekste*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
17. Rogovneva Yu.V. Kommunikativno-funkcional'nyĭ analiz reproduktivnyh tekstov-opisanĭ predmeta, sozdannyh pri pryamom nablyudenii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; Ch. 1, № 12 (54): 151-154.
18. Rogovneva Yu.V. *Kommunikativno-funkcional'nyj analiz nefikcional'nyh reproduktivno-opisatel'nyh tekstov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
19. Zolotova G.A. Trudy V.V. Vinogradova i problemy teksta. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 1995; № 4.
20. Sidorova M.Yu. K razvitiyu chetyrehstupenchatoĭ modeli analiza teksta. *Gramatyka a tekst. – Katowice: Oficyna Wydawnicza WW*. 2014: 7-30.
21. Dolinin K.A. *Interpretaciya teksta: Francuzskiĭ yazyk:* uchebnoe posobie. Moskva: KomKniga, 2010.
22. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij. Ocenka, sobytie, fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
23. Vas'kin A.A., Nazarenko Yu.I. *Stalinskie neboskreby: ot Dvorca sovetov k vysotnym zdaniyam*. Moskva: Sputnik+, 2009.
24. Rastorguev S.P. *Filosofiya informacionnoj vojny*. Moskva: Vuzovskaya kniga, MPSI, 2003.

Статья поступила в редакцию 01.10.24

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-524-527

***Temiz Umutcan**, postgraduate, Department of Russian as a Foreign Language, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: temizumutcan@yandex.ru*

LINGUOCULTURAL STUDIES AND ITS ROLE IN CREATION OF A MODERN TERMINOLOGICAL DICTIONARY FOR RUSSIAN PHILOLOGISTS. The study presents results of studying the history of emergence of dictionaries in Russia and other countries as a source for studying languages of various peoples and their culture in the relationship between dictionary and linguacultural sciences. The author provides a definition of linguacultural science as an interdisciplinary area of philological science associated not only with the study of language, but also with the knowledge of the uniqueness of the culture of its speakers. Various theoretical approaches and concepts to the classification of dictionaries by different types and kinds, features and characteristics are analyzed. The classification of dictionaries depending on the purpose of their preparation and use, as well as features they carry, is systematized and schematically presented. Influence of the methodology for compiling terminological dictionaries on the creation of a modern dictionary of linguacultural terms for Russian philologists is determined. The role of linguacultural science for society and the interaction of countries in modern conditions is determined.

Key words: **dictionaries of linguacultural terms, linguacultural studies, Russian philologists, classification of dictionaries, history of creation of dictionaries**

***Темиз Умутджан**, аспирант, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: temizumutcan@yandex.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ЕЕ РОЛЬ В СОЗДАНИИ СОВРЕМЕННОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ

В исследовании представлены результаты изучения истории появления в России и других странах словарей как источника изучения языков различных народов и их культуры во взаимосвязи словарной и лингвокультурологической наук. Приводится авторское определение лингвокультурологии как междисциплинарного направления филологической науки, связанной не только с изучением языка, но и с познанием уникальности культуры его носителей. Проанализированы различные теоретические подходы и концепции к классификации словарей по разным видам и типам, признакам и характеристикам. Систематизирована и схематически представлена классификация словарей в зависимости от цели их подготовки и использования, а также особенностей, которые они несут. Определено влияние методологии составления терминологических словарей на создание современного словаря лингвокультурологических терминов для филологов-русистов. Определена роль лингвокультурологии для общества и взаимодействия стран в современных условиях.

Ключевые слова: **словари лингвокультурологических терминов, лингвокультурология, филологи-русисты, классификация словарей, история создания словарей**

В современном мире лингвокультурология имеет важное значение в изучении ведущих языков мира, с одной стороны, а с другой – является базой информации о культуре, истории, обществе конкретного изучаемого языка. Лингвокультурология – это междисциплинарное направление филологической науки, сопряженное с иными социогуманитарными науками, в том числе с социологической, политической, исторической. Основная цель этой научной области – обеспечить достаточную ясность изучаемого языка и международный характер переводов оригинальных текстов. Владение национальным и культурным контекстом – один из важнейших элементов коммуникативной компетенции. Она создает систему информации об обществе во многих областях, таких как национальные традиции и обычаи страны изучаемого языка, образ жизни, культурная деятельность и то, как носители этого языка используют язык. Создание современного оригинального словаря лингвокультурологическх терминов будет способствовать изучению тех языков мира, которые имеют важное культурное, социальное, экономическое и политическое значение в современных условиях, а также будет содействовать более эффективному освоению иностранных языков, формулировке выводы, правильному общению, проведению научных исследований. При этом важно изучать исторический контекст создания учебных словарей лингвокультурологических терминов для филологов и развитие соответствующей методологии. Это и обусловливает актуальность настоящего исследования.

Цель настоящего исследования – классифицировать словари по разным видам и типам, признакам и характеристикам, определить взаимосвязь методологии создания терминологических и лингвокультурологических словарей с учетом исторического фактора, определить роль лингвокультурологии в создании современного терминологического словаря для филологов-русистов. Объектом исследования являются словари как лингвокультурологические инструменты изучения языка и культуры народов.

Среди задач исследования: изучить историю появления в России и других странах словарей как источника изучения языков различных народов и их культуры во взаимосвязи словарной и лингвокультурологической наук; сформулировать авторскую категорию лингвокультурологии; провести анализ различных подходов и концепций к классификации словарей по разным видам и типам, признакам и характеристикам; выявить влияние методологии составления терминологических словарей на создание современного словаря лингвокультурологических терминов для филологов-русистов; определить роль лингвокультурологии для создания современного терминологического словаря.

Для решения поставленных задач в исследовании были использованы общие и специальные методы социогуманитарных наук, среди которых метод анализа и синтеза, систематизации и обобщения, табличный метод, метод исторического познания, классификации.

Научная новизна исследования состоит в систематизации различных подходов и классификации концепций создания словарей по разным видам и типам, признакам и характеристикам на основе изучения истории создания словарей, а также в определения роли лингвокультурологии и ее влияния на методологию создания современного лингвокультурологического словаря для филологов-русистов.

Теоретическая и практическая значимость исследования. Теоретическая значимость исследования состоит в изучении истории создания терминологических словарей и развития соответствующей методологии в России и в ряде других стран, за счет чего автором классифицированы словари по разным видам и типам, признакам и характеристикам. Практическая значимость исследовании состоит в определении роли и места лингвокультурологии при перспективной разработке современного терминологического словаря для филологов-русистов (на примере русско-турецкого словаря).

В современном языкознании страноведение принято считать общим предметом преподавания иностранных языков с 70-х годов XX века и по сей день. Это понятие является основным содержанием процесса изучения иностранного или родного языка. Следовательно, одним из важнейших аспектов процесса изучения иностранного языка является лингвострановедение. Одним из направлений познания лингвострановедения является лингвокультурология как межкультурная дисциплина, посвященная изучению материальной и нематериальной культуры языка, начиная с базового процесса его изучения, преемственности через поколения, показывая существование в языке мельчайших деталей, связанных с различными особенностями его носителей.

Основным предметом лингвокультурологии является взаимодействие языка и культуры друг с другом, то есть одновременное и национально-всеобщее (разумеется, не этническое) соответствие их современного этапа или отдельных частей их развития. Язык стабилизирует и сохраняет культуру общества, обеспечивает сохранение исторических представлений в сознании людей, говорящих на каждом конкретном языке или изучающих его, и передачу всего языкового разнообразия из поколения в поколение. В силу своей культурно-трансляционной функции язык способен дифференцировать характерное мировоззрение конкретного лингвокультурного сообщества, формируя его.

Одним из способов хранения и передачи знаний о конкретном народе и языке являются словари. Они являются неотъемлемой частью национальной культуры, содержат обширную информацию обо всех процессах, происходивших в обществе, вплоть до сегодняшнего дня. В них представлены все слова, принадлежащие данному языку, структура этих слов, все богатство и глубина фонетики. В нем отражается языковой мир, материальные и духовные условия жизни народа, к которому принадлежит этот язык. Словари рассматриваются как «сокровище» национального языка.

Словари содержат совокупный запас языка. Авторы словарей создавали различные типы словарей в зависимости от целей, которые они преследовали, и аудитории, к которой они обращались. Важнейшей особенностью словарей является то, что они относятся к основным справочным изданиям. Словари, получившие широкое распространение, особенно в учебных заведениях, используются теми, кто хочет говорить и писать на языке правильно и точно, чтобы усвоить смысловые различия слов и значение слов в контексте предложения [1, с. 11].

Если обратиться к истории словарей, то неизвестно, в какой период и при каких условиях люди говорили и общались с помощью слов, и неизвестно, в какой период и при каких обстоятельствах им понадобилось изучать иностранный язык. Помимо этой информации, доподлинно неизвестно, кто и на каком языке в каком веке написал первый в мире словарь. Эта информация не была передана из прошлого в настоящее с полной достоверностью. Однако, согласно первоисточникам, первый словарь, похожий на те, которыми мы пользуемся сегодня, был подготовлен администратором византийского Александрийского музея Аристофаном во II веке до н. э. Этот словарь представляет собой труд, в котором собраны редкие и труднопонимаемые слова на греческом языке. В то же время к этим словам были добавлены определения.

Известно также, что греческие и латинские слова, подготовленные в более поздние периоды, были одними из первых примеров словаря. Среди наиболее важных являются грекоязычный труд Памфила Александрийского, состоящий из 95 книг в I веке н. э., и латинский труд Варруса Фсаккуса. Слово *dichtionnorium*, что в переводе с латыни означает «словарь», было использовано в IX веке епископом Саломоном Костанцским для обозначения энциклопедии (Dictionnarium universale) [2].

В более поздний период как на Западе, так и на Востоке было создано несколько важных словарей, включая энциклопедический. Термин «словарь» как понятие ввел в литературу Джон Гарланд в 1225 году [3, с. 10]. До наших дней дошло множество этимологических словарей. С точки зрения развития лексикография, не имеющая столь глубокой истории, как восточная, достигла большего прогресса в западном мире в более поздние периоды.

Среди наиболее значимых словарей восточного мира – арабские словари Абу Насра Исмаила Джаухари Фарабского, Тадж-юль-лука и Сихах-юль-Арабийе. Помимо этих словарей, в XIV–XV веках важные исследования провел иранский арабский лингвист Абу Тахир Мухаммад бин Якуб Фирузабади, автор 60-томного арабского словаря под названием «Аль-Камус-уль-Мухит». В то же время перевод этого важного труда на турецкий язык в XVIII веке считается большим достижением Мутерджима Асима как лексикографа [2, с. 4].

Первая важная лексикографическая разработка на Западе была поручена немецкому ученому Петеру Симону Палласу по приказу российской императрицы Екатерины II. В своем труде, который изначально предназначался для распознавания и сравнения языков мира, Паллас сформулировал правила, принципы и грамматические особенности языков, существующих в России. На их основе он составил многоязычные словари, содержащие эквиваленты 285 основных понятий в 200 азиатских и европейских языках. Петербургское издание 1790–1791 гг. словаря Палласа, впервые опубликованного в 1787 году под названием Linguarum Totius Orbis, Vocabularia Comparativa, включало также материалы по африканским и некоторым американским языкам [4, с. 355].

В 1835 году Якоб Гримм и его брат Вильгельм Гримм, которые считаются основателями лексикографии в Германии, начали работать в Лейпцинге. Их планом был «Немецкий словарь», масштабный труд в шестнадцати томах. Однако работа, которая продвигалась не так, как они планировали, была завершена в 1961 г. при участии более чем одного ученого после публикации нескольких глав [5].

«Словарь французского языка» Эмиля Литтре, французского лингвиста, философа, мыслителя и физика, был завершен в результате тридцатилетнего исследования и также является широким и глубоким по содержанию. Опубликованный в 1873 году в Париже, этот труд может быть надежно использован и сегодня. Издание 1989 г. состоит из четырех больших томов, набранных очень мелким шрифтом. В этом словаре дается обширная информация о различных значениях слова и местах, где оно встречается в данном значении, а затем в отдельных параграфах объясняется история и происхождение словаря [6].

Кроме того, таким образом был написан и знаменитый английский словарь The Oxford English Dictionary, составленный в стиле словарей Гримма и Литтре и изданный в 13 томах в 1933 г. [7, с. 72].

Классификация словарей имеет большое значение в развитии теории филологической науки. Словари называются по-разному в зависимости от их содержания и способа организации. Соответственно, и методология подготовки таких словарей отличается. Существуют словари общего и специального назначений, основанные на словарном составе языка. Словари общего назначения – это аннотированные словари, которые претендуют на то, чтобы охватить весь словарный запас языка. С другой стороны, словари специального назначения – это словари различных типов, такие как словари терминов, словари

пословиц, словари идиом, подготовленные для определенных специализированных областей.

По типу составления словари бывают тезаурусными, рифмованными и обратными. С точки зрения лексикологии мы можем классифицировать словари по их тематике и методам как «описательные/предписывающие словари, синхронические/диахронические словари, общие/технические словари, словари для общего пользования / учебных целей, одноязычные/двуязычные или многоязычные словари». Согласно их организации, словари состоят из «указателя понятий (тезауруса), рифмованных словарей, обратных алфавитных словарей (обратных дистионариев)». С точки зрения лексикологии мы можем классифицировать словари по их тематике и методам как «описательные/предписывающие словари, синхронные/современные словари, общие/технические словари, словари для общего пользования / обучения, одноязычные / двух- или многоязычные словари» [8, с. 111].

Словари различаются между собой в зависимости от цели их создания, моделей использования и содержащихся в них характеристик. Турецкий лингвист Караман объясняет классификацию словарных данных в зависимости от среды, в которой они возникли, способа их написания и статуса следующим образом [там же]:

а) дескриптивные / прескриптивные словари,

б) синхронические / диахронические словари,

в) общие / технические словари,

г) словари для общего пользования / обучения,

д) одноязычные / двуязычные или многоязычные словари.

Аксан классифицирует словари в зависимости от цели их подготовки и использования, а также особенностей, которые они несут (табл. 1).

Таблица 1

Классификация словарей в зависимости от цели их подготовки и использования, а также особенностей, которые они несут

Группа	Квалифицирующая характеристика	Типы словарей
1.	С точки зрения обработки словарного запаса одного или нескольких языков	Монолингвальные словари
		Многоязычные словари
2.	По тому, берется ли за основу алфавитный порядок (алфавит) или нет	Алфавитные словари
		Концептуальные словари
3.	По характеру лексики	Общие словари (словари общего языка, словари письменного языка)
		Диалектологические словари
		Словари синонимов, омонимов и антонимов
		Словари иностранных слов
		Исторические словари, словари происхождения слов
		Терминологические словари, (специализированные словари)
		Словари сленга
		Словари идиом и пословиц
		Словари семантики
		Художественные и текстовые словари
		Словари ошибочных предметов
		Обратные словари

Источник: составлено автором на основе [9, с. 69–87]

Существуют различные подходы, принципы, правила и методы по созданию словарей, сформированы определенные шаблоны. С точки зрения науки важно понимать методологию разработки словаря, особенно тех, которые создаются для филологов-русистов и включают в себя лингвокультурологические термины. Так, по мнению автора, представляется важным разработка современного русско-турецкого словаря лингвокультурологических терминов для филологов-русистов. В настоящее время такой современный словарь попросту отсутствует. Сегодня взаимоотношения двух культур, российской и турецкой, динамично развиваются. Значительное количество турецких студентов и аспирантов изучают русский язык и проводят исследования по различным специальностям и отраслям наук. Так, в словарных исследованиях в качестве данных используются элементы грамматики, фонетики, семантики, орфографии и произношения, связанные со знанием слова. Словари связаны с различными исследовательскими отраслями, такими как лексикология, синтаксис, семантика и фонология. С лексикологией, в том числе, могут быть связаны многие нелингвистические исследования. Например, информационные технологии, маркетинговые приемы, психология, социология, искусственный интеллект и другие. Интересно отметить, что некоторые теории, принципы и методы, используемые в лингвокультурологии, являются общими в лингвистике, текстологии, прикладной лингвистике, терминологии.

Одним из ключевых видов с точки зрения классификации словарей являются терминологические. Во многом на основе методологии их создания возможна разработка словаря лингвокультурологических терминов. В терминологическом словаре рассматривается и представляется читателю большой набор слов одной или нескольких научных областей. Терминологические словари изучают теорию и практику, методологию составления словаря, классифицируются в зависимости от характеристик, типов и категорий слов. Научный анализ терминологических словарей создает предпосылки для разработки современной методологии и конкретных способов составления так называемых специальных словарей-минимумов, выработки научно обоснованных принципов отбора словарей, а также единых принципов организации, представления лексических единиц для создания оптимальных условий использования (толкования, перевода, объяснения) [10, с. 5–8].

Для создания терминологического словаря необходимо придерживаться определенных правил. В процессе формирования словаря его нужно организовать и согласовать так, чтобы он был востребован среди студентов, аспирантов, ученых и преподавателей, которые будут им пользоваться. В то же время на этапе создания словарь формируется с учетом конкретной специализации исследователей, возрастной группы потенциальной аудитории, целей и задач, которые стоят перед потенциальным пользователем. Такие словари должны содержать терминологию языка, служить конкретной цели и теме, быть ясными с точки зрения языка, понятными в общении и помогать облегчить изучение языка. Они являются исследовательским ресурсом, должны быть доступны в свободной и интуитивно понятной форме. Терминологические словари должны точно объяснять идеи и слова в своей области.

По мнению Аманалиевой Г.Э., терминологические словари отражают концептуальную и терминологическую основу языка. Различные отрасли науки и техники иллюстрируют лингвистическую полезность специализированных областей. Их цель – способствовать развитию науки и технологий, экономике и образованию. Классификация терминологических словарей может быть проведена как по типу, так и по типологическим признакам. Классификация по типу предполагает четкое разделение словаря на основе логических принципов: согласованность признаков, пропорциональное разделение и непрерывные связи между его частями. Ключевым моментом в данной схеме классификации является последовательная организация всех терминов словаря в единую структуру. Типологическая классификация позволяет группировать словари по различным признакам. В основе классификации терминологических словарей лежит размещение информации и основных элементов в словаре, а также их контекстные условия. Каждый блок формирует иерархические классификационные ряды по приоритетности определенных критериев. Данная структура представляет собой многоуровневую структуру классификации терминологических словарей. Сложность классификации терминологических систем обусловлена тем, что различия не могут быть сделаны на основе одного отличительного признака [11, с. 623].

Таким образом, создается структура для классификации терминологических словарей по их свойствам и функциям. Предлагаемая система включает ряд теоретических противопоставлений, лежащих в основе типологий словарей, в том числе следующие примеры [там же]:

- словарь академического типа как справочник;
- энциклопедический словарь для систематизации общих знаний;
- переводной словарь в сравнении с тезаурусом;
- толковый словарь в сравнении с идеологическим словарем;
- неисторический словарь в сравнении с псевдоисторическим словарем.

Современный словарь является важнейшим источником информации как для людей, изучающих язык, так и для преподающих его лиц. Словарь – это не только источник терминов и их значений, но и возможность для человека наиболее точно переводить тексты, понимать их значение с точки зрения восприятия другой культуры. Словари являются важнейшим инструментом не только для начинающих ученых, но и переводчиков-профессионалов, играют важную роль в обеспечении дипломатической и социально-экономической деятельности между странами. Понимание теоретической базы, истории создания словаря как источника информации, исторического контекста развития этого инструмента изучения языка и культуры народов, важнейшего инструмента для подготовки кадров в различных отраслях, методологии составления словарей и их классификация подчеркивают задачу перспективных авторских исследований по разработке лингвокультурологического русско-турецкого словаря для филологов-русистов. Важно подчеркнуть, что грамотное составление современного словаря возможно только во взаимосвязи словарной и лингвокультурологической наук [12]. Сегодня лингвокультурология представляет собой инструмент культурного измерения языка, включая пословицы и идиомы, в то время как терминологические словари являются источником передачи информации о языке.

Таким образом, автором достигнута цель исследования по определению роли лингвокультурологии в создании современного терминологического словаря, который позволит не только изучить, например, русский язык как иностранный, но и познать культуру, традиции, исторические особенности народа – носителя языка, понять специфику размышления на этом языке, его использования на практике в устной и письменной речи.

Библиографический список

1. Кескин А., Елкен Я. *Культура-Арт.* Ежемесячный журнал. Апрель. 1995: 11–12.
2. Бингёль З. Исследование о словаре и дикционарии. *Университет Мугла,* Академический обзорный журнал. 2006; Выпуск 9: 1–9.
3. Улискина Т.К., Карпухина М.А., Попандопуло Ю.В. Эволюционные словообразовательные процессы в лексикографии русского и немецкого языков. *Гуманитарный вестник*. 2022; № 5 (97): 1–16.
4. Волошина О.А. «Сравнительный словарь всех языков» Петра Симона Палласа. *Вестник ННГУ*. 2012; № 6-1: 354–361.
5. Александрова Е. Самый-самый «Немецкий словарь»: от братьев Гримм до онлайн-версии. *Информационный портал Germania-online*. Available at: https://germania-online.diplo.de/ru-dz-ru/ausbildung/Sprache/-/2435554
6. Littrй Й *Dictionnaire de la langue fransaise*. Paris: Hachette, 1872; Vol. 2, № 2.
7. Аксан Д. *Язык во всех аспектах. Публикации Ассоциации турецкого языка*. Анкара, 1990; Т. 439, № 3.
8. Коджаман А. Лингвистика, словарь и лексикография. *Кебикеч*. 1998; Выпуск 6: 111–113.
9. Аксан Д. *Лингвистика с основными языковыми линиями во всех аспектах*: в 3 т., изданных вместе. Анкара: TDK Публикации, 2000.
10. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: УРСС, 2017.
11. Аманалиева Г.Э. Терминологический словарь: понятие, функции и структура. *Бюллетень науки и практики*. 2020; Т. 6, № 3: 622–627.
12. Кахраман М. О теориях, принципах и методах словарной науки. *Журнал исследований в области гуманитарных и социальных наук*. 2016; Т. 5, № 8: 3288–3312.

References

1. Keskin A., Elken Ya. *Kul'tura-Art.* Ezhemesyachnyj zhurnal. Aprel'. 1995: 11-12.
2. Bingel' Z. Issledovanie o slovare i dikcionarii. *Universitet Mugla,* Akademicheskij obzornyj zhurnal. 2006; Vypusk 9: 1-9.
3. Uliskina T.K., Karpuhina M.A., Popandopulo Yu.V. `Evolyucionnye slovoobrazovatel'nye processy v leksikografii russkogo i nemeckogo yazykov. *Gumanitarnyj vestnik*. 2022; № 5 (97): 1-16.
4. Voloshina O.A. «Sravnitel'nyj slovar' vseh yazykov» Petra Simona Pallasa. *Vestnik NNGU*. 2012; № 6-1: 354-361.
5. Aleksandrova E. Samyj-samyj «Nemeckij slovar'»: ot brat'ev Grimm do onlajn-versii. *Informacionnyj portal Germania-online*. Available at: https://germania-online.diplo.de/ru-dz-ru/ausbildung/Sprache/-/2435554
6. Littrj J *Dictionnaire de la langue franzaise*. Paris: Hachette, 1872; Vol. 2, № 2.
7. Aksan D. *Yazyk vo vseh aspektah. Publikacii Associacii tureckogo yazyka*. Ankara, 1990; T. 439, № 3.
8. Kodzhaman A. Lingvistika, slovar' i leksikografiya. *Kebikech*. 1998; Vypusk 6: 111-113.
9. Aksan D. *Lingvistika s osnovnymi yazykovymi liniyami vo vseh aspektah*: v 3 t., izdannyh vmeste. Ankara: TDK Publikacii, 2000.
10. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: URSS, 2017.
11. Amanalieva G.`E. Terminologicheskij slovar': ponyatie, funkcii i struktura. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2020; T. 6, № 3: 622-627.
12. Kahraman M. O teoriyah, principah i metodah slovarnoj nauki. *Zhurnal issledovanij v oblasti gumanitarnyh i social'nyh nauk*. 2016; T. 5, № 8: 3288-3312.

Статья поступила в редакцию 15.10.24

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-527-531

Terskikh T.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Baikal State University (Irkutsk, Russia), E-mail: tirskich@mail.ru*
Litovkina A.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Baikal State University (Irkutsk, Russia), E-mail: anna220381@yandex.ru*

ASPECTS OF THE INFLUENCE OF ANCIENT MYTHOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LITERATURE (ANALYSIS OF THE PLOT OF APULEIUS "CUPID AND PSYCHE"). An integral part of this work is the history of the study of the influence of ancient mythology on the development of Russian literature in the 18th and 19th centuries. The work analyzes the ancient Greek myth, examines its role in the literary process of Western Europe, determines the impact of European culture on the development of Russian literature and culture in general, examines reasons for the preservation of the "immunity" of Russian literature. The article describes the fate of the myth of Cupid and Psyche, transformed by Apuleius into a literary tale of the same name, in Russia. The literary fairy tale and folklore monument are based on the very popular plot "Beauty and the Beast". The article proposes an approach to studying the influence of Western literature on Russian literature and culture in order to orient young specialists to consider literary works through the prism of historical events, taking into account the national mentality and the analysis of the author's worldview.

Key words: **myth, antiquity, Western European, folklore, literary fairy tale, intertextuality**

Т.Ф. Терских*, канд. филол. наук, доц., Байкальский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: tirskich@mail.ru*
А.М. Литовкина*, канд. филол. наук, доц., Байкальский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: anna220381@yandex.ru*

АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ АНТИЧНОЙ МИФОЛОГИИ НА РАЗВИТИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (АНАЛИЗ СЮЖЕТА АПУЛЕЯ «АМУР И ПСИХЕЯ»)

Неотъемлемой частью данной работы является история исследования влияния античной мифологии на процесс развития русской литературы XVIII–XIX вв. В работе анализируется древнегреческий миф, рассматривается его роль в литературном процессе Западной Европы, определяется воздействие европейской культуры на развитие русской литературы и культуры в целом, выясняются причины сохранения «иммунитета» русской литературы. В статье описывается судьба мифа об Амуре и Психее в России, преображенного Апулеем в одноименную литературную сказку. В основе литературной сказки и памятника фольклора лежит очень популярный сюжет «Красавица и Чудовище» или «Красавица и Зверь». В статье предлагается подход к изучению влияния западной философии, этики и эстетики на русскую литературу и культуру с целью ориентации молодых специалистов на рассмотрение литературных произведений сквозь призму культурно-исторических событий в России, с учетом национального менталитета народа и анализа мировоззрения автора.

Ключевые слова: **миф, античность, западноевропейский, фольклор, литературная сказка, интертекстуальность**

Актуальность темы обусловлена тем, что в очередной раз в нашей истории возникает необходимость анализировать пути и методы изучения нашего культурного наследия. В частности, это касается истории русской литературы, ее преподавания в молодежной аудитории. Для университетов данная проблема особенно важна, поскольку динамика современного общества требует от молодых специалистов способности к постоянному самообразованию, саморазвитию, умению вносить изменения в творческую деятельность с учетом общественных трансформаций и инноваций.

Цель данного исследования – продемонстрировать влияние западноевропейской литературы на русскую литературу, опираясь на динамику текстов: от мифа к литературной сказке Апулея, от Апулея – к французской литературе, от Лафонтена – к русскому писателю И.Ф. Богдановичу и другим русским авторам.

Задачи, поставленные в исследовании:

– рассмотреть термин «мифология» в словарных статьях, сопоставить термины «миф» и «сказка» и определить их различие;

– определить роль новеллы об Амуре и Психее в литературе европейских стран и России;

– объяснить причины сохранения «иммунитета» русской литературы.

Миф об Амуре и Психее имел свою самостоятельную фольклорную основу в России. В качестве повести И. Богдановича «Душенька» остался лишь как предмет истории литературы, а подлинную жизнь обрел в фольклоре и литературной сказке С.Т. Аксакова «Аленький цветочек». Фрагментарно использовался А.С. Пушкиным в его поэме «Руслан и Людмила».

Трансформация литературной сказки Апулея, ее сюжетных линий, фольклорный дискурс в литературной сказке рассматривается на русской почве, от-

мечается влияние национального менталитета на интертекстуальные связи в литературной сказке.

Научная новизна заключается в том, что чем больше во времени мы отдаляемся от истоков «светской» художественной литературы, тем важнее становится анализ ее происхождения, воздействия на нее западной культуры, в частности западной философии, этики и эстетики, влияния на умы русских авторов во всех сферах культуры, что требует нового подхода к анализу этого влияния.

Исследование обладает теоретической значимостью, состоящей в том, что при поиске возможностей решения вопроса, касающегося понимания культурно-исторических процессов в России, обосновывается целесообразность связи с глобальными идеологическими трансформациями в обществе, требующими особого внимания к мировоззрению авторов. Практическая значимость заключается в важности привлечения внимания студентов старших курсов, молодых специалистов к данным исследованиям.

Важнейшей задачей современных ученых является создание историко-культурного комментария к событиям, определившим развитие личности русского писателя. Необходимо понимание природы «иммунитета», позволившего сохранить самобытность и даже суверенитет русской культуры. Синтез художника и мыслителя мы наблюдаем в творчестве таких гениев русской литературы, как Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, Ф.И. Тютчев и др. Западная литература научила русского писателя выговариваться, анализировать свое душевное состояние, описывать свои рефлексии. Но постепенно наши пути расходятся. Антропоцентрическая европейская цивилизация идет по дороге дегуманизации, снятия оставшихся табу, моральных запретов. Русская литература в ее лучших образцах сохраняет христианские ценности.

Для выполнения цели нашего исследования нам необходимо дать определение мифологии, рассмотреть значение терминов *миф* и *сказка* и провести различие между ними.

В Советской исторической энциклопедии представлено такое значение мифологии: МИФОЛОГИЯ – (от греч. mutos – предание, сказание и logos – слово, рассказ) – 1) фантастич. представление о мире, свойственное человеку первобытнообщинной формации. 2) в узком смысле слова – вид устного народного творчества [1].

Определение мифа в «Энциклопедии культурологии»: «МИФ – это понятие имеет в обыденном и культурном языке три значения: 1) древнее предание, рассказ; 2) мифотворчество, мифологический космогенез; 3) особое состояние сознания, исторически и культурно обусловленное» [2].

В.И. Даль дает следующее определение мифу: «Миф – это происшествие или человек баснословный, небывалый, сказочный; иносказание в лицах, вошедшее в поверье» [3, с. 330].

В «Современном словаре иностранных слов» тоже говорится о фантастичности, вымышленности истории: «МИФ, ми´фа, *м.* [нем. Myth, франц. mythe ⇐ греч. mythos сказание, предание] – 1) древнее народное сказание о богах, духах, героях и их подвигах, в котором переплетались элементы религии, истории, искусства; 2) фантастическая, вымышленная история, легенда, сказка (перен.)» [4, с. 428].

Таким образом, миф характеризуется такими терминами, как предание, сказание, рассказ, фантастическая история, мистическое представление о мире, иносказание в лицах.

«Одна из причин «неустранимости» мифа заключается в том, что … наука не способна полностью вытеснить мифологию, поскольку не разрешает метафизические проблемы, такие как смысл жизни, цель истории и т. п., в то время как мифология претендует на их разрешение, создаёт видимость разрешения… Миф обеспечивает «уютное» чувство гармонии с обществом и космосом» [5].

Н.А. Кун, создатель произведения о мифах Древней Греции, писал, что их популярность объясняется тем, что они были записаны и стали известны во всей Римской империи [6].

Известно, что история мифа начала свое существование с теории мифа Дж. Вико, который сравнивал мифологическое мышление с мышлением ребёнка, далекого от понимания абстрактного. Далее историю мифа продолжили немецкие романтики (Ф. Шеллинг, А. Кун, М. Мюллер) и англичанин Э. Тайлор, противостоявший «дарвинистам, которые воспринимали первобытного человека как полуживотного. У Тайлора же человек был «дикарем-философом», чья культура была высокоразвита [7].

В России мифологическую школу представлял Ф.И. Буслаев, «объяснявший сходство фольклорных сюжетов и эпизодов у разных народов заимствованием» [8], а также А.П. Афанасьев, выделявший солнечность мифологии древних славян. Современными исследователями мифологии являются английский этнограф Б. Малиновский, французский социолог Л. Леви-Брюль, писавший о мистике и нечувствительности до-логичного мышления к опытному знанию.

Критика ритуальной теории мифа представлена в аргументах английского ученого Дж. Фрэзера, а Э. Кассирер считал, что миф – это не фантазии, а тотальный способ мышления. Психоаналитики З. Фрейд (комплексы), К.Г. Юнг (архетипы) описывали рождение мифологии прежде всего как проявление бессознательных начал человеческой психики, использовали миф как средство характеристики персонажей художественного произведения.

К. Леви-Стросс, А.Ж. Греймас, В.Я. Пропп отмечали связь мифологичного сюжета с культурой. Е.М. Мелетинский, участвовавший в создании «Мифов народов мира» и «Мифологического словаря», отмечал актуальное для нашего исследования отличие мифа от сказки: это уменьшение масштаба изображения, «переход от коллективного к индивидуальному началу, к единственному герою сказки» [9].

Отличие мифа от сказки заключается не только в уменьшении масштаба событий или переходе от изображения коллективных героев к одному индивиду: в сказке, в отличие от мифа, нет сурового назидания, и любое непоправимое можно легко поправить и раскаяться. Также важным отличием является то, что сказка бытовала в устной форме с определенными речевыми стереотипами, и в ней присутствовала установка на вымысел.

История сказки также связана с историческими периодами, дискурсами конкретного времени. Отметим, что сейчас исследуется фольклорная сказка, которая рассматривается как часть истории литературы и литературная сказка, связанная с литературным процессом и педагогической деятельностью (обычно представлена как жанр детской литературы). «Сказка литературная (авторская) тесно связана с народной, но, в отличие от нее, имеет автора. Именно авторское воображение, его представление о добре и зле создает особый мир литературной сказки» [10, с. 58]. Сказки С.Т. Аксакова, А.С. Пушкина, В.А. Жуковского, П.П. Ершова появились в XIX веке, и самой первой литературной сказкой была сказка об Амуре и Психее И Ф. Богдановича.

Как пишет Л.П. Прохорова, «литературная сказка относится к жанрам интертекстуальным по своей природе, поскольку изначально ориентирована на использование прототипической модели фольклорной сказки в качестве своей основы» [12, с. 18]. Анализируя сказку, ее интертекст, необходимо кроме словесного уровня рассматривать ее структуру, композицию, также важно владеть информацией о видах и сферах ее функционирования, поэтому надлежит «выделение основных характеристик фольклорной сказки, которые составляют прототипическую модель жанра и, будучи включенными в текст авторской сказки, помогают идентифицировать ее в рамках сказочного жанра» [11, с. 3].

Важной особенностью древнегреческой мифологии является антропоморфность греческих богов, которые наделены человеческими качествами, подчинены судьбе, как и люди. Вместе с тем историография Европы XVIII века не видела в мифах серьезной научной исторической информации и тоже относилась к ним как к сказкам и легендам. Доверие к мифу вернул археолог-любитель Шлиман, нашедший сказочную Трою на северо-западе Турции в 70-е годы XIX века.

Последний пассионарный взрыв в своем развитии европейская цивилизация пережила (по теории Л.Н. Гумилева) в XIV–XVI веках. Это было время невиданного расцвета науки и культуры, получившее название Ренессанса. «С Позднего Возрождения образы христианской религии и рыцарского романа переводятся в образную систему античной мифологии, которая воспринимается как универсальный язык: «Освобождённый Иерусалим» Торквато Тассо, идиллии немецкого поэта XVII века Ф. Шпе, воспевающие Христа под именем Дафниса, пастуха из древнегреческой мифологии» [12].

Античность – это важнейшее средство создания новой эстетики, новой морали и идеологии, в которых уже не будет места христианству, не сразу, но это цель, и она обозначена; а понятия «свобода, равенство, гуманизм» наполнялись совершенно новым смыслом.

Историческое бытование славянской мифологии не было триумфальным и грандиозным, как у древнегреческих мифов. Ее исследователь А.С. Кайсаров объяснял это тем, что в России не осталось следов языческих, дохристианских верований, потому что «христианство, зародившееся вдали от славянских племён, восприняло славянское язычество как чуждую религию, и она жестоко уничтожалась сверху. Народ же несколько веков сопротивлялся этому и разными путями вносил язычество в христианство (путём иносказания, кодирования, намёка, переименования по созвучию или внутренней близкой сущности и т. д.), в конце концов, народное (изначальное языческое) мировоззрение, этика, растворились в христианстве, создав уникальный сплав – Русское Православие» [13].

Конечно, это верно было только отчасти, так как было много и других причин исчезновения предметов языческих верований.

Мифы и легенды любого народа – это средство познания и осмысления окружающего видимого и невидимого мира, они не являются сказками, но иногда мифы превращаются в волшебные сказки, становятся базой для фольклора и литературы.

Антропоморфность греческих богов делает их героями народной фантазии, участниками волшебных событий и превращений. Отрыв от культа богов и героев мифологии способствует десакрализации мифа и ведет к постепенному исчезновению веры в непререкаемые авторитеты языческих богов. Греческая мифология дошла до нас только в виде литературных переработок (Гомер, Гесиод, Плутарх, Лукиан, Овидий, Вергилий). Определенное влияние оказал этот процесс и на русскую литературу.

Нами был проведен анализ произведений русской литературы XVIII–XIX вв., имеющих в своей основе историю, первоисточником которой явился сюжет Апулея «Амур и Психея» в «Метаморфозах» и его интерпретаций в произведениях И. Богдановича, А.С. Пушкина и С.Т. Аксакова. А также бытование первоисточника в фольклоре («Морской царь и купеческая дочь»).

В «Метаморфозах» Апулея мы встречаемся с жанром литературной сказки, в качестве основы использующей «прототипическую модель мифа, его персонажей и интерпретирующей их отношения» [14, с. 372].

Как мы уже отмечали, европейская культура разрабатывала миф с целью создания новой эстетики, этики, философии, в которой на первое место выходит человек, его потребности и возможности; взаимоотношения с Богом отходят на второй план, а потом и совсем теряют актуальность. Несомненно, это был очень длительный процесс, занявший столетия. Сначала на базе мифов создавались все более сложные портреты богов, людей и героев, углублялось описание их психологии, страстей, переживаний, их рефлексия. Одновременно «снижалась» значимость образов богов, которые все более обрастали человеческими слабостями и даже пороками. В ущерб божественному величию боги становились мелочными, мстительными, глупыми (как Венера в «Амуре и Психее»), забывали о своем божественном достоинстве, что и являлось явным признаком агонии язычества. Например, в переводе с латинского сказки Апулея «Амур и Психея» читатель узнает, что люди полюбили Психею за ангельскую красоту «*поклоняются и въ человѣческомъ обликѣ чтятъ великую богиню*». И сразу Психея оказывается в кольце ненависти будущей свекрови и родных сестер-завистниц, поскольку «*Это чрезмѣрное перенесеніе божественныхъ почестей на смертную дѣвушку возбудило гнѣвъ истинной Венеры…она похитила она мои почести: ужъ я устрою такъ, что она раскается въ своей наглой красотѣ!» «А въ это время ея фуріи сестрицы уже плыли къ ней съ гнусной поспѣшностью, какъ ядовитыя ехидны*» [15].

В России «… в 1769 появилась «Любовь Психеи и Купидона» в пер. Ф.И. Дмитриева-Мамонова («Les amours de Psyché et de Cupidon», 1669) [16, с.132–133]. А в 1783 году И.Ф. Богданович написал «Душеньку» в прозе и стихах. И у Богдановича Душенька в национальном русском наряде тоже признается людьми богиней, пришедшей в храм Венеры: «*Венера под платком! Венера в сарафане!»* И так же, как у Апулея, Душенька страдает: «*Зефир! Зефир! Когда б ты знал Сих злобных сестр коварных лести»* [17]. Богданович использует в своей сказке «обнаженный прием» (термин В. Шкловского) с целью влияния на читателя, стремления сделать его участником событий в поэме: «Читатель сам себе представит то умом», «Читатель должен знать сначала». Потом этот прием использует А.С. Пушкин в «Евгении Онегине»: «*читатель ждет уж рифмы розы…»*. Отличие сказки Богдановича от мифа об Амуре и Психее еще и в имени их родившейся дочери: «*Читатель знает то, и знает весь народ, Каков родиться должен плод От Душеньки и от Амура*» [17]. «*Иные дочь сию Утехой называют, Другие Радостью и Жизнью, наконец*» [17], а в произведении Апулея звучит ее другое имя – Наслаждение, что значительно отличается от русского имени и ближе к гедонизму, к страсти, по сути – к пороку.

Заслуга И. Богдановича еще и в том, что он ушел от категорий возвышенного и низкого, представленного у Апулея и Лафонтена, а попытался «в повесть иногда вместить забавный стих», что способствовало появлению в произведениях русских писателей смехового мирообраза «смеха сквозь слезы» (Державин, Пушкин, Фонвизин). И писатель ищет формы интерпретации добра и зла не в изображении пороков героев и нравственном поучении, а сатирическом подходе к изображению людей и событий.

Таким образом, различий в представлении античного мифа в русской и европейской литературах достаточно много, но общим является изображение не исторической, а современной действительности и, конечно, национальный фольклор. У Апулея оракул предсказывает Психее, что ее мужем будет страшное крылатое чудовище, а в повести Богдановича появляется фольклорный образ огнедышащего дракона, как в русской волшебной сказке – Змей-Горыныч или Чудо-Юдо.

В национальных произведениях литературы европейских стран проявляется огромный интерес к мифам и сказаниям (Шекспир «Гамлет», «Король Лир», Гёте «Фауст»). Литературный герой становится объектом пристального изучения: исследовались его достоинства и пороки, создавались теории усовершенствования человека и его освобождения от «греха», объяснялись причины возникновения этих пороков. Весь этот процесс дехристианизации европейской культуры называется секуляризацией.

Процесс секуляризации глубоко проанализирован русскими православными философами, которые зафиксировали «эстетическую установку», начавшую слагаться в европейской культуре с середины XVIII века (и бывшую результатом предшествующего ей Ренессанса).

Исследователи отмечают некий рубеж (середина XVIII века) в европейской культуре. К этому времени действительно «все было сделано», античный миф отыграл свое: внешнее (имена богов, фразеология, сюжеты) вошли в сознание культурных людей, в их язык; достигнута цель создания новой «свободной» этики и эстетики.

Как отмечает В. Зеньковский [18, с. 253], «эстетический гуманизм … только прикрывал внутреннее разложение морали». Константин Леонтьев называл это явление «поэзией изящной безнравственности».

Одним из важнейших достижений европейской культуры явилось то, что была создана модель развлекательной литературы, выполняющей гедонистическую функцию, а с ней возможность влиять на умы читателей, обсуждать только то, что было нужно сильным мира сего. Интересным представляется высказывание исследовательницы творчества Апулея М.Е. Грабарь-Пассек о роли творчества Апулея и истинных причинах интереса к античности и к написанию «Метаморфоз»: «…Апулей не только благополучно пережил враждебное языческим сказкам Средневековье, но его повесть об Амуре и Психее была истолкована Фульгенцием (V век) в религиозно-мистическом духе, как святая любовь души к божеству (!) [14, с. 372]. Например, Бокаччо и его «Декамерон» в раннем Возрождении, а затем Лафонтен. На этом взращивалась новая европейская литература с ее героями и героинями, их любовными отношениями, приключениями и путешествиями.

Каково влияние этих процессов на русскую культуру: «… чужое заимствовалось предком не целиком, не безусловно. Его организм втягивал в себя только то, что было ему сродно, что подходило к его духу, что могло только пополнить добытое или без труда могло быть им усвоено. Это заимствование перерабатывалось предком на свой лад, причем теряло многие черты и становилось для предка уже его собственной плотью и кровью» [18, с. 12–16]. В славянских мифах и волшебных сказках можно встретить Елену Прекрасную, которая названа так в честь древнегреческой Елены Троянской (в наших сказках ей соответствует и Василиса Прекрасная (Премудрая), и Марья-царевна, и Царь-девица). Богиня зверей и охоты Зевана, возможно, тоже имеет «западное» происхождение. Если Д – ДЗ – З, тогда это Диана – греческая богиня охоты. Славянский Полкан – это древнегреческий кентавр. Число таких заимствований незначительно в дохристианскую эпоху.

Переломным в истории народа и его культуры становится XVIII век и реформы Петра Первого, когда происходит ассимиляция европейской культуры. Вместе с европейской одеждой проник в Россию особый язык флирта, то, что сейчас мы бы назвали «гламурный» язык. Купидоны, Венеры, Амуры с их стрелами, музы, Хариты и Авроры стали модными для выражения чувств молодежи.

В сфере образования на первое место выходят, конечно, языки, живые и мертвые. Российское дворянство отодвинуло родной русский язык на второй план, он достался простонародью. Изучение тысячелетней стихии народного творчества, славянской мифологии, сказаний и былин досталось немногочисленным ученым-патриотам. Хранителями богатств народного творчества часто становились в те времена не просвещенные ученые мужи, а Арины Родионовны и Пелагеи-ключницы, хотя в юношеских стихах А.С. Пушкина еще очень сильно влияние античной мифологии. Это дань культурной традиции того времени – моде украшения стихов, установления художественных ассоциаций с «великой европейской культурой».

Рассмотрим, какова литературная судьба знаменитой повести Апулея «Амур и Психея» на русской почве. Судьба этого произведения Апулея в очередной раз демонстрирует свойства русского иммунитета к западной культуре. «Красавица и Чудовище» – этот бессмертный сюжет можно встретить в сказках и легендах всех народов мира. Различные варианты похищения красавиц, их освобождения, волшебные превращения героев, героические поиски – все это атрибуты и многих славянских волшебных сказок.

В. Даль дает психологическое объяснение интереса «пытливого и любознательного простолюдина, доискивающегося до причин непонятного ему явления. Сказки, чудеса, баснословные герои живут и держатся в воображении народном частию потому, что в быту простолюдина, основанного на трудах и усилиях телесных, на жизни суровой, – мало пищи для духа» [20, с. 351].

История «Амура и Психеи» имела большой успех благодаря таланту Апулея и необыкновенной привлекательности волшебного содержания для читателя (или слушателя). Трудно объяснить причину этого успеха, но есть несколько «вечных» тем, которые его обеспечивают. Это, например, «Золушка», «Красавица и Чудовище», «Приключения непобедимого дурака», «Взаимодействие людей и маленьких человечков».

Компоненты структуры «Красавицы и Чудовища» могли варьироваться, использоваться частично, заимствоваться, но сохраняли сюжетную связь с первоисточником.

В России И. Богданович был одним из первых писателей, кто приблизительно знал, для кого он пишет, поэтому его «Душенька» достаточно эклектична: просвещенных дам и девиц, несомненно, заинтересуют интриги злободневных отношений «свекровь-невестка», описания красивой жизни в эдемских садах и дворце Амура:

«Где вечно ты без бед проводишь сладки дни,
Где царствуют без скук веселости одни» [17].

События в его сказке происходят *не в давнем времени в Москве на маскараде,* высмеивает недостатки героев: *хотя богинь он ведал свойство всегда соперниц клеветать.* Для утонченных представителей общества транслируются *комедии, балеты, концерты, оперы, забавны оперетты*, для более образованных – «*во Греции Менандр, во Франции Мольер, Кино, Детуш, Реньяр и сам Вольтер»* и «*враг пороков, почтенный Сумароков»* [17].

Для тех, кто склонен к отечественной старине, Богданович предлагает Кащеев арсенал – меч-самосек, живую и мертвую воду, Змея Горыныча, Чудо-Юдо, избушку в дремучем лесу. И над всей этой милой эклектикой непременное назидание в духе французского Просвещения.

С 1817 по 1820 год писал свою поэму «Руслан и Людмила» А.С. Пушкин. Не так уж много времени прошло со времен «Душеньки», а молодой поэт уже избавился от «модной шелухи» античной мифологии. У него абсолютный художественный вкус и чувство стиля. Отчасти отдавая дань изящному сюжету Апулея, отчасти пародируя его, Пушкин использует в своей поэме некоторые элементы этого сюжета: похождения Красавицы, изображение Чудовища, волшебное описание его дворца и парка, злобные интриги соперников: Рогдая, Ратмира и Фар-

лафа (у Апулея они – сестры), но у Пушкина это русская старина, русская легенда, в ней «русский дух, там Русью пахнет». Описание различных родов любви к женщине (Руслан – Людмила, Фарлаф, Рогдай, Ратмир – Людмила; Черномор – Людмила) делают поэму Пушкина более глубокой.

Литературная судьба Амура и Психеи в России на Пушкине не закончилась. В 1880 году вышла книга В.И. Даля «О повериях, суевериях и предрассудках русского народа», где представлена сказка о Морском царе и купеческой дочери. В двухстраничной истории простым, лишенным литературных прикрас языком излагается история купца, его путешествия в заморские страны. В сказке есть три сестры, купец, подарки, хрустальный дворец, красивый сад. Взамен Чудовище – Морской царь, безобразный старик с зелеными листьями в волосах, в обмен на аленький цветочек требует любимую дочь купца. Другие дочери не интригуют. В сказке «Аленький цветочек», рассказанной ключницей Пелагеей мальчику Сереже Аксакову, сохранен каркас сюжета «Красавицы и Чудовища». Есть отец, его три дочери-красавицы, чудовище, злые сестры, волшебный дворец, трагические события, которые могут разрушить жизнь красавицы. Главное отличие от «Амура и Психеи» – это отсутствие эротизма, теплота и искренность чувств и отношений; герои качественно другие – более теплые, мягкие, душевные.

Как писал священник А.Н. Соболев в своей «Мифологии славян», народ сохранил «то, что ему было сродно, что подходило его духу» [19, с. 12]. Молодая купеческая дочь уважительна, добра, мила, любит и жалеет отца, сестер, даже Чудовище ей жалко, но это не абстрактные рациональные добродетели, а непосредственные живые чувства русской женщины.

В «Аленьком цветочке» мы находим все жанровые особенности русской сказки; эпитеты в постпозиции, инверсии, просторечные языковые формы. Таинственные чудесные превращения, колдовство, злые чары, любовь, которая побеждает эти чары, – все это атрибуты волшебной сказки, как и особые свойства времени и пространства. Но главнее то, что соавтор литературной сказки не пытается сконструировать «народную» манеру, подражать ей, используя стилистические приемы. Он просто сохраняет аромат народного творчества со всеми его особенностями и ценностями.

Приключения написанной во II веке н. э. истории Амура и Психеи в России – это только очень маленький и довольно хорошо изученный аспект взаимодействия европейской и русской культуры. Это взаимодействие началось еще в XVII–XVIII вв. в живописи, музыке, литературе и философии. Несмотря на то, что процесс этого взаимодействия очень хорошо изучен и описан, в настоящее время он требует пересмотра некоторых устоявшихся взглядов и исследований.

Многие отечественные литературоведы исследовали поэму «Душенька». Ю.Г. Котариди оценивала ее как манерную, игровую повесть: «Гривуазная интерпретация сказки об Амуре и Психее может быть связана и с особенностями нового зарождающегося художественного метода – рококо, одной из самых востребованных жанровых разновидностей которого становится сказка» [21].

Некоторые литераторы критиковали И.Ф. Богдановича за масонские символы в этой поэме, но приведем цитату А.А. Скакуна, который писал, что «уже к началу 1780-х гг. Богданович существенно скорректировал свою идейно-нравственную и гражданскую позицию, окончательно отдалившись от последователей масонской идеологии и перейдя на сторону правительства» [22].

М.Ю. Осокин дополняет характеристику поэмы И. Ф. Богдановича: «Российский текст, введенный в контекст западноевропейских литературных традиций (сопоставления с Поупом, Виландом, Скарроном, Вольтером, Фенелоном и т. д.), представляется продуктом влияния «светского мистицизма» эпохи, рокайльным пересказом популярного сюжета, то глумливо, то эклектично мешающим мистические мотивы с эротикой и комикой» [23].

В заключение подведем итог: миф характеризуется такими терминами, как предание, сказание, рассказ, фантастическая история, иносказание в лицах, где присутствует изображение коллективных героев и суровое назидание. Миф существовал в письменной форме. Сказка описывает поведение индивидуального героя, поучает, дает советы и наставления, но в более мягкой форме. Важным отличием мифа от сказки является то, что сказка бытовала в устной форме, и в ней присутствовала установка на вымысел, отсюда таинственные чудесные превращения, колдовство, злые чары, любовь, которая побеждает эти чары, – все это атрибуты волшебной сказки. Нами были отмечены расхождения в изображении персонажей сюжета западноевропейскими и русскими авторами: описание различных родов любви: Психея боится Амура, Душенька Богдановича страдает, но стремится успокоить себя «я жена морского царя», а в «Руслане и Людмиле» Пушкина уже совсем другие, более глубокие чувства испытывают персонажи. Главное отличие героев русских сказок с аналогичным сюжетом – это отсутствие эротизма, основной смысл повествования – поиск любви, но не жгуче-страстного чувства. Сказка учит тому, что душа важнее внешней оболочки, что безграничные способности любви и доброты могут творить чудеса.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет обратить внимание на некоторые важные выводы о значении мифологии в истории культуры, об отличии мифа от сказки, о влиянии сюжета об Амуре и Психее на русскую сказочную традицию и о расхождениях в изображении персонажей сюжета об Амуре и Психее западноевропейскими и русскими авторами.

Идейно-художественный анализ текста предполагает анализ мировоззрения автора. Автор истории русской философии В.В. Зеньковский указывает на «внутреннюю неотделимость философского и художественного мышления» [19, с. 253] у многих русских писателей и поэтов. Для анализа художественного произведения необходимо прежде всего знать исторические реалии эпохи, в которой создается произведение, в том числе литературные процессы, влияние иных культур или даже литературной моды того времени. Читатель, а тем более человек, изучающий историю литературы, должен знать как можно больше о времени создания данного произведения. Необходим комментарий, составленный с учетом общекультурной эрудиции пользователя. Необходим также анализ приемов и средств стилизации, к которым прибегали авторы литературных сказок для придания большей схожести с фольклорными источниками и другими литературными жанрами; анализ способов воздействия на гипотетического читателя, учет интересов читателя (слушателя) при выборе этих способов; анализ общекультурных, идеологических процессов, влияющих на литературный процесс во время создания данных произведений.

Теоретическая и практическая значимость представленной работы относительно анализа культурно-исторических процессов в России обосновывается целесообразностью связи с глобальными идеологическими трансформациями в обществе, требующими особого внимания к мировоззрению авторов. Такая направленность аналитики способствует лучшему осознанию влияния западноевропейской культуры на русскую литературу, дает стимул для профессионального саморазвития и самообразования, одновременно качественно повышая образовательный процесс.

Объективная оценка литературных явлений появляется только тогда, когда исследователь имеет соответствующий инструмент, по нашему мнению, это система традиционных ценностей, проверенных многовековой историей человечества. Направления исследования могут быть очень разные: от исторических особенностей эпохи создания произведения до идеологических, философских и религиозных позиций автора.

Библиографический список

1. *Советская историческая энциклопедия*. 2024. Available at: https://gufo.me/dict/dal/%D0%BC%D0%B8%D1%84%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F
2. *Энциклопедия культурологии*. 2024. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/265918
3. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: «Терра», 1994: Т. 2.
4. Егорова Т.В. *Словарь иностранных слов современного русского языка. 100 000 слов и выражений*. Москва: Аделант, 2014.
5. *Современная мифология*. 2024. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8%D1%84%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F
6. Кун Н.А. *Легенды и мифы Древней Греции*. Предисловие Н.К. Тимофеевой. Новосибирск: Наука, 1992.
7. *Тайлор Э.Б.* 2024. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D1%80,_%D0%AD%D0%B4%D1%83%D0%B0%D1%80%D0%B4_%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D1%82
8. Буслаев Ф.И. 2024. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B5%D0%B2,_%D0%A4%D1%91%D0%B4%D0%BE%D1%80_%D0%98%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87
9. Мелетинский Е.М. *Миф и сказка*. 2023. Available at: https://slavtradition.com/svodki-smi/stati/18231-mif-i-skazka
10. Мещерякова М.И. *Краткий словарь литературных терминов*. Москва: Мегатрон, 1998.
11. Прохорова Л.П. *Интертекстуальность в жанре литературной сказки*. Иркутск, 200.
12. *Мифы и сказки*. 2023. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8%D1%84%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F
13. Кайсаров А.С. *Славянская и российская мифология*. 2019. https://vk.com/doc133757284_586794884?hash=jdCczWHkoxzAgjmwjblqHFuzSz1M0arDmvmRnXavNZs
14. *Апулей. Апология. Метаморфозы Флориды*. Послесловие. М.Е. Грабарь-Пассек. Москва: Наука, 1993.
15. *Сказка Апулея.* Перевод с латинскаго. Санкт-Петербург: Издание журнала «Пантеон Литературы», 1893. Available at: http://az.lib.ru/a/apulej/text_amur_i_pxiheya-oldorfo.shtml
16. Русско-европейские литературные связи. *Энциклопедический словарь*. Санкт-Петербург: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008: 132–133.
17. Богданович И.Ф. *Душенька*. Древняя повесть в вольных стихах. Available at: https://rvb.ru/18vek/bogdanovich/01text/01psyche/01.htm
18. Зеньковский В.Д. *История русской философии*. Ленинград: ЭГО, 1991; Т. 1, Ч.2.
19. Соболев А.Н. *Мифология славян*. Москва: Лань, 1999: 12–16.
20. Даль В.И. *О повериях, суевериях и предрассудках русского народа*. Санкт-Петербург: Литера, 1994.
21. Котариди Ю.Г. Философские версии вечного сюжета об Амуре и Психее: от неоплатонизма к христианству. *Проблемы исторической поэтики*. 2020; Т. 18, № 1. Available at: https://istina.msu.ru/publications/article/283768960/

22. Скакун А.А. *«Душенька» И.Ф. Богдановича: критика или апология масонства?* 2001. Available at: http://anthropology.ru/ru/text/skakun-aa/dushenka-if-bogdanovicha-kritika-ili-apologiya-masonstva
23. Осокин М.Ю. *Сюжет о Психее и Купидоне в западноевропейской и русской литературах XVII–XVIII вв*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. 2005. Available at: https://cheloveknauka.com/syuzhet-o-psihee-i-kupidone-v-zapadnoevropeyskoy-i-russkoy-literaturah-xvii-xviii-vv.

References

1. *Sovetskaya istoricheskaya `enciklopediya*. 2024. Available at: https://gufo.me/dict/dal/%D0%BC%D0%B8%D1%84%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F
2. *`Enciklopediya kul'turologii.* 2024. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/265918
3. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: «Terra», 1994: T. 2.
4. Egorova T.V. *Slovar' inostrannyh slov sovremennogo russkogo yazyka. 100 000 slov i vyrazhenij*. Moskva: Adelant, 2014.
5. *Sovremennaya mifologiya*. 2024. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8%D1%84%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F
6. Kun N.A. *Legendy i mify Drevnej Grecii*. Predislovie N.K. Timofeevoj. Novosibirsk: Nauka, 1992.
7. *Tajlor `E.B.* 2024. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D1%80,_%D0%AD%D0%B4%D1%83%D0%B0%D1%80%D0%B4_%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D1%82
8. Buslaev F.I. 2024. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B5%D0%B2,_%D0%A4%D1%91%D0%B4%D0%BE%D1%80_%D0%98%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87
9. Meletinskij E.M. *Mif i skazka*. 2023. Available at: https://slavtradition.com/svodki-smi/stati/18231-mif-i-skazka
10. Mescheryakova M.I. *Kratkij slovar' literaturnyh terminov*. Moskva: Megatron, 1998.
11. Prohorova L.P. *Intertekstual'nost' v zhanre literaturnoj skazki*. Irkutsk, 200.
12. *Mify i skazki*. 2023. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8%D1%84%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F
13. Kajsarov A.S. *Slavyanskaya i rossijskaya mifologiya*. 2019. https://vk.com/doc133757284_586794884?hash=jdCczWHkoxzAgjmwjbIqHFuzSz1M0arDmvmRnXavNZs
14. *Apulej. Apologiya. Metamorfozy Floridy*. Posleslovie. M.E. Grabar'-Passek. Moskva: Nauka, 1993.
15. *Skazka Apuleya.* Perevod s latinskago. Sankt-Peterburg: Izdanie zhurnala «Panteon Literatury», 1893. Available at: http://az.lib.ru/a/apulej/text_amur_i_pxiheya-oldorfo.shtml
16. Russko-evropejskie literaturnye svyazi. *`Enciklopedicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Fakul'tet filologii i iskusstv SPbGU, 2008: 132-133.
17. Bogdanovich I.F. *Dushen'ka.* Drevnyaya povest' v vol'nyh stihah. Available at: https://rvb.ru/18vek/bogdanovich/01text/01psyche/01.htm
18. Zen'kovskij V.D. *Istoriya russkoj filosofii*. Leningrad: `EGO, 1991; T. 1, Ch.2.
19. Sobolev A.N. *Mifologiya slavyan*. Moskva: Lan', 1999: 12-16.
20. Dal' V.I. *O poveriyah, sueveriyah i predrassudkah russkogo naroda*. Sankt-Peterburg: Litera, 1994.
21. Kotaridi Yu.G. Filosofskie versii vechnogo syuzheta ob Amure i Psihee: ot neoplatonizma k hristianstvu. *Problemy istoricheskoj po`etiki*. 2020; T. 18, № 1. Available at: https://istina.msu.ru/publications/article/283768960/
22. Skakun A.A. *«Dushen'ka» I.F. Bogdanovicha: kritika ili apologiya masonstva?* 2001. Available at: http://anthropology.ru/ru/text/skakun-aa/dushenka-if-bogdanovicha-kritika-ili-apologiya-masonstva
23. Osokin M.Yu. *Syuzhet o Psihee i Kupidone v zapadnoevropejskoj i russkoj literaturah XVII-XVIII vv*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. 2005. Available at: https://cheloveknauka.com/syuzhet-o-psihee-i-kupidone-v-zapadnoevropeyskoy-i-russkoy-literaturah-xvii-xviii-vv.

Статья поступила в журнал 04.10.24

УДК 82-2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-531-534

***Hosseini Darberazi Seyedeh Faezeh**, postgraduate, Department of Russian and Foreign Literature of the Peoples of the world, Faculty of Translation, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: Faeze.hoseini@mail.ru*

ANTON PAVLOVICH CHEKHOV AND HIS INFLUENCE ON IRANIAN DRAMA: TOWARDS THE FORMULATION OF THE PROBLEM. The presented research is devoted to the influence of A.P. Chekhov's works on the development of Iranian drama and on the modern Iranian theater. The problem of the research is to study features of adaptation and interpretation of Chekhov's works by Iranian playwrights. The author of the article considers the question of what influence Anton Chekhov's plays had on Iranian dramatic literature, as well as on the sphere of modern Iranian theater, and to what extent the Iranian public liked the adapted samples of plays today. The research materials include Chekhov's original texts, translations of his works into Persian, as well as critical articles and reviews of Iranian critics and literary scholars. The author comes to the conclusion that Chekhov has a significant influence on Iranian drama, and Iranian playwrights play their role in the dissemination and popularity of Russian classical works in Iran. Particular attention is paid to the role of Anton Chekhov in the work of modern Iranian theater directors.

Key words: **Anton Pavlovich Chekhov, Chekhov's creativity, Iranian playwright, modern Iranian theater, characters, Iranian directors, play, performance**

***Хоссейни Дарберази Сейеде Фаэзе**, аспирант, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: Faeze.hoseini@mail.ru*

АНТОН ПАВЛОВИЧ ЧЕХОВ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ИРАНСКУЮ ДРАМАТУРГИЮ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Представленное исследование посвящено влиянию творчества А.П. Чехова на развитие иранской драматургии и современный иранский театр. Проблема исследования заключается в изучении особенностей адаптации и интерпретации произведений Чехова иранскими драматургами. Автор статьи рассматривает вопрос о том, какое влияние пьесы Антона Чехова оказали на иранскую драматическую литературу, на сферу современного иранского театра, а также насколько адаптированные образцы пьес сопряжены с интересами иранской публики сегодня. Материалы исследования включают оригинальные тексты Чехова, переводы его произведений на персидский язык, а также критические статьи и рецензии иранских критиков и литературоведов. Автор приходит к выводу, что Чехов оказал значительное влияние на иранскую драматургию, а иранские писатели сыграли значительную роль в распространении и популяризации русских классических произведений в Иране. Особое внимание уделено роли Антона Чехова в творчестве современных иранских театральных режиссёров.

Ключевые слова: **Антон Павлович Чехов, творчества Чехова, иранская драматургия, современный иранский театр, персонажи, иранские режиссёры, пьеса, спектакль**

В современном поликультурном мире невозможно обойти вниманием вопрос о влиянии культур, в частности, особого интереса заслуживает многолетний опыт взаимодействия русской и иранской литератур. В процессе развития иранская литература стремится найти своего читателя не только внутри нации, но и выйти за ее пределы. В то же время каждая литература стремится сохранить свою самобытность, национальную укорененность. И.О. Шайтанов отмечает, что «границы... в пространстве культуры наделены способностью не только разделять, но и связывать, предоставляя место для встречи и диалога – для диалога культур» [1, с. 637]. Во многих странах Востока любят и знают русскую литературу. В университетах изучают творчество русских писателей, на театральных сценах ставятся русские пьесы, произведения русских писателей издаются большими тиражами. Одним из самых популярных писателей в Иране уже долгие годы остается А.П. Чехов.

Антон Павлович Чехов – один из выдающихся русских писателей и драматургов конца XIX века – начала XX века, который оказал значительное влияние на развитие театрального искусства Ирана. Среди иранских драматургов особого внимания заслуживает творчество современного писателя Акбара Ради, чьи произведения были созданы непосредственно под влиянием чеховского искусства. «Драматургия А.П. Чехова представляет собой цельную и самобытную систему, последовательно развивавшуюся от ранних драматургических опытов конца XIX века к зрелым пьесам рубежа столетий» [2, с. 47]. В контексте развития иранского театра режиссёры адаптируют произведения Антона Чехова, стремясь сделать их более доступными и понятными для аудитории. Доступность и понятность являются основополагающими факторами в процессе осмысления и адаптации пьес Чехова, что, в свою очередь, способствует всевозрастающему интересу к ним писателей и аудитории. В иранском литературоведении творчество Чехова

исследовалось Карими Мотахар, Шабани «Рецензия и критика пьесы «Чайка» (2016), Ализад «Драматическая форма в творчестве Чехова: взгляд на две пьесы «Три сестры» и « Вишневый сад» (2005), Яхьяпур, Карими Мотахар «Анализ пьесы «Вишневый сад» и ее героев» (2004), Абди «Исследование импрессионистических элементов пьесы Антона Чехова «Три сестры» (2023), Карими Мотахар «Изучение и анализ концепций любви, семьи и счастья в произведениях Антона Чехова» (2003–2004), Хамидиан «Иванов; Антон Чехов» (2013), Ахмад Заде «Запутанный клубок любви; взгляд на пьесу Чехова «Чайка» в постановке доктора Мохаммад Реза Хаки» (2008).

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в отечественном и зарубежном литературоведении, несмотря на ряд статей, по-прежнему отсутствуют работы, посвященные влиянию Чехова на развитие иранской драматургии.

Цель настоящего исследования – выявить влияние Антона Павловича Чехова на иранскую драматургию и современный иранский театр. Объектом исследования являются пьесы Антона Чехова.

Среди задач исследования: определить роль творчества Чехова в иранской драматургии и на иранской театральной сцене; выявить особенности произведений Чехова и его персонажей; показать влияние Чехова на театральные постановки современных иранских режиссеров.

Методы исследования: сравнительно-исторический; биографический; историко-типологический; метод пристального чтения.

Научная новизна настоящего исследования состоит в том, что впервые проводится исследование влияния Антона Павловича Чехова на иранскую драматургию, исследуются особенности воздействия его произведений на современный иранский театр.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в расширении научных представлений о влиянии Антона Чехова на иранскую драматургию. Практическая значимость заключается в использовании полученных результатов в дальнейших научных изысканиях, а также в курсе лекций и практических занятий по истории мировой литературы.

Персидская литература, начиная с конца XVIII века, активно входит в круг читательских интересов в России. Великие литераторы, такие как А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов и Л.Н. Толстой, в своих произведениях обращаются к мотивам и образам иранской поэзии. «Российские писатели и поэты уже более столетия назад знакомились с персидской литературой, в то время как иранские литературы начали изучать русскую литературу лишь позднее. В 1796 году были осуществлены первые переводы классической персидской поэзии на русский язык, что способствовало распространению знаний о персидской литературе среди российских читателей. Важную роль в этом процессе сыграли такие писатели и поэты, как Фет и Жуковский» [3, с. 50].

В период, предшествующий появлению переводов русских произведений на персидский язык, в Иране постепенно начали появляться переводы этих произведений на западноевропейские языки. Этот процесс способствовал укреплению литературных связей между Россией и Ираном. В начале XIX века произведения известных русских авторов были переведены на персидский язык, причем произведения Антона Чехова вызвали наибольший интерес в данной области. «Наибольшее количество произведений Чехова было переведено на персидский язык в Иране, за которыми последовали переводы произведений Толстого, Горького, Достоевского, Пушкина и Гоголя» [там же, с. 53].

На раннем этапе в Иране возникали определенные трудности в связи с тем, что русские произведения не переводились непосредственно с русского языка на персидский. Однако известные писатели, такие как Симин Данешвар и Мохаммад Али Джамалзаде, стремились ближе познакомиться с русскими литературными текстами. Они переводили произведения Чехова, хотя приходилось использовать языки-посредники, такие как английский, французский и немецкий. Тем не менее они придавали большое значение содержанию произведений Чехова, которые и по сей день продолжают переводиться на персидский язык. «В начале XX века в Иране наблюдалось увеличение популярности стиля рассказа. Многие иранские писатели, переводя произведения Чехова, интегрировали его стиль в свой литературный опыт. Они также привнесли в свои работы темы, характерные для чеховских рассказов, такие как изображение обычных людей в обществе, их проблемы, насмешки над простыми людьми, критика лжецов, льстецов, а также уважение к должности, жадность, труд и осуждение социальных недостатков. В Иране произведения Чехова были популярны за их способность в кратких рассказах раскрывать глубокие истины» [3, с. 55]. В своих драматических произведениях данный выдающийся драматург обращается к аспектам жизни обычных российских граждан своей эпохи, представляя их без преувеличений и с простотой в описании персонажей. «Персонажи указанных произведений демонстрируют общие черты, такие как депрессия и отчаяние, которые проявляются в их размышлениях о самоубийстве или актах самоубийства. Например, герои Иванов и Константин в пьесах “Иванов” и “Чайка” соответственно, а также Ирина из “Трех сестер”, Войницкий из пьесы “Дядя Ваня” и госпожа Раневская в “Вишневом саде” подвержены подобным мотивациям и действиям» [4, с. 1324].

Следовательно, следует отметить, что произведения Чехова, включая рассказы и пьесы, были переведены на персидский язык и получили широкое признание в Иране благодаря своему стилю и тематике, которые были привлекательны для иранских писателей. Публичные постановки пьес и их интерпретация на сцене также способствовали популяризации этих произведений среди зрителей в Иране. До настоящего времени творчество Чехова остается важным и вдохновляющим для иранских писателей и драматургов, имеющим много поклонников. «В творчестве Антона Чехова обнаруживается образ интеллектуала, подверженного страданиям в суровых условиях бытовой реальности. Интеллектуалы, представленные в его пьесах, выступают в качестве персонажей, которых автор критически освещает. Сам Чехов, будучи прагматиком, остро критикует русский интеллектуализм, и результаты этой критики проявляются в поведении персонажей, таких как Гаев и Трофимов в пьесе “Вишневый сад”» [5, с. 17]. Таким образом, можно сказать, что Чехов стал известной и популярной литературной фигурой в Иране.

Среди важнейших пьес Антона Чехова следует выделить такие как «Иванов», «Чайка», «Три сестры», «Дядя Ваня» и «Вишневый сад». «Чайка» стала одной из первых русских пьес, поставленных на сцене иранского театра, что способствовало распространению и увеличению популярности творчества Чехова среди иранских зрителей и театральных практиков. Антон Павлович Чехов, российский писатель и драматург конца XIX – начала XX века, известен своим творчеством, основанном на изображении жизни «маленького человека», часто принадлежащего к низшим слоям общества. «Персонажи пьес Антона Чехова часто представляют собой интеллектуалов, принадлежащих к образованным кругам мелкой аристократии, или людей среднего достатка. В их числе выделяются определенные типы, которые регулярно повторяются: идеалисты, мечтающие об утопическом будущем; такие личности могут проявлять полезные качества, несмотря на свой пессимизм (Астров), либо выражать полную безынициативность и неуклюжесть (Тузенбах или Трофимов). В произведениях также присутствуют женщинские образы, которые, несмотря на то, что они умны и достойны счастья, не могут его обрести. Такие женщины могут быть как трагичными (Соня), так и комическими (Варя). Часто персонажи выступают противоположностями друг друга, при этом жизненная энергия одного отражается в слабости и лени другого» [6, с. 17]. В чеховских рассказах и пьесах герои стремятся к поиску смысла жизни, личностному развитию и прогрессу, несмотря на их принадлежность к среднему классу общества. Они часто сталкиваются с трудностями и противоречиями среды, в которой живут, и активно борются за свои идеалы. Однако важно отметить, что персонажи Чехова, как правило, лишены явных положительных или отрицательных черт характера, представляя собой комплексные и многогранные личности, отражающие различные аспекты человеческой природы. В произведениях драматурга не прослеживается жесткая дихотомия между «хорошими» и «плохими» героями, что подчеркивает его стремление к реализму и глубокому пониманию человеческой сущности, усилению психологизма.

«В произведениях Чехова каждый персонаж обладает определенными жизненными целями, и даже те из них, кто испытывает неудовлетворенность своей жизнью и окружением (что характерно для многих его героев), проявляют активность и стремятся к их достижению» [7, с. 61].

Характеристики чеховских героев, включая их простоту и стремление к осмыслению собственной жизни, являются важными аспектами его произведений. Этот мотив отчетливо прослеживается в характере Константина в пьесе «Чайка», который, несмотря на презрение и непонимание со стороны матери, находит в себе силы к саморазвитию и новым открытиям, что, вероятно, определяет его писательский талант. Даже в настоящее время в различных странах, включая Иран, эти черты характеров чеховских героев привлекают внимание актеров и режиссёров современного театра, продолжающих постановки его пьес.

Творчество Антона Чехова отличается глубиной, проникновенностью и анализом человеческой природы через простые бытовые сюжеты. В его пьесах поднимаются сложные проблемы и темы, скрытые за, казалось бы, поверхностными образами. Например, герои Чехова часто погружены в мир собственных иллюзий и мечтаний, игнорируя реальность своей жизни. Этот дуализм приводит к абсурдным и бессмысленным рассуждениям, при этом реальные проблемы остаются без внимания. «Чехов в своих пьесах изображает персонажей, которые сталкиваются с собственными трудностями и внутренними противоречиями» [4, с. 40]. В диалогах персонажей Чехова часто отсутствует ясность и непосредственность, они больше похожи на монологи, адресованные не столько друг другу, сколько аудитории. В работах Чехова также присутствует элемент юмора, который часто возникает из-за дистанции между иллюзиями персонажей и их реальным положением. Например, в пьесе «Вишневый сад» героиня, лишившаяся всего из-за банкротства, не предпринимает усилий для изменения своего положения, что создает комический эффект. «Для передачи разрыва между иллюзиями героя и его реальной жизнью, Антон Чехов использует прием косвенного действия, при котором значимые события развиваются за сценой или между сценами пьесы, а их результаты раскрываются через реакции основных персонажей» [6, с. 16].

Поэтика произведений Чехова строится на том, что зрители не осведомлены о ключевых событиях, произошедших в начале пьесы, что вызывает их неизбежный интерес. Характерно, что финалы чеховских пьес лишены кульминаций, сохраняя некий настрой аудитории, которая остается в ожидании развития событий. «Инновационность творчества Чехова как драматурга и писателя обусловлена не только тесной связью с предшествующей ему реалистической литературой, но и с активным взаимодействием с современными литературными течениями. Этот фактор предоставил ему реальные возможности для значительного вклада в развитие драматического искусства» [8, с. 13]. Эта характеристика произведе-

ний Чехова выделяет его среди прочих писателей и продолжает привлекать внимание многих режиссёров в Иране даже в настоящее время.

В современном иранском театральном искусстве выдающиеся режиссёры, такие как Мохаммад Хасан Маджуни (постановка «Три сестры» и «Чайка»), Акбар Занджанпур (постановка «Дядя Ваня»), Микаил Шахрестани (постановка «Вишнёвый сад»), Амир Реза Кухестани (постановка «Иванов»), осуществляют постановки известных пьес Чехова на иранской сцене. Исследование показывает, что иранские писатели, включая Садега Хедаята, Бозорг Алави, Сейеда Мохаммада Али Джамалзаде, Голамхосейна Саеди и Акбара Ради, испытали влияние произведений Чехова через их перевод и публикацию, что указывает на значимость творчества Чехова в иранской литературной среде.

Одна из первых больших пьес Чехова «Иванов» (1888) сегодня занимает особое место в иранском театре. Амир Реза Кухестани – один из выдающихся иранских драматургов современности – адаптировал классический чеховский сюжет исходя из проблем современного общества. Эта пьеса о жизни человека по фамилии Иванов, у которого в жизни есть материальные проблемы, семейные трудности с женой и любовь к другой женщине. Все это сделало его депрессивным и безнадежным человеком, которому остается только совершить самоубийство. По сути, это пример русского человека XIX века, которого затронули трагические проблемы и запутанное положение страны. При создании данного спектакля Амир Реза Кухестани представляет современный Иран. «Подобно персонажу Иванову, молодежь Ирана испытывает внутренний конфликт между революционным идеализмом и политической, культурной апатией» [9, с. 32].

В спектакле Амир Резы Кухестани представлены многочисленные элементы современности, которые отражают актуальные социокультурные и экологические аспекты современного общества. Драматург адаптирует чеховские пьесы к проблемам современного общества. Он решает проблему загрязнения воздуха, вызванного деятельностью промышленных предприятий, что имеет негативное воздействие на здоровье персонажей, таких как Анна. Также отображает повседневное использование автомобилей и обсуждает у пробок, что является характерной чертой современной городской жизни. Упоминаются также наушники, через которые персонаж Иванов обучается английскому языку, что отражает важность языкового образования в современном мире. Кроме того, упоминается татуировка на теле, что является частью современной культуры, самовыражения и индивидуальности. Эти элементы соответствуют исследованиям в области социологии, культурологии и экологии, подчеркивая актуальность и релевантность проблем современного общества.

В интерпретации Амира Резы Кухестани пьеса «Иванов» воплощает все те темы и мотивы, которые были заложены Чеховым в его произведениях. Чехов, задумываясь о своей стране и ее людях, изображал разнообразные жизненные ситуации и социальные проблемы, с которыми они сталкивались. Безработица, нищета, скупость, внебрачные связи и общественная пустота, воплощенные в «Иванове», являются ярким примером тех проблем, которые Кухестани стремится передать через эту пьесу, сохранив основную цель Чехова – создать горькую комедию для иранской аудитории.

С целью отражения современных проблем общества, народа и молодежи Ирана в пьесе раскрывается образ изолированного человека, лишенного надежды на будущее, что аналогично положению современной растерянной молодежи. Персонажи, такие как Саша, умная и образованная, вынуждены столкнуться с трудными обстоятельствами и пережить неудачи, в то время как родители, как в случае с Анной, ошибочно отвергают своих детей, лишая их надежды на возвращение в семью.

«В контексте сопоставления Шекспира и Артура Миллера с Чеховым в иранском театральном каноне последний оказывается весьма значимым драматургом. Подобно многим российским литераторам, его произведения для иранцев представляют собой пограничные тексты, находящиеся на стыке Востока и Запада, и иллюстрируют культурные трансформации, аналогичные тем, что претерпел современный Иран, хотя события, описываемые Чеховым, предшествовали иранским революционным процессам на несколько десятилетий» [9, с. 35]. Амир Резы Кухестани успешно передает стиль и характерные черты творчества Чехова, интерпретировав пьесу в рамках современной эстетики. Реза Ашофте говорит по этому поводу: «Спектакль «Иванов» в постановке Амир Резы Кухестани остается верным чеховским произведением, однако приобретает уникальные черты, присущие творчеству режиссёра. Он сочетает в себе трагикомические аспекты и эстетику импрессионизма, что делает его уникальным как для творчества Чехова, так и для режиссуры Кухестани. Постановка выделяется минимализмом и лаконичной игрой актеров, просматривая жизнь с оптимистичной перспективой. Автор стремится провести критический анализ персонажей и сюжета, представляя зрителю как темные, так и светлые стороны образов» [10].

Пьеса Антона Чехова «Иванов», режиссёрская интерпретация которой Амиром Резой Кухестани в Иране получила значительное признание, представляет собой пример успешного переосмысления классического произведения в контексте современной иранской культуры. Несмотря на разнообразие вызовов, с которыми столкнулся режиссёр, его творческие решения оказались весьма заметными и оправдали себя в глазах аудитории. В современной театральной практике наблюдается интерес к адаптации произведений Антона Чехова, включая «Чайку», которая под названием «Моя чайка» была постановлена под режиссурой Киюмарс Моради и представлена на сцене в последние годы. Кроме того, произведения «Чайка» и «Вишневый сад» многократно ставились в иранском театре под разным режиссёрским руководством, включая работы Сейеда Фазела Садеги, Мохаммада Реза Хаки и других.

Таким образом, знаменитый русский драматург Антон Павлович Чехов оказал значительное влияние на мировую литературу и театр. В частности, его творчество приобрело особое значение для народа Ирана, где его произведения стали широко известны и любимы. Сегодня в современном театре Ирана произведения Чехова часто ставятся на сцене, представляя для иранской аудитории новый мир и открывая перед ней новые перспективы.

Анализируя пьесы Чехова, иранские зрители воспринимают их как погружение в альтернативную реальность, где присутствует атмосфера трагизма, невинности, комизма, поиска смысла жизни. Эти произведения обладают скрытым смыслом, который помогает зрителям воспринимать мир и окружающую их действительность с новой точки зрения, расширяя их кругозор и представления о мире. Таким образом, творчество Чехова продолжает оставаться актуальным и вдохновляющим для иранской аудитории, играя важную роль в культурном и интеллектуальном развитии общества.

Следует отметить, что в современном Иране многие режиссёры находятся под влиянием творчества Чехова, что привело к созданию новых театральных произведений с уникальным персональным подходом и иранизацией его работ. С незначительными изменениями иранские драматурги адаптировали произведения Чехова, выражая собственные творческие идеи и развивая мысли, аналогичные тем, которые Чехов и его персонажи представляют в иранском контексте. Эти адаптации отражают чрезвычайную точность и красоту в изображении атмосферы и идей произведений Чехова.

Имя и творчество Чехова остаются неизменно важными для иранской культурной среды, и каждый год новые произведения Чехова открываются и интерпретируются в иранском контексте. Иранские зрители и творческие деятели всегда будут помнить и ценить творчество Чехова, поскольку оно продолжает вдохновлять и влиять на иранскую театральную сцену и интеллектуальное развитие общества.

Библиографический список

1. Шайтанов И.О. *Компаративистика и/или поэтика: Английские сюжеты глазами исторической поэтики*. Москва: РГГУ, 2010.
2. Пискун Е.С. *А.П.* Чехов и русская драматургия конца XX века: преемственность художественных концепций. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2015; Т. 1, № 3: 47–56.
3. Карими Мотахар Джаноллах. Взгляд на взаимное влияние персидской и русской литературы. *Исследование иностранного языка.* Тегеран, 2000, № 8: 48–56.
4. Багери Кахкеш Азар, Фахими Реза. Социальная критика пьес Антона Чехова. *Одиннадцатое Международное собрание ассоциации содействия развитию персидского языка и литературы.* Гилян, 2016: 1318–1338.
5. Боняди Алиреза. Исследование особенностей комедии с подходом к природе юмора в произведениях Антона Чехова на примере пьесы «Вишнёвый сад». *Театральный журнал.* Тегеран, 2015, № 60: 100–119.
6. Хамидиан Саид. *Пьесы Антона Чехова*. Тегеран, 1993.
7. Карими Мотахар Джаноллах. Идеальная проблема в прозе и пьесах Антона Чехова и ее связь с взглядами автора. *Язык и литература*. Тегеран; 1998, № 5: 56–68.
8. Панамарева Е., Фарази Можган. Новаторство драматургии Чехова. *Специализированный ежемесячный журнал театра «Сахнэ»*. Тегеран, 2006; № 57: 34–50.
9. Голд Ребекка. *Смотреть Чехова в Тегеране: от лишних мужчин до женщин революционерок.* США: Western Michigan University, 2021: 31–58.
10. *Формалистическая критика спектакля Иванова, созданного и поставленного Амир Резой Кухетани*. Available at: https://theater.ir/fa/62580

References

1. Shajtanov I.O. *Komparativistika i/ili po`etika: Anglijskie syuzhety glazami istoricheskoj po`etiki*. Moskva: RGGU, 2010.
2. Piskun E.S. *A.P.* Chehov i russkaya dramaturgiya konca XX veka: preemstvennost' hudozhestvennyh koncepcij. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2015; T. 1, № 3: 47-56.
3. Karimi Motahar Dzhanollah. Vzglyad na vzaimnoe vliyanie persidskoj i russkoj literatury. *Issledovanie inostrannogo yazyka.* Tegeran, 2000, № 8: 48-56.
4. Bageri Kahkesh Azar, Fahimi Reza. Social'naya kritika p'es Antona Chehova. *Odinnadcatoe Mezhdunarodnoe sobranie associacii sodejstviya razvitiyu persidskogo yazyka i literatury.* Gilyan, 2016: 1318-1338.
5. Bonyadi Alireza. Issledovanie osobennostej komedii s podhodom k prirode yumora v proizvedeniyah Antona Chehova na primere p'esy «Vishnevyj sad». *Teatral'nyj zhurnal*. Tegeran, 2015, № 60: 100-119.

6. Hamidian Said. *P'esy Antona Chehova*. Tegeran, 1993.
7. Karimi Motahar Dzhanollah. Ideal'naya problema v proze i p'esah Antona Chehova i ee svyaz' s vzglyadami avtora. *Yazyk i literatura*. Tegeran; 1998, № 5: 56-68.
8. Panamareva E., Farazi Mozhgan. Novatorstvo dramaturgii Chehova. *Specializirovannyj ezhemesyachnyj zhurnal teatra «Sahn`e»*. Tegeran, 2006; № 57: 34-50.
9. Gold Rebekka. *Smotret' Chehova v Tegerane: ot lishnih muzhchin do zhenschin revolyucionerok*. SShA: Western Michigan University, 2021: 31-58.
10. *Formalisticheskaya kritika spektaklya Ivanova, sozdannogo i postavlennogo Amir Rezoj Kuhetani*. Available at: https://theater.ir/fa/62580

Статья поступила в редакцию 28.10.24

УДК 398.91 + 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-534-536

***Filippova S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*
***Kholmogorova V.Ye.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Arctic State Institute of Culture and Art (Yakutsk, Russia), E-mail: hve@list.ru*

THE IMAGE OF A BAKER IN GERMAN PROVERBS AND SAYINGS: SYMBOLIC ASPECT. The article reveals the semantic characteristics of a baker's image in German proverbs and sayings. The choice of the research material is determined by the pragmatic peculiarities of the paroemiological corpus: proverbs and sayings actualize didactic and worldview representations of an ethnos, they reflect the basic axiological orientations of culture. In the course of contextual and semantic analyses of paroemias with components *Bäcker* and *backen*, the researchers identify the macro-fields verbalizing the symbolic characteristics of a baker's image in the German culture. The study of research material allowed to obtain the following results: texts of proverbs with components *Bäcker* and *backen* represent themes of wealth, high income, material prosperity, competition, greed, thievery, trouble, labour, hard working conditions. In German linguoculture there is an ironic attitude to representatives of this profession: they are identified with millers, tailors within the motifs of 'thirst for profit' and 'thievery'; a baker is associated with the theme of inevitable reckoning for the consumption of freely given resources. In general, the image of a baker is constructed on the basis of metonymic and metaphorical reinterpretations of bread: the motif of bread selling was developed into negative characteristics and qualities of a baker, while the process of making bread creates positive features, connected with the theme of labour.

Key words: **German language, proverbs, sayings, baker, semantics, symbolism, metonymic shift, metaphorical shift, food metaphor**

***С.В. Филиппова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*
***В.Е. Холмогорова**, канд. филол. наук, доц., Арктический государственный институт культуры и искусства, г. Якутск, E-mail: hve@list.ru*

ОБРАЗ ПЕКАРЯ В НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ: СИМВОЛИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В представленной статье выявлены семантические характеристики образа пекаря в немецких пословицах и поговорках. Выбор материала исследования обусловлен прагматическими особенностями паремиологического корпуса: в пословицах и поговорках актуализируются дидактико-мировоззренческие представления этноса, отражаются базовые аксиологические ориентиры культуры. В ходе контекстуального и семантического анализа текстов паремий с компонентами *Bäcker* и *backen* определены макрополя, вербализующие символические характеристики образа пекаря в лингвокультуре немцев. Изучение материала исследования позволило получить следующие результаты: тексты паремий с компонентами *Bäcker* и *backen* репрезентируют темы богатства, высокого дохода, материального благополучия, конкуренции, жадности, воровства, неприятностей, труда, тяжелых условий работы. В немецкой лингвокультуре наблюдается ироничное отношение к представителям данной профессии: они отождествляются с мельниками, портными по мотивам «жажда наживы» и «воровство»; пекарь ассоциируется с темой неизбежности расплаты за потребление доставшихся даром благ. В целом, образ пекаря сконструирован на основе метонимического и метафорического переосмысления метафоры хлеба: мотив продажи хлеба моделирует отрицательные характеристики и качества пекаря, а процесс изготовления хлеба – положительные черты, актуализируя тему труда.

Ключевые слова: **немецкий язык, пословицы, поговорки, пекарь, семантика, символика, метонимический перенос, метафорический перенос, метафора еды**

Актуальность работы определяется интересом к изучению менталитета народа, репрезентированного в традиционных текстах лингвокультуры. Пословицы и поговорки, актуализируя информацию о дидактико-мировоззренческих ориентирах этноса, позволяют исследовать постулируемые в текстах паремий нормы, установки и ценности, отражающие специфику мышления и мировоззрения этноса. Цель нашего исследования – выявление символических характеристик образа пекаря в немецких паремиологических единицах. В ходе работы были решены следующие задачи: осуществлен отбор пословиц и поговорок с компонентами *Bäcker* и *backen* (*'пекарь'*, *'печь'*); проведен контекстуально-семантический анализ отобранного материала; определены ключевые семантические макрополя, репрезентирующие образ пекаря и процесс хлебопечения; описаны ключевые символические характеристики пекаря в немецкой лингвокультуре; проинтерпретированы причины возникновения отрицательной и положительной семантики образа пекаря в контексте метафоры хлеба. Таким образом, для решения задач исследования применялись следующие методы анализа: контекстуальный, семантический, описательный, интерпретативный. В качестве материала исследования использовался сборник Дж. Макадама A collection of proverbs of all nations on bread and baking [1, с. 59–79], в котором размещены пословицы и поговорки о хлебе и хлебопечении разных народов мира. Научная новизна работы состоит в том, что впервые изучается образ пекаря в немецких пословицах и поговорках, причем выбор профессии не является случайным, поскольку тема хлебопечения близка к базовой для многих культур метафоре еды. Семантика образа пекаря, которая является следствием метонимического переосмысления хлеба, через характеристику процесса хлебопечения и его продажи раскрывает традиционные представления немецкого народа о социально-этических качествах людей данной профессии, производящих основной для многих культур продукт питания. Теоретическую значимость работы мы видим в развитии антропоцентрического подхода к паремиологическому корпусу, который способствует выявлению традиционных символически оценочных и мировоззренческих ориентиров в языковой картине мира носителей немецкого языка. Практическая значимость состоит в лингводидактическом потенциале результатов исследования, которые могут использоваться в качестве иллюстрации особенностей языковой и фольклорной картин мира немцев на занятиях по немецкому языку и межкультурной коммуникации.

Исследователи отмечают, что паремиологический корпус, будучи уникальным фольклорным жанром, репрезентирует информацию о ценностях, установках, мировоззрении и правилах поведения народа, специфике их мышления и мировоззрения [2]. Действительно, актуализируя «информацию об исконных ценностных ориентирах и дидактико-мировоззренческих установках различных народов» [3, с. 238], паремии содержат фрагменты «верований, мифологии, ритуально-обрядовых практик» [4, с. 95]. Поскольку для них характерны свойства «клиширования, афористичности и сентенциозности» [5, с. 36], тексты пословиц и поговорок представляют собой «устойчивые высказывания неопределенно-референтного типа», результат «многовековой народной рефлексии», нацеленный на регулирование поведения человека [6, с. 8]. Обобщая и моделируя «факты самой действительности», паремии воспроизводятся «в соответствующих коммуникативных ситуациях» [7, с. 35] и формируют определенные установки и представления о социальных нормах и правилах поведения народа. Таким образом, изучение текстов данного фольклорного жанра, в которых вербализуются традиционные ценностные и мировоззренческие ориентиры социума, позволяет раскрыть специфику языковой и культурной картин мира.

Прежде чем перейти к обсуждению материалов исследования, необходимо привести некоторые данные о роли хлеба в немецкой культуре: в Германии существует более 3 230 разновидностей хлебобулочных изделий; хлебная культура относится к нематериальному культурному наследию Юнеско [8]. Цена на хлеб высока, что нашло отражение в поговорке *sich verkaufen wie geschnitten Brot* (букв.: *'продаваться как нарезанный хлеб'* в знач. 'продаваться дорого'). Таким образом, образ пекаря/булочника, несомненно, определяется особенностями культуры хлебопечения немцев, формируя оценки и смыслы, основанные на функциональных и аксиологических характеристиках хлеба, а также процессах его изготовления и продажи. Анализ текстов паремий с компонентами *Bäcker* и *backen* позволил выявить семантические макрополя, актуализирующие следующие символические характеристики пекаря: богатство, жадность, неприятности (проблемы), труд. Вызывает интерес тот факт, что многие паремии отражают негативные качества представителей данной профессии. Рассмотрим каждую семантическую группу подробно.

Богатство. В данную группу вошли паремии, в которых образ пекаря воплощает материальные блага. Например, в пословице *Bäcker sind die besten Baumeister; sie bauen aus kleinen Semmeln grosse Häuser / Пекари – лучшие строители, они строят большие дома из маленьких булочек* поднимается тема финансового благополучия и высокого дохода. Остроумное и ироничное отождествление пекаря со строителем усиливается антитезным сопоставлением маленьких булок и больших домов. Богатство и изобилие описываются через тему отсутствия голода, вербализуя представления о сытой и безбедной жизни пекаря: *Bäcker und Müller sind die letzen, die Hungers sterben / Пекари и мельники умрут от голода последними; Für des Mullers Hennen, des Backers Schweine und der Wittfrau Knecht soll man nicht sorgen / Не следует заботиться о курах мельника, свиньях пекаря и слуге вдовы; Landsknecht' und Bäckersschwein' wollen allzeit gemastet sein / Работники фермера и свинья пекаря всегда хотят, чтобы их покормили; Priesterkinder, Mullerrinder, Bäckerschwein wollen gut gefuttert sein / Дети священников, скот мельника и свинья пекаря хотят, чтобы их хорошо кормили.* Вызывает интерес тот факт, что в пословицах пекарь ставится в один ряд с мельником, фермером и священником, которых тоже относят к людям с высоким доходом. Наблюдается ирония: пекаря связывают с образом свиньи, ради которой он зарабатывает деньги.

В тексте *Müller und Bäcker stehlen nicht; man bringt's ihnen / Мельники и пекари не воруют; люди сами несут им* также изображается тема зарабатывания денег. Наблюдается имплицитная отсылка к хлебу как необходимому продукту питания, который нужен всем людям. Необходимо отметить, что паремия актуализирует неоднозначные смыслы: с одной стороны, благополучие пекаря и мельника носит заслуженный характер, но, с другой стороны, сопоставление представителей данных профессий с ворами, а также образ людей, которые сами несут деньги, моделируют ироничное отношение к достатку людей данных профессий. Вызывает интерес противопоставление булочника пивовару, в образах которых реализуется мотив получения дохода и конкуренции: *Bäcker und Brauer können nicht auf einem Platz sitzen / Пекарь и пивовар не могут сидеть в одном месте* (иносказ. *процветать рядом*); *Wo ein Brauhaus steht, kann kein Backhaus stehen / Там, где есть пивоварня, не может быть и пекарни.* Данная оппозиция, скорее всего, обусловлена популярностью и релевантностью хлебного и пивного бизнеса в Германии, более того, производство данных продукций основано на зерне, воде, дрожжах, процессах брожения. Положительная семантика реализуется в поговорке-пожелании *Reichthum sei wie des Backers Schurz, nicht zu lang und nicht zu kurz / Пусть богатство будет, как фартук пекаря, – не слишком длинным и не слишком коротким*. Пожелание богатства и необходимого человеку достатка репрезентируется через размер фартука, отсылая к теме заслуженного трудом благополучия.

Жадность. Тема получения дохода получила развитие в мотиве о непорядочности пекаря и воровстве: *Bäcker und Müller zanken sich miteinander, wer von ihnen der grösste Schelm sei / Пекарь и мельник спорят друг с другом о том, кто из них самый большой негодяй; Der Bäcker mit der Kratz, der Müller mit der Matz, der Schneider mit der Schnippscher, wo kommen die drie Diebe her? / Пекарь со своим скребком, мельник со своей меркой, портной со своими ножницами, а вот и три вора пришли сюда?; Wenn man zehn Bäcker, zehn Müller und zehn Schneider in einen Sack tut and schülteel, so ist stets ein Dieb ofen / Если поместить десять пекарей, десять мельников и десять портных в мешок и встряхнуть их, сверху окажется вор.* Хлеб, мука и одежда, будучи самыми востребованными товарами, были переосмыслены в отрицательном контексте: в периоды социальных потрясений и экономических кризисов людям приходилось приобретать экзистенционально-релевантные продукты и вещи. Метонимическая реинтерпретация данных товаров, наличие денег у их производителей, необходимость покупать базовые продукты питания и одежду привели к конструированию отрицательных символических характеристик пекаря, мельника и портного.

Интересная семантика наблюдается в поговорке *Wer beim Bäcker Korn kauft, beim Schmied Kohlen und beim Schneider Nadeln, der wird bei seiner Kaufmannschaft nicht reich / Кто купит зерно у пекаря, уголь у кузнеца, а иголки у портного, не разбогатеет.* Здесь постулируется необходимость уважительного отношения к деньгам: порицается покупка необходимых товаров у посредников по завышенной цене. Несмотря на формируемые в тексте положительные смыслы, булочник, кузнец и портной выступают в качестве отрицательных персонажей, которые думают о наживе и не упускают возможности заработать дополнительные средства. В паремии *Wenn der Arme weint, dann lacht der Bäcker / Когда бедняк плачет, пекарь смеётся* посредством антитезных противопоставлений (*булочник – бедняк; смеется – плачет*) также моделируется негативное изображение представителей данной профессии: формируется образ безжалостного человека; отмечается конструирование синонимического ряда 'пекарь' – 'богач'. Отрицательная символика профессии, несомненно, связана с темами благополучия и богатства, которые на основе метафорического и метонимического переосмысления трансформировались в мотивы жадности, жажды наживы и воровства.

Неприятности. К данной группе отнесены пословицы и поговорки, в которых булочник ассоциируется с проблемами. Так, поговорка *Wer mit dem Bäcker isst der isst mit Schaden / Тот, кто ест с пекарем, ест во вред* предупреждает о неизбежности расплаты: имплицитный образ хлеба, которым угощает пекарь, воплощает идею о том, что за все необходимо платить (ср.: 'бесплатный сыр бывает только в мышеловке'). Похожее значение актуализируется в паремии *Wenn das Gluck dir Küchlein backt, so will es dich fassen und erdrücken / Когда фортуна печет вам лепешки, она хочет схватить вас и раздавить*. Здесь порицается необдуманное использование и потребление благ, которые достаются даром. Неоднозначная семантика конструируется в пословицах *Mit'n Bäcker tau ät'n is bäter, as mit'n Apotheker / Лучше с пекарем, чем с аптекарем; Lieber dem Bäcker als dem Apotheker / Лучше пекарю, чем аптекарю.* С одной стороны, булочник противопоставляется аптекарю и ассоциируется с темой здоровья, но при этом он репрезентируется как человек, взаимодействие с которым представляется как 'меньшее из двух зол', реализуя тем самым тему финансовых потерь.

Труд. В данное макрополе включены паремии, репрезентирующие темы труда и сложностей, с которыми сталкивается булочник в процессе работы. В паремии *Der Bäcker backt für den Lecker / Пекарь печет вкусно (на любой вкус)* восхваляются старание трудолюбивого человека и его способность удовлетворять потребности разных людей. Сложности и трудности описываются в паремиях *Backen und Brauen gerät nicht immer / Выпечка и пиво не всегда получаются; Dem besten Bäcker verdirbt ein Kuchen / Лучший пекарь может испортить пирог.* Мотив тяжелой работы и сложных условий труда репрезентируется в текстах *Wer feuerscheu ist, soll kein Bäcker warden / Тот, кто боится огня, не должен становиться пекарем; Es ist schwer ohne Feuer oder Fett Kuchen zu backen / Трудно испечь лепешки без огня и жира.* Образы огня и жара неслучайны, они усиливают семантику тяжелого труда, постулируя идею о том, что человек должен работать, не бояться трудностей и испытаний. Центральной идеей последней поговорки является тема заслуженной награды, вербализуется представление о заслуженном вознаграждении – блага и достаток достаются в результате больших усилий.

Интересное противопоставление наблюдается в паремии *Wer ein Bäcker werden will, gibt keinen Maler / Если ты хочешь быть пекарем, ты не сможешь быть художником.* Профессия пекаря противопоставляется творческой и ранимой душе художника, тем самым актуализируя смыслы о рациональном складе ума пекаря, дисциплине, тяжелом физическом труде. Необходимо отметить, что среди отобранного материала также есть тексты, в которых фигурируют интересные сравнения, отражающие специфику немецкой культуры. Так, паремия *Er hat Bäckerknie / У него колени пекаря* иносказательно изображает Х-образные ноги. В поговорке *Wenn die Weiber waschen und backen, haben sie den Teufel im Nacken / Когда женщины стирают и пекут, у них на шее сидит дьявол* иронично предупреждают о тяжелом нраве женщин, занимающихся трудом.

В целом изучение текстов немецких паремий позволило определить макрополя, отражающие следующие символические признаки образа пекаря: богатство (доход, благополучие), жадность (воровство), неприятности, труд. Тему богатства раскрывают пословицы и поговорки, в которых образ пекаря символизирует материальные блага, финансовое благополучие и высокий доход, сытую жизнь. В текстах булочники отождествляются по уровню дохода с мельниками, священниками, противопоставляются пивоварам (как конкурентам). В паремиях наблюдается ироничное отношение к профессии булочника. Так, выделяются тексты, намекающие на неправедный характер получения пекарем больших доходов из маленьких булочек и призывающие не беспокоиться о его благосостоянии. Мотив жадного пекаря актуализирует темы непорядочности и воровства: в данном контексте булочники ставятся в один ряд с мельниками и портными; наличие денег у производителей и продавцов базовых товаров послужило основанием для конструирования негативных символических характеристик представителей данных профессий. Данная символика получила развитие в противопоставлении беднякa пекарю, конструируя тем самым синонимический ряд 'пекарь' – 'богач'. Мотив угрозы возникновения неприятностей и проблем также возник на основе ассоциативной связи темы доходов с необходимостью платить за потребление чужих ресурсов. Угощающий хлебом пекарь символизирует неизбежность расплаты, опасность потребления доставшихся даром благ. Семантика труда реализуется в текстах паремий о проблемах и сложностях представителей данной профессии, а также тяжелых условиях, в которых выпекается хлеб.

Таким образом, проведенный контекстуально-семантический анализ фольклорных текстов позволил сформулировать следующее заключение: в немецкой культуре образ пекаря сформировался на основе метонимического и метафорического переосмысления темы хлебопечения. Метафора хлеба как основного средства пропитания и символа благополучия получила довольно интересное развитие и неоднозначную интерпретацию в пословицах и поговорках с компонентами *Bäcker* и *backen*. Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы: положительная символика хлеба была реконструирована в отрицательные характеристики и качества человека, который занимается продажей хлеба; что касается семантики процесса изготовления хлеба, то она сохранила положительные черты и отождествляется с темой труда.

В целом необходимо отметить, что пословицы и поговорки служат ценным источником информации о языковой и аксиологической картинах мира народа. Перспективы данной работы мы видим в том, что ее результаты можно использовать в дальнейших сопоставительных исследованиях семантики пищи и ее переосмысления в разных культурах.

Библиографический список

1. Macadam J.H. *A Collection of Proverbs of All Nations on Bread and Baking*. Belgrade: Balkankult Foundation: Novi Sad; Tiski Cvet, 2006.
2. Lomotey B.A., Csajbok-Twerefou I. A pragmatic and sociolinguistic analysis of proverbs across languages and cultures. *Journal of Pragmatics*. 2021; 182: 86–91.
3. Филиппова С.В., Филиппова В.В. Культурные коды: семантика хлеба в английских пословицах и поговорках. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2023; № 4: 236–249.
4. Штейнгольд А. Краткий экскурс в раннюю историю изучения паремии как объекта этнолингвистики. *Slavistica Vilnensis*. 2012; № 2 (57): 95–110.
5. Черкасский М.А. Опыт построения функциональной модели одной частной семиотической системы. *Паремиологический сборник: Пословица; Загадка (структура, смысл, текст),* Москва: Наука, 1978: 35–52.
6. Фаттахова Н.Н., Кулькова М.А. *Народные приметы: синтаксис и прагматика: на материале русского, татарского и немецкого языков*. Москва: Флинта; Наука, 2015.
7. Нурмонов Ф.И. Паремии как явления естественного языка и фольклора. *Вопросы науки и образования*. 2020; № 39 (123): 33–38.
8. Die Deutsche Brotkultur. *Deutsches Brotinstitut e. V., Berlin*. Available at: https://www.brotinstitut.de/brotkultur

References

1. Macadam J.H. *A Collection of Proverbs of All Nations on Bread and Baking*. Belgrade: Balkankult Foundation: Novi Sad; Tiski Cvet, 2006.
2. Lomotey B.A., Csajbok-Twerefou I. A pragmatic and sociolinguistic analysis of proverbs across languages and cultures. *Journal of Pragmatics*. 2021; 182: 86-91.
3. Filippova S.V., Filippova V.V. Kul'turnye kody: semantika hleba v anglijskih poslovicah i pogovorkah. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2023; № 4: 236-249.
4. Shtejngol'd A. Kratkij `ekskurs v rannyuyu istoriyu izucheniya paremii kak ob`ekta `etnolingvistiki. *Slavistica Vilnensis*. 2012; № 2 (57): 95-110.
5. Cherkasskij M.A. Opyt postroeniya funkcional'noj modeli odnoj chastnoj semioticheskoj sistemy. *Paremiologicheskij sbornik: Poslovica; Zagadka (struktura, smysl, tekst),* Moskva: Nauka, 1978: 35-52.
6. Fattahova N.N., Kul'kova M.A. *Narodnye primety: sintaksis i pragmatika: na materiale russkogo, tatarskogo i nemeckogo yazykov*. Moskva: Flinta; Nauka, 2015.
7. Nurmonov F.I. Paremii kak yavleniya estestvennogo yazyka i fol'klora. *Voprosy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 39 (123): 33-38.
8. Die Deutsche Brotkultur. *Deutsches Brotinstitut e. V., Berlin*. Available at: https://www.brotinstitut.de/brotkultur

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 81-2

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-536-540

Fisenko O.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia); Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: olfiss@list.ru*
Adonina L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: lar_sad@list.ru*
Morya L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: l.a.morja@sevsu.ru*

ALL-CATEGORY FEATURES OF THE CONCEPT 'FAMILY' AS AN ELEMENT OF VASILY VASILIEVICH ROZANOV'S LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD. The article is devoted to a relevant for modern linguistics problem of concept modelling in the context of linguocultural situation. The concept 'FAMILY' is investigated on the basis of texts by Vasily Vasilyevich Rozanov. The linguistic means of objectification of the concept 'FAMILY' as an element of the writer's linguistic consciousness in the context of the forming new religious-philosophical consciousness has been studied. It is proved that the nuclear system-forming zone of the concept 'FAMILY' includes general categorical signs 'cell of society', 'family composition' and 'relations between spouses'; the peripheral zone includes 'presence of family', 'temperature characteristics', 'somatic state', 'nationality', 'morality', 'evaluation'; the categorical structure of the concept includes both general categorical features – universal ideas about the family, typical of society – and new views on the family, developed by representatives of the new religious consciousness.

Key words: **concept, concept structure, general categorical features, family, Vasily Vasilyevich Rozanov, new religious consciousness, individual-author's picture of the world, linguocultural situation**

О.С. Фисенко*, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, E-mail: olfiss@list.ru*
Л.В. Адонина*, канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, E-mail: lar_sad@list.ru*
Л.А. Моря*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русской филологии и русского языка как иностранного, Севастопольский государственный университет, г. Севасттополь, E-mail: l.a.morja@sevsu.ru*

ОБЩЕКАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» КАК ЭЛЕМЕНТА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ВАСИЛИЯ ВАСИЛЬЕВИЧА РОЗАНОВА

Статья посвящена актуальной для современной лингвистики проблеме моделирования концепта в контексте лингвокультурной ситуации. Концепт «Семья» исследован на основе текстов Василия Васильевича Розанова. Изучены языковые средств объективации концепта «Семья» как элемента языкового сознания писателя в контексте формирующегося нового религиозно-философского сознания. Доказано, что в ядерную системообразующую зону данного концепта входят общекатегориальные признаки «ячейка общества», «состав семьи» и «отношения между супругами»; в периферийную – «наличие семьи», «температурные характеристики», «соматическое состояние», «национальность», «нравственность», «оценка»; категориальная структура концепта включает в себя как общекатегориальные признаки – универсальные представления о семье, свойственные обществу, так и новые взгляды на семью, развиваемые представителями нового религиозного сознания.

Ключевые слова: **концепт, структура концепта, общекатегориальные признаки, семья, Василий Васильевич Розанов, новое религиозное сознание, индивидуально-авторская картина мира, лингвокультурная ситуация**

Актуальность исследования обусловлена значимостью семьи как социального конструкта в жизни каждого человека. Семья способствует формированию нравственной устойчивости личности. Именно в семье формируются базовые нравственные установки, которые человек сохраняет на протяжении всей жизни. Семья является универсальным концептом, общечеловеческой ценностью, так как в основе его структуры лежат архетипы как системообразующие константы, понятные человеку вне его культурных и нравственных установок. Вместе с тем концепт «Семья» также подвержен изменениям – любые трансформации общества отражаются на особенности его вербализации. Наибольшие изменения в указанном концепте происходят в период общественно-политических преобразований. При этом изменения затрагивают не только периферию, но и ядерную зону концепта, что определяет своеобразие концептуальной структуры исследуемого концепта. Трансформируется как структура концепта, так и средства его языковой объективации, что представляет несомненный интерес для лингвистов. Уникальным периодом в обогащении концептуальной структуры концепта «Семья» и средств его вербализации стал конец XIX – начало XX вв. О кризисе семьи как института христианского брака и необходимости принципиально нового подхода к нему писали на страницах периодической печати (см. книгу Сергея Шарапова «Сущность брака», 1901 г. [1]), писатели, философы, богословы, литературные критики и т. д. Одним из интереснейших писателей конца XIX – начала XX вв., ярких и противоречивых мыслителей своего времени стал Василий Васильевич Розанов. Писатель уделял особое внимание теме семьи и брака, рассматривая их в религиозно-философском и культурном аспектах.

Труды этого выдающегося русского философа, публициста и литературного критика рубежа XIX–XX веков заслуживают пристального внимания при исследовании концепта «Семья» в русской культуре.

Целью нашего исследования является изучение когнитивной структуры концепта «Семья» как экспонента индивидуально-авторской картины мира Василия Васильевича Розанова. Концепт «как единица авторского сознания, вербализованная в тексте, аккумулирует универсальный и личный опыт писателя, его мировидение и систему ценностей, является основным элементом смысла и имеет эстетическую значимость» [2, с. 87]. В концепте «Семья», репрезентируемом в его языковой картине мира, воедино слилось общее и частное, коллективное и индивидуальное. К раскрытию сущности и содержания обозначенного концепта Василий Розанов подошел в свойственной ему творческой манере, в

которой интимное и личное выходят на первый план, приобретая масштабы общероссийского.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

– дано определение имени концепта «Семья»;

– описаны общекатегориальные признаки концепта «Семья» в творчестве Василия Розанова;

– продемонстрированы особенности концептуальной структуры концепта «Семья» и способы его языковой объективации в языковой картине мира Василия Розанова как представителя нового религиозного сознания конца XIX – начала XX вв.

Научная новизна исследования заключается в:

– уточнении общекатегориальной структуры концепта «Семья» как фрагмента языкового сознания конца XIX – начала XX вв.;

– изучении особенностей языковой репрезентации концепта как фрагмента индивидуально-авторской картины мира Василия Розанова.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о концепте.

Практическая значимость состоит в описании лексико-семантической структуры концепта «Семья» как фрагмента языкового сознания конца XIX – начала XX вв. и выявлении общекатегориальных признаков. Описана структура концепта «Семья» в контексте формирующейся системы нового религиозного мировоззрения.

Методы и приемы исследования: компонентный анализ, метод сплошной выборки, метаязыковое описание.

Анализ научно-исследовательских работ показал, что исследуемый нами концепт является предметом изучения представителей различных научных школ и направлений. «С незапамятных времен самой прочной ячейкой общества оставалась семья, где из поколения в поколения передавались традиции народа. Члены семьи ведут совместный быт, живут на одной территории, а также оказывают друг другу как моральную, так материальную и физическую помощь» [3, с. 58].

Широкое распространение в изучении концепта получил полевой подход. Так, в работе Ф.Г. Сефихановой и М.М. Магомедовой [2] описываются особенности вербализации лингвокультурного концепта «Семья» в терминах ядра и периферии. В статье И.А. Киселевой [4] данный концепт исследуется на основе компаративного анализа авторских ассоциативных полей и их сравнения со стандартными ассоциативными полями на материале женского мемуаристического дискурса конца XIX – начала XX вв. Н.Г. Барышникова [5] рассматривает специфику концепта «Семья» в русском и китайском языках. Е.В. Бирюкова [6] основной формой языковой репрезентации концепта рассматривает одноименное ассоциативно-семантическое поле. И.В Гармаш и И.В. Голубева [7] моделируют концепт «Семья» как компонент детской языковой картины мира на основе данных, полученных в результате ассоциативного эксперимента. Авторами показана сложная структура концепта, включающая когнитивные классификаторы кровного и некровного родства и социально-хозяйственного объединения. В исследовании Ю.В. Железновой [8] на материале русского и французского языков проанализирована семантико-фреймовая структура концепта «Семья» и доказано, что общечеловеческая универсалия имеет национальную специфику, проявляющуюся во всей структуре лексико-семантических полей концепта: «родственные отношения», «брачные отношения», «семейные отношения». А.А. Новикова [9] реконструировала с помощью компонентного анализа семантическую структуру имени концепта – существительное *семья*. Как отмечает А.А. Новикова, ядерную семантику концепта «Семья» составляют также такие компоненты, как ‘человек’, ‘родство’, ‘общность’, ‘место жительства’ [9, с. 110]. Выделение основных смысловых составляющих определяет сущность и границы данного концепта.

При видимом разнообразии концептуальных исследований концепт «Семья» как элемент языковой картины мира Василия Васильевича Розанова в контексте формирующегося нового религиозного сознания и общекатегориальные признаки данного концепта не исследованы.

Творчество В.В. Розанова, одного из ярких представителей русской религиозной философии конца XIX – начала XX вв., выдающегося русского философа и публициста посвящено осмыслению феномена семьи. В философской прозе Розанова семья рассматривалась как фундаментальная основа общественно-политического устройства, «первоначальная общественная ячейка», скрепленная не только юридическими, но и духовно-нравственными узами, что отражало его стремление к возрождению традиционных ценностей в условиях кризиса русского общества рубежа веков. В духе своего времени Василий Розанов, исследуя влияние социальных изменений и культурных трансформаций на формирования семейных ценностей, размышляет о необходимости и значимости института семьи как важнейшей формы организации личного быта, основанной на супружеском союзе и родственных связях (кровном родстве, порождении, брачных отношениях).

В русской лингвокультуре концепт «Семья» наделен особой ценностью и значимостью, связан с представлениями о доме, традициях, продолжении рода, что находит отражение в богатстве соответствующей лексики и фразеологии. Семья традиционно воспринимается как незыблемая ячейка общества, хранительница духовных и нравственных ценностей, ассоциируется с домашним уютом, заботой, взаимопомощью.

Лексикографический анализ номинанта изучаемого концепта показал, что *семья* – это 1) «совокупность близких родственников, живущих вместе», «родители с детьми», «женатый сын или замужняя дочь» [10]; 2) «группа людей, состоящая из мужа, жены, детей и других близких родственников, живущих вместе» [11].

Архисема ‘группа’ является ядром лексического значения номинанта *семья*. Имплицитно данная архисема представлена когнитивным общекатегориальным признаком «ячейка общества», входящим в ядерную зону изучаемого концепта.

Представление Розанова о семье как о базовом социальном институте, который должен лежать в основе государственности и общественной жизни, созвучно его идее «органического» государства, построенного на традиционных семейных началах. Для Розанова ключевыми элементами семьи являются брак как основа семьи, кровное родство, общий быт и хозяйство: *«Семья есть* ***родственная группа, основанная на браке, кровном родстве, общем быте и нераздельном хозяйстве****»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Продолжая аристотелевскую идею о семье как неотъемлемой части государства, Розанов рассматривает данное явление как фундаментальное основание социума, отстаивая первостепенную значимость семьи как «клеточки» общества, ячейки, на которой держится вся социальная структура. Ключевой категориальный признак, который Розанов определяет как важнейший, состоит в том, что семья – это «ячейка общества», «социальный институт». *«Семья есть первоначальная* ***общественная ячейка****,* ***из которой слагается все общество****»* (В.В. Розанов. «Семейный вопрос в России»); *«Семья является* ***первичной, фундаментальной ячейкой*** *общественного организма, на которой держится весь социальный порядок»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Нравственное здоровье всего общества зависит от состояния семьи как* ***базовой социальной ячейки****»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»). *«Подлинная семья – это не просто* ***социальная ячейка****, а священный оплот, где человек переживает высшие духовные состояния и причащается к вечным ценностям»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

В творчестве писателя данный признак экспонируется лексическими единицами *великий, святой, социальный институт*. «*Нужна ли она?... И так как таковым гробом является великий и* ***святой институт семьи****, то в нем и в нем одном и в нем только можно нам найти спасение»* (В.В. Розанов. «Семейный вопрос в России»). «*Нужна ли она?... И так как таковым гробом является великий и* ***святой институт семьи****, то в нем и в нем одном и в нем только можно нам найти спасение»* (В.В. Розанов. «Семейный вопрос в России»). *«Семья является* ***величайшим, богоустановленным институтом****, объединяющим людей в их причастности к Высшему Порядку бытия»* (Розанов В.В. «Уединенное»); *«****Священнее семьи*** *вообще ничего нет, священнее брака вообще ничего в человеческих делах нет»* (В.В. Розанов. «Семья как религия»); «*Если она <семья> все-таки именуется «****священною****», то это есть плод распорядительного акта, а не ее внутреннего характера; и не связанное внутренним ощущением, человеческое произведенье вечно пытается выйти из-под этого распорядительного mandat (разложение европейской семьи)*» (В.В. Розанов. Семья как религия). Рассуждения Розанова о семье отражают его концепцию «семейного государства», где семья рассматривается в качестве ключевого элемента общественно-политического устройства.

В своих трудах Розанов выдвигает идею о первичности семьи по отношению к государству: *«****Государство*** *есть лишь* ***механизм для охранения и облегчения жизни*** *этих маленьких государств – семей»* (В.В. Розанов. «О понимании»). Характеризуя семью как «великий и святой институт», Розанов подчеркивает значимость и ее особый статус в обществе: *«****Семья есть основание всяческого общества****, и народ, расшатывающий семью, расшатывает самые устои своего бытия»* (В.В. Розанов. «Религия и культура»); *«Ибо семья является той* ***святыней****, на* ***которой зиждется нравственный порядок в государстве****»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); «***Без*** *крепкой, богоустановленной* ***семьи невозможно здоровое существование ни отдельного человека, ни целого народа****»* (Розанов В.В. «О понимании»).

Общекатегориальный признак «статус семьи». Рассматривая взгляды Василия Розанова на институт семьи, следует отметить, что в его концепции семья не сводилась лишь к экономическому или юридическому статусу, а трактовалась как неразрывно связанная с религиозными и государственными устоями Российской империи, как институт, органично укорененный в национально-религиозном укладе страны. В представлениях Розанова, брак в России имел не только светско-правовое, но и глубокое религиозное измерение, освященное Церковью.

«В России ***семья*** *всегда была теснейшим образом* ***связана с Церковью, государством и народными традициями»*** (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Российская семья являлась не просто союзом супругов, но была* ***укоренена в религиозно-национальном укладе страны»*** (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«Брак в России всегда рассматривался н****е только как юридический договор, но и как таинство, освященное Церковью»*** (Розанов В.В. «Уединенное»); *«В сущности, при отрицании пола мы имеем экономическую и юридическую, но не религ****иозную семью****»* (Розанов В.В. «Семья как религия»); *«Семья может рассматриваться* ***в трех основных ипостасях: как экономический союз, как юридический договор и как религиозное установление****.* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Современное общество пытается свести семью лишь к* ***экономическому и правовому аспек-***

ту, вытесняя ее религиозное измерение» (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«Если семья утрачивает свой религиозный фундамент, она неизбежно деградирует, превращаясь* ***в чисто формальное юридическое или хозяйственное объединение»*** (Розанов В.В. «О понимании»).

Василий Розанов использует метафорическое описание семьи как некоей «гробницы», в которой нуждается общество. Данный образ наглядно отражает его понимание семьи как фундаментальной основы, на которой строится вся социальная и государственная система, незыблемого основания, на котором зиждется весь общественный и государственный порядок. Подобно гробнице, хранящей в себе ценности и традиции, семья, по Розанову, сохраняет и транслирует фундаментальные духовно-нравственные устои, определяющие бытие социума в целом. *«Семья есть как бы* ***гробница****, в которой должно быть убежище, защита и отдых для человека»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Подобно* ***гробнице****, хранящей в себе вечные святыни, семья есть оплот, в котором сберегаются незыблемые нравственные и духовные ценности»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«Семья – это* ***священная гробница****, в которой народ и государство находят свое непоколебимое основание и оплот»* (Розанов В.В. «О понимании»).

Розанова отличало особое восприятие института семьи через призму религиозно-мистического мировоззрения. Наделяя семью сакральным статусом, писатель трактует ее в категориях духовности и божественности: *«****Семья есть малая церковь****, в ней супруги – священнослужители, а дети – их прихожане. Здесь совершаются все таинства жизни»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Брак есть* ***таинство, установленное самим Богом****. В нем сочетаются воля Божия и воля человеческая»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Семья – это не просто материальный союз, это* ***духовное единение, в котором господствует религиозно-нравственный дух****»* (Розанов В.В. «О понимании»); *«Семья – это малый* ***мир, в котором отражается устроение всего мироздания****, установленное Богом»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«Семья – не механическое соединение, а* ***живое органическое тело****, проникнутое Духом Божиим»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Василий Розанов использует метафору ‘семья – маленькая церковка’. Для писателя семья – это больше, чем формализованное объединение людей. Семья – духовный союз верных друг другу мужа и жены, брачный союз, освещенный богом. «*Но как в апостольские времена, так и сейчас* ***непорочная семья есть в точности маленькая церковка***» (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Общекатегориальный признак «структура и состав семьи» входит в состав ядерной зоны концепта. Данный признак является важным для писателя. Розанов подчеркивал, что традиционная русская семья включала в себя не только супругов и их детей, но и более широкий круг родственников: *«Семья в понимании русского народа – это* ***обширный круг родных,*** *сцепленных между собой многообразными узами родственности и хозяйственного общения»* (Розанов В.В. О понимании); *«****Родственные узы*** *– это священная, незыблемая основа семьи, которую нельзя игнорировать»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Семья – это* ***живая связь поколений****, передача из рода в род ценностей и традиций»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Семья – это не только* ***кровная связь****, но и нравственный долг, который освящается Богом»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«В русской семье все помогают друг другу, поддерживают* ***родственные связи****, заботятся о стариках и детях»* (Розанов В.В. «О понимании»).

Розанов рассматривал семью как сложную, многопоколенную структуру, ядро которой составляли супруги и их дети, вокруг которых группировались и другие родственники. Эти представления Розанова отражают традиционный для русской культуры взгляд на семью как на расширенную, многосоставную ячейку общества.

Общекатегориальный признак «отношения между супругами», также входящий в ядро концепта «Семья», выдвигает на первый план сему ‘семейная иерархия’. В русской языковой картине мира закреплено представление о мужчине как главе и опоре семьи, защитнике и кормильце. Розанов настаивал на главенстве мужа, основываясь на традиционном понимании патриархальной семьи, характерном для православной культуры, рассматривая мужа как главу семьи, ответственного за её духовное и материальное благополучие, наделенного священными обязанностями супруга и отца, вопрос главенства мужа в семье был ключевым аспектом его философии семьи: «*Главенство мужа в семье установлено самим Богом, это непреложный закон»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«На муже лежит священный долг быть* ***опорой, защитником и кормильцем семьи»*** (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«Муж в семье – это* ***священнослужитель****, совершающий таинства домашней жизни»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Муж должен быть* ***главой, руководителем и судией*** *в семье»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Философия семьи Розанова не предполагала равенства мужа и жены: *«****Неравенство мужа и жены*** *установлено самим Богом, это часть священного порядка семьи»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Семья нуждается в* ***иерархии, где муж является главой, а жена – ему послушна****»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«****Муж призван к руководству и нравственному наставничеству****, жена – к покорности и воспитанию детей»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«****Самодержавие мужа*** *в семье есть отражение власти Бога над миром»* (Розанов В.В. «О понимании»); *«****Равенство*** *в семье неизбежно* ***ведет к духовному обезличиванию и опустошению женщины****»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Нарушение божественной роли главы семьи, например, пьянство отца ведет, по мнению Розанова, к разрушению семьи: *«Пьянство главы семьи есть* ***кощунственное надругательство над святостью отцовства****»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«****Пьянство отца разрушает духовные основы семьи****, приводит к полному нравственному упадку»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«****Пьющий отец теряет*** *всякое* ***право на духовное руководство*** *семьей, его авторитет полностью подрывается»* (Розанов В.В. «О понимании»); *«****Алкоголизм отца прерывает преемственность поколений****, разрушает связь с родом и традициями»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Позорное* ***пьянство отца искажает и оскверняет священный образ Матери-Девы*** *в семье»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»).

Общекатегориальный признак «структура и состав семьи» включает сему ‘овдовевшая’. «Случается и так, что **семья остается без кормильца**» [12, с. 5]. Розанов признавал особое духовное значение вдовства, при этом считал крайне важным сохранение целостности семьи даже в случае потери одного из супругов. *«****Вдовство*** *– это особое* ***духовное состояние****, требующее глубокого покаяния и молитвенного делания»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«****Вдова****, сохраняющая верность памяти почившего супруга,* ***совершает великий духовный подвиг»*** (Розанов В.В. «О понимании»). Поддержка вдов была для него одной из важнейших задач общества и Церкви: *«Церковь и общество должны окружать особой* ***заботой и поддержкой вдов****, чтобы они могли справиться с горем»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«****Помощь вдовам и сиротам*** *–* ***священный долг****, без которого немыслимо сохранение крепких семейных устоев»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Розанов подчеркивает, что даже в случае смерти одного из родителей семья должна сохраняться как ячейка общества прежде всего для правильного воспитания детей: *«Даже после утраты одного из супругов семья должна сохраняться как* ***основа для воспитания детей»*** (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«****Овдовевшая мать – хранительница очага****, долг которой – беречь целостность семьи»* (Розанов В.В. «О понимании»). По мнению Розанова, на овдовевшей матери лежит особая ответственность за сохранение семьи и домашнего очага.

Не всегда потеря кормильца оказывает негативное влияние на благосостояние семьи. Розанов, хотя и высоко ценил незыблемость семейных устоев, все же признавал, что овдовевшая семья, оставшись без отца-пьяницы, будет жить гораздо лучше, чем при нем. «*Но кто же не видал, как* ***овдовевшая семья****, освободившаяся от пьяницы-отца, от распутника-отца, от буйного отца, –* ***оправляется****, что нива под солнцем, и при трудолюбии одной матери* ***существует лучше, чем прежде*** *при тунеядстве двоих?*» (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Общекатегориальный признак «отношения между супругами» также включает сему ‘интимность в семье’, которая ранее не находила открытого выражения в российской общественной мысли. Василий Розанов, как наиболее яркий представитель русского религиозно-философского ренессанса, выводит на публичное обсуждение вопросы сентиментальности и страсти, присущие семейной жизни. Вместо порицания он предполагает восхваление интимности в браке. «*Мы взяли соквартирантство, но нужно представить себе* ***интимность семейной жизни****, где люди сливаются до глубочайшей ниточки, чтобы воскликнуть...*» (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«****Супружеская близость*** *– это религиозное таинство, подобное церковным обрядам»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«****Интимная жизнь супругов –*** *это святое, сокровенное измерение семейного бытия»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«****Супружеская близость*** *– это богоданный путь к продолжению рода, к продлению жизни* (Розанов В.В. «О понимании»); *«Муж и жена должны хранить целомудрие и скромность* ***в интимной сфере****»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Таким образом, общекатегориальные признаки «ячейка общества», «структура и состав семьи», «отношения между супругами» входят в ядро концепта «Семья», отражая новые, развиваемые представителями нового религиозного сознания взгляды на семью.

Следующие общекатегориальные признаки образуют периферию концепта «Семья» как экспонента языкового сознания Василия Васильевича Розанова.

Общекатегориальный признак «наличие семьи». Василий Розанов полемизирует с устоявшимся в обществе мнением, согласно которому быть бессемейным человеком является предосудительным и порицаемым. По мнению Розанова, традиционное общественное порицание бессемейности является ошибочным. Он отстаивает право человека на независимость от семейных уз, если это его осознанный выбор. Выделена сема ‘отсутствие семьи’. «*Общество не вправе навязывать индивиду семейный образ жизни, если он* ***сознательно от него отказывается****.* ***Порицание бессемейности – ошибочно и деструктивно****, ибо обесценивает личный выбор человека»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Каждый человек должен иметь возможность самостоятельно выбирать,* ***вступать ли ему в брак или оставаться вне семейных уз****. Общество не имеет права осуждать тех, кто* ***сознательно предпочитает жить вне семьи»*** (Розанов В.В. «О понимании»); *«Укоренив-*

*шееся в обществе п**редубеждение против «бессемейных» людей глубоко ошибочно**. Оно лишает человека права на личную свободу и независимость в выборе жизненного пути»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); «*…Что вообще и всегда и всякому человеку быть **бессемейным** просто неприлично…*» (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»). Розанов выступает против представления о том, что семья является безусловной ценностью и «долгом» каждого человека перед обществом.

Общекатегориальный признак «температурные характеристики» включает сему ‘тепло’ (словосочетание *теплота семейная*): *«И где есть любовь и **теплота семейная**, там члены, даже насильственно разлученные, сыщут друг друга на дне морском и воссоединятся в семью»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Семья, где нет **тепла и душевной близости**, подобна остывшему очагу – в ней угасает жизнь»* (Розанов В.В. «Опавшие листья»); *«Утрата **семейной теплоты** ведет к охлаждению отношений, подобно застывающей воде в заброшенном доме»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Истинная семья **согрета любовью и взаимопониманием**, как живой организм – **теплотой жизни**»* (Розанов В.В. «О понимании»). Розанов неоднократно использует образы тепла, теплоты, согревания применительно к здоровым, полноценным семейным отношениям, считая, что члены семьи должны заботиться друг о друге. Именно благодаря любви и душевной близости семья становится крепкой и жизнеспособной.

Однако, к сожалению, как констатирует сам Василий Розанов, в данный момент в семье отсутствуют подобные проявления любви, тепла и взаимной заботы: *«В наше время наблюдается о**хлаждение семейных связей, замещение любви формальными отношениями**»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Современная семья страдает от **духовного омертвения, замены живых чувств холодным расчетом**»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«Семьи наших дней напоминают о**стывшие очаги, лишенные согревающего пламени любви и взаимопонимания**»* (Розанов В.В. «О понимании»).

Обращаясь к семейному вопросу, Розанов анализирует состояние современной европейской семьи, в связи с чем выделяется сема ‘европейская семья’. *«**Европейская семья** все более превращается в **формальный союз**, лишенный живых чувств и традиций»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Современная **европейская модель семьи** страдает от **излишней рационализации, пренебрежения к духовным основам**»* (Розанов В.В. «Опавшие листья»); *«Если в патриархальных азиатских семьях еще сохраняется глубокая привязанность, то **в европейском доме** царят холодность и отчуждение»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»).

Кризис, поразивший европейскую семью, по мнению писателя, кроется в устаревшем, во многом регламентированном церковными законами и традиционными устоями подходе к ее организации и функционированию. Розанов выявляет фундаментальную проблему – дефицит духовной близости и заботы между членами семьи, что, на его взгляд, является ключевой причиной кризиса современной европейской семьи, чрезмерно зарегулированной внешними по отношению к ней правовыми и религиозными нормами.

В оценочное поле концепта «Семья» попадают лексические единицы, входящие в общекатегориальные признаки «нравственность» и «оценка» эксплицированные антонимичными семами ‘чистая’ – ‘грязная’.

Общекатегориальный признак «нравственность» имеет широкую лексическую объективацию. «*Это такой процент, который сводит семью, и особенно **чистую и целомудренную семью**, на степень таящего явления, как бы «убывающей луны», которая грозит величайшею темнотою всей природе человека, всему гражданскому строю*» (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»). Семья в русской религиозно-философском сознании представляет собой тончайшую материю, «пятую» стихию. В семье человек становится целомудреннее. «*Пол теитизируется: это дает **эфирнейший цветок бытия – семью**; но и теизм непременно и сейчас же сексуализируется: мы **становимся целомудренно-возвышенны в браке**, но (по-видимому) низводя к чему-то несколько земному и даже чуть грязному – религию*» (Розанов В.В. «Семья как религия»). Однако в семье человек не получает радости и наслаждения. «*Т. е., перелагая пример на действительность, в Европе и всегда-то была, вместо эфира семьи, какая-то веревка удавленника*» (Розанов В.В. «Семья как религия»); *«И что же удивительного, и как же поправить, что около этой «скверны» – все скверно, т. е. скверна семья, от которой нужно «воздержаться»»* (Розанов В.В. «Семья как религия»).

Позиция Розанова по вопросу развода была более многогранной и противоречивой. По мнению Василия Розанова, сложившееся в обществе конца XIX – начала XX вв. отношение к семье приводит к стремительному сокращению количества крепких, нравственно чистых и целомудренных семей: *«**Развод** разрывает священные узы брачного союза, обрекая семью на распад и духовное оскудение»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); *«Облегчение **процедуры развода** приводит к обесцениванию семьи, к превращению ее из религиозного института в простой юридический договор»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«Когда семья перестает быть нерушимым, богоустановленным союзом, она теряет свою сакральную силу и значение для общества»* (Розанов В.В. «Уединенное»).

В то же время Розанов считает, что отсутствие возможности развода оказывает пагубное влияние на семью как базовую ячейку общества. Он видел и негативные последствия полного запрета на расторжение брака: *«Абсолютный запрет на развод способствует формированию в семье нездоровой атмосферы, когда супруги, не находя выхода, вынуждены жить в состоянии взаимного отчуждения»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); «*Отсутствие возможности развода приводит к моральному разложению семьи, когда люди вынуждены сохранять брак, не испытывая любви и уважения друг к другу»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); «*Невозможность расторжения супружеского союза, даже при наличии серьезных причин, ослабляет устои семьи, превращая её в источник страданий, а не радости»* (Розанов В.В. «Уединенное»). Розанов признавал, что полный запрет на развод может оказывать негативное влияние на семью, способствуя нарастанию внутренних конфликтов и отчуждения между супругами. Он полагал, что отсутствие возможности прекратить брак, даже при наличии веских оснований, способно подорвать основы семьи, превратив ее в источник страданий, а не счастья.

Семья находится в состоянии кризиса, морального разложения. Кризис семьи в конечном счете приведет к прекращению человеческого рода. *«Если мы примем во внимание, что ее всю проницает, от ранних строк и до поздних, доходящая до уличного пафоса брань «мерзавцев, которые **научили мою жену не рожать**» (доктора), – мы догадаемся, что тут же рядом вставляемое рассуждение о **«прекращении рода человеческого»** есть только словесный переход, без мысли и силы в нем, от одной значащей мысли к другой, напр. от мысли **о растленной семье** к картине скорби…»* (Розанов В.В. «Семья как религия»). Сема ‘порочная’ в структуре концепта «Семья» выражается следующими лексическими единицами: *враждебная, безнравственная, растленная, скверная*. По мнению Розанова, на порочность семьи, отсутствие нравственности и красоты оказывает влияние церковная программа брака, близкая к католической. Выделена сема ‘отсутствие нравственной красоты’. «*Но наша церковная программа брака близка к католической; и всем известна **«красота» нашей семьи**, вытекшая из этой программы*» (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Пороки, процветавшие в семье конца XIX – начала XX вв., приводят к тому, что мужья, жены и их дети мучаются в этой нравственной грязи, что сказывается на отсутствии желания вступать в брак, росте числа одиноких мужчин и женщин. «Процесс воспитания в семье – одно из базовых средств преемственности поколений» [13, с. 39]. Именно поэтому в национальном менталитете особое внимание уделяется воспитанию нравственных и моральных качеств. «Слова и поступки родителей, система и методы воспитания формируют нравственность детей, так как они, как правило, подражают стилю жизни своих родителей» [14, с. 459]. По мнению Василия Васильевича Розанова, в условиях современного ему общества семья, лишенная любви и уважения, не может выполнять воспитательную функцию. «*Колыбелью их воспитания становится **равнодушная или враждебная, безнравная, растленная семья***» (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); «*В этой атмосфере з**лобы, отвращения** и, наконец, **нравственной грязи** растут и мучаются, «воспитываются» дети*» (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»); «*И что же удивительного, и как же поправить, что около этой «скверны» – все скверно, т.е. **скверна семья**, от которой нужно “воздержаться”*» (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Общекатегориальный признак «оценка» также включает сему ‘порок’. «*Но закон призывается к «соломоновой мудрости» всякий раз, когда в святом и **нежном цветке семьи** заводится «**червоточинка**», когда семя греха падает и заражает ее*» (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»). Василий Васильевич Розанов при описании семьи говорит о том, что семя греха разрушает семью. «***Измена** одного из супругов разрушает саму основу семейного союза, ведет к утрате доверия и взаимного уважения»* (Розанов В.В. «Около церковных стен»); *«**Супружеская измена** – тяжкий грех, который наносит непоправимый урон семье и семейным ценностям* (Розанов В.В. «О понимании»).

Розанов признавал, что в отдельных случаях измена может быть своего рода «платой» за сохранение семьи: *«Бывают ситуации, когда ради сохранения целостности семьи женщина вынуждена **мириться с неверностью** мужа»* (Розанов В.В. «Семейный вопрос в России»).

Проведенное исследование показало, что в индивидуально-авторской картине мира Василия Васильевича Розанова концепт «Семья» является ключевым. О значимости темы семьи в творчестве Василия Розанова свидетельствует тот факт, что писатель активно включился в полемику, развернувшуюся на страницах печати и связанную с семейным вопросом.

Конец XIX – начало XX вв. – это время, когда переосмысливаются общечеловеческие ценности. Семья – это ментальная единица, структура которой включает ядро и периферию. Более стабильно ядро, менее – периферия. Наиболее ярко процессы трансформации концепта «Семья» отразились в творчестве Василия Розанова. Общекатегориальные признаки «ячейка общества», «состав семьи», «отношения между супругами» составляют ядро концепта «Семья» в индивидуально-авторской картине мира Василия Розанова. Общекатегориальные признаки «наличие семьи», «температурные характеристики», «нравственность», «оценка» являются периферийными. Данные общекатегориальные признаки отражают «новое» христианское мироощущение конца XIX – начала XX вв., которое формируется в этот период, демонстрируют глубину и значимость трансформации концептуальной системы Розанова в контексте меняющейся религиозно-культурной парадигмы рубежа веков.

Библиографический список

1. *Сущность брака: Обмен мыслей между Н.П. Аксаковым, Мирянином, В.В. Розановым, Рцы (И.Ф. Романовым), прот. Александром У-ским и С.Ф. Шараповым с прил. ст. свящ. М.И. Спасского*. Собрано [снабжено примеч. и предисл.], проред. и изд. Сергеем Шараповым. Москва: Типо-лит. А.В. Васильева и Ко, 1901.
2. Сефиханова Ф.Г., Магомедова М.М. Полевой подход лингвокультурного концепта «семья» во французском семейном романе Henri Troyat «Les Eygletiere». *Международный студенческий научный вестник*. 2020; № 3: 167.
3. Аждугова А.В. Концепт «СЕМЬЯ» в русской языковой картине мира. *Третьи Щеулинские чтения*. 2023: 57–61.
4. Киселева И.А. Концепт «СЕМЬЯ» как часть концепта «ДЕТСТВО» и его репрезентация в русской и английской женкой мемуарной прозе конца XIX – XX вв. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Лингвистика. 2017; № 4: 90–101.
5. Барышникова Н.Г. Концепт «семья» в контексте обучения РКИ в Китае и России. *Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2018:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Среда, 2018: 137–139.
6. Бирюкова Е.В. Ассоциативно-семантическое поле как языковая презентация концепта «семья». *Проблемы интерпретационной лингвистики: автор – текст – адресат*. Новосибирск, 2001: 47–55.
7. Гармаш И.В., Голубева И.В. Концепт «семья» в языковой картине мира современных школьников (по данным ассоциативного эксперимента). *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2016; Т. 11: 2846–2850.
8. Железнова Ю.В. *Лингвокогнитивное и лингвокультурное исследование концепта «семья»*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ижевск, 2009.
9. Новикова А.А. Семантическая структура слова семья как отражение понятийного ядра концепта «семья». *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Филология. 2023; № 3 (78): 109–116.
10. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Санкт-Петербург, Москва: Т-во М.О. Вольф, 1882; Т. 4: 176–177.
11. *Словарь русского языка*: в 4 т. Гл. ред. А.П. Евгеньева. Москва: Русский язык, 1988; Т. 4: 76.
12. Воронцова С.С. Концепт «СЕМЬЯ» в языке русской и английской фольклорной песни. *Теория языка и межкультурная коммуникация.* 2011; № 2 (10): 4–8.
13. Кашежева З.С. Семантическое поле концепта «СЕМЬЯ» в современном афористическом дискурсе. *Язык: история и современность*. 2022; № 2 (13): 39–48.
14. Фаткуллина Ф.Г., Калугина М.П. Репрезентация концепта «СЕМЬЯ» в русской и японской языковых картинах мира. *Вестник Башкирского университета*. 2022; Т. 27: 458–461.

References

1. *Suschnost' braka: Obmen myslej mezhdu N.P. Aksakovym, Miryaninom, V.V. Rozanovym, Rcy (I.F. Romanovym), prot. Aleksandrom U-skim i S.F. Sharapovym s pril. st. svyasch. M.I. Spasskogo*. Sobrano [snabzheno primech. i predisl.], prored. i izd. Sergeem Sharapovym. Moskva: Tipo-lit. A.V. Vasil'eva i Ko, 1901.
2. Sefihanova F.G., Magomedova M.M. Polevoj podhod lingvokul'turnogo koncepta «sem'ya» vo francuzskom semejnom romane Henri Troyat «Les Eygletiere». *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2020; № 3: 167.
3. Azhdugova A.V. Koncept «SEM''Ya» v russkoj yazykovoj kartine mira. *Tret'i Scheulinskie chteniya*. 2023: 57-61.
4. Kiseleva I.A. Koncept «SEM''Ya» kak chast' koncepta «DETSTVO» i ego reprezentaciya v russkoj i anglijskoj zhenkoj memuarnoj proze konca XIX – XX vv. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2017; № 4: 90-101.
5. Baryshnikova N.G. Koncept «sem'ya» v kontekste obucheniya RKI v Kitae i Rossii. *Tendencii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizaciya, obschestvo – 2018:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Sreda, 2018: 137-139.
6. Biryukova E.V. Associativno-semanticheskoe pole kak yazykovaya prezentaciya koncepta «sem'ya». *Problemy interpretacionnoj lingvistiki: avtor – tekst – adresat*. Novosibirsk, 2001: 47-55.
7. Garmash I.V., Golubeva I.V. Koncept «sem'ya» v yazykovoj kartine mira sovremennyh shkol'nikov (po dannym associativnogo `eksperimenta). *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2016; T. 11: 2846-2850.
8. Zheleznova Yu.V. *Lingvokognitivnoe i lingvokul'turnoe issledovanie koncepta «sem'ya»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Izhevsk, 2009.
9. Novikova A.A. Semanticheskaya struktura slova sem'ya kak otrazhenie ponyatijnogo yadra koncepta «sem'ya». *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya. 2023; № 3 (78): 109-116.
10. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Sankt-Peterburg, Moskva: T-vo M.O. Vol'f, 1882; T. 4: 176-177.
11. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Gl. red. A.P. Evgen'eva. Moskva: Russkij yazyk, 1988; T. 4: 76.
12. Voroncova S.S. Koncept «SEM''Ya» v yazyke russkoj i anglijskoj fol'klornoj pesni. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2011; № 2 (10): 4-8.
13. Kashezheva Z.S. Semanticheskoe pole koncepta «SEM''Ya» v sovremennom aforisticheskom diskurse. *Yazyk: istoriya i sovremennost'*. 2022; № 2 (13): 39-48.
14. Fatkullina F.G., Kalugina M.P. Reprezentaciya koncepta «SEM''Ya» v russkoj i yaponskoj yazykovyh kartinah mira. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2022; T. 27: 458-461.

Статья поступила в редакцию 24.10.24

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-540-542

Khantakova V.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk, Russia), E-mail: achinj@mail.ru*
Shvetsova S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk, Russia), E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*

ANTONYMIC RELATIONS IN OPHTHALMIC TERMINOLOGY (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE). The article is devoted to the study of antonymic relations in English ophthalmological terminology. Special attention is paid to identifying parameters of opposition of linguistic units in the terminology under consideration and determining the role of mechanisms of opposition. It has been established that the antonymic relations of terms that reflect dual perception of objects of the world around us and ourselves in this world, which is characteristic of humans, constitute an objective characteristic of English ophthalmological terminology. Different mechanisms of action of the principle of opposition between the components of an antonymic pair, which are not only in conjugation but also in interaction with each other, are determined. Diversity of the action mechanism of the principle of opposition in English ophthalmic terminology is determined by the researcher's perception of knowledge in the field of ophthalmology in specific situations and forms the basis for the systematization of ophthalmic terms.

Key words: **antonym, antonymy, opposition, term, medical term, ophthalmic terminology, meaning, sense**

В.М. Хантакова*, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*
С.В. Швецова*, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*

АНТОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ОФТАЛЬМОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Настоящая статья посвящена изучению антонимических отношений в английской офтальмологической терминологии. Особое внимание уделено выявлению параметров противопоставления языковых единиц в рассматриваемой терминологии и определению роли механизмов противопоставления. Установлено, что антонимические отношения терминов, отражая свойственное человеку дуальное восприятие объектов окружающего его мира и самого себя в этом мире, составляют объективную характеристику английской офтальмологической терминологии. Определены разные механизмы действия принципа противопоставления между составляющими антонимическую пару, которые находятся не только в сопряжении, но и во взаимодействии между собой. Разнообразие механизма действия принципа противопоставления в английской офтальмологической терминологии обусловлено восприятием исследователя в конкретных ситуациях познания в области офтальмологии и составляет фундамент для систематизации офтальмологических терминов.

Ключевые слова: **антоним, антонимия, противопоставление, термин, медицинский термин, офтальмологическая терминология, смысл, значение**

Терминологии отдельных научных областей как основное средство репрезентации экспертных знаний продолжают, несмотря на достаточно большое число исследований, оставаться объектом пристального внимания лингвистов. Непрекращающийся интерес к языковым единицам, за которыми стоит соответствующая содержанию научного понятия определенная структура знания, предопределен как развитием науки, так и прикладной значимостью терминов, которые используются в научно-профессиональной деятельности специалистов и обслуживают ее цели.

Непременным условием оперирования терминологическими единицами, основным назначением которых является фиксация, хранение и передача научной информации, является систематизированная и упорядоченная организация терминов. Она представляет собой сложное целое, в котором термины как наименования научных понятий находятся не в изоляции друг от друга, а в сложном взаимодействии между собой. Следствием этого становятся возможными модификации и частичное переосмысление терминов, ведущие к расширению, дополнению, уточнению их значений и тем самым к переосмыслению полученных ранее наукой данных.

Одним из основных принципов объединения языковых единиц в упорядоченную организацию признается принцип противоположностей, отражающий ступени познания мира, в котором действуют многочисленные противостоящие и дополняющие друг друга силы. Установление противоположностей и их изучение в науке о языке осуществляются в рамках теории антонимии, охватывающей все уровни и подсистемы языка, включая и терминологию. При этом некоторые аспекты выражения противоположностей в языке до сих пор остаются всё еще вне поля внимания исследователей, несмотря на значимость категории противопоставления в теории познания, логике, психологии, лингвистике. Речь идет об особенностях структурирования знания о взаимосвязи и взаимодействии терминов в рамках одной антонимической пары. Изучения требуют также выявление значимых параметров при порождении антонимической пары, функционирование ее составляющих и определение многообразия действия принципа противопоставления в языковой системе. Решение обозначенных вопросов определяет актуальность исследования, связанную с непрекращающейся актуальностью проблемы взаимоотношения противоположных начал в науке. Научная новизна исследования заключается в комплексном изучении действия противостоящих и дополняющих друг друга смыслов терминологических единиц в рамках антонимических пар. Объектом исследования избираются антонимические единицы английской офтальмологической терминологии. Предметом исследования является механизм взаимодействия офтальмологических терминов в рамках антонимической пары. **Цель** исследования заключается в выявлении параметров противопоставления языковых единиц в английской офтальмологической терминологии и определения в ней роли механизмов противопоставления. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1. Выявление языковых средств выражения противоположности в английской офтальмологической терминологии; 2. Определение значимых параметров при порождении антонимических пар терминов; 3. Определение многообразия действия принципа противопоставления между терминами в английском языке и роли этого принципа в систематизации офтальмологической терминологии. Для достижения поставленной цели используются следующие методы: метод компонентного анализа смыслового объема антонимических единиц, сравнительно-сопоставительный анализ их дефиниций, интерпретация фактологического материала и наблюдение. Теоретическая значимость данного исследования состоит в том, что решение поставленных задач и выводы могут внести определенный вклад в дальнейшую разработку теории антонимии вообще и терминологическую антонимию в частности. Практическая значимость статьи видится в том, что представленный анализ может стать основой для рассмотрения антонимических пар в терминосистемах других научных областей и найти применение в спецкурсах и семинарах по лексикологии, терминоведению, а также использоваться для составления терминологических словарей.

Методологическую базу описания офтальмологических антонимических терминов составляет идея единства и борьбы противоположностей, согласно которой противоречия и связанные с ними процессы представляют объективную характеристику окружающего нас мира и процессов мышления о нем [1]. В соответствии с этим следует принять, что составляющие антонимическую пару находятся не только в сопряжении, но и взаимодействии между собой, в котором значение одного термина, отражаясь в значении противоположного ему термина, притягиваются друг другу и отталкиваются один от другого одновременно. Как противопоставления, проявляющиеся и действующие во всех свойствах бытия, являются основанием для его структурирования, так и механизм противопоставления антонимических единиц приобретает системообразующий характер, позволяющий выявить различные способы систематизации и упорядочения языковых единиц в офтальмологической терминологии.

Формирование антонимических пар в офтальмологической терминологии отражает свойственное человеку целостное восприятие объектов и стремление их упорядочить. В ряде случаев упорядочение объектов достигается благодаря близости их расположения. Поскольку расположенные рядом объекты имеют тенденцию восприниматься вместе, то одним из параметров формирования антонимической пары является локализация обозначаемых терминами объектов.

Одним из средств обозначения противопоставления объектов в английской офтальмологической терминологии с учетом их локализации являются антонимические терминологические словосочетания. Чаще всего, это многокомпонентные словосочетания. Исходный термин в таких словосочетаниях сопровождается уточнителем, используемым для конкретизации исходного понятия [2, с. 44]: *anterior peripheral curve – posterior peripheral curve (передняя периферическая кривизна роговицы – задняя периферическая кривизна); internal dacryocystor hinostomy – external dacryocystor hinostomy (внутренняя дакриоцисториностомия – наружная дакриоцисториностомия); central ulcerative keratitis – peripheral ulcerative keratitis (центральный язвенный кератит – периферический язвенный кератит); vertical quint – horizontal quint* (*вертикальное косоглазие – горизонтальное косоглазие).* Число уточнителей в многокомпонентных словосочетаниях, передающих научное специализированное знание, может быть более одного. При этом в антонимической паре уточнение специализированного знания передается в основном противопоставлением первых в терминологическом словосочетании элементов, сравните: *anterior peripheral curve – posterior peripheral curve; internal dacryocystor hinostomy – external dacryocystor hinostomy; central ulcerative keratitis – peripheral ulcerative keratitis* и т.д. В формировании антонимических пар задействованы элементы английского языка, например, *left – right* в терминологическом словосочетании *left-beating nystagmus – right-beating nystagmus* и распространенные в медицинской терминологии единицы латинского и греческого происхождения: *anterior – posterior, external – internal, central – peripheral, vertical – horizontal.*

Действие принципа противопоставления в офтальмологической терминологии можно наблюдать при выявлении и констатации размера какого-либо органа, цвета, степени распространения его патологии, масштаба какого-либо вмешательства человека в его строение и изменения его функционирования. В антонимической паре смысловые компоненты терминологических единиц, притягиваясь и отталкиваясь, сцепляются друг за друга, образуя ее внутреннее единство. Противопоставленные части антонимической пары отражают попытку человеческого разума осмыслить познаваемое явление как единое целое, обладающее большим объемом информации, превышающим содержание ее частей. Ср.: *greater ring of iris – lesser ring of iris (большое кольцо радужки – малое кольцо радужки); total keratoplasty – partial keratoplasty (тотальная кератопластика – частичная кератопластика); microphthalmia – macrophthalmia (микрофтальмия – макрофтальмия); redlight ophthalmoscopy (офтальмоскопия в красном свете) – redlesslight ophthalmoscopy (офтальмоскопия в бескрасном свете).* В приведенной группе офтальмологических терминов обращает на себя внимание префиксальный способ образования терминов с привлечением элементов греческого происхождения *micro-* и *macro-* со значениями *«большой»* и *«малый»*. В офтальмологической терминологии нередки случаи суффиксального способа выражения противопоставления. Так, например, суффикс *-less* в составе одной из частей антонимической пары отражает еще один параметр, на основе которого могут формироваться антонимические пары: наличие /отсутствие чего-либо, например, *redlight ophthalmoscopy – redlesslight ophthalmoscopy*.

Известно, что время и пространство как онтологические категории бытия пронизывают всю языковую картину мира. Терминологическая система как научное отображение мира не является исключением, представляя собой довольно сложный феномен, в котором систематизированы и зафиксированы антонимические пары, сконструированные по временному и пространственному параметрам. Примером тому антонимические пары *night blindness – day blindness (ночное снижение остроты зрения – дневное снижение остроты зрения); hyperopia – myopia (дальнозоркость – близорукость); central ulcerative keratitis – peripheral ulcerative keratitis (центральный язвенный кератит – периферический язвенный кератит).* Формирование антонимических пар терминов может быть связано с понятием «дискретность времени и его континуальность», позволяющим выделить еще один параметр образования антонимических отношений: *острое, внезапное проявление заболевания с короткой продолжительностью / хроническое проявление, протекающее длительное время.* Такой параметр лежит в основе формирования антонимической пары *acute ocular hypotony (острая гипотония глаза, т. е. снижение внутриглазного давления) – chronic ocular hypotony (хроническая гипотония глаза)*. Значимым при формировании антонимических пар является сила проявления чего-либо, например: *intense refraction – weak refraction (сильная рефракция – слабая рефракция); intense convergence – weak convergence (сильная конвергенция – слабая конвергенция).*

Еще одним параметром, с учетом которого формируются антонимические пары в офтальмологической терминологии (как во всех отраслях медицинского знания), является указание на врожденную патологию или аномалию или приобретенную человеком по разным причинам, например: *congenital aphakia (врождённая афакия) – acquired aphakia (приобретённая афакия).* Отношения противопоставления формируются вне зависимости от типа терминологической единицы. Антонимическая пара может формироваться также эпонимными терминами, составляющими объемный пласт медицинской терминологии и отражающими тем самым историю медицины и вклад исследователей в ее развитие. Так, с привлечением эпонимного термина *Brown syndrome,* обозначающего «*an uncommon eye disorder, typically characterized by a restriction of movement in the superior oblique tendon, leading to an inability to move the affected eye upward, particularly when directed toward the nose*» [3], формируется антонимическая пара. Она соединяет противопоставленные по параметру «*врожденная/ приобретенная патология*» термины *acquired Brown syndrome (приобретенный синдром Брауна)* и *congenital Brown syndrome (врожденный синдром Брауна)* с исполь-

зованием таких противопоставленных по значению уточнителей, как *acquired* и *congenital*.

В большей части антонимических пар офтальмологических терминов уточнители специализированного знания организованы и слажены так, что они приобретают значение в соотнесении с другими частями термина, которые, в свою очередь, могут быть осмыслены только в составе всей антонимической пары. В противном случае, т. е. вне противопоставления или без противопоставленных друг другу уточнителей, отпадает в принципе необходимость существования одной из сторон антонимической пары. Другими словами, если устраняется одно противоположное начало, то не будет и другого. В этом проявляется уникальность взаимоотношений терминов внутри антонимической пары, приобретающих свойство системности и упорядоченности, которые рассматриваются в качестве одной из основ организации и существования английской офтальмологической терминологии. Таким образом, осмысление каждой из составляющих антонимической пары предполагает отсылку к ее противочлену. В этом проявляется корреляционное свойство принципа действия противопоставления, когда осмысление каждого термина в антонимической паре осуществляется в соотнесении с другой ее составляющей. Обе составляющие антонимической пары нуждаются друг в друге, поскольку их соединение подобно правилам сложения смыслов слов в словосочетании [4, с. 58] дает не сумму смыслов противопоставленных терминов, а новый смысл, значимый в медицинской практике. Термины в рамках антонимической пары дополняют друг друга как термины, объединенные в один синонимический ряд [5]. В результате такого взаимодополнения множество (в нашем случае – пара антонимов) терминологических единиц представляется понятным и упорядоченным.

Осмысление противопоставленных терминов возможно, как с учетом значения всей антонимической пары как целого, так и значения только одного термина в отрыве от противопоставленной ему единицы, как например, в случае с терминами *microphthalmia – macrophthalmia*. Связующим элементом противопоставленных префиксов *micro-* и *macro-* является лексема *ophthalmia* со значением «нарушение развития глаза». Каждый термин в отдельности, т. е. вне антонимической пары, наделен своей семантической нагрузкой и функциональной предназначенностью, однако рождаемое в составе антонимической пары значение позволяет выразить минимальную и максимальную степень нарушения или патологии, что является значимым в исследовании описываемого офтальмологического явления.

Аналогичный механизм действия принципа противопоставления можно увидеть и в антонимической паре *total keratoplasty – partial keratoplasty*. Здесь противопоставленные по смыслу имена прилагательные *total* и *partial,* находящиеся в препозиции к термину *keratoplasty,* конкретизируют именуемую им хирургическую процедуру: *«**Keratoplasty** is a surgical procedure in which part or all of a damaged or diseased cornea is replaced by healthy corneal tissue from a donor»* [6]. Исходя из дефиниции, становится очевидным, что определение значения каждого из терминов *total keratoplasty* и *partial keratoplasty* не всегда может соотноситься со значением всей антонимической пары, и их изолированное рассмотрение не нарушает целое. Как и в случае с парой антонимов *microphthalmia – macrophthalmia*, принцип противоположности в антонимической паре *keratoplasty* и *partial keratoplasty* действует двояко: вмещение терминов с противопоставленными значениями в одно целое не исключает включения значения одного термина в значение его противочлена. Здесь проявляется механизм включенности принципа противопоставления.

Несколько иной механизм действия принципа противопоставления выявляется при рассмотрении следующей антонимической пары: *day blindness (дневная слепота) – night blindness (ночная или куриная слепота)*. Оба термина служат для обозначения снижения способности видеть. Если термином *day blindness* именуется *inability to see clearly in bright light* [7], то его антонимом обозначается *reduced visual capacity in faint light (as at night)* [8]. Очевидно при этом, что соединение терминов *day blindness* и *night blindness* в антонимической паре отражает возможность дискретного снижения способности видеть с экспликацией конечных границ, выраженных словами *day* и *night*. Здесь имеет место сложение значений терминов, которые могут как самостоятельно функционировать, так и в рамках целого, объем информации которого значительно шире, чем у каждого термина в отдельности. В рассматриваемой антонимической паре терминов задействован механизм соположения действия принципа противоположностей. Значение антонимической пары при соположении терминов подобно значению словосочетаний с сочинительной связью, в которых, по замечанию К. Бюлера, значение не всегда является результатом простого объединения составляющих частей [9, с. 292].

Таким образом, проанализированный материал свидетельствует о разнообразии параметров, лежащих в основе формирования антонимических пар в офтальмологической терминологии, отражающих довольно сложный феномен дуального восприятия человеком окружающего его мира и себя в этом мире. Это, согласно мнению академика В.И. Вернадского, является одним из основных принципов понимания сущего [10, с. 23], которым охвачены явления жизни и ее интерпретации. Исходя из этого, есть основание считать такое понимание выявленных выше параметров формирования антонимических пар значимым при описании офтальмологической терминологии и имеющим (явно и неявно) выраженную антропоцентрическую направленность. Также установлено, что механизмы действия принципа противопоставления, включающие механизм целостного восприятия значений антонимических терминов, механизм включенности значения одного термина в значение его противочлена, механизм соположения значений в антонимической паре, обусловлены конкретными ситуациями познания в предметной области офтальмологии. Их выявление и описание образуют фундамент для организации и систематизации офтальмологической терминологии, без которого затруднительно дальнейшее развитие науки о глазных болезнях, их лечении и предупреждении. Дальнейшее изучение параметров формирования антонимических пар и механизмов действия в них принципа противопоставления в других терминосистемах медицины составляет перспективу данного исследования.

Библиографический список

1. Кант И. Критика чистого разума. *Сочинения:* в 6 т. Москва: Мысль, 1964; Т. 3.
2. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. *Лингвистические основы учения о терминах*. Москва: Высшая школа, 1987.
3. *Brown syndrome.* Available at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK563210/
4. Щерба Л.В. *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. Ленинград: Наука, 1958; Т. 1.
5. Хантакова В.М., Швецова С.В., Хантакова Е.А. Принцип дополнительности в организации синонимического ряда (на материале терминов эндокринологии). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 528–530.
6. *Keratoplasty*. Available at: https://www.vocabulary.com/dictionary/keratoplasty
7. *Day blindness* Available at: https://www.vocabulary.com/dictionary/day%20blindness
8. *Night blindness*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/night%20blindness
9. Бюлер К. *Теория языка. Репрезентативная функция*. Перевод с немецкого Т.В. Булыгиной. Москва: Прогресс, 1993.
10. Вернадский В.И. *Биосфера и ноосфера*. Москва: Айрис-пресс, 2003.

References

1. Kant I. Kritika chistogo razuma. *Sochineniya:* v 6 t. Moskva: Mysl', 1964; T. 3.
2. Golovin B.N., Kobrin R.Yu. *Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
3. *Brown syndrome.* Available at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK563210/
4. Scherba L.V. *Izbrannye raboty po yazykoznaniyu i fonetike*. Leningrad: Nauka, 1958; T. 1.
5. Hantakova V.M., Shvecova S.V., Hantakova E.A. Princip dopolnitel'nosti v organizacii sinonimicheskogo ryada (na materiale terminov `endokrinologii). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 528-530.
6. *Keratoplasty*. Available at: https://www.vocabulary.com/dictionary/keratoplasty
7. *Day blindness* Available at: https://www.vocabulary.com/dictionary/day%20blindness
8. *Night blindness*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/night%20blindness
9. Byuler K. *Teoriya yazyka. Reprezentativnaya funkciya*. Perevod s nemeckogo T.V. Bulyginoj. Moskva: Progress, 1993.
10. Vernadskij V.I. *Biosfera i noosfera*. Moskva: Ajris-press, 2003.

Статья поступила в редакцию 29.09.24

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-542-545

Chernykh O.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: chernykhou@mail.ru*
Zababurkina V.S., *senior teacher, Foreign Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: zababurkinavs@mgpu.ru*

LINGUISTIC GENDER REALISATION IN ENGLISH-LANGUAGE CARTOON DISCOURSE (DIACHRONIC ASPECT). The article analyses gender representations in English-language cartoon discourse in diachrony. The aim of the paper is to conduct a comprehensive analysis of the ways of actualisation of traditional and new gender identities in modern English-language cartoon discourse. The idea that cartoons have reproduced and are reproducing representations of what gender

identities are in Western linguoculture at different historical stages is substantiated. A review of research papers on the stated topic is made. The obtained empirical data are described. Trends of changes in the gender parameter of human personality are noted. The ways of representation of various gender archetypes are highlighted. The ways of deconstructing the traditional binary opposition male-female are studied. It is concluded that at the present stage there are both traditional ideas about masculinity and femininity and the construction of new samples of masculinity and femininity.

Key words: **gender, gender identity, gender archetype, cartoon discourse, gender pluralism**

О.Ю. Черных, *канд. филол. наук, доц., Департамент филологии Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: chernykhou@mail.ru*

В.С. Забабуркина, *ст. преп., Департамент филологии Московского городского педагогического университета, Москва, E-mail: zababurkinavs@mgpu.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ (ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В данной статье дается анализ гендерных репрезентаций в англоязычном мультипликационном дискурсе в диахронии. Цель работы состоит в том, чтобы провести комплексный анализ способов актуализации традиционных и новых гендерных идентичностей в современном англоязычном дискурсе мультипликации. Обосновывается идея о том, что мультфильмы воспроизводили и воспроизводят представления о том, какие существуют гендерные идентичности в западной лингвокультуре на различных исторических этапах. Делается обзор научных работ по заявленной теме. Описываются полученные эмпирические данные. Отмечаются тенденции изменения гендерного параметра человеческой личности. Выделяются способы репрезентации различных гендерных архетипов. Исследуются способы деконструкции традиционной бинарной оппозиции мужское – женское. Делается вывод о том, что на современном этапе отмечается наличие как традиционных представлений о маскулинности и фемининности, так и конструирование новых образцов мужественности и женственности.

Ключевые слова: **гендер, гендерная идентичность, гендерный архетип, мультипликационный дискурс, плюрализм гендера**

В современной реальности гендер переходит из социально конструируемой категории в «маркер сексуальной ориентации или параметр самоидентификации индивида, никак не связанный с полом» [1]; ритуализация пола размывается, ужесточаются нормы политкорректности, требующие всё большей инклюзивности и толерантности от участников коммуникации. Создание множества новых комбинаций гендерной репрезентации является важнейшей проблемой для области гуманитарного знания, поскольку этот процесс влияет на сам онтологический статус и модель человека. На фоне активного развития и диверсификации гендерного спектра важно изучить, как именно гендер конструируется и представляется в дискурсах, формирующих сознание подрастающего поколения, поскольку именно такое исследование позволит предположить тенденции изменения гендера и его стереотипических паттернов в перспективе.

Актуальность данного исследования обусловлена незначительным теоретическим изучением репрезентации гендера в мультипликационном дискурсе и потенциала его дидактической функции, а также появлением таких тенденций в конструировании гендера, которые фактически создают новую модель человека, включающую в себя трансгуманистические идеи.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые комплексно исследуются способы конструирования гендера в диахронической перспективе на материале англоязычных мультфильмов.

Целью работы является выявление, инвентаризация и системное описание гендерных репрезентаций, представленных в американском мультипликационном дискурсе в их динамическом аспекте.

В соответствии с поставленной целью сформулированы и решены следующие задачи:

1) проанализирована теоретическая литература, в которой рассматриваются проблемы гендера и его репрезентации;

2) рассмотрены специфические характеристики мультипликационного дискурса;

3) изучены семиотических средств конструирования гендера в мультипликационном тексте;

4) выявлена динамика гендерных репрезентаций.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в общей незначительной разработке темы: в русскоязычном научном дискурсе представлено незначительное количество работ, рассматривающих специфику и динамику реализации гендерных репрезентаций в дискурсе мультипликации. Выполненная работа вносит вклад в развитие идей как лингвистической гендерологии, так и теории дискурса, лингвистики текста.

Анимационный дискурс является институциональным дискурсом, ориентированным на массового адресата с вариативными рамками вхождения в ситуацию коммуникативного взаимодействия. Основными целями анимационного дискурса, согласно утверждению Е.Г. Нешковой, становятся *развивающая* и *развлекательная* [2]. Мультфильмы могут быть эффективно использованы для выстраивания верных связей когнитивных процессов с работой психомоторной системы за счет интеграции визуального, аудиального и кинестетического опыта; таким образом, в круг целей мультипликационного дискурса включаются *обучающая* функция. Мультипликационный текст может образовывать адресата, прививая ему основы научных и бытовых знаний, систематизируя и оттачивая его навыки и умения, а также реализовывать *дидактическую* цель, рассказывая и систематизируя основы нравственных, социальных, эстетических норм общества. Помимо вышеназванных целей, отмечается *идеологическая* цель мультипликационного дискурса. Будучи институциональным дискурсом, анимационный дискурс не только задаёт амплуа участников в каждой определённой ситуации, но и ретранслирует в процессе воспроизведения этих паттернов различные нормы и ритуалы. Пространство мультипликационного дискурса тесно связано с национальной спецификой. Как отмечал В.И. Карасик, любой дискурс тесно связан с социокультурным полем, породившим его, и всегда имеет национальную основу [3].

В условиях существования противоборствующих аксиологических систем, распространяющихся на сферу культуры, политики, социальной сферы и науки, особенно важно понимать, какие *ценности* и идеи транслируются посредством мультипликационного фильма. Посредством вербальной и невербальных форм мультипликационный дискурс выражает оценочные суждения, формируя внутренний круг норм и ценностей, предлагаемых и даже навязываемых адресату посредством повторения заданных постулатов. В зависимости от национальности (а соответственно и конкретного социокультурного поля), временного периода, личных воззрений агентов дискурса конкретные ценности могут значительно варьироваться. Анимационный дискурс зависит от социокультурных факторов и подвержен влиянию политических тенденций, что также влияет на диверсификацию ценностей, транслируемых этим дискурсом.

Мультфильм, как один из первых видов искусства, доступный ребёнку, оказывает значительное влияние на сознание младших реципиентов, ещё не обладающих критическим мышлением. «Мультфильмы, как различные модели репрезентации действительности, проектируют в сознании детей культурно заданные сценарии, структурируя отношения детей с социальным миром, и содержат определенные предписания для социализации, влияя на формирование идентичности» [4]. В частности, в дискурсе мультипликации происходят два взаимообусловленных процесса: ретранслируются актуальные на момент выхода мультфильма формы репрезентации *гендера* и параллельно с этим формируются представления о нормативных гендерных репрезентациях у зрителя, который в дальнейшем распространяет их на реальную жизнь. Конечно, на нормативные гендерные репрезентации, помимо социокультурного, также влияют исторический, политический и экономический контексты, что делает эту схему более сложной и динамичной, однако нельзя недооценивать роль мультипликации в динамическом порождении и сохранении норм гендерных репрезентаций.

Гендер актуализируется в мультфильмах как на лингвистическом, так и экстралингвистическом уровне, поскольку мультипликационный фильм является полимодальным текстом. Визуальная информация является доминирующей в пространстве мультипликационного фильма. Именно в этом модусе реализуется отражение ритуализации туалетных практик, современное общество, в котором был выпущен мультфильм. Он даёт представление о том, какую одежду, причёски и обувь носят мужчины и женщины; он также актуализирует семантическое поле ассоциаций по смежности и сходству, поскольку персонажи оказываются в определённом окружении и взаимодействуют с определёнными предметами. Через аудиальный канал на конструирование гендера влияют в первую очередь просодические характеристики персонажей, а точнее – озвучивших их актёров: тон и диапазон голоса, тембр, паузация потока речи, включающая в себя вздохи и прерывистость речи. Вербальный канал реализует в себе лингвистический уровень конструирования гендера. Гендер может быть представлен на этом уровне эксплицитно и имплицитно. В пространстве анимационного фильма гендер эксплицитно конструируется в речи третьих лиц, говорящих о том или ином персонаже, используя притяжательные и личные местоимения и существительные, включающие сему или морфему (аффиксы) пола. Глаголы рестриктивного типа, использующиеся с референтом только мужского или женского пола, используемые по отношению к себе или третьим лицам, также конструируют гендер персонажа. Однако стоит учитывать, что в мультипликационном тексте основной объём эксплицитной гендерно значимой информации на лексико-грамматическом

уровне реализуется именно в именах существительных, несущих сему пола, и местоимениях, поскольку большая часть глаголов и предикативов выносится в визуальный канал, изображающий, а не описывающий действия персонажей.

Намного больший потенциал для конструирования гендера лежит на метагендерном, имплицитном уровне. При описании других и себя персонажи чаще всего используют прилагательные или существительные, обозначающие их социальный статус и личностные характеристики. В данном случае гендер конструируется посредством предпочтительного использования:

1) тех или иных прилагательных с референтами мужского или женского пола. Тематическая группировка таких прилагательных позволяет выделять компоненты, значимые для концептов женственности и мужественности;

2) лексем, не несущих семы пола, но актуализирующих ассоциативную связь по смежности или сходству. Такие лексемы могут актуализировать или деконструировать гендерные стереотипы в зависимости от того, с каким референтом они связаны в конкретно взятом контексте, а также продемонстрировать сферы, качества и идеи, связываемые с определённым гендером на определённом этапе. Лексемы, не несущие семы пола и не актуализирующие ассоциативную связь по смежности или сходству, в случае систематического употребления могут обретать эту связь в рамках заданного контекста и также репрезентировать сферы, качества и идеи, приписываемые тому или иному гендеру. Посредством инвентаризации данных лексем становится возможным сформулировать идеографические поля «мужчина» и «женщина», что, однако, не входило в задачи данной работы.

Значительную роль в формировании гендера также играет организация речи персонажей: речевые стратегии, синтаксическая организация предложений, агентивность. Так, например, мужские персонажи говорят меньше, используют больше императивных конструкций и не применяют маркеров смягчения высказывания. Слушая речь персонажей, реципиент усваивает общие структуры, паттерны, по которым она построена, и ожидает их повторения в реальной жизни.

Ещё одним важным аспектом конструирования гендера на лингвистическом уровне в мультипликационном дискурсе оказываются формулы гендерных стереотипов, произносимые позитивными или негативными персонажами с экрана. Эти формулы формируют у реципиента представления о конкретных ситуациях и контекстах, в которых, в зависимости от гендера, ожидается определённое поведение.

Таким образом, гендер конструируется в каждом из модусов мультипликационного фильма, образуя систему взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов, в своём единстве формирующих ожидаемые и/или порицаемые гендерные дисплеи для мужчин и женщин. На основе этих образов у ребёнка формируются представления как о социальные нормах, так и о собственной гендерной идентичности.

В качестве материала для исследования были отобраны самые кассовые американские мультипликационные фильмы и сериалы медиаконгломерата Walt Disney Production в следующий период: Cinderella (1950), Peter Pan (1953), The Owl House (2019 – наст. время), Lightyear (2022).

В мультипликационных фильмах раннего периода (Cinderella, 1950; Peter Pan, 1953) эксплицитная манифестация гендера проводится посредством употребления в речи персонажей номинативных единиц, обозначающих родственные связи (*mother, stepmother, daughter, father*), семейное положение (*bride, wife, mrs.*), социальное положение (*princess, queen, prince, king*) и собственно указывающих на пол референта (*lady, maiden, madam, mademoiselle, maid, senorita, female, lad, boy, man, sire, mister, gentlemen*). Местоимения представлены в своей бинарной оппозиции *Cinderelly like you as well. **She's** nice. (Jaq about Cinderella, Cinderella, 1950); If I could only find **his** hideout, I'd trap him in **his** lair. (Hook about Peter Pan, Peter Pan, 1953*). К номинациям, имплицитно манифестирующим гендерный параметр, относятся существительные, не несущие в себе семы пола, но актуализирующие гендерные стереотипы и прилагательные, имеющие предпочтительную сочетаемость с референтами мужского или женского пола. На лингвистическом уровне в семантическое поле феминности на раннем этапе включаются такие лексемы, как *dress (24), to dress (2), to twirl (2), to talk (much) (2), magic (5), to dream (4), dream (5)*. Ассоциативная актуализация маскулинного шаблона прослеживается в таких лексемах, как *to fight (2), sword (1), hunt (2), leader (5), to lead (2)*. Интерес представляет использование на раннем этапе слов, не несущих в себе ассоциаций по сходности или смежности, но имеющих выраженные различия в употреблении по отношению к референтам мужского и женского пола. Так, например, существительное *child* используется по отношению к мужским персонажам в данных анимационных текстах в двух контекстах:

1) в анимационном фильме *Cinderella* отец (Король) называет своего взрослого сына (Принца) *child*, говоря о том, как быстро растут дети: «*No, you don't know what it means to see your only child grow farther, farther, and farther away from you*». В данном контексте слово *child*, не несущее в себе гендерной семиотики, становится синонимично слову «сын», имеющему половую сему и отражает реальные родственные отношения, существующие между персонажами, поскольку соотношение *child-parent* является статическим;

2) в анимационном фильме *Peter Pan* лексема *child* отражает возраст мужских персонажей, обозначаемых ей: они являются детьми. Мистер Дарлинг говорит о ребячестве двух своих сыновей и дочери: *«How can we expect the children grow up and be practical...»*.

При этом Венди (дочь мистера Дарлинга) старше своих братьев и является уже практически девушкой, а не девочкой, что замечает и сам Мистер Дарлинг: «*Mary, the child 's growing up. It's high time she had a room of her own».* Тем не менее он продолжает называть Венди именно *child*. Показателен пример Золушки: она, будучи взрослой девушкой со сформированной половой конституцией, постоянно номинируется как *child*: *my child*, *imaginative child*, *poor child*. При этом подобное обращение используют как негативные (Мачеха), так и положительные персонажи, например, Крёстная Фея: «*Yes, **my child**, but like all dreams, well, I'm afraid this can't last forever*», что имплицитно закрепляет зависимое положение женщины как естественный порядок вещей в сознании юного зрителя, воспринимающего положительного персонажа как источник знания о реальном мире. Этот стереотип воспроизводится и в диалоге Мистера Дарлинга с его женой: «*When you are as bad as they are? No wonder Wendy gets these idiotic ideas»,* где он приравнивает свою жену к детям. Таким образом формируется представление о женской инфантильности, несамостоятельности, зависимости от мужчины. Даже в истории Питера Пена, рассказывающей о приключениях детей в волшебном Неверленде, девушкам – Венди и Тигровой Лилии – отведена роль пассивных наблюдателей: *«Stay here, Wendy, and watch the fun».* Единственной фразой, произнесённой в мультфильме Тигровой Лилией, является реплика «*Help!».* Образ женщины замыкается на мужской фигуре в её жизни – сначала на отце, потом на муже – и не имеет выраженных индивидуальных черт, поскольку анимационная традиция этого периода реконструирует полоролевые модели, сконструированные ещё английским национальным фольклором, в котором женщина ценилась за вежливость, скромность, хозяйственность и послушание мужчине.

Имена прилагательные конструируют феминность в этой же парадигме: положительные женские персонажи описываются как *gay, little, lovely, nice, young, beautiful, gentle, kind, helpful*, негативные – *emotional, awkward, vain, selfish*. Выражая первоначальную враждебность к Венди, фея Тинкербелл в мультфильме *Peter Pan* называет её *big ugly girl*, не только отражая физическое соотношение размеров магического существа и человека, но и актуализируя семантику антонимической пары *big – small* в контексте конструирования женского образа, где *big* оказывается синонимичным *bad*. *Ugly* также актуализирует семантическое поле внешности, и прилагательные, описывающие красоту положительных женских персонажей (*beautiful, lovely*) оказываются антагонистичны прилагательному *ugly*. Мы можем выделить триаду *ugly – bad – big,* объединяющим звеном которой оказывается именно прилагательное *bad*. Важнейшими параметрами для конструирования женственности, таким образом, становятся красота и соответствие ожиданиям патриархального общества. Венди, будучи положительным женским персонажем, реагирует на подобную грубость именно так, как от неё может ожидать общество, провозглашающее покорность и скромность важнейшими чертами женщины: «*Oh. Well. I think she's lovely*», таким образом сглаживая конфликт. Женские персонажи этого периода всегда стараются сохранять миролюбивое и жизнерадостное настроение, даже если испытывают трудности: «*I know it isn't easy, but at least we should try to get along together»* [Cinderella 1950].

При этом негативные женские персонажи получают маскулинные характеристики, например, используют в своей речи императивные конструкции: *«Pick up the laundry and get on with your duties», «Hold your tongue!»* [Cinderella 1950]*;* ругательства, выражающие агрессию *(«You clumsy little fool!» [Cinderella 1950]* и занимают активную жизненную позицию (*«Get up! Run! This instant! We haven't a moment to lose» [*Cinderella 1950]*).*

В то же время мужским персонажам приписываются такие характеристики, как *kind, devoted, handsome, good, wonderful, old, young, childish, mighty, famous, frank, respectable*; что говорит о том, что возраст (*old, young*) и поведенческие черты мужских персонажей (*childish, respectable, mighty*) представлены более разнообразно и не имеют столь чёткого структурного деления на черты, присущие только положительным или только негативным персонажам. Это разнообразие проявляется и в социальных ролях, приписываемых персонажам в пространстве мультипликационного текста. Мужские персонажи называют друг друга *your majesty, your Highness, captain, friend, brat, gentleman, coward, blockheads, codfish,* что отражает широкий ряд позиций, занимаемых этими персонажами, и существующую между ними сложную и динамическую систему социальных отношений: так, когда Питер Пэн злится на Потерянных мальчиков, он называет их *blockheads*, что было бы недопустимо для положительных женских персонажей, использующих в своей речи, как уже отмечалось ранее, техники *хэджирования* и *митигации* – коммуникационного смягчения [Fraser 1980].

При этом стоить отметить, что женские персонажи практически не получают гендерно нейтральных номинаций и остаются в парадигме семейных и половых отношений, будучи дочерями, красивыми девушками и принцессами, ждущими своего принца. Даже оказавшись в Нетландии, волшебном месте, полном приключений, Венди прибывает туда в роли «матери» для потерянных мальчиков: *«I bring you a mother to tell you stories, <…> and you shoot her down!»*; Золушка является дочерью (падчерицей), сестрой и невестой, и это основа её личности.

В 2020-х появляются тенденции, связанные с деконструкцией маскулинности и размытием половой ритуализации, ужесточением и насаждением политкорректности и расширением гендерных норм. Ряд идентичностей, представленных в мультипликационных фильмах Disney, расширяется. Появляются небинарные

персонажи, по отношению к которым окружающие используют местоимения they/them в единственном числе, например, Raine Whispers из мультсериала Owl House (примеры 1-2):

1) «They were seen as a traitor!» [Season 2 Episode 11];

2) «Eda hired someone to spy on her ex! And they're Head Witch of the Bard Coven!» [Season 2 Episode 11].

Транслируемый образ женственности сближается с маскулинным, а маскулинность либо феминизируется, продолжая традицию постфеминистского этапа, либо показывается «токсичной». Женщины активно используют ругань, проявляют агрессию и инициативность. Главная героиня мультсериала The Owl House, Луз Носеда, например, эксплицитно выражает свою агрессию и недовольство, не используя никаких смягчающих маркеров в своей речи (примеры 3, 4):

3) «Now eat this, sucker!» [Season 1 Episode 1];

4) «I hate everything you're saying right now» [Season 1 Episode 5].

Другая героиня этого мультсериала, Ида, волшебница из мира Бурлящих Островов, также груба и прямолинейна в своих оценках (примеры 5, 6, 7):

5) «It's hideous» [Season 1 Episode 1];

6) «I respect your cunning, but I also hate you for it» [Season 1 Episode 4];

7) «No! Besides, conjurings are dumb; sitting in a circle holding hands. Pft. It's like magic for babies» [Season 1 Episode 6].

Она уверена в себе и с удовольствием берёт на себя роль лидера (примеры 8, 9):

8) «Don't worry, kids. Mama's got a plan» [Season 2 Episode 7];

9) «Look, kid, everyone wants to believe they are "chosen". But if we all waited around for a prophecy to make us special, we'd die waiting. And that's why you need to choose yourself» [Season 1 Episode 2].

Положительные мужские персонажи конструируются со значительной долей феминных характеристик. В мультсериале The Owl House Гус (Августус Портер) один из друзей протагонистки, Луз Носеды, проявляет повышенную эмоциональность и даже некоторую экзальтированность, стереотипно приписываемую женщинам (примеры 10, 11):

10) Gus??? Nickname??? Human nickname?! Gus?! Call me it. Wow! Gus! This is the best day of my life [Season 1 Episode 3];

11) I'm running out of time. Ugh. I'm in total free fall! Must I turn to forbidden sources? [Season 1 Episode 15].

Гус прислушивается к своим эмоциям и эмоциям окружающих его людей, проявляя эмпатию и не стесняясь проявлять собственную слабость и признавать свои ошибки: «Being younger than everyone is hard. You're overlooked. Ignored. But at the H. A. S. I mattered. I could make sure no one would ever get left behind. I didn't wanna lose that. I'm sorry» [Season 1 Episode 9].

Другой мужской персонаж The Owl House, Хантер, изначально предстает антагонистом и ведёт себя согласно шаблону токсичной маскулинности – совокупности поведенческих черт, через которые реализуется доминация, агрессия, бессмысленное насилие [Kupers 2005]: «That's just life, rat. Everyone has a use, and if you don't, pfft, bye bye!!! Your friend gets it» [Season 2 Episode 9]; «But-Okay. How do we evaluate others? A Witch's Duel? A maze full of traps? Oh! Leave everyone at the top of the mountain and see who makes it back to the bottom alive! haha, classic» [Season 2 Episode 13]. Однако по мере развития сюжета Хантер переходит из категории антагонистов в союзники главной героини и вместе с тем обретает всё больше феминных черт, смягчаясь и меняя аксиологические ценности с мужских (индивидуалистских, нацеленных на собственный успех) на женские (кооперативные, нацеленные на благо окружающих). Его речь смягчается, он начинает заботиться об окружающих и беспокоиться об их чувствах, также начиная рефлексировать и лучше осознавать собственные чувства: «It's... hard, when you can't trust yourself. I spent my whole life believing I was doing something good for someone good... but it was a lie. And some part of me still wants to... believe in that lie, just like you wanna believe you're dumb, or, whatever. But it's not true. I promise. I wouldn't mess with you» [Season 2 Episode 18]; «You didn't make anything worse, you didn't do anything wrong. You guys mean the world to me and, I didn't know how to say that yet. Just please don't call yourself that ever again. You've been holding in a lot haven't you?» [Season 3 Episode 2].

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что в плюралистском периоде мужские персонажи получают стереотипно женские характеристики, и именно женская модель поведения представляется более предпочтительной. Однако из-за происходившего на предыдущих этапах движения феминной модели к полюсу маскулинности происходит не столько феминизация маскулинной модели, сколько смешивание феминного и маскулинного, стирание границ и провозглашение крайностей как феминного, так и маскулинного спектра нежелательными. Теперь не наличие характеристик противоположного пола, а гипертрофированная феминность или маскулинность представляются негативными и порицаются в текстах мультипликационного дискурса.

Таким образом, в течение 70 лет динамика гендерных репрезентаций в англоязычном анимационном дискурсе претерпела различные изменения, отражая модель конструирования мужественности и женственности, зависящую от социальных, культурных и политических тенденций, доминирующих в обществе. Ранний период характеризуется гомогенностью и изолированностью феминных и маскулинных гендерных репрезентаций. Современный этап отличается множественностью гендера. Общие тенденции конструирования гендера в мультипликационном дискурсе оказываются связанными с движением от бинарной системы к плюралистической.

Библиографический список

1. Кирилина А.В. *Гендерные аспекты языка и коммуникации*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2000 (б).
2. Нешкова Е.Г. Функциональные особенности мультипликационного дискурса. *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Филология. 2017; № 4: 152–155. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30648294
3. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2004.
4. Лалетина А.Ф. Культурообразующее значение мультипликации. *Лингвокультурология.* 2009; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturoobrazuyuschee-znachenie-multiplikatsii

References

1. Kirilina A.V. *Gendernye aspekty yazyka i kommunikacii*. Dissertaciya … doktora filologichesskih nauk. Moskva, 2000 (b).
2. Neshkova E.G. Funkcional'nye osobennosti mul'tiplikacionnogo diskursa. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2017; № 4: 152-155. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30648294
3. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2004.
4. Laletina A.F. Kul'turoobrazuyuschee znachenie mul'tiplikacii. *Lingvokul'turologiya*. 2009; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturoobrazuyuschee-znachenie-multiplikatsii

Статья поступила в редакцию 11.10.24

УДК 821.512.153 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-545-547

Chochieva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Khakass Research Institute for Language, Literature, and History (Abakan, Russia), E-mail: chochieva-1977@mail.ru*

IMAGES-SYMBOLS IN V. MAINASHEV'S EPIC POEM "CHATKHAN". The article considers images-symbols that characterize an image of a hero in the Khakass epic poem by V. Mainashev, a lyric poet who subtly feels nature and the world around him. The study of symbols and symbolic images in the belles-lettres style reveals both the reflection of the traditional worldview of the people and the inner world of the poet. In the course of the study, it is found that images-symbols play an important role in the poem, both in the structure of the work and in the hero's personal development. Thus, the plot contains a story about the appearance of a musical instrument – a chatkhan – which acts as a characterizing feature of the hero who is distinguished by the highest morality. In the build-up of the plot, there is the dominating symbolic image of a raven, which performs the function of a messenger of misfortune. The development of events is launched by the battle of the heroes, symbolized by the number seven – a stable folklore expression associated with multiple actions. The peak of the development of the action (culmination) actively involves images of earth and water symbolizing human life. The denouement of the poem is represented by the symbol of a road, path of the hero to his native lands.

Key words: **Khakass literature, epic poem, image-symbol, V. Mainashev**

А.С. Чочиева*, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора литературы Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: chochieva-1977@mail.ru*

ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ В ЭПИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ В. МАЙНАШЕВА «ЧАТХАН»

В данной статье рассмотрены образы-символы, характеризующие образ богатыря в хакасской эпической поэме В. Майнашева поэта-лирика, тонко чувствующего природу и мир вокруг себя. Изучение символов, символических образов в художественном слове раскрывают как отражение традиционного мировосприятия народа, так и внутренний мир поэта. В ходе исследования установлено, что образы-символы играют большую роль в поэме, как в структуре произведения, так и в становлении богатыря. Так, в экспозиции содержится рассказ о появлении музыкального инструмента-чатхана, выступающего средством характеристики героя, который отличается высочайшей нравственностью. В завязке доминирует символический образ ворона, выполняющий функцию посланца несчастий. Развитию событий дает бой богатырей, символизирующийся цифрой семь – устойчивым фольклорным выражением, связанный многократным действием. Пиком развития действия (кульминации) является активное участие образов земли и воды, символизирующих жизнь человека. Развязка поэмы представлена символом дороги, пути богатыря в родные края.

Ключевые слова: **хакасская литература, эпическая поэма, образ-символ, В. Майнашев**

Актуальность исследования обусловлена тем, что вопрос символических образов до сих пор остается малоизученным в хакасском литературоведении. Символы раскрывают отражение традиционного мировосприятия и национального мышления народа. В художественных текстах традиционные символы дополняются и авторскими образами-символами. Вводя в произведение авторские символы, художники слова раскрывают идейно-художественные особенности и факторы развития литературы. «Символическое значение нередко стали получать в литературе и изображения отдельных людей, их действий и переживаний, знаменующие какие-то более общие процессы человеческой жизни» [1, с. 268].

Идейное значение, художественные особенности, эволюция традиционных образов, разнообразие природы символических образов представлены в творчестве поэта-лирика Валерий Гаврилович Майнашева. В его лирических произведениях сконцентрированы годами накопленные знания, мудрость и народная философия. Анализируя творчество поэта, исследователь сибирской литературы В.П. Прищепа пишет: «Он, казалось был, уже рожден со зрелой душой и мыслями. Именно поэтому, нам думается, Валерий Майнашев уже первыми опубликованными стихотворениями заявляет о себе как о поэте с глубоким поэтическим дыханием» [2, с. 155]. В философской лирике поэта присутствует скрытый смысл окружающей действительности, который связан с раздумьями о вечном, о человеческих ценностях и смысле жизни. Мир видит в разноцветных красках, ассоциирующихся с полноценной и благоприятной жизнью. Он любит жизнь, родину, село, где рос и написал первые свои стихи: *«А леса шумят, как прежде! / И в душе моей опять / Позабытые надежды / Начинают расцветать»* [6, с. 27]. Боготворит своих близких людей, отмечает, что мать – мудрая женщина, чтит обычаи и обряды народа, но в первую очередь она большая труженица: *«Мне детство в душу эхом отдается, / Я сердцем ощущаю все без слов. / Вот снова вижу, как там, у колодца, / Ты из ведра поишь своих коров»* [6, с. 8]. Даже понятие смерти принимает как данность, которую никто не обойдет: «*Эй вы, предки, эй вы, деды, / В край туманных ваших снов / Скоро, скоро я поеду, / Погощу лишь сто годков!*» [6, с. 25]. В данном отрывке наблюдаем настрой на долгую и счастливую жизнь.

В своем творчестве поэт не ограничивается только философскими проблемами, большое внимание уделено вопросам природного мира, взаимодействия природы и человека, традиционно заложенным в хакасской литературе.

Философские мотивы и природный мир синтезированы в эпической поэме «Чатхан». Анализ традиционных образов-символов и отражение их в поэме позволит выявить специфику целостной модели национального мира, особенности национального видения, отразившиеся в представлениях хакасского поэта, а также способа раскрытия характера героя.

Цель – выявить образы-символы в эпической поэме В. Майнашева «Чатхан», определить их роль в сюжетной организации произведения.

Для достижения цели ставятся следующие задачи: определить своеобразие образов-символов в хакасской эпической поэме В. Майнашева; раскрыть роль образов-символов в сюжете хакасской эпической поэмы; изучить глубже художественный мир хакасского поэта В. Майнашева.

Новизна заключается в том, что впервые в хакасской поэзии рассмотрена система образов-символов в композиционной структуре на примере хакасской эпической поэмы «Чатхан» В Майнашева.

Теоретическая значимость состоит в том, что наработанные материалы и результаты исследования могут быть использованы в дальнейших научных исследованиях хакасской поэзии. Изучение символических образов позволит раскрыть отражение традиционного мировосприятия народа и проследить символические образы в поэзии хакасов.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты исследования могут быть применены в дальнейшем изучении символических образов в хакасской поэме, привлечены при чтении вузовских спецкурсов по истории хакасской литературы.

Поэзия В. Майнашева наполнена множеством символов, раскрывающих систему символических образов, ее роль в обогащении идейного содержания, развития художественной формы хакасской поэзии. При определении понятия символического образа мы опираемся на работы исследователей, в которых анализ символического образа дается в различных аспектах.

Одним из элементов символа, по мнению А.Ф. Лосева, является тождество означаемой вещи и ее идейная образность. «Всякий символ, во-первых, есть живое отражение действительности, во-вторых, он подвергается той или иной мыслительной обработке, и, в-третьих, он становится острейшим орудием переделывания самой действительности» [3, с. 15].

Значима и интересна мысль С.С. Аверинцева при определении смысла символа. «Смысл символа нельзя дешифровать простым усилием рассудка, в него надо “вжиться”. Смысл символа объективно осуществляет себя не как наличность, но как динамическая тенденция: он не дан, а задан» [4, стлб. 826–827].

Исследователь хакасской литературы К.Ф. Антошин приходит к выводу, что «с использованием символики и аллегоризма в аспекте резких эмоциональных контрастов, служащих утверждению авторского эстетического идеала» [5, с. 84]. Это свойство символа помогает определить развитие традиционных символов в отражении письменной литературы.

Известно, что символ обладает многочисленными значениями и имеет различные особенности в художественном тексте. На примере эпической поэмы В. Майнашева «Чатхан» [6] рассмотрим образную символику в структуре произведения.

На композиционном уровне поэмы Чатхан» (1978) реализуется сюжет богатырского сказания. Этот жанр фольклора показывает борьбу против общенародной угрозы. Повествование начинается с описания жизни молодого, доброго, уважаемого охотника Чатхана, который заботится о благополучии своего народа.

С рассветом в тайгу отправлялся,
вечером с добычей возвращался,
огонь разводил в юрте темной,
ставил на очаг казан огромный.
Из-под крышки облако курилось –
оленина свежая варилась.
Ближние соседи приходили,
дальние соседи приходили,
ели досыта, араку вволю пили,
щедрого хозяина хвалили.
Пешему он коня отдавал,
сироту обидеть никому не давал.
Люди добрые охотника любили.
Люди злые стороною обходили [6, с. 94–95].

Однажды молодой богатырь (алып) смастерил удивительный по звучанию музыкальный инструмент, названный его именем:

Кедр срубил…,
… и сердцевину,
впитавшую запахи душистые,
на досточки золотистые
старательно распилил,
между собою соединил.
Поверх же дощечек тонких
семь струн натянул звонких,
из конского волоса сплетенных,
косточками белыми подпер их,
белыми бараньими, чтоб звон
поднимался в небосклон [6, с. 96].

Поэма раскрывает возникновение и бытование музыкального инструмента хакасов. Чатхан – любимый древний музыкальный щипковый инструмент хакасов, способный передать множество звуков:

Грома раскаты, праздник шумный,
шелест ковылей, ржанье жеребенка,
смех девушки, плач ребенка,
скрип повозок в дали степной [6, с. 96–98].

Под его аккомпанемент исполнялись героические (богатырские) сказания. Издревле повелось, что послушать сказителя приходили даже с дальних деревень и сел. Всю ночь люди внимали героическое сказание, которое могло длиться несколько ночей подряд. А по окончании сказки на утро устраивали пир в ее честь. С вечера хозяйка дома ставила казан с мясом на огонь. К утру угощение было готово. За столом сказителю полагался самый лакомый кусок мяса. В поэме звуки чатхана символизируют благополучную жизнь народа, радость, достаток, а горести и печали, настигшие людей, не так остро чувствуются: *«печаль прогоняло. Для радости сердца отворялись»*.

Алып Чатхан, являясь содержательным элементом, организует образ-символ, который характеризует чуткого, высоконравственного богатыря. Описание

мужания и становления охотника богатырем выполняет сюжетно-композиционную роль поэмы.

Итак, чатхан – музыкальный инструмент – символизирует высочайшую нравственность богатыря.

В завязке огромную роль играет символический образ ворона. Но он не характеризует богатыря чатхана. В хакасской мифологии ворон выполняет различные функции. В поэме Майнашева «Чатхан» ворон описывается как «*посланец беды, несчастья птица*», который принес несчастье народу и символизирует зло, смерть, хаос. Но для своего хозяина он выступает символом мудрости, вестником и помощником Хара-хана. Ворон описывается так:

Хара-хан к себе слугу вызывает,
приказом грозным встречает:
«Ты лети туда, ворон черный,
где живет народ непокоренный,
благоденствует и процветает,
ни войны, ни нужды не знает.
В чем сила этого народа,
возрастающая год от года?
Разузнай о Чатхане известном,
об искусстве его чудесном».
На господина ворон посмотрел
и с ханского плеча взлетел.
Три дня ждал Хара-хан угрюмый,
думал свои недобрые думы.
На четвертый день воротился
посланец беды, несчастья птица [6, с. 98-99].

Богатой и счастливой жизни завидует злобный Хара-хан. Он не может смириться с тем, что есть богатый уголок на земле, где живут счастливо и дружно люди, и он решает их завоевывать. На защиту своего народа встает алып Чатхан. Долго длился бой, который, как и в героическом сказании, традиционно передается цифрами три и семь. Исследователь хакасского героического эпоса М.Е. Майногашева отмечает, что числительное *семь* устойчивое выражение «передает длительность, многократность… действий и событий» [7, с. 548]. Известно, что необязательно бой мог длиться семь дней и ночей, может пройти и больше времени, а может и меньше продлится сражение. Но при помощи данного фольклорного выражения читатель чувствует длительность и тяжесть поединка между алыпами.

Итак, цифра семь символизирует совершенство и завершенность начатого дела, как в художественном тексте, так и в мировоззрении не только хакасского народа, но и у многих народов. Цифра семь, показывающая длительность боя, свидетельствует о том, что и богатырь, и его соперник сильны. Повергнуть вражеского алыпа богатырю помогает родная земля: *«Силу мне дай, мать родная, / прогнать врага из нашего края!»* [6, с. 101]. Этот пример показывает сильную и крепкую привязанность человека к родной земле, поэтому богатырю так важно вернуться в отчий край.

В кульминации поэмы образ земли символизирует способность дать силу в победе над врагом, моральную стойкость перед недругами. Поняв, что в честном бою им не победить Чатхана, Хара-хан идет на хитрость. Под предлогом дружбы богатыря напоили сонным зельем и вместе с его народом увели в неволю. Бросили в темницу, в замкнутом пространстве герой теряет свою богатырскую силу, но не утрачивает искусства игры на чатхане. Музыкальный инструмент на чужбине звучит уже по-другому, нежели на родной земле, здесь слышатся ноты печали, грусти и тоски по родным просторам, а также увещевание врагов, что они не способны честно вести бой. Звуки чатхана символизируют высочайшую нравственность и порядочность богатыря. Дочь Хара-хана Кек Солбан очаровало пение Чатхана, и она отправляется за землей и водой с родной стороны, чтобы вернуть былую силу богатырю.

«Под символом … понимают известного рода отражение, но уже в сознании и мышлении, а не просто в самой же физической или физиологической действительности» [3, с. 21]. Ощутив в руках землю и попив воды с родной земли, богатырь вернул утерянную силу и освободился из плена. Природные образы-символы земли и воды тесно связывают человека с местом рождения, любовью к родному уголку. «Человек может спастись, укрепляя добродетелью свои силы, ощущая свою связь с землей, возвышая и очищая свою жизнь любовью, которая неподвластна никаким жизненным потрясениям и выше всех мировых катастроф» [8, с. 9]. Природа родного края способна помочь и излечить душевную боль лирического героя.

Большое внимание в поэме уделено символу домашнего очага. В сознании народа укрепилось понятие, возникшее на мифологическом, подсознательном уровне человека, что очаг символизирует тепло и безопасность, который дает дом. В поэме очаг символизирует домашний уют и спокойствие. Если только очаг потушен, считается, что для народа наступили тяжелые времена. В поэме «Чатхан» немало людей погибло в битве с врагами, а многих угнали в плен: *Где стояли жилища – / развалины и пепелища.* [6, с. 103]. И остались потушенные домашние очаги, которые, в понимании народа, в принципе не должны гаснуть, т. к. это жизненная сила народа. А потушенный очаг символизирует хаос и дисгармонию, которые наступили в жизни человека. В этом отрезке поэмы показан символический образ потушенного очага, означающий разорение и гибель народа.

В завершающей части поэмы присутствует символ дороги, пути в родные края. Символика дороги, пути становится средством характеристики главного героя Чатхана, как бы не казался чужой край богатым, он не желает оставаться на чужбине. Народ Хара-хана, оставшийся без правителя, просит его остаться, но алып возвращается на родину. За небольшой отрезок времени лирический герой-богатырь выступает в статусе хана. Вложен глубокий философский подтекст, говорящий о месте человека в жизни, который осмысливается через обретение себя, внутреннего комфорта и душевного спокойствия. Путь, пройденный богатырем на протяжении долгого времени, очищает и исцеляет душу героя.

Поэт акцентирует на том, что родина это место защиты и спасения. Путь героя не просматривается, только при помощи художественного времени, передающиеся глаголами «*собрал», «воротился», «женился», «возродился*» наблюдаем, что путь и действия в завершающей части поэмы проходят мгновенно.

Рассмотрев роль образов-символов в хакасской эпической поэме, мы пришли к следующим выводам. Во-первых, применив разнообразные группы символов, данные образы большую роль сыграли в раскрытии характера лирического героя-богатыря:

1. Действия человека. В нашем случае герой смастерил музыкальный инструмент, подержал в руках землю, отпил глоток воды.
2. Предметы – вода и земля родного края, обозначаемые в поэме В. Майнашева как волшебный запах земли и волшебный вкус воды, наделенные особыми знаками сакральной ценности.
3. Число семь, символизирующее многократность повторений, указывающее на связь с устным народным поэтическим творчеством хакасского народа.
4. Абстрактные понятия – дорога, путь, являющиеся одними из важных символических образов в поэме. В них заключается не только движение в каком-либо направлении, а в большей степени показано раскрытие личности героя.

Во-вторых, по мере мужания и становления лирического героя как богатыря все представленные символы выполняют еще и сюжетно-композиционную структуру эпической поэмы. Символ помогает выявить особенности восприятия системы образов-символов авторского мировосприятия, тем самым обогатив идейно-художественное содержание поэмы.

Библиографический список

1. *Введение в литературоведение*. Москва: Высшая школа, 1976.
2. Прищепа В.П. *Щемящей совести строка: Книга о современной литературе Хакасии*. Новосибирск, 2006.
3. Лосев А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва: Искусство, 1995.
4. Аверинцев С.С. Символ. *Краткая литературная энциклопедия*. Москва: 1971; Т. VI. стлб. 826–827.
5. Антошин К.Ф. Хакасская литература 50–60 годов. Поэзия. *Очерки истории хакасской советской литературы*. Абакан, 1985: 70–90.
6. Майнашев В. *Крашеные ковыли: Стихи и поэмы*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1995.
7. Майногашева В.Е. Примечания к переводу. *Алтын Арыг. Хакасский героический эпос.* Москва: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1988.
8. Алексеева Н.Н. *Этнопоэтическое своеобразие природного и вещного мира в литературе народов Сибири (на материале бурятской, эвенкийской, якутской поэзии и прозы)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2009.

References

1. *Vvedenie v literaturovedenie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1976.
2. Prischepa V.P. *Schemyaschej sovesti stroka: Kniga o sovremennoj literature Hakasii*. Novosibirsk, 2006.
3. Losev A.F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo*. Moskva: Iskusstvo, 1995.
4. Averincev S.S. Simvol. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya*. Moskva: 1971; T. VI. stlb. 826-827.
5. Antoshin K.F. Hakasskaya literatura 50-60 godov. Po`eziya. *Ocherki istorii hakasskoj sovetskoj literatury*. Abakan, 1985: 70-90.
6. Majnashev V. *Krashenye kovyli: Stihi i po`emy*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1995.
7. Majnogasheva V.E. Primechaniya k perevodu. *Altyn Aryg. Hakasskij geroicheskij `epos.* Moskva: Nauka. Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1988.
8. Alekseeva N.N. *`Etnopo`eticheskoe svoeobrazie prirodnogo i veschnogo mira v literature narodov Sibiri (na materiale buryatskoj, `evenkijskoj, yakutskoj po`ezii i prozy)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2009.

Статья поступила в редакцию 07.10.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-548-550

Shuyskaya Yu.V., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Journalism, Media Communications and Advertising, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*
Dubenko A.A., *senior teacher, Department of European Languages and Intercultural Communication, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: 79182307907@yandex.ru*

HISTORY OF THE ENTRY INTO THE RUSSIAN LANGUAGE OF TERMS OF SEA COMMERCIAL TRANSPORTATION: INDIVIDUAL TRAJECTORY OF A WORD IN A QUANTITATIVE ASPECT. Terminology in the field of maritime trade transportation – a set of words and expressions used in the relevant area – is systematized in specialized glossaries intended for translators. However, there is no detailed analysis of this set of terms in domestic terminology, in particular, from the point of view of their origin, etymology and individual trajectory of use of a given word in Russian usage. This scientific study is intended to fill this gap by providing an analysis of the origin of words and the practice of their use in the historical aspect. The analysis demonstrates that the absolute majority of words in this terminology system goes back to English borrowings or to words of Russian origin, while two distinct borrowings from the Romance group of languages are noted – the words *коносамент* and *франко*. Of particular interest is the first word, which is a fairly old borrowing: the first uses of *коносамент* go back to the 18th century. The article traces the trajectory of the use of this word in Russian speech, its migration from fiction, essays and memoirs to instructional and documentary discourse, which is proven by a corpus of examples obtained using the method of quantitative linguistics.

Key words: **terminology, terms of sea trade transportation, borrowings, quantitative method**

Ю.В. Шуйская, *д-р филол. наук, зав. каф. журналистики, медиакоммуникаций и рекламы Московского университета имени А.С. Грибоедова, E-mail: shujskaya@yandex.ru*
А.А. Дубенко, *ст. преп., Московский университет имени А.С. Грибоедова, E-mail: 79182307907@yandex.ru*

ИСТОРИЯ ВХОЖДЕНИЯ В РУССКИЙ ЯЗЫК ТЕРМИНОВ МОРСКИХ ТОРГОВЫХ ПЕРЕВОЗОК: ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ СЛОВА В КВАНТИТАТИВНОМ АСПЕКТЕ

Терминология в области морских торговых перевозок – совокупность слов и выражений, используемых в соответствующей области, – систематизирована в специализированных глоссариях, предназначенных для переводчиков. При этом отсутствует подробный анализ этой совокупности терминов в отечественном терминоведении, в частности с точки зрения их происхождения, этимологии и индивидуальной траектории употребления данного слова в русскоязычном узусе. Настоящее научное исследование призвано восполнить эту лакуну, приводя анализ происхождения слов и практики их использования в историческом аспекте. Анализ демонстрирует, что абсолютное большинство слов данной терминосистемы восходит к англоязычным заимствованиям либо к словам исконно русского происхождения, при этом отмечены два отчетливых заимствования из романской группы языков – слова «коносамент» и «франко». Особенный интерес представляет слово «коносамент», являющееся достаточно давним заимствованием: первые употребления данного слова восходят к XVIII веку. В статье прослежена траектория употребления данного слова в русскоязычном узусе, его миграция из художественной литературы, очерков и мемуаров в инструктивный и документарный дискурс, что доказывается корпусом примеров, полученным с помощью метода квантитативной лингвистики.

Ключевые слова: **терминология, термины морских торговых перевозок, заимствования, квантитативный метод**

Международная морская торговля – один из самых древних видов взаимодействия представителей различных культур и цивилизаций, носителей разных языков и, соответственно, обширный источник языковых контактов и соответствующего взаимовлияния. Первые контакты с представителями зарубежных держав, прибывавшими по морю, восходят к XVI веку, когда торговля шла через Балтийское море (крепость Ивангород) и Белое море (морской порт Архангельск, основанный именно с целью обеспечения морской торговли). К носителям русского языка прибывали, главным образом, представители скандинавских государств – Швеции, Норвегии, Дании [1].

Система терминологии, используемой в описании реалий морских торговых перевозок, отгрузок, передачи груза и т. д., содержала в себе большое количество заимствованных терминов, позволяющих проследить языковые контакты и проникновение в язык германизмов, англицизмов, галлицизмов и пр.

Актуальность анализа терминологии с точки зрения ее этимологии и вхождения в язык обусловлена востребованностью международной терминологии и ее постоянным использованием в соответствующей документации.

Цель исследования заключается в выяснении частотности употребления и происхождения терминологии в области морских перевозок и международной морской торговли.

Задачи исследования

– выявить источники заимствования терминов в глоссарий морской терминологии в русском языке;

– рассмотреть траекторию использования и вхождения в язык термина «коносамент», не имеющего соответствующего однокоренного англоязычного аналога, а также термина «франко».

Научная новизна исследования обусловлена тем фактом, что терминосистема морских торговых перевозок практически не отрефлексирована в отечественной науке, в том числе в области языкознания. Существуют словари-глоссарии, носящие сугубо прикладной характер и использующиеся для перевода документов, однако сами по себе термины системно не изучены и не обобщены, что открывает простор для дальнейшего исследования.

Теоретическая значимость исследования обусловлена осмыслением с этимологической и квантитативной точек зрения системы терминологии морских торговых перевозок в русском языке.

Практическая значимость обусловлена возможностью использовать полученные выводы в ходе проведения спецкурсов и спецсеминаров по терминологии, терминосистемам русского языка, этимологии и теории перевода в части перевода с/на русский язык терминов в области морских торговых перевозок.

Система терминов морских торговых перевозок включает в себя, главным образом, термины, заимствованные из английского языка. Так, в глоссариях терминологии [2] и [3] присутствуют такие термины, как «демередж», «детеншн», «флэт рэк», «нотис» и другие. Они являются транслитерированными английскими словами, заимствованными в русскую терминосистему, используемую в обеспечении морских торговых перевозок. Многие термины также имеют устойчивый русскоязычный аналог, например: «упаковка», «неполный груз», «дополнительный сбор» и пр.

Глоссарий [2] содержит в себе 233 термина на английском языке с переводом на русский. Большая часть этих терминов представляет собой англоязычные аббревиатуры, переведенные на русский язык русскоязычными терминами, или транслитерированными с английского языка словами. Так, наряду с незаимствованным словом «накладная», образованным от исконно русского корня по продуктивной модели словообразования, в толкованиях слов присутствуют такие слова, как «букинг» (транслитерация с англоязычного booking), «деливери-ордер» (delivery order), «шелтердечное судно» (от английского shelter deck, «навесная палуба»). В общем случае стратегию формирования толкования термина морских торговых перевозок с английского на русский можно описать как использование либо заимствованного термина, либо его русскоязычного соответствия.

В глоссарии [3] наблюдаем сходную ситуацию – из 122 терминов все, кроме слов, включающих в себя термин «коносамент», переведены либо путем транслитерации с английского на русский – ср. «тайм-чартер», «трансшипмент» и пр., либо при помощи исконно русских или давно освоенных заимствований – «ведомость», «грузооборот», «ставка» и т. д.

В связи с этим особый интерес представляет широкое использование слов «коносамент» и «франко», восходящих не к англоязычной этимологии и не представленных в терминологии на английском языке в соответствующем глоссарии.

Термин «коносамент» обозначает документ, подтверждающий право собственности на груз, и в глоссарии [2] он используется 71 раз, а в глоссарии [3] – 22 раза. С помощью данного термина толкуются другие термины и аббревиатуры, например:

«Ордерный коносамент – коносамент, по которому груз передается либо по «приказу» грузоотправителя, либо «приказу» грузополучателя, либо «приказу» банка, либо по передаточной надписи того, чьему «приказу» он составлен» [2].

В английском языке слово «коносамент» отсутствует, в переводах терминов его эквивалентом является слово lading. Соответственно, слово «коносамент» является более ранним заимствованием. Национальный корпус русского языка [4] фиксирует первое употребление слова «коносамент» в 1786 году в «Историческом описании российской коммерции» М.Д. Чулкова: «и о которыхъ товарахъ

присягою утвердятъ, что подлинно на свой щетъ имѣли, и покажутъ объ нихъ заморскіе щеты, или коносаменты и фактуры, а не на щетъ заморскихъ корреспондентовъ и Рижскихъ и Ревельскихъ жителей» [4]. Как видим, в годы правления Екатерины II слово уже было в ходу, но ощущалось как экзотизм, так как к нему прикладывается перифрастическое толкование «заморские щеты». Следующее употребление этого термина относится к 1820 году и уже не сопровождается пояснением сущности данного термина: «Мы получили из Руана письмо и коносамент от купца Didot, по которому видно, что от книгопродавца Руссо отправлен сюда на имя брата ящик с книгами» [4] (отрывок из письма Н.И. Тургенева С.И. Тургеневу).

В употреблении данного термина в художественной литературе отмечается семантический ореол экзотизма: слово «коносамент» воспринимается как признак «заумной» речи, черта «нездешнего» человека, воспринимаемого обществом со сдерживаемым любопытством: «и манера торговать, и манера надувать, и манера держать себя, и совершенно правильная речь, испещренная словами «экспорт», «коносамент», все это было чрезвычайно ново и возбуждало к молоденькой, веселой, ласковой и предупредительной фигурке центрального агента всеобщее ласковое внимание» [4] (Успенский Г.И., из цикла «Очерки переходного времени»). В XIX столетии, по данным НКРЯ, слово «коносамент» встречается в документации, газетных публикациях и в мемуарах, причем отмечено частое и уверенное употребление данного слова в речи священнослужителей: так, в речи архиепископа Николая Японского (Касаткина), в речи архимандрита Антонина (Капустина) слово «коносамент» используется достаточно часто, когда священники говорят о перевозе различных пожертвований в пользу церкви. В XX столетии термин «коносамент» уже «мигрирует» в дискурс публицистики и инструктивных текстов: этот термин встречается, в частности, в текстах Конституции РФ и законодательства, а также в текстах различных газетных статей и материалов, в которых речь идет о морских грузоперевозках.

Этимологически слово «коносамент» возводится к французскому *connaissement* от глагола *connaitre* «знать» [5, с. 620]. Однако слово *connaissement* по правилам французского языка будет читаться как «коннесман», следовательно, его принятая фонетическая огласовка «коносамент» восходит к латинскому *cognoscere* «знать» [6, с. 200]. В словаре Брокгауза и Ефрона присутствует также ссылка на немецкое слово *Konnossement* [7, с. 27–28], которое связано с тем же латинским корнем и, несомненно, повлияло на произношение данного слова в русском языке.

Встречающееся в глоссарии [2] слово «франко», используемое как радиксоид со значением «бесплатный», на английский язык переводится словом *free*, например:

FOQ (Free on Quay) – франко-набережная, франко-причал, свободно на причале.

FOR (Free on Rail) – франко-вагон, франко-рельсы, франко-станция отправления.

FOT (Free on Track) – франко-грузовик» [2].

Как видно из толкования англоязычных терминов, слово «франко» используется именно в русскоязычной части глоссария как часть русских слов. Практика узуса данного слова показывает, что в данном значении оно является достаточно давним заимствованием.

Так, термин «франко» встречается в составе наименования «порто-франко» («вольный город», «свободный город») в произведении И. Ильфа и Е. Петрова «Золотой теленок», написанном в 1931 году: «Когда-то, лет сто тому назад, Черноморск был действительно вольным городом, и это было так весело и доходно, что легенда о «порто-франко» до сих пор еще бросала золотой блеск на светлый угол у кафе «Флорида» [8, с. 519]. Опираясь на используемый авторами узус 1930-х гг., можем предположить, что термин «франко» в значении «свободный» начал широко использоваться в русском языке в отношении портов и связанных с ними реалий до массированных заимствований из английского языка. Национальный корпус русского языка фиксирует первое употребление слова «франко» в таком значении в 1823 году: «Здесь он очень любим всеми, и все вспоминают об нем с прискорбием, но надобно сказать правду, что он так же много делал добра сим островитянам: во-первых, Порто-Феррайо объявил Портом Франко, всякий мог привозить и вывозить всё, что ему было угодно, коммерция процветала, и не было столь стеснена как теперь; во-вторых, он здесь издержал 1 1/2 миллиона франков в 8 месяцев; в 3-х, генералы и с ним бывшие офицеры его гвардии, солдаты, чиновники, двор его – все издерживали деньги» (Чертков А.Д. Журнал моего путешествия по Австрии, Италии, Сицилии и проч.) [4].

Отметим, что в данном случае «франко» – опять же составная часть выражения «порто-франко». В экономическом словаре А.Б. Борисова этимология данного термина возводится к итальянскому языку: «Франко – (итал. franco – свободный) 1) вид цен, учитывающий порядок возмещения затрат, связанных с перевозкой товаров от поставщика до потребителя и их погрузкой. … Приставка франко- употребляется в сочетании с обозначением пункта доставки (франко-борт, франко-вагон, франко-склад)» [9, с. 781]. В лингвистическом узусе распространено словосочетание *lingua franca*, обозначающее язык-посредник, международный язык, на котором могут коммуницировать между собой люди, не имеющие общего родного языка.

Таким образом, можно выделить два распространенных термина в области морских грузоперевозок, этимология и происхождение которых восходят не к английскому языку. Как упоминалось выше, подавляющее большинство терминов в исследуемой области – это либо транслитерация англоязычных терминов, либо использование исконно русских слов в качестве эквивалентов англоязычных терминов.

Использование корней романского происхождения устойчиво прослеживается только в двух случаях, однако в обоих речь идет о целом «словообразовательном гнезде»: в словарях соответствующих терминов присутствует несколько видов коносаментов и несколько слов, имеющих в составе корень франко-.

Практика перевода терминологии в области морских торговых перевозок указывает на широкое использование англоязычных заимствований при переводе текстов, однако во всех руководствах для переводчиков соответствующей тематики прослеживается устойчивая рекомендация к использованию термина «коносамент». Траектория использования данного термина в русскоязычном узусе показывает его миграцию из очерков, воспоминаний и мемуарной литературы в тексты документов и инструкций. Это позволяет предположить, что слово было заимствовано в русский язык достаточно давно, при этом географическое распределение контекстов из НКРЯ указывает на явное тяготение употребления данного термина в регионе Дальнего Востока: чаще всего «коносамент» встречается в речи священнослужителей и публицистов, локализованных именно в этой части России.

Можно предположить, что заимствование было осуществлено примерно в XVIII веке, скорее всего, из латинского языка через посредство немецкого. Активная морская торговля на Дальнем Востоке сделала данный термин частью речевого портрета купцов и коммерсантов «нового поколения»: в очерках и воспоминаниях он часто встречается в речи людей, описываемых как современные, новые, отличающиеся от большинства людей.

Частое употребление слова «коносамент» в речи священнослужителей указывает на их тесную связь с отгрузкой различных пожертвований и предметов, которые использовались для нужд храмов.

Относительно термина «франко» проследить траекторию его употребления значительно сложнее, так как абсолютное большинство контекстов его употребления в НКРЯ приходится на омонимы – фамилию Франко известного политического деятеля, а также других, менее часто упоминаемых его однофамильцев. Также встречается слово «франко» в качестве элемента составных слов, таких как «франко-английский», «франко-русский» и пр., а контексты со словом «франко» в значении «вольный, свободный» являются единичными.

Таким образом, подавляющее большинство терминов в области морских торговых перевозок – это слова, которые либо заимствованы из английского языка, либо являются исконно русскими словами. Особый интерес представляют слова, заимствованные из латинского языка через посредство немецкого и итальянского языков, – термины «коносамент» и «франко». Термин «коносамент» является освоенным заимствованием, восходящим к XVIII столетию, и в течение своего существования в языке этот термин мигрировал из художественно-публицистического дискурса в документарно-инструкционный. Рекомендации к переводу соответствующих терминов практически всегда включают в себя термин «коносамент» как аналог слова lading и его синонимов.

Слово «франко» в значении «свободный» встречается реже, чем слово «коносамент», однако также входит в терминосистему, связанную с морскими торговыми перевозками, а использование его в художественной литературе 1930-х гг. позволяет говорить о давности заимствования и его широком употреблении не только в специализированных текстах.

Состав терминов в системе лексики, связанной с морскими торговыми перевозками, указывает на активное развитие данного вокабуляра в период интенсивного взаимодействия с англоязычными государствами и использованием английского языка в качестве международного. Активная международная торговля и отгрузка с помощью морского транспорта в XIX столетии была локализована в основном в северо-западной и в восточной частях страны, а в XX веке большегрузные суда стали активно передвигаться на большие расстояния, что в итоге привело к использованию английского языка как языка-посредника и активному заимствованию из него.

Библиографический список

1. Шумилов М.М. *Торговля и таможенное дело в России: становление, основные этапы развития (IX–XVII вв.)*. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2006.
2. *Глоссарий морских транспортных терминов*. Available at: https://chinaperevod.com/info/glossariy-morskih-transportnyh-terminov
3. *Словарь морских терминов и сокращений*. Available at: https://sttlogistics.ru/information/omp/morskie-perevozki/slovar-morskikh-terminov/
4. *Национальный корпус русского языка*. Available at: //https://ruscorpora.ru/
5. *Советский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1987.
6. Дворецкий И.Х. *Латинско-русский словарь*. Москва: Русский язык, 1976.
7. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Санкт-Петербург, 1895; Т. XVI.

8. Ильф И.А., Петров Е.П. *Двенадцать стульев. Золотой телёнок*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1991.
9. Борисов А.Б. *Большой экономический словарь*. Москва: Книжный мир, 2003.

References

1. Shumilov M.M. *Torgovlya i tamozhennoe delo v Rossii: stanovlenie, osnovnye `etapy razvitiya (IX-XVII vv.)*. Sankt-Peterburg: Dmitrij Bulanin, 2006.
2. *Glossarij morskih transportnyh terminov*. Available at: https://chinaperevod.com/info/glossariy-morskih-transportnyh-terminov
3. *Slovar' morskih terminov i sokraschenij*. Available at: https://sttlogistics.ru/information/omp/morskie-perevozki/slovar-morskikh-terminov/
4. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: //https://ruscorpora.ru/
5. *Sovetskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1987.
6. Dvoreckij I.H. *Latinsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1976.
7. *`Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona*. Sankt-Peterburg, 1895; T. XVI.
8. Il'f I.A., Petrov E.P. *Dvenadcat' stul'ev. Zolotoj telenok*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1991.
9. Borisov A.B. *Bol'shoj `ekonomicheskij slovar'*. Moskva: Knizhnyj mir, 2003.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 81`42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-550-552

Shcherbakova N.N., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: nata.ro@mail.ru*

CONSTRUCTIVE PRINCIPLES OF LANGUAGE PLAY IN V. ISAKOV'S POEMS. The article analyzes constructive principles of a language game, which are observed in ironic poems of V. Isakov. Addressing this problem is related to the need to identify common and individual features of a language game in a literary text. This approach is relevant due to the fact that it helps to clarify the specifics of the author's idiosyncrasy. As a result of the analysis of empirical material, it was found that all the constructive principles of creating game units described in modern linguocreativistics are actively used in the studied texts. Associative overlap and associative provocation are especially often used. Both principles are often combined in one text, with associative provocation playing a dominant role. V. Isakov creates game units based on both lexical and grammatical semantics. As a result of his language experiments, game units are created, the most important characteristic of which is a paradoxical character.

Key words: **associative potential of word, constructive principles of language game, linguocreativistics, pun**

Н.Н. Щербакова*, д-р филол. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: nata.ro@mail.ru*

КОНСТРУКТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СТИХОТВОРЕНИЯХ В. ИСАКОВА

В статье дан анализ конструктивных принципов языковой игры, которые реализуются в иронических стихотворениях В. Исакова. Обращение к данной проблеме связано с необходимостью выявления общих и индивидуальных особенностей языковой игры в художественном тексте. Данный подход имеет актуальность в связи с тем, что способствует уточнению специфики идиостиля автора. В результате анализа эмпирического материала установлено, что в исследуемых текстах активно используются все описанные в современной лингвокреативистике конструктивные принципы создания игровых единиц. Особенно часто используются ассоциативное наложение и ассоциативная провокация. Оба принципа нередко сочетаются в одном тексте, при этом доминирующую роль играет ассоциативная провокация. В. Исаков создает игровые единицы как на основе лексической, так и грамматической семантики В результате его языковых экспериментов образуются игровые единицы, важнейшей характеристикой которых является парадоксальный характер.

Ключевые слова: **ассоциативный потенциал слова, конструктивные принципы языковой игры, лингвокреативистика, каламбур**

Интерес исследователей к феномену языковой игры, родившийся в результате исследования специфики нормы и её нарушения, на рубеже XX–XXI столетий привёл к развитию лингвокреативистики как особого направления исследования языкового знака и значения. Игровые трансформы, которые первоначально воспринимались как намеренное нарушение канонического использования языковых единиц [1; 2; 3], в процессе анализа показали их сложную организацию, а также тесную связь не только с устройством языковой системы, но и с организацией языкового сознания. Всё это привело к необходимости всестороннего исследования названного феномена. Проблемы и достижения лингвокреативистики на сегодняшний день обобщены Т.А. Гридиной, которая справедливо характеризует явление языковой игры как «феномен, не поддающийся однозначному определению и нуждающийся в комплексном (многовекторном) описании» [4, с. 22].

Актуальность исследования обеспечивается обращением к специфике языковой игры в художественном тексте. Создавая игровые единицы, писатель или поэт всегда разрушает некий языковой стереотип, но в то же время этот процесс сопряжен с учетом множества условий, чтобы языковая игра стала понятной адресату. И в связи с этим основной функцией языковой игры становится эстетическая, подразумевающая «акцент на нестандартной форме речи» [4, с. 47]. Представляется, что в художественном тексте, который нередко сравнивается с лабораторией [5, с. 87–88], отражается проявление игровой активности, связанное со спецификой языковой рефлексии автора, что позволяет точнее установить специфику его идиостиля.

Целью данной статьи является выявление специфики использования конструктивных принципов языковой игры в стихотворениях В. Исакова.

Высказанные положения и поставленная цель исследования позволяют сформулировать следующие задачи, направленные на достижение цели: 1) выявление основных конструктивных приёмов и функций языковой игры в текстах иронических стихотворений В. Исакова; 2) анализ сочетаний разных конструктивных принципов в текстах.

Научная новизна предпринятого исследования обеспечивается обращением к проблеме исследования идиостиля В. Исакова, тяготеющего к использованию разных конструктивных принципов языковой игры.

Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена обращением к поискам методов анализа игровых единиц в художественном тексте. Как правило, описание приёмов языковой игры предполагает выделение их видов и последовательное описание. Но в реальном художественном тексте, в частности в избранных стихотворных произведениях В. Исакова, нередко используется несколько приёмов одновременно, а это значит, что выявленные конструктивные принципы языковой игры могут быть уточнены в результате исследования.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности использования полученных результатов в практике преподавания курсов по выбору, связанных с изучением явления языковой игры.

Стихотворения В. Исакова пронизаны языковой игрой, сочетающейся с иронией и самоиронией, что появляется уже во вступительном тексте к сборнику стихотворений под названием «36»:

Здесь про всё обо всех понемногу,
И морали там, в общем-то, нет.
Не судите, товарищи, строго…
Ну какой я вам на фиг поэт? [6].

Автор, несомненно, обладает развитой языковой рефлексией, наблюдательностью и остроумием. В его произведениях ярко отразилась такая функция языковой игры, как эстетическая, связанная с достижением комического эффекта на основе парадоксального переосмысления языкового стереотипа. Парадокс в данном случае – это читательское впечатление, а если анализировать стихи В. Исакова с позиций лингвокреативистики, разработанной в трудах Уральской лингвистической школы, то становится очевидным факт использования им всех описанных конструктивных принципов. Так, автор широко применяет ассоциативную интеграцию, создавая гибридные слова на основе соединения 2-х мотиваторов, например:

Улитка мается спиной,
И каждый выход – пытка.
Она – стеноз тому виной –
Давно радикулитка…

Использует автор и такой приём, как ассоциативное отождествление, что позволяет ему создавать заведомо ложные мотивационные связи между словами:

Куда б ты мышь ни уколол
(Пусть даже и ошибочно),
Укол тот будет (вот прикол!)
Стабильно ВНУТРИМЫШЕЧНЫМ.

В данном случае прилагательное *внутримышечный* обретает в тексте стихотворения значение 'находящийся внутри мыши', поскольку, наряду с под-

линным мотиватором, *внутри* использован ложный (*мышь* вместо истинного *мышца*).

В следующем примере уменьшительно-ласкательный дериват пловец (от существительного плов) получает дополнительный ложный мотиватор (омоним к деминутиву), превращая узбека – любителя плова – в людоеда:

А узбек-людоед
Съел пловца на обед…

Используется автором также и ассоциативная имитация, связанная главным образом с речевыми ошибками:

Кто пишет «ложить» – террорист
(Коль хуже не сказать)!
Вам заявляю как лингвист,
Как женщина и мать.

Один из частотных конструктивных принципов, использующихся В. Исаковым в процессе создания игровых единиц – это ассоциативное наложение, которое нередко бывает связано с аллюзивной отсылкой к прототипу, что «создаёт эффект двойного смысла фразы» [4, с. 64]:

Средь праздников засилия,
Скажу под протокол:
День взятия Бастилии
Впустую не прошёл…

Данный текст содержит аллюзивную отсылку к реплике дяди Мити – героя знаменитой пьесы В.П. Гуркина «Любовь и голуби», который как раз утверждал, что ему не удалось отметить этот праздник подобающим образом, т. е. со спиртным.

Приведем ещё один пример, содержащий аллюзивную отсылку к тексту повести М. Булгакова «Собачье сердце»:

Смотрю на недоумков и сдаётся,
Чего-то здесь, товарищи, не так!
Похоже, что Профессор не уймётся
И тайно оперирует собак...

Совершенно очевидно, что подобные тексты требуют от читателя определенной читательской подготовки, без понимания аллюзии языковая игра вряд ли будет считана.

Однако излюбленным конструктивным принципом для создания игровых единиц в творчестве В. Исакова является ассоциативная провокация, для которой характерно переключение восприятия знаков в «неожиданное (новое) русло» [4, с. 71]. Игровые единицы, образованные на основе данного конструктивного принципа, чаще всего создаются на основе иронического восприятия автором различных речевых стереотипов: это могут быть и афоризмы, и фразеологические единицы, и свободные словосочетания, содержащие многозначные слова или омонимы, причем в качестве игрового элемента для создания комического эффекта могут использоваться значения слов или омонимы из нелитературных подсистем русского языка. Например, название стихотворения «Пять косарей» и его начало порождают впечатление о том, что герой увидел оброненные кем-то пять тысяч рублей:

Спешу с работы поскорей
С пивасиком в бидоне,
Гляжу – пятёрка косарей
На стриженом газоне.

Жаргонное значение существительного *косарь* – ‘тысяча рублей’– получило широкое распространение в русскоязычной среде, причем оно использовалось даже для наименования телевизионной викторины («Бегущий косарь»), в ходе которой случайные прохожие могли выиграть тысячу рублей за правильный ответ на вопрос. Впечатление, возникшее после прочтения первого четверостишия, автор усиливает за счёт изображения реакции на увиденное:

Следил за ней со стороны,
Потом с газона сидя.
Проходят люди хоть бы хны,
Как будто и не видят.

По прочтении этого фрагмента возникает впечатление, что герой стихотворения не решается поднять деньги, наблюдает, не вернётся ли кто за ними. Однако последнее четверостишие разрушает всю выстроенную картину, поскольку, как оказалось, слово *косарь* было употреблено в значении, свойственном русскому литературному языку – ‘человек, который косит траву, косец’:

Таджиков было ровно пять,
Косить осталось малость…

В стихотворении «Добро победит» обыгрывается известная сентенция *добро побеждает зло*, которая сразу же вспоминается после прочтения заголовка:

Ты раздосадован теперь,
Что укусила псина злая?
Долой отчаянье, и верь –
Укусит добрая… Я знаю…

В данном случае смещён акцент характеристики ситуации на характеристику производителя негативного действия.

В стихотворении «Мечта мужиков», которое начинается с зачина *В ней было всё, о чём таки Тайком мечтают мужики*, ассоциативная провокация создаётся за счёт смещения объекта описания. Читатель ожидает описание красивой женщины, но вместо этого обнаруживает в тексте перечень отнюдь не женских достоинств:

Ей дал неведомый гормон,
Во-первых, чудный баритон,
Торс волосатый, во-вторых,
Ну и усы… Куда ж без них…

В качестве разрушаемого стереотипа В. Исаков нередко использует хорошо известные житейские советы, акцентируя внимание на их периферийных смысловых компонентах.

Так, в стихотворении «Если заблудился в лесу» дан следующий «совет»:

Не паникуй, когда рассвет
В болото вынесет глухое,
Смотри на мох. Зелёный цвет
Тебя немного успокоит.

В данном случае соединились два известных совета, языковая репрезентация которых содержит прилагательное *зелёный*: о том, что мох в лесу может помочь определить стороны света и о том, что зелёный цвет успокаивает нервную систему человека. Как видно из четверостишия, автор использует механизм ассоциативного наложения и в то же время объединяет его с ассоциативной провокацией.

Приёмом, который создаёт языковую игру, может стать конкретизация гиперонима. Так, известное утверждение о пользе рыбы для сосудов головного мозга вызывает у автора ассоциацию с названием этого представителя фауны в составе фразеологизма *выписать леща*. Задаваясь вопросом о том, в чем именно заключается польза рыбы, он так отвечает на него:

Пока рука моя тверда,
Отвечу обобща:
Придуркам надо иногда
Выписывать леща…

Одним из приёмов, характерных для ассоциативной провокации, в творчестве В. Исакова является манифестация внутренней формы афористического высказывания. Например, в следующем стихотворении иллюстрируется известный афоризм *когда закрывается одна дверь, то открывается другая*:

Сказал мне как-то в старину
Один Мудрец, напоминая:
«Когда закроешь дверь одну,
Всегда откроется другая».
Согласен. Спорить не резон.
Пусть это мнение расхоже.
Пусть с виду я и охламон,
И у меня «Москвич» был тоже.

Образ неудачного автомобиля с постоянно открывающимися дверцами уничтожает пафос афоризма и тем самым создаёт явление языковой игры в пространстве текста. Вообще снижение пафоса высказывания нередко достигается автором именно за счёт подобного приёма. Помимо актуализации внутренней формы (как в предыдущем случае), В. Исаков опирается на ассоциации, вызванные тем или иным словом. Например, языковая игра в стихотворении «Думай о высоком» вызывает в его памяти медицинскую проблематику:

Мы с возрастом
Всё чаще ненароком
Стараемся в ладу быть с бытиём
И думать начинаем о высоком –
К примеру, о давлении своём...

В стихотворении «Восстановим справедливость» автор изображает героя, который весьма специфически понимает вынесенный в заголовок призыв, создавая практически подробную инструкцию для обозначенной работы:

Поборов свою строптивость
С ленью заодно,
Восстановим справедливость,
Как заведено.
Создаём в Desktop'е живо
Папку-порожняк.
Называем «Справедливость»
Или как то так...
А потом неторопливо,
(В этом весь секрет)
Удаляем «Справедливость»
Клавишей Delete.
Заходи теперь в Корзину,
Папку ту найди.
И на папки серединуМышку наведи.
Правой клавишей, не мучась –
Бац! Восстановил...
Мир же стал немного лучше...
Или я дебил?...

Анализ используемых автором конструктивных принципов языковой игры показывает, что спецификой идиостиля В. Исакова является эффект обманутого ожидания, который чаще всего связан с тем, что автор обыгрывает распро-

странённый языковой стереотип, соотнося его с периферийными ассоциациями, вызываемыми лексическим значением слова или его грамматической формой. Например, одно из слов рекламной растяжки *Ламинат Паркет. Винил* вызвало у автора грамматические ассоциацию с формой глагола прошедшего времени, и на базе этой ассоциации отдельные слова стали восприниматься как предложение:

Хоть до них мне дела нету,
Но на кой, простите, ляд
Обвинение паркету
Предъявляет ламинат?

Грамматическая омонимия лежит в основе создания игровой единицы и в следующем тексте, где слово *лень* в одном случае является существительным, а в другом – категорией состояния:

– Укажите Ваши недостатки.
– И всё? Я вынужден признать,
Что у Вас подвижника задатки.
– Ты не понял. Лень перечислять.

Трансформация грамматической семантики в некоторых случаях приводит к появлению текста, в котором реализованы разные значения языковой единицы, как, например, в следующем случае:

Сказал Начальник: «За работу!
Был прошлый год – увы – не прост!»
Сидим и думаем по ходу:
«Какой хороший всё же тост».

В данном случае на базе фразы *За работу!* создан типичный каламбурный текст: указанное предложно-падежное сочетание действительно может восприниматься как тост, провозглашённый по случаю окончания какой-то сложной деятельности, и одновременно как призыв начать работу. В тексте не содержится никаких явных подсказок по поводу того, что именно имел в виду Начальник, но если принимать во внимание ироническую направленность всего творчества В. Исакова, то, конечно, можно догадаться, что в данном случае это, по-видимому, всё же призыв к работе.

Анализ стихотворений В. Исакова позволяет сделать следующие общие выводы.

Новизна предпринятого исследования, обусловленная анализом нового речевого материала, обеспечивалась также обращением к описанию взаимодействия разных типов языковой игры в художественном тексте. Полученные результаты могут быть использованы в практике преподавания специальных вузовских курсов, посвященных проблемам языковой игры, а представленный материал может быть применен либо для иллюстрации конструктивных принципов создания игровых единиц, либо для создания дидактического материала, и в этом заключается практическая значимость проделанной работы.

Теоретическая значимость проделанной работы связана с тем, что анализ материала убедительно показал, что в художественном тексте наблюдается взаимодействие разных конструктивных принципов языковой игры, причем в процессе этого взаимодействия игровые единицы, созданные по разным принципам, поддерживают основное направление лингвокреативного поиска создателя текста.

В соответствии с поставленной целью было установлено, что спецификой использования конструктивных принципов языковой игры в стихотворениях В. Исакова является сочетание типовых приёмов языковой игры в пространстве небольшого текста, что делает произведение выразительным и запоминающимся.

Решение задач исследования позволило установить, что специфика использования языковой игры в стихотворениях В. Исакова демонстрирует следующие черты его илиостиля.

Во-первых, автор активно использует все типы конструктивных принципов для создания игровых единиц, что, безусловно, свидетельствует о нём как о неординарной лингвокреативной языковой личности.

Во-вторых, обращает на себя внимание активное применение ассоциативного наложения, которое строится на базе как лексической, так и грамматической семантики, в результате чего появляются каламбурные тексты с явной игровой направленностью. Невозможно не заметить, что автор проанализированных произведений тяготеет к парадоксальному отображению действительности и использует для этих целей не только конструктивный принцип ассоциативной провокации, но и сочетает его с другими принципами, причем осуществляет это на пространстве небольшого по объёму текста, что усиливает комический эффект произведения. Анализ текстов показывает, что такие конструктивные принципы, как ассоциативное наложение и ассоциативная выводимость, являются дополнительными средствами поддержки ассоциативной провокации. Они усиливают эффект обманутого ожидания, которым отличаются стихотворные произведения.

В-третьих, функция игровых единиц в творчестве В. Исакова может быть охарактеризована как эстетическая в широком смысле. Автор демонстрирует развитое языковое чутьё, умение увидеть игровой потенциал привычных речевых формул и грамматических конструкций.

Творчество В. Исакова отражает неординарную языковую личность, способную порождать тексты на основе прекрасно усвоенного языкового стереотипа путём его умелой трансформации. В связи с этим перспективным представляется исследование типа языковой личности homo ludens и специфики отражения её игровой компетенции в иронической поэзии. Перспективой исследования может также стать сравнительная характеристика специфики использования языковой игры в творчестве В. Исакова с другими авторами.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Эстетический и неэстетический аспекты комизма. *Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма*. Москва: Издательство «Индрик», 2007: 5–17.
2. Земская Е.А. Языковая игра. *Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест*. Москва: Наука, 1983: 172–214.
3. Норман Б.Ю. *Игра на гранях языка*. Москва: Флинта, 2023.
4. Гридина Т.А. *Языковая игра в художественном тексте*. Екатеринбург: УрГПУ, 2013.
5. Зубова Л.В. *Языки современной поэзии*. Москва: Новое литературное обозрение, 2010.
6. Исаков В. 36. *Стихи. ру: российский литературный портал*. Available at: https://stihi.ru/avtor/ntgpuvrm&s=100

References

1. Arutyunova N.D. `Esteticheskij i ne`esteticheskij aspekty komizma. *Logicheskij analiz yazyka. Yazykovye mehanizmy komizma*. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 2007: 5-17.
2. Zemskaya E.A. Yazykovaya igra. *Russkaya razgovornaya rech'. Fonetika. Morfologiya. Leksika. Zhest*. Moskva: Nauka, 1983: 172-214.
3. Norman B.Yu. *Igra na granyah yazyka*. Moskva: Flinta, 2023.
4. Gridina T.A. *Yazykovaya igra v hudozhestvennom tekste*. Ekaterinburg: UrGPU, 2013.
5. Zubova L.V. *Yazyki sovremennoj po`ezii*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2010.
6. Isakov V. 36. *Stihi. ru: rossijskij literaturnyj portal*. Available at: https://stihi.ru/avtor/ntgpuvrm&s=100

Статья поступила в редакцию 06.09.24

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-552-555

***Ma Jia**, MA, associate professor, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: majia19802003@163.com*

LINGUISTIC FEATURES OF RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE AS A REFLECTION OF NATIONAL IDENTITY. The article examines linguistic features of 19th-century Russian classical literature as a reflection of national identity, making it a significant subject of contemporary linguistic and cultural studies. The relevance of the research is due to the need to study the role of language in the formation and strengthening of national consciousness in the context of historical and cultural changes. The aim of the study is to identify the key lexical, syntactic, and stylistic devices used by Pushkin, Lermontov, Tolstoy, and Dostoevsky to convey the national values and mentality of the Russian people. The study employs linguistic and semantic analysis methods, as well as a comparative approach to examine the works of different authors. The scientific novelty lies in the deep analysis of the interrelation between archaisms, dialects, folk speech, and folklore elements used in literary works and their influence on the formation of the national literary language. For the first time, it has been thoroughly investigated how these linguistic means strengthen national identity and reflect the cultural and social characteristics of 19th-century Russia. As a result, the study draws conclusions about the significance of these linguistic features in shaping national consciousness, opening up perspectives for further research on national identity in the literature of other cultures.

Key words: **Russian classical literature, national identity, lexis and syntax, folk speech, folklore, linguistic analysis**

***Ма Цзя**, магистр, доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: majia19802003@163.com*

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье рассматриваются языковые особенности русской классической литературы XIX века как отражение национальной идентичности, что делает её важным объектом современных лингвистических и культурных исследований. Актуальность работы обусловлена необходимостью изучения роли языка в формировании и укреплении национального самосознания в условиях исторических и культурных изменений. Цель исследования заключается в выявлении ключевых лексических, синтаксических и стилистических средств, которые использовали Пушкин, Лермонтов, Толстой и Достоевский для передачи национальных ценностей и менталитета русского народа. В работе применялись методы лингвистического и семантического анализа, а также компаративный подход для сопоставления произведений разных авторов. Научная новизна заключается в глубоком анализе взаимосвязи между архаизмами, диалектами, народной речью и фольклорными элементами, используемыми в литературных произведениях, и их влияния на формирование национального литературного языка. Впервые детально исследовано, как эти языковые средства укрепляют национальную идентичность и отражают культурные и социальные особенности России XIX века. В результате исследования сделаны выводы о значимости данных языковых средств для формирования национального самосознания, что открывает перспективы для дальнейших исследований национальной идентичности в литературе других культур.

Ключевые слова: **русская классическая литература, национальная идентичность, лексика и синтаксис, народная речь, фольклор, лингвистический анализ**

Русская классическая литература XIX века – это не только художественное наследие мирового масштаба, но и значимый источник для изучения самосознания и мировоззрения русского народа [1]. Через языковые средства, которыми пользовались великие писатели, такие как Пушкин, Гоголь, Толстой и Достоевский, прослеживается уникальная национальная идентичность, обусловленная историческими, культурными и социальными реалиями. Язык литературы, впитывая в себя особенности разговорной речи, фольклорных традиций и общественных тенденций, становится неотъемлемой частью национальной культуры [2].

В современном мире, где вопросы сохранения и понимания национальной идентичности становятся всё более актуальными, исследование лингвистических особенностей классических текстов приобретает особую важность. Оно позволяет глубже осознать роль языка как средства выражения национального духа и культурных ценностей. Изучение языковых особенностей помогает сохранить и передать культурные и исторические контексты, в которых она была создана.

Язык литературы сказывается на формировании национального самосознания. В условиях глобализации возникают новые вызовы для национальных культур. Исследование языка классической литературы предоставляет уроки и идеи, которые могут помочь в понимании и сохранении национальной идентичности в современном мире.

Целью данного исследования является выявление основных языковых средств, посредством которых русские классические писатели выражали идеи национальной идентичности. Внимание к лексике, синтаксису, стилистике и другим аспектам языка позволяет раскрыть, как в текстах отображаются исторические и культурные особенности времени, в котором они были созданы, а также менталитет и самосознание русского народа. Исследование поможет понять, как язык литературы способствует формированию и укреплению национальной идентичности, демонстрируя уникальные черты русской культуры и мышления.

Объект данного исследования: языковые средства, используемые в русской классической литературе.

Задачи исследования:

– проанализировать историко-культурный контекст русской классической литературы,

– выявить лингвистические особенности русской классической литературы,

– определить, в чем заключается отражение национальной идентичности через язык и стиль.

Научная новизна заключается в том, что данное исследование может предложить новый взгляд на влияние исторических, социокультурных и политических факторов на язык литературы. Это позволит проанализировать, как языковые изменения отражают трансформации в самосознании народа и его идентичности.

Теоретическая значимость исследования проявляется в нескольких ключевых аспектах:

1. Формирование нового понимания языка и национальной идентичности: данное исследование углубляет существующие представления о языке как инструменте не только передачи информации, но и формирования культурной и национальной идентичности. Язык является живым организмом, отражающим изменения в обществе и культуре, и его исследование через призму литературы позволяет выявить глубинные связи между языковыми особенностями и идентичностью.

2. Создание концептуальной базы для дальнейших исследований: Определение специфики языковых средств и приемов, используемых классическими русскими писателями для передачи мысленной, эмоциональной и культурной нагрузки, может послужить основой для будущих исследований в области литературной критики и культурологии.

3. Важным моментом является выявление лексических, грамматических и синтаксических особенностей языка, которые подчеркивают уникальность русской культуры и менталитета. Это поможет расширить теоретическую базу для изучения лингвокультурных особенностей и их влияния на формирование общественного сознания.

Практическая значимость исследования заключается в обогащении образовательного процесса: результаты исследования могут быть использованы в лекционных курсах, семинарах и практических занятиях по русской литературе, языку и культуре, способствуя углубленному пониманию взаимодействия языка и национальной идентичности. Это поможет студентам не только лучше понять классическую литературу, но и осознать ее культурный контекст.

Методы исследования включают лингвистический анализ текстов, компаративный метод, а также семантический анализ. Лингвистический анализ позволит выявить специфические языковые элементы, характерные для произведений классиков. Компаративный метод поможет сопоставить тексты разных авторов, выделяя общие черты и различия в выражении национальной идентичности через язык. Семантический анализ будет направлен на исследование значений слов и выражений, используемых писателями, для выявления их роли в формировании образа национального мира.

Историко-культурный контекст русской классической литературы

Литература XIX века в России развивалась на фоне сложных и многоуровневых исторических, культурных и социально-политических процессов, которые оказали существенное влияние на её язык и стиль. Этот период часто называют Золотым веком русской литературы, когда на литературную сцену выходят такие великие писатели, как Александр Пушкин, Николай Гоголь, Лев Толстой и Фёдор Достоевский. Их произведения не только определили развитие русской литературы, но и оказали огромное влияние на формирование национальной идентичности через язык, отражая в своих текстах дух времени и уникальные черты русского народа.

XIX век в России – это эпоха перемен и реформ, которые коренным образом изменили социальный и политический ландшафт страны. Великие реформы Александра II, в том числе отмена крепостного права в 1861 году, стали переломным моментом в истории России и, следовательно, нашли отражение в литературе [3]. Русская интеллигенция стремилась осмыслить и интерпретировать новые условия жизни, а литература стала основным каналом для выражения этих идей. Национальная идентичность в XIX веке начала формироваться как результат осмысления своей исторической роли, уникального пути развития, а также через восприятие европейского опыта. Это проявляется в постоянном диалоге между западниками и славянофилами, который отразился как в общественной жизни, так и в литературных произведениях того времени. Как отмечает критик Ю.М. Лотман, литература Пушкина и его современников является не только эстетическим, но и культурным явлением, помогающим осмыслить процессы, происходящие в российском обществе [4].

Особое внимание стоит уделить Александру Пушкину, который считается родоначальником русской классической литературы. Пушкин, воспринявший европейские литературные традиции, сумел адаптировать их к русской действительности, заложив основу для формирования русского литературного языка, который сыграл ключевую роль в формировании национальной идентичности. Его произведения не только подчеркивали самобытность русской культуры, но и выявляли стремление к общечеловеческим ценностям, что привело к гармоничному сочетанию национального и универсального в литературе. С одной стороны, его произведения были глубоко укоренены в русских культурных и народных традициях, с другой стороны – обладали широтой тем и идеями, характерными для мировой литературы.

Николай Гоголь внес свой вклад в развитие русской литературы, включив в неё элементы гротеска и сатиры, которые помогали ему обнажать пороки российского общества того времени. Его произведения, такие как «Мёртвые души» и «Ревизор», с одной стороны, высмеивали недостатки государственного аппарата и общественных отношений, а с другой – выявляли глубокие духовные и нравственные проблемы народа [5]. В этом контексте важно отметить, что Гоголь стремился через язык показать внутренний мир России, противопоставляя внешние, порой абсурдные формы проявления общественной жизни и глубинную народную душу.

Лев Толстой и Фёдор Достоевский – писатели, которые завершили процесс формирования русской классической литературы и оказали мощное влияние на

дальнейшее развитие русской национальной идентичности [6]. Толстой в своих произведениях стремился к поиску истины и нравственных основ человеческого существования, делая акцент на простоте и естественности русского народа. Его эпопеи, такие как «Война и мир» и «Анна Каренина», показывают не только исторические события, но и отображают внутренний мир России, её духовное богатство, а также языковое и культурное многообразие.

Фёдор Достоевский в своих произведениях обращался к глубоким моральным и философским вопросам, которые касались не только России, но и человечества в целом. Однако его особый подход к изображению русского народа, его судьбы и внутренних противоречий делает его произведения уникальными в контексте национальной идентичности. Достоевский часто использует язык как инструмент для раскрытия внутреннего мира своих персонажей, которые, как правило, олицетворяют конфликт между духовными и социальными аспектами жизни. Как отмечает исследователь Н.Ф. Буданова, язык Достоевского – это не просто средство коммуникации, но и мощный инструмент для философского осмысления русской души [7].

Социально-политические условия XIX века оказали значительное влияние на формирование литературного языка. С одной стороны, это был период активного взаимодействия с европейскими идеями, что нашло отражение в заимствовании литературных и языковых форм. С другой стороны, это был период обострения интереса к национальным корням, фольклору и народной речи. Писатели стремились выразить самобытность русского народа, используя простую и понятную лексику, но при этом сохраняя богатство стилистических приёмов, что особенно проявляется в произведениях Толстого и Достоевского [8]. Эти изменения были напрямую связаны с социальными процессами в стране, где противоречия между народом и властью, сельским хозяйством и индустриализацией, традицией и модернизацией оказывали давление на культурную и языковую сферу.

Таким образом, историко-культурный контекст XIX века в России создал уникальные условия для формирования русской национальной идентичности через литературу. Писатели того времени использовали язык не только как средство выражения литературных идей, но и передачи культурных, исторических и социальных реалий, что помогло сформировать богатую и многогранную русскую литературную традицию.

Лингвистические особенности русской классической литературы

Русская классическая литература XIX века характеризуется особыми лингвистическими чертами, которые не только отражают богатство русского языка, но и способствуют созданию уникального национального колорита. Лексика, синтаксис и стилистика классических произведений были тщательно подобраны для того, чтобы выразить глубинные культурные и социальные реалии России. Примером тому могут служить произведения таких авторов, как Лев Толстой, Фёдор Достоевский и Александр Пушкин, которые через язык сумели передать особенности русской национальной идентичности.

Лексический состав классических произведений включал как слова высокого стиля, так и элементы народной речи. Например, в произведении Пушкина «Евгений Онегин» можно наблюдать сочетание возвышенной поэтической лексики с элементами разговорной речи, что делает роман понятным как образованной публике, так и простому читателю. Пушкин использует повседневные слова и выражения, что приближает язык произведения к жизни и создаёт образ естественной русской речи, одновременно сохраняя высокий художественный уровень. В то же время с этим Пушкин использует архаизмы и книжные обороты, придавая произведению оттенок старинного русского эпоса. Например, слова «брег» (берег) или «челн» (лодка) появляются в его поэзии, создавая атмосферу старины.

Использование архаизмов можно увидеть и в произведениях Льва Толстого. В романе «Война и мир» архаизмы играют важную роль в создании исторической достоверности, передавая дух времени и особенности речи разных социальных слоёв [9]. Например, Толстой использует устаревшие формы слов, такие как «зело» (очень), «стезя» (путь), которые помогают передать речь старшего поколения или военных деятелей эпохи наполеоновских войн. Это создаёт эффект погружения в прошлое и подчёркивает историческую достоверность описываемых событий.

Наряду с архаизмами, русские классики активно использовали диалектные элементы и просторечия для создания реалистичных образов и отражения народной жизни. В произведениях Достоевского, таких, например, как «Преступление и наказание», диалекты и просторечия играют ключевую роль в характеризации персонажей. Так, в речи Мармеладова встречаются элементы простонародной лексики и синтаксиса, что подчёркивает его социальное положение и жизненные обстоятельства. Простые, иногда даже грубоватые выражения, такие как «эх, мать честная!» или «ну и дела!», делают персонажей более жизненными и близкими читателю [10]. Эти элементы позволяют Достоевскому передать не только характер героев, но и общее настроение времени и общества.

Синтаксические особенности также играют важную роль в произведениях русской классической литературы. Лев Толстой, например, активно использует сложные синтаксические конструкции для передачи потока мыслей и чувств своих персонажей. В «Войне и мире» мы можем наблюдать сложные, длинные предложения, которые отражают напряжённые внутренние размышления героев. Один из примеров – монолог Андрея Болконского о смысле жизни, где каждое предложение состоит из нескольких частей, создавая впечатление непрерывного хода мысли [11]. Такие синтаксические конструкции помогают Толстому передать глубину и сложность эмоциональных состояний его персонажей, усиливая эффект психологизма.

Стилистические особенности произведений русских классиков также заслуживают внимания. В романах Достоевского, таких как «Идиот», часто встречается комбинация возвышенного, философского стиля с элементами разговорной речи. Это можно увидеть в диалогах князя Мышкина, который, несмотря на свои философские размышления о добродетели и истине, говорит просто и доступно. Такая стилистическая вариативность позволяет автору передавать одновременно высокие идеи и реалистичные жизненные ситуации.

Фольклорные элементы также играли важную роль в создании «русского духа» в языке произведений. Например, в романе «Тарас Бульба» Николая Гоголя присутствуют многочисленные отсылки к украинскому и русскому фольклору, что создаёт особый национальный колорит. Описания природных явлений, использующие фольклорные метафоры и сравнения, такие как «дубы, как богатыри, стоят могучие и крепкие», помогают Гоголю передать дух русского и украинского народов и их близость к природе [12].

Лингвистические особенности русской классической литературы, такие как использование архаизмов, диалектов, сложных синтаксических конструкций и стилистических вариаций, играют ключевую роль в создании уникального национального колорита. Эти приёмы позволяют авторам передать не только особенности жизни и быта своего времени, но и глубинные культурные и духовные смыслы, которые лежат в основе русской национальной идентичности.

Отражение национальной идентичности через язык и стиль

Национальная идентичность русской литературы XIX века во многом формировалась благодаря языковым и стилистическим особенностям, которые использовали такие классики, как Александр Пушкин, Михаил Лермонтов и Лев Толстой. Язык этих писателей служил не только средством выражения индивидуальных художественных замыслов, но и отражением менталитета, нравов и традиций русского народа. В произведениях Пушкина, Лермонтова и Толстого можно найти яркие примеры того, как через лексику, синтаксис и стилистику передавались характерные черты национальной идентичности, в которых ключевую роль играли народная речь, фольклорные элементы и особенности восприятия мира.

Произведения Пушкина, например, наполнены элементами народной культуры, которые проявляются в языке героев и в описании событий. В его поэме «Евгений Онегин» встречаются отсылки к русскому быту, традициям и обычаям, что отражает национальную специфику. Лексика, которую Пушкин использует в описаниях природы, народных праздников и обыденной жизни героев, тесно связана с народными представлениями о мире. Например, изображение русской зимы, когда «крестьянин торжествует», содержат элементы, подчёркивающие близость русского народа к природе и его традиционное отношение к ней как к части жизни. Пушкин использует простую, но выразительную лексику, которая придаёт тексту яркую национальную окраску, делая его доступным и понятным как элите, так и простым людям. Это сочетание высокого стиля и элементов народной речи служит важным инструментом для формирования образа национальной идентичности в литературе.

Михаил Лермонтов в своих произведениях также активно обращается к национальной специфике через язык и стилистические приёмы. В поэме «Бородино» он использует простую, почти народную речь, чтобы передать героизм русского народа во время Отечественной войны 1812 года. Лермонтов применяет лексические особенности, характерные для разговорного языка солдат, такие как краткость, лаконичность и прямота выражений. Например, в строках «– Скажи-ка, дядя, ведь недаром // Москва, спалённая пожаром, // Французу отдана?» передаётся не только историческое событие, но и эмоциональная окраска народного восприятия тех событий [13]. Через такой язык Лермонтов не просто рассказывает историю, но и транслирует национальное чувство гордости и стойкости, что становится важным элементом формирования национального самосознания.

Лев Толстой, в свою очередь, в романе «Война и мир» показывает национальную идентичность через использование диалектов и особенностей народной речи. В описании крестьян и солдат Толстой использует простую, но при этом богатую лексику, передавая аутентичные черты русской деревни и крестьянского быта. Одновременно с этим в романе активно используется французский язык – символ эпохи, характеризующей высшее общество, что создаёт контраст между элитой и простым народом. Однако в ключевых моментах романа, таких как сцены с участием Платона Каратаева, язык возвращается к простым народным выражениям, подчёркивая идею близости к народу и его духовной мудрости. Язык простого человека, описанный Толстым, наполнен метафорами, взятыми из фольклора, и религиозными аллюзиями, что усиливает связь между национальной идентичностью и духовными традициями России [14].

Народная речь и фольклорные элементы играют важную роль в формировании национального литературного языка, поскольку они не только передают особенности менталитета и мировосприятия народа, но и обогащают литературный язык. В текстах Пушкина, Лермонтова и Толстого мы можем увидеть, как народные выражения, метафоры и символы становятся частью литературного языка, придавая ему глубину и аутентичность. Например, использование фольклорных мотивов в поэзии Пушкина, таких как образы русской природы и национальные праздники, создает основу для национальной литературы, которая говорит на языке народа. Этот процесс привёл к формированию литературного

языка, который одновременно был близок народу и отвечал требованиям высокой литературы.

Через язык и стиль русские классики XIX века не только создавали художественные произведения, но и формировали национальную идентичность. Лексические и стилистические приёмы, такие как использование народной речи, архаизмов, диалектов и фольклорных мотивов, позволили авторам передать глубинные культурные и духовные основы русского народа. Эти элементы, будучи органично вплетены в литературные тексты, не только обогатили язык произведений, но и способствовали формированию и укреплению национального самосознания, отражая уникальные черты русской культуры и менталитета.

Исследование языковых особенностей русской классической литературы XIX века подтверждает, что язык играл ключевую роль в отражении и формировании национальной идентичности. В данном исследовании были выявлены основные ключевые лексические, синтаксические и стилистические средства, которые использовали Пушкин, Лермонтов, Толстой и Достоевский для передачи национальных ценностей и менталитета русского народа. Был проанализирован историко-культурный контекст русской классической литературы, выявлены лингвистические особенности русской классической литературы, определено, в чем заключается отражение национальной идентичности через язык и стиль.

Произведения Пушкина, Лермонтова, Толстого и Достоевского демонстрируют, как с помощью лексики, синтаксиса, стилистических приёмов, а также элементов народной речи и фольклора можно выразить национальный менталитет, культурные традиции и историческую память. Эти языковые средства не только помогали авторам создавать реалистичные и многослойные образы, но и передавали сущность русского народа, его внутренние противоречия, духовные искания и связь с природой. В итоге, именно через язык русская классическая литература стала важным элементом в процессе формирования национального самосознания и культурной идентичности.

Значение этого анализа для современного литературоведения и лингвистики заключается в том, что понимание языковых особенностей классических текстов может помочь глубже исследовать процессы формирования национальной идентичности в других культурах.

Язык, как средство выражения культурных и исторических реалий, служит важным инструментом для анализа взаимодействия между обществом, его культурными ценностями и литературным наследием. Исследования, основанные на анализе языковых особенностей в литературных текстах, могут расширить знание о том, как язык способствует формированию национальной идентичности, что, в свою очередь, открывает перспективы для изучения этого явления на межкультурном уровне. Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с углублённым анализом влияния языка на формирование национальной идентичности в контексте других литературных традиций.

Библиографический список

1. *Русская драма и литературный процесс: к 75-летию А.И. Журавлевой*. Москва: Совпадение, 2013.
2. Руднев В.Н. *Русский язык и культура речи*: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2012.
3. Набялэк О.Э. *Проблемы пореформенного поместного дворянства в восприятии русского общества (по материалам художественной литературы и публицистики)*. Диссертация ... кандидата исторических наук. Москва, 2015.
4. Лотман Ю.М. Три заметки о Пушкине. *Избранные статьи*. 1993; № 3: 396–405.
5. Роговая Г. Материалы международной научно-практической конференции «Этнокультурное многообразие Молдавии (история и современность). Чтения памяти И.А. Анцупова. *Русин*. 2007; № 1: 63–73.
6. Назиров Р.Г. Традиции Гоголя и Пушкина в русской прозе XIX века. *Назировский архив*. 2020; № 4 (30): 34–261.
7. Буданова Н.Ф. *Достоевский и Тургенев: Творческий диалог*. Ленинград: Наука, 1987.
8. Кукуева А.А. Лев Толстой и Федор Достоевский: история сопоставительного изучения. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. 2007; № 1: 97–100.
9. Капица Ф.С., Колядич Т.М. Образ Древней Руси в современной прозе. *Герменевтика древнерусской литературы*. 2010; № 14: 258–357.
10. Коростова С.В. Эмотивно-оценочные коммуникемы в рассказах Михаила Зощенко: прагмалингвистический аспект. *Слово и текст*. 2020: 80–86.
11. Лумпова Л. Явление диалогичности в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир». *Филко*. 2019: 222–228.
12. Бардина Т.К. Особенности грамматических средств построения сравнительных конструкций в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба». *Гуманитарные исследования*. 2019; № 3: 11–17.
13. Грачева О.Н. Использование межпредметных связей на уроках истории. *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры*. 2021: 4071–4073.
14. Ахметова Г.А. «Война и мир» Л. Толстого и «Илиада» Гомера: выразительность эпоса. *Вестник Башкирского университета*. 2019; Т. 24, № 2: 402–407.

References

1. *Russkaya drama i literaturnyj process: k 75-letiyu A.I. Zhuravlevoj*. Moskva: Sovpadenie, 2013.
2. Rudnev V.N. *Russkij yazyk i kul'tura rechi*: uchebnoe posobie. Moskva: KNORUS, 2012.
3. Nabyal`ek O.`E. *Problemy poreformennogo pomestnogo dvoryanstva v vospriyatii russkogo obschestva (po materialam hudozhestvennoj literatury i publicistiki)*. Dissertaciya ... kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2015.
4. Lotman Yu.M. Tri zametki o Pushkine. *Izbrannye stat'i*. 1993; № 3: 396-405.
5. Rogovaya G. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «`Etnokul'turnoe mnogoobrazie Moldavii (istoriya i sovremennost'). Chteniya pamyati I.A. Ancupova. *Rusin*. 2007; № 1: 63-73.
6. Nazirov R.G. Tradicii Gogolya i Pushkina v russkoj proze XIX veka. *Nazirovskij arhiv*. 2020; № 4 (30): 34-261.
7. Budanova N.F. *Dostoevskij i Turgenev: Tvorcheskij dialog*. Leningrad: Nauka, 1987.
8. Kukueva A.A. Lev Tolstoj i Fedor Dostoevskij: istoriya sopostavitel'nogo izucheniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2007; № 1: 97-100.
9. Kapica F.S., Kolyadich T.M. Obraz Drevnej Rusi v sovremennoj proze. *Germenevtika drevnerusskoj literatury*. 2010; № 14: 258-357.
10. Korostova S.V. `Emotivno-ocenochnye kommunikemy v rasskazah Mihaila Zoschenko: pragmalingvisticheskij aspekt. *Slovo i tekst*. 2020: 80-86.
11. Lumpova L. Yavlenie dialogichnosti v romane-`epopee L.N. Tolstogo «Vojna i mir». *Filko*. 2019: 222-228.
12. Bardina T.K. Osobennosti grammaticheskih sredstv postroeniya sravnitel'nyh konstrukcij v povesti N.V. Gogolya «Taras Bul'ba». *Gumanitarnye issledovaniya*. 2019; № 3: 11-17.
13. Gracheva O.N. Ispol'zovanie mezhpredmetnyh svyazej na urokah istorii. *Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury*. 2021: 4071-4073.
14. Ahmetova G.A. «Vojna i mir» L. Tolstogo i «Iliada» Gomera: vyrazitel'nost` `eposa. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2019; T. 24, № 2: 402-407.

Статья поступила в редакцию 20.09.24

УДК 821.351.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-555-557

***Evloeva A.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: am-evloeva@mail.ru*

PHILOSOPHICAL LYRICS BY ASKHAB MYAKIEV. The article examines poetic work of Askhab Myakiev. It reveals the originality of his philosophical lyrics, traces the unity of his native nature and the inner world of the lyrical hero. In the course of the research, an analysis of poems related to this topic is carried out; the connection between the works and the genres of oral folk art is revealed. The character and versatility of the philosophical intuitions of the lyrical hero, who is present in the poems, are noted. The peculiarities of the use of folk phrases and visual and expressive means are also revealed, with the help of which Askhab Myakiev managed to highlight the uniqueness of the Ingush people, their traditions and customs. The poetic lines of Askhab Myakiev are in close contact with the soul of the reader. They react to everything, the author solves many psychological and philosophical issues with them. Creating poetic images, the poet uses the riches of the Ingush folk language, visual and expressive means, thus he manages to penetrate into the essence of human life. The analysis of Askhab Myakiev's lyrics leads to the conclusion that with the help of the riches of the Ingush folk language and visual and expressive means, Askhab Myakiev managed to comprehend the spiritual world and moral position of his lyrical hero, to glorify his qualities and ethical priorities.

Key words: **poems, poetry, Askhab Myakiev, Homeland, themes, poet, philosophical thoughts, images, folk language, hero, world**

***А.М. Евлоева,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: amevloeva@mail.ru*

ФИЛОСОФСКАЯ ЛИРИКА АСХАБА МЯКИЕВА

В представленной статье исследуется поэтическое творчество Асхаба Мякиева. В ней раскрывается своеобразие его философской лирики, прослеживается единство родной природы и внутреннего мира лирического героя. В ходе исследования проводится анализ стихотворений, относящихся к данной тематике; раскрывается связь произведений с жанрами устного народного творчества. Отмечается характер и многогранность философских интуиций лирического героя, который присутствует в стихах; также выявляются особенности использования народных оборотов речи и изобразительно-выразительных средств, с помощью которых Асхабу Мякиеву удалось высветить уникальность философии ингушского народа, его традиций и обычаев. Поэтические строки Асхаба Мякиева находятся в тесном соприкосновении с душой читающего. Они реагируют на всё, ими автор решает многие психологические и философские вопросы. Создавая поэтические образы, поэт пользуется богатствами ингушского народного языка, изобразительно-выразительными средствами, таким образом ему удаётся проникнуть в суть человеческой жизни. Анализ лирики Асхаба Мякиева приводит к выводу о том, что с помощью богатств ингушского народного языка и изобразительно-выразительных средств поэту удалось постичь душевный мир и нравственную позицию своего лирического героя, воспеть его качества и этические приоритеты.

Ключевые слова: **стихи, поэзия, Асхаб Мякиев, Родина, темы, поэт, философские мысли, образы, народный язык, герой, мир**

Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что до сих пор практически не исследовано поэтическое творчество Асхаба Мякиева. В работе впервые подробно анализируется особенность философской темы в его лирике. В наше время, как и много лет назад, происходит ломка и переосмысление ценностей, меняются уже имеющиеся жизненные стандарты, поиск будущего происходит через определенные ориентиры.

Философский смысл поэтических произведений приобретается через определенные процессы, которые происходят в жизни. Авторы осмысливают окружающий мир сквозь призму происходящих событий. Такая литература как в зеркале отражает современный мир, в том числе отношения человека с коллективом и его связи с природой. В стремительно меняющемся мире поэзия выступает своего рода отражателем настроений людей, их поведения и отношений в целом. Философская настроенность поэзии дает возможность выявить круг тех проблем, что определяет бытие. В этом плане размышления поэта как нельзя лучше передают общее состояние мира и настроения людей. В этом стремительно меняющемся мире философская лирика ингушского поэта Асхаба Мякиева занимает одно из ключевых мест. Она задает тон этому общему движению и логике, вскрывая глубинные внешние смыслы мировоззрения. Ведь одной из форм философской лирики поэта является передача картины мира всего народа, на языке которого думает и пишет поэт. И эта картина мира ингушского народа как нельзя лучше передается через поэзию данного поэта. В область изучения ингушских литературоведов творчество А. Мякиева попала недавно [1–9]. Ключевыми моментами его творчества являются вопросы, связанные с тематикой, поэтикой и нравственными идеалами. Попытки изучения творчества данного поэта делались разными исследователями. Но их работы на сегодняшний день пока полностью не раскрывают всех особенностей и сторон его творчества. Понимание и концептуализация творчества таких поэтов, как А. Мякиев, в ингушской литературе является важнейшим моментом для формирования взгляда на место и роль их философской лирики и поэзии в целом.

Цель данного исследования – показать своеобразие творчества данного автора, в частности в раскрытии им философской темы.

Для достижения представленной цели потребовалось решение следующих задач: выявить и описать старинные народные обороты речи и изобразительно-выразительные средства, использованные поэтом в своей философской лирике; исследовать, как и какими средствами поэту удалось высветить особенности традиций и обычаев ингушского народа.

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней впервые исследуются старинные народные обороты речи и изобразительно-выразительные средства, способствующие описанию философской темы поэта.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что поэтическое творчество Асхаба Мякиева практически не исследовано.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы при изучении ингушской литературы, анализе поэтических произведений, разработке спецкурсов по ингушской литературе.

Поэзия Асхаба Мякиева включает в себя различные темы, тесно связанные между собой. Он воспевает Родину и её природу, народ и мать, счастье и любовь… Углубляясь в его поэзию, читатель находит глубокие философские мысли, трогательные поэтические образы, жизнеутверждающую силу, неиссякаемую энергию, волю к победе, немеркнущий свет и высокие душевные порывы. Созданная сочным народным языком поэзия Асхаба Мякиева состоит из стихов, поэм и музыкальных произведений. А народный язык, как известно, богат и красив, он «отличается старинными и красивыми оборотами речи» [5, с. 68]. Поэтические строки Асхаба Мякиева находятся в тесном соприкосновении с душой читающего. Они реагируют на всё, автор ими решает многие психологические и философские вопросы. Создавая поэтические образы, поэт пользуется богатствами ингушского народного языка, изобразительно-выразительными средствами, таким образом ему удаётся проникнуть в суть человеческой жизни. На какую бы тему он не писал, поэт вдохновляет и обогащает духовно:

Нельзя постичь земли вращенье,
Небесных тайн не разгадать,
Как нашей памяти волненье
Не укротить и не понять.

Поэт создаёт в своей поэзии такие образы, для которых жизненные ценности не материальная основа, а духовная. Так мастер слова создает свои произведения, посвященные Родине, матери, мужеству, героизму, красоте и доброте.

Да будет так! Всей силой страсти
Готов тогда добро творить,
Любые одолеть напасти,
Народу преданно служить! («Поэт») [6, с. 186].

Будущий поэт в девятилетнем возрасте детскими глазами наблюдал ужасы выселения своего народа, в том числе и его самого. В его поэтическом творчестве мы находим источник духовных сил, которые требуются оторванному от Родины маленькому человеку. Асхаб Мякиев впоследствии напишет:

Как тяжко, трудно расставаться
С друзьями, близкими всегда,
Труднее с Родиной прощаться,
Когда увозят навсегда.

Как и для каждого ингушского поэта, для Асхаба Мякиева тоже «Родина – святыня, а природа – олицетворена и одухотворена» [1, с. 427]. Поэтому он скажет о ней воодушевленно:

О, Родина, – мой отчий край священный!
<…> И солнце надо мной светлей вставало,
И радуга в душе больной цвела [6, с. 95].

Особую роль в познании внутреннего мира лирического героя сыграла философская лирика Асхаба Мякиева: «Сегодня день такой удачный…», «Былое», «Заря любви», «Мысли вслух» и другие стихотворения. Мысль о том, что приходит конец всему, в том числе и человеческой жизни, отмечает автор в вышеперечисленных стихах.

В стихотворении «Мысли вслух» автор посредством риторических вопросов пытается понять смысл мироздания. Композиционно его можно разделить на две части: первая – это обреченность, вторая – призыв к Человеку стать совершенством. Прибегая к жанрам устного народного творчества – пословицам, лирическим песням, притчам – автор показал духовную субстанцию лирического героя (Краса не вечна / Жизнь коротка). Рифма стихотворения делает отсылки к лирическим песням: строки короткие, состоят из риторических вопросов. Во второй части лирический герой как бы оживает: «Но всходит солнце / Лучи свет льют». Как известно, обращение к солнцу берет начало из фольклора.

Фольклор, сопутствующий народу на протяжении всей его истории, стал одним из источников формирования ингушской литературы. Тематика фольклорных произведений обширна. Здесь песни о социальной несправедливости, о труде, о любви.

Творчество поэта взаимодействует с фольклорной поэзией ингушей. Особенности поэтики, общественной и эстетической роли его творчества имеют существенное значение. Действительно, рассмотрение отдельных жанров фольклора способствует воссозданию картин жизни ингушского народа в прошлом, помогает понять, как развивалось образно-художественное мышление народа до выделения личности поэтов из коллектива. Тематика произведений А. Мякиева свидетельствует о том, что поэт поднимал такие же вопросы, какие ставились другими ингушскими поэтами. Но в отличие от других А. Мякиев чаще обращается к философской лирике.

Прошлое в истории ингушской литературы существует, пока работает настоящее, живет в нем, преемственно с ним и перерастает в него. Как нетрудно заметить, А. Мякиев продолжая лучшие традиции народного творчества, приблизил поэзию к насущным вопросам эпохи. Его герои воспевают Родину, боль расставанья с ней для них превращается в тоску. Творческая манера поэта такова, что принципиально новы его приемы стихосложения. Ораторская тональность оформляет речь ритмически четкими стихами. Ломаются старые размеры, конструкции, системы рифмовки. Активизируется роль тонического элемента. Традиционные внутристрочные рифмы выступают в новой функции – рифмуя наиболее значимые слова, поэт определяет разбивку и цензуру стиха. Новое в области формы достигается путем переосмысления известных до него принципов стихосложения, максимального выявления потенциальных возможностей ингушского языка. Поэт внес в ингушский стих ритмы, полные движения, живости и мужества. Страстные думы поэта требовали, чтобы каждое слово звучало так громко, чтобы каждое слово всеми было услышано.

Как писал В.Г. Белинский «Есть мудрые люди, которые презирают всем внешним; им давай идею, любовь, дух, а не факты; на мир практический, на будничную сторону жизни они не хотят смотреть. Есть другие мудрые люди, которые кроме фактов и дела, ни о чем знать не хотят, а в идее и духе видят одни мечты» [2].

Мотивы и темы в философской лирике поэта представляют собой значительную часть его взглядов на мир в целом. Частично они поддаются объяснению, а в иных случаях лишь небольшой комментарий в форме тезиса может открыть всю глубину его поэзии. Названия его произведений дают объяснение его миросозерцанию: «Мелодия гор», «Солнечный свет», «Говорящий камень». В данных названиях уже чувствуется философский дух, которая определяет и выносит наружу из недр его творчества основное. Образы в его произведениях индивидуальные, они наполнены психологизмом и философскими мыслями. Философская тема в лирике поэта уже определяет некий круг проблем – это связь с природой, ее созерцание, человек и его путь во вселенной, взаимоотношения человека с творцом. Для А. Мякиева ключевыми становятся проблемы, связанные с человеком и логикой. Философское содержание его стихов достигается через настроение, характер и направленность его художественных решений. Отмечено, что философская лирика появляется из особой установки в сознании поэта – это и характер его размышлений, и обусловленность его помыслов.

В стихотворении «Былое» автор погружает читателя в философские размышления и через призму собственных мироощущений подводит к тому, что человек должен прославлять имена предков. Основную мысль, которую передает поэт, можно сформулировать посредством ингушской половицы: «Бездельник рассказывает о былой удали, а плохое потомство – о подвигах предков».

«Заря любви» – любовное стихотворение с элементами философской лирики. Свои чувства автор выражает иносказательно, через различные художественные тропы: эпитеты – песенная радость, бездонный блеск; олицетворения – пылали трепетно сердца, молодость … к высоким подвигам звала; метафоры – лучами вспыхнула заря, не покидает грусть меня… Но «как бы красиво поэт не описывал любовь, он в свойственной ингушскому менталитету форме избегает прямых и откровенных выражений своих чувств» [8, с. 44–45].

Вместе с тем хочется отметить, что автору данных стихов не чужды такие ощущения, как «боль от разлуки с Родиной», «внутренняя тревога», «чувство тоски и печали». Поэт стремится постичь душевный мир и нравственную позицию своего героя, воспеть его качества и этические приоритеты. Этот герой и грустит, и тоскует, но вместе с тем, он и радуется жизни:

Покой для сердца обретаю,
На миг отбросив суету,
И в небо соколом взлетаю,
Лелея новую мечту…
«Сегодня день такой удачный…» [6, с. 215].

Поэт использует в своём творчестве разные жанры фольклора, «содержащие уникальную поэтику и представляющие собой сгустки народной мудрости, проверенные опытом многих поколений и наполненные большим смыслом» (перевод здесь и далее наш – *Е. А.*) [2, с. 4]. Также произведения устного народного творчества помогают «в решении вопросов эстетического воспитания личности» [9, с. 47]. Как известно, «между устным народным творчеством и произведением писателя существует тесная связь, а исследование роли фольклора в художественном произведении автора является одним из приоритетных направлений литературоведения» [4, с. 37]. Ведь «поэтическая огранка придает произведению свежесть, выверенность строк. Обилие изобразительно-выразительных средств, свойственных фольклору» [7, с. 453] делает и поэзию Асхаба Мякиева легко читаемой и запоминающей. С 1964 года один за другим выходят в свет его книги: «Говорящий камень» (1967), «Радуга» (1969), «Солнечный свет» (1972), «Поле жизни» (1974). Также его стихи были опубликованы в изданиях «Жизнь национальностей» (2003) и «Антология народов Северного Кавказа» (2003). В 2006 году выходит в свет его сборник «Постижение крутизны».

Таким образом, приведённый анализ лирики Асхаба Мякиева приводит к выводу о том, что с помощью богатств ингушского народного языка и изобразительно-выразительных средств Асхабу Мякиеву удалось постичь душевный мир и нравственную позицию своего лирического героя, воспеть его качества и этические приоритеты. Наследие А. Мякиева – одна из ценностей, которой может гордиться ингушский народ. Его необходимо беречь и сохранить в первозданном виде. Мудрый поэт, будто зная, сохранил все, что необходимо для правдивого представления его облика. Нет ни одного стихотворения, в котором поэт не сообщает что-либо о себе, создавая таким образом из сотен незаметных мазков свой правдивый философский взгляд.

Библиографический список

1. Албакова М.М. Тема Родины и природы в лирике Гирихана Гагиева. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1: 427–428.
2. Белинский В.Г. *Собрание сочинений*: в 9т. Москва, 1981; Т. 7.
3. Евлоева А.М. *Г1алг1ай кицаш (Ингушские пословицы)*. Назрань, 2021.
4. Евлоева А.М. Сийдолча къаман сийдола во1 (Дахкильг-наькъан 1адрахьмана Ибраьх1имах дола дош). *Материалы международной научной конференции*: Кавказоведение: история и современность, к 80-летию И.А. Дахкильгова. Магас, 2017: 26–38.
5. Матиев М.А. Назымы как самый популярный жанр ингушского фольклора. *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева.* 2017; № 1: 67–69.
6. Мякиев А.А. *Постижение крутизны. Стихи и поэмы*. Назрань, 2006.
7. Сагова М.Ю. Роль фольклорного наследия в эволюции художественной мысли в поэме «Кхо чурт» («Три надгробных камня») Салмана Озиева. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1: 451–453.
8. Сагова М.Ю. Мотивы огня в творчестве Саида Чахкиева. *Вестник Ингушского государственного университета.* 2023; № 1: 41–47.
9. Саутиева Ф.Б. Народное творчество как фактор эстетического воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 1: 47–48.

References

1. Albakova M.M. Tema Rodiny i prirody v lirike Girihana Gagieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1: 427-428.
2. Belinskij V.G. *Sobranie sochinenij*: v 9t. Moskva, 1981; T. 7.
3. Evloeva A.M. *G1alg1aj kicash (Ingushskie poslovicy)*. Nazran', 2021.
4. Evloeva A.M. Sijdolcha k`aman sijdola vo1 (Dahkil'g-na'k`an 1adrah'mana Ibra'h1imah dola dosh). *Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*: Kavkazovedenie: istoriya i sovremennost', k 80-letiyu I.A. Dahkil'gova. Magas, 2017: 26-38.
5. Matiev M.A. Nazymy kak samyj populyarnyj zhanr ingushskogo fol'klora. *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch.`E. Ahrieva*. 2017; № 1: 67-69.
6. Myakiev A.A. *Postizhenie krutizny. Stihi i po`emy*. Nazran', 2006.
7. Sagova M.Yu. Rol' fol'klornogo naslediya v `evolyucii hudozhestvennoj mysli v po`eme «Kho churt» («Tri nadgrobnyh kamnya») Salmana Ozieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1: 451-453.
8. Sagova M.Yu. Motivy ognya v tvorchestve Saida Chahkieva. *Vestnik Ingushskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; № 1: 41-47.
9. Sautieva F.B. Narodnoe tvorchestvo kak faktor `esteticheskogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 1: 47-48.

Статья поступила в редакцию 27.10.24

УДК 811.351.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-557-560

Ireziev S.-Kh.S.-E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nurselin7@mail.ru*

LOSS OF VOWEL SOUNDS IN THE CHECHEN LANGUAGE. The article examines features of the process of dropping vowel sounds in the modern Chechen literary language. The vocal system of the Nakh languages and mountain dialects of the Chechen language is characterized by such phonetic phenomena as contact and distance assimilation, as well as reduction of vowel phonemes. For an in-depth analysis of these processes, the author uses a wide range of dialect material, which helps to identify patterns of functioning of phonetic changes in the Chechen and Ingush languages. The collected factual material allows to accurately describe the process of vowel loss. It has been established that in the Chechen language vowels in the initial, middle and final positions of the word are subject to reduction. Linguistic material demonstrates that this process covers the structure of nouns, their declension system, dependent forms of participles, pronouns, adjectives, plural forms of nouns, as well as tense forms of verbs. In addition, the loss of vowels is actively manifested in the word formation system, although this aspect has not been fully studied in the scientific literature.

Key words: **Chechen language, deletion, vowel sound, declination, reduction, formation, form, case, noun, verb**

С.-Х. С.-Э. Ирезиев*, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: nurselin7@mail.ru*

ВЫПАДЕНИЕ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье исследуются особенности явления выпадения гласных звуков в современном чеченском литературном языке. Система гласных в нахских языках и горных диалектах чеченского языка представляет собой сложное сочетание фонетических процессов, таких как контактная и дистанционная ассимиляция, а также редукция гласных фонем. Для глубокого анализа этих процессов автор использует широкий спектр диалектного материала, что помогает выявить закономерности функционирования фонетических изменений в чеченском и ингушском языках. Собранный фактический материал позволяет точно описать процесс выпадения гласных. В чеченском языке редукция гласных затрагивает все позиции слова: начальную, среднюю и конечную. Анализ языкового материала демонстрирует, что этот процесс охватывает не только структуру имен существительных и их склонение, но также зависит от форм причастий, местоимений и прилагательных, множественных форм существительных и временных форм глаголов. Кроме того, выпадение гласных активно проявляется и в словообразовательных процессах, хотя этот аспект ещё недостаточно подробно изучен в научной литературе.

Ключевые слова: **чеченский язык, выпадение, гласный звук, склонение, редукция, образование, форма, падеж, существительное, глагол**

Всестороннее и комплексное исследование звукового строя любого языка имеет важнейшее значение, поскольку именно звуковая система формирует реальное представление о языке и способствует его эволюции, а также передаче знаний и традиций от одного поколения к другому. Несмотря на то, что углубленное изучение нахских языков началось относительно недавно, фонетике этих языков всегда уделялось внимание со стороны кавказоведов [1–11]. Первым, кто научно описал некоторые аспекты фонетической системы чеченского языка, был П.К. Услар. Его труд «Чеченский язык» (Тифлис, 1888) стал отправной точкой в научном изучении чеченского языка. До этого момента исследования сводились лишь к сбору фактического материала без систематического анализа. А. Шифнер, продолживший работу П.К. Услара, значительно уточнил фонетическую структуру чеченского языка, проводя параллели с бацбийским языком, что позволило глубже осмыслить фонетические процессы в нахской группе. Говоря о научных исследованиях фонетики чеченского языка, необходимо отметить вклад таких выдающихся кавказоведов, как Ю.Д. Дешириев, А.Д. Тимаев, Д.С. Имнайшвили, Д.Д. Мальсагов, И.Г. Арсаханов, К.Т. Чрелашвили, А.Г. Магомедов и других. Эти ученые детально исследовали как историческую, так и современную фонетическую систему нахских языков, что существенно обогатило лингвистическое понимание данного региона. Большинство исследователей кавказских языков как прошлого, так и настоящего сходятся во мнении, что чеченский язык выделяется чрезвычайно сложной системой гласных фонем среди языков иберийско-кавказской группы [9, с. 158].

Основная цель: описать особенности явления выпадения гласных звуков в чеченском языке.

Задачи: 1) дать характеристику процесса редукции гласных в данном языке; 2) определить особенности выпадения гласных в диалектах чеченского языка в сравнительном плане.

Теоретическая значимость работы заключается в использовании собранного фактического материала из текстов и речевого корпуса для точного описания и подтверждения наблюдаемых процессов выпадения гласных. Это помогает обосновать теоретические выводы на основе практического языкового материала. Результаты исследования можно использовать в проведении сравнительного описания фонетической системы диалектов чеченского языка.

Практическая ценность основывается в перспективе разработки актуальных современных направлений обучения фонетике чеченского языка, в составлении учебных спецкурсов и пособий по чеченскому языку, а также в написании квалификационных работ в вузах и колледжах.

Материалы и методы исследований. Автор для детального анализа процессов редукции гласных использует обширный материал из близкородственного ингушского языка и данные различных диалектов чеченского языка. Этот подход обеспечивает глубокое исследование фонетических процессов в различных диалектных контекстах и позволяет выявить их особенности. Сравнительный анализ способствует выявлению как общих, так и уникальных характеристик фонетических изменений и их закономерностей. Также в работе для лучшего понимания эволюции гласных редукций и их изменений в современном языке рассматривается историческая динамика этих процессов.

Рассматривая вопрос редукции гласных фонем в чеченском языке, важно учитывать, что «с учетом особенностей словесного ударения в чеченском языке уместно говорить о количественной редукции гласных» [10, с. 85]. Этот процесс охватывает значительную часть фонетической системы языка. Тем не менее ряд аспектов, таких как утрата гласных в системе склонения причастий, прилагательных, местоимений, а также в процессе словообразования и формирования множественного числа существительных, остается недостаточно изученным в научных исследованиях. На основании обширного языкового материала можно сделать вывод о частом выпадении гласных звуков в современном чеченском языке. Это фонетическое явление играет важную роль при формировании слов, заимствовании лексики из других языков и в процессах словообразования. В ходе настоящего исследования этот процесс рассматривается детально, что позволяет лучше понять закономерности его функционирования. Несмотря на то, что процесс редукции и выпадения гласных был в той или иной мере исследован в работах таких ученых, как Ю.Д. Дешериев, Д.С. Имнайшвили, А.Д. Тимаев и И.Г. Магомедов, остаётся необходимость дальнейшего углубленного его изучения.

В чеченском языке можно выделить полную и неполную редукцию гласных. Полная редукция подразумевает исчезновение звука без следа, в то время как при неполной редукции звук сохраняет слабую позицию, но становится менее выраженным.

Анализируя выпадение гласных, следует отметить, что оно происходит как в инлаутной, так и в ауслаутной позициях слова. В некоторых случаях редукции подвергается целый слог. Этот процесс особенно ярко проявляется в структуре имён существительных, что подтверждается примерами из современного чеченского языка.

Таким образом, редукция гласных является неотъемлемой частью фонетической системы чеченского языка и заслуживает более пристального внимания в научных исследованиях. В чеченском языке характер изменения гласного предыдущего слога ($V-_1$) позволяет точно определить природу редуцированного гласного последующего слога ($V-_2$). Это связано с особенностями взаимодействия гласных в пределах слова, где редукция гласных звуков подчинена определённым фонетическим закономерностям:

лерг «ухо»←*лериг*←*лариг* *церг* «зуб»←*цериг*←*цариг*

В специальной литературе отмечается, что если гласная фонема *«а»* в первом слоге основы преобразуется в гласную *«е»* (процесс, известный как палатализация), то в последующем слоге ($V-_2$) необходимо восстановить гласную *«и»*. Это связано с тем, что гласная «е» является результатом палатализации исходной краткой *«а»* в первом слоге [3]. Однако стоит отметить, что в некоторых диалектах чеченского языка гласная во втором слоге не выпадает. Например, в чеберлоевском диалекте гласный второго слога сохраняется: *цариг* «зуб», *лариг* «ухо», бIъариг «глаз».

Таким образом, наблюдаемая связь между гласными соседних слогов играет важную роль в процессе редукции, позволяя точно предсказать её характер в каждом конкретном случае. Кроме того, редукции и последующему выпадению подвержена и гласная «и» в предшествующем слоге, что влияет на второй слог и вызывает процесс палатализации гласной фонемы *«у»*. В результате этой палатализации гласная *«у»* трансформируется в *«уь»* в структурах некоторых имён существительных:

цуьрг «крошка»←*цуьриг*←*цуриг* *туьрк* «абрикос»←туьрик←турик

В чеберлоевском диалекте чеченского языка гласная второго слога, как и в приведённых выше примерах, сохраняется: цуриг (крошка), турик (абрикос).

В ряде случаев при образовании множественного числа имён существительных процесс выпадения гласных происходит в различных позициях слова – как в инлаутной (середине слова), так и в ауслаутной (конце слова). В чеченском языке гласные также подвержены выпадению в системе склонения имён существительных. В частности, гласный звук *«а»* во втором слоге основы родительного падежа исчезает бесследно в дательном и орудном падежах, если в именительном падеже слово оканчивается на согласный звук. При этом имя существительное должно состоять как минимум из двух слогов. В чеченском языке наблюдается выпадение исходной гласной в родительном падеже при склонении несамостоятельных имен прилагательных, причастий и местоимений во множественном числе. Этот процесс особенно заметен при образовании форм дательного, орудного (творительного) и местного падежей. При анализе процесса выпадения гласных в чеченском языке можно выделить несколько ключевых закономерностей, особенно заметных при склонении имен и образовании форм прилагательных и существительных. Когда происходит выпадение гласного *«и»* во втором слоге, долгий гласный *«е»* в первом слоге, сформировавшийся в результате палатализации краткого *«а»*, при попадании в закрытый слог трансформируется в *«аь»* в орудном и местном падежах. Это явление проявляется в литературном языке и фиксируется в конкретных примерах. Так в образовании прилагательного с суффиксом *-за* (как в примере *маьх-за* «бесплатный») можно проследить, что это слово образуется от основы родительного падежа *мӏеха*^{и}. При выпадении гласного второго слога из флексии родительного падежа *мӏех-а*^{и} слог закрывается, и долгий гласный *«ӏе»* первого слога переходит в *«аь»: мӏеха+за→маьх-за*. Подобное изменение также наблюдается в образовании множественного числа существительных. Например, слово *хӏелиг* «былинка, отрезок» в множественном числе преобразуется в *хаьл-гаш*, где долгий гласный *«ӏе»* первого слога изменяется на *«аь»* через промежуточные формы: хӏелиг «былинка», «отрезок» – множ. число *хаьл-гаш*←*хӏел-и-гаш*←*хӏал-и-гаш*. Эта особенность также отмечается при образовании родительного падежа в некоторых существительных, где долгий гласный *«ӏе»* переходит в *«аь»*. Однако в специализированной литературе по фонетике нахских языков данный феномен не всегда подробно описан. Например:

И. *бепиг* «хлеб» *ъечиг* «железо»
Р. *баьпка*^{ч}*←бēпиган←бāпиган* *ъаьчка*^{ч}*←ъēчиган←ъāчиган*

Процесс выпадения гласного *«и»* во втором слоге (из состава аффикса *-ина*) в глаголах чеченского языка наблюдается в тех случаях, когда в основе неопределенной формы глагола присутствует долгая фонема *«ā»* в формах прошедшего неопределенного и давнопрошедшего времени. В таких ситуациях долгий гласный *«ē»* первого слога, образовавшийся в результате палатализации долгого *«ā»*, при попадании в закрытый слог трансформируется в *«аь»*.

Инфинитив *ъат-а*^{ч} «дробить»

Пр. н. вр. *ъаьт-та←ъаьт-на←ъēт-и-на←ъāт-и-на*

Давн. пр. вр. *ъаьт-т-иера←ъаьт-н-иера←ъēт-и-н-иера←ъāт-и-н-иера*

Таким образом, если в основе глагола присутствует долгий гласный *«ā»*, то гласный *«и»* в аффиксе *«-ина»* подвергается редукции, в результате чего долгий гласный *«ē»* в закрытом слоге превращается в *«аь»*. Это явление характерно для структуры чеченских глаголов в определенных грамматических формах. В чеченском языке выпадение гласного «и» во втором слоге также проявляется при образовании форм множественного числа существительных. Примером может служить слово *лӯьдиг* «кукурузный початок», которое в форме множественного числа преобразуется в *лоьд-г-аш←лӯьд-иг-аш←лудд-иг-аш.*

Анализируя приведённые примеры, можно сделать вывод, что в процессе образования множественного числа гласный *«и»* из суффикса *-иг* часто выпадает. Это приводит к тому, что долгий гласный *«ӯь»*, образовавшийся через палатализацию и сужение первичного дифтонга *«уб»*, попадает в закрытый слог и, в соответствии с фонетическими законами, переходит в краткий *«уоь»*. Такое явление наблюдается и в других примерах слов с множественным числом, например, *чкъӯьриг* «корка (*хлеба, арбуза и т. п.*)» – мн.ч. *чкъоьр-г-аш←чкъӯьр-иг-аш←чкъубр-иг-аш.*

Аналогичный процесс наблюдается в чеченских глаголах с долгим дифтонгом *«ӯо»* в основе инфинитива при образовании форм прошедшего неопределённого и давнопрошедшего времени. Следует отметить, что выпадение гласных в чеченском языке также наблюдается в структуре заимствованных слов. Например:

машиен – машина, редукци – редукция, ассимиляци – ассимиляция
станци – станция, фабрик – фабрика, газета – газиет [10, с. 90].

Эти примеры показывают, что процессы фонетической редукции и выпадения гласных в чеченском языке могут также затрагивать заимствованные слова, что свидетельствует о динамике адаптации внешних лексем в рамках существующей фонетической системы языка.

В чеченском языке выпадение гласных звуков также проявляется в системе словообразования. В нахских языках, в частности, существует способ образования производных глаголов от основ качественных прилагательных с использованием вспомогательных глаголов, таких как *да*^{ч} «делать» и *дала*^{ч} «дать». При этом в процессе образования производных глаголов часто наблюдается выпадение исходного гласного из имени прилагательного. При образовании сложных слов в чеченском языке часто наблюдается выпадение исходного гласного первого компонента, особенно когда этот компонент представляет собой родительный падеж имен существительных. Например:

мехкдаьтта «нефть»*←мехка*^{ч}*+даьтта*
букъдаьIахк «позвоночник»*←букъа*^{ч}*+даьIахк*

Следует отметить, что в чеченском языке анализируемый процесс выпадения гласных не наблюдается во всех производных именах существительных подобного типа. Например: *дегабаам* «обида»*←дега*^{ч}*+баам.* Подобные примеры демонстрируют, что не все производные имена существительные подвергаются редукции или выпадению гласных в процессе их образования, что свидетельствует о наличии исключений и вариативности в фонетических процессах чеченского языка.

В чеченском языке процесс выпадения гласного звука «а» исхода основы именительного падежа наблюдается в системе склонения при образовании родительного падежа от несамостоятельных причастий и имен прилагательных. Это явление особенно заметно в тех случаях, когда начальные формы (именительный падеж) состоят из трех и более слогов. Рассмотрим несколько примеров:

причастие	имя прилагательное
Им. *лестина дитт* «покачнувшее дерево»	*уллера керт* «близкий забор»
Р. *лестин-чу (дитта*^{ч}*)←лестин-а-чу*	*уллерч-чу (керта*^{ч}*)←уллер-а-чу*

Процесс потери гласного в суффиксе будущего фактического времени *-риг* в чеченском и ингушском языках обладает особенностями, которые требуют особого внимания. В частности, этот процесс проявляется по-разному в разных диалектах и языках нахской группы.

В чеченском языке наблюдается явление выпадения гласного *«и»* в сочетании с соседним согласным *«г»*, что приводит к исчезновению *«иг»* из суффикса *-риг.* В ингушском языке и в кистинском диалекте чеченского языка гласный *«и»* выпадает, но специфика процесса отличается. Здесь гласный *«и»* в суффиксе будущего фактического времени не сопровождается выпадением соседнего согласного. В мелхинском говоре галанчожского диалекта чеченского языка процесс выпадения гласного *«и»* в формах будущего фактического времени происходит также с предшествующим сонорным согласным *«р»*. В этом диалекте суффикс будущего времени *-риг,* содержащий гласный *«и»,* претерпевает редукцию, где гласный *«и»* и следующее за ним согласное *«р»* выпадают [8, с. 130]. В пхарчхойском говоре аккинского диалекта чеченского языка наблюдается аналогичный процесс выпадения гласного *«и»,* как и в мелхинском говоре галанчожского диалекта. В формах будущего фактического времени, где суффикс *-риг* содержит гласный *«и»* и предшествующий ему сонорный согласный *«р»,* происходит редукция, в результате которой оба элемента выпадают. В самом аккинском диалекте и в лам-аккинском говоре, подобно ингушскому языку и кистинскому диалекту, наблюдается полная редукция только гласного *«и»* из состава суффикса *-риг*. В этих диалектах редукция гласного *«и»* происходит без затрагивания предшествующего согласного. Таким образом, процесс редукции в аккинском и лам-аккинском говорах представляется следующим образом:

тӯбхарг да «ударю» *дуоттарг да* «налью»
дӯарг да «покушаю» *дузарг да* «наполню»

Следует отметить, что в работах И.Г. Арсаханова, посвященных чеченской диалектологии, зафиксировано, что в аккинском диалекте наблюдается параллельное использование форм без согласного *«р»*. Это означает, что в этом диалекте гласный *«и»* из суффикса будущего времени подвергается редукции вместе с соседним согласным *«р»*. Примеры таких форм включают: *летаг ва* «подерусь»*, йуаг йа* «покушаю» и т. д. [1, с. 35]. В этом контексте чеберлойский диалект чеченского языка представляет интерес благодаря сохранению более древних форм. Как показывает фактический материал, в чеберлойском диалекте суффикс будущего времени *-риг* сохраняется в своей исходной форме. Это указывает на то, что в данном диалекте не происходит редукции гласного «и» и соседнего согласного *«р»*, что позволяет сохранить исторические особенности морфологической структуры.

ъāхуриг ду «буду копать» *дāхуриг ду* «буду отнимать»
лāцуриг ду «поймаю» *тасуриг ду* «буду посыпать»
хаттуриг ду «спрошу» *ъēриг ду* «скажу»

Примеры использования формы *-риг* в чеберлойском диалекте подтверждают, что этот диалект сохраняет более архаичные формы, отличные от тех, что наблюдаются в других диалектах чеченского языка, где гласный *«и»* подвергается редукции.

В чеченском языке, как демонстрируют языковые данные, процесс выпадения гласных занимает значительное место среди других фонетических изменений. Он проявляется в различных контекстах, включая склонение имен существительных по падежам, изменение форм несамостоятельных причастий, местоимений, прилагательных, а также во множественной форме существительных и временных формах глаголов, а также в процессе словообразования. Этот процесс, безусловно, представляет собой важную область для изучения в контексте истории грамматического строя нахских языков и чеченских диалектов. Анализ данных показывает, что для полного понимания редукции гласных и их выпадения необходимо учитывать информацию о близкородственных языках, таких как ингушский и бацбийский, а также различные диалекты чеченского языка. Это позволит более глубоко и всесторонне рассмотреть фонетические и морфологические изменения, происходящие в чеченском языке.

Библиографический список

1. Арсаханов И.Г. *Чеченская диалектология.* Грозный, 1969.
2. Дешериев Ю.Д. *Сравнительно-историческая грамматика нахских языков и проблемы происхождения и исторического развития горских кавказских народов*. Грозный, 1963.
3. Имнайшвили Д.С. *Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков*. Тбилиси, 1977.
4. Ирезиев С.-Х.С.-Э. Способы редукции гласного звука «и» в структуре глаголов чеченского языка. *Материалы Международной научной конференции*. Грозный: Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, 2023: 94–102.
5. Ирезиев С.-Х.С.-Э. Дистрибуция первичных и вторичных гласных в чеченском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 583–585.
6. Ирезиев С.-Х.С.-Э. Редукция гласных при образовании временных форм в чеченском и ингушском языках. *Материалы Международной научной конференции*. Грозный. Грозный, 2014: 163–168.
7. Саламова Р.А. *Образование временных форм глагола в лам-аккинском говоре чеченского языка. Проблемы глагола вайнахских языков*. Грозный, 1988.
8. Саламова Р.А. *Мелхинский говор чеченского языка.* Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 1985.
9. Тимаев А.Д. *Современный чеченский язык. Лексикология. Фонетика. Морфология*. Грозный, 2011.
10. Тимаев А.Д. *Чеченский язык. Фонетика*. Грозный, 2011.
11. Овхадов М.Р., Халидов А.И., Вагапов А.Д. и др. *Основные правила орфографии чеченского языка*. Грозный, 2023.

References

1. Arsahanov I.G. *Chechenskaya dialektologiya*. Groznyj, 1969.
2. Desheriev Yu.D. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika nahskih yazykov i problemy proishozhdeniya i istoricheskogo razvitiya gorskih kavkazskih narodov*. Groznyj, 1963.
3. Imnajshvili D.S. *Istoriko-sravnitel'nyj analiz fonetiki nahskih yazykov*. Tbilisi, 1977.
4. Ireziev S.-H.S.-`E. Sposoby redukcii glasnogo zvuka "i" v strukture glagolov chechenskogo yazyka. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Groznyj: Chechenskij gosudarstvennyj universitet im. A.A. Kadyrova, 2023: 94-102.
5. Ireziev S.-H.S.-`E. Distribuciya pervichnyh i vtorichnyh glasnyh v chechenskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 583-585.
6. Ireziev S.-H.S.-`E. Redukciya glasnyh pri obrazovanii vremennyh form v chechenskom i ingushskom yazykah. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Groznyj. Groznyj, 2014: 163-168.
7. Salamova R.A. *Obrazovanie vremennyh form glagola v lam-akkinskom govore chechenskogo yazyka. Problemy glagola vajnahskih yazykov*. Groznyj, 1988.
8. Salamova R.A. *Melhinskij govor chechenskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1985.
9. Timaev A.D. *Sovremennyj chechenskij yazyk. Leksikologiya. Fonetika. Morfologiya*. Groznyj, 2011.
10. Timaev A.D. *Chechenskij yazyk. Fonetika*. Groznyj, 2011.
11. Ovhadov M.R., Halidov A.I., Vagapov A.D. i dr. *Osnovnye pravila orfografii chechenskogo yazyka*. Groznyj, 2023.

Статья поступила в редакцию 12.10.24

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-560-562

***Karaulova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, MGIMO (Moscow, Russia), E-mail: karaulova8@gmail.com*

EXPLICATION OF THE PART OF THE PHRASEOLOGICALLY BOUND MEANING OF THE IDIOM *SPILL THE BEANS* AS A MECHANISM OF FORMATION OF ITS PHRASEOLOGICAL VARIANT *SPILL THE TEA*. The purpose of the article is to substantiate the derivational relations between the phraseological units SPILL THE BEANS and SPILL THE TEA. Based on the etymological analysis, description of extralinguistic prototypes of the specified phraseological units, study of the phraseological meaning of the idiom SPILL THE BEANS, as well as the use of materials from the historical corpus of the English language COHA, the macrocorpus NOW, the author aims to trace the features of the functioning of the phraseological units in question in the contexts of the 20th and 21st centuries and comes to the conclusion about the higher frequency of the first of the specified units, the absence of phraseologically related use of the variable combination of words SPILL THE TEA until 2020, and also attempts to prove that the nominative component TEA is an explicator of the phraseologically related meaning of the component BEANS and the phraseological unit SPILL THE TEA is derived from the phraseological unit SPILL THE BEANS.

Key words: **phraseological units, phraseological meaning, inner form, explication, phraseological prototype, phraseological variant, context, phraseological abstraction**

***Ю.А. Караулова,** канд. юрид. наук, доц., МГИМО, г. Москва, E-mail: karaulova8@gmail.com*

ЭКСПЛИКАЦИЯ ЧАСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ИДИОМЫ SPILL THE BEANS КАК МЕХАНИЗМ ОБРАЗОВАНИЯ ЕЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ВАРИАНТА SPILL THE TEA

Целью настоящей статьи является обоснование деривационных отношений между фразеологическими единицами SPILL THE BEANS и SPILL THE TEA. На основании проведенного этимологического анализа, описания внеязыковых прототипов указанных фразеологизмов, изучения фразеологического значения идиомы SPILL THE BEANS, а также привлечения материалов исторического корпуса английского языка COHA, макрокорпуса NOW автор стремится проследить особенности функционирования исследуемых фразеологических единиц в контекстах XX и XXI веков и приходит к выводу о более высокой частотности первой из указанных единиц, отсутствии фразеологически связанного употребления переменного сочетания слов SPILL THE TEA до 2020 года, а также предпринимает попытку доказать, что номинативный компонент TEA представляет собой экспликатор фразеологически связанного значения компонента BEANS, а фразеологизм SPILL THE TEA является производным от фразеологизма SPILL THE BEANS.

Ключевые слова: **фразеологическая единица, фразеологическое значение, внутренняя форма, экспликация, фразеологический прототип, фразеологический вариант, контекст, фразеологическая абстракция**

Фразеологическая система любого языка как подсистема этого языка является «живой» системой, допускающей различные изменения, происходящие под влиянием внутренних (внутрисистемных, внутриязыковых) и внешних (экстралингвистических) факторов. В результате этих изменений может происходить так называемое «переоформление» плана выражения фразеологизмов или переосмысление плана их содержания. Одной из движущих сил изменений внутри фразеологической системы является стремление к внешнему или внутреннему обновлению фразеологизмов и созданию эффекта новизны. Появление вариантов фразеологических единиц является одним из закономерных результатов этого стремления. При работе со словарем Oxford Dictionary [1] нами были обнаружено, что фразеологическая единица SPILL THE BEANS имеет лексический вариант SPILL THE TEA, что подтолкнуло нас к проведению лингвистического анализа этих единиц с целью установления возможных деривационных связей между ними.

Актуальность исследования определяется необходимостью проведения комплексного анализа особенностей контекстной реализации исследуемых фразеологических единиц в различные временные промежутки, а также образной основы их прототипов для достижения поставленной выше цели.

Задачи исследования: провести диахронический анализ функционирования фразеологических единиц (здесь и далее – ФЕ) SPILL THE BEANS и SPILL THE TEA с привлечением материалов лингвистических корпусов; рассмотреть прототипы, послужившие деривационной базой указанных фразеологизмов; проанализировать фразеологически связанное значение компонентов ФЕ SPILL THE BEANS; определить степень семантической общности между компонентами BEANS и TEA.

Материалом исследования стали данные англо-английских словарей, а также лингвистических корпусов, иллюстрирующих контексты употребления исследуемых единиц.

В работе были использованы методы дефиниционного анализа, фразеологического анализа, контекстологический метод Н.А. Амосовой, вариационный метод В.Л. Архангельского.

Научно-методологической базой исследования стали работы Н.Ф. Алефиренко, А.В. Кунина, В.Н. Телия, И.Ю. Третьяковой, Т.Н. Федуленковой.

Новизна исследования заключается в том, что впервые был проведен комплексный анализ семантики и функционирования фразеологических единиц SPILL THE BEANS и SPILL THE TEA, а также раскрыт механизм образования последней.

Практическая значимость проведенного исследования видится в возможности использования представленных результатов при проведении занятий по лексикологии английского языка и практике устной и письменной речи английского языка.

На первом этапе нашего исследования мы обратились к данным этимологического словаря Online Etymological Dictionary [2], согласно данным которого ФЕ SPILL THE BEANS была впервые зафиксирована в 1910 году со значением 'spoil the situation' ('испортить ситуацию') (вероятно, в виду наличия общего праиндоевропейского корня с глаголом spoil), а в 1919 году приобрела значение 'reveal a

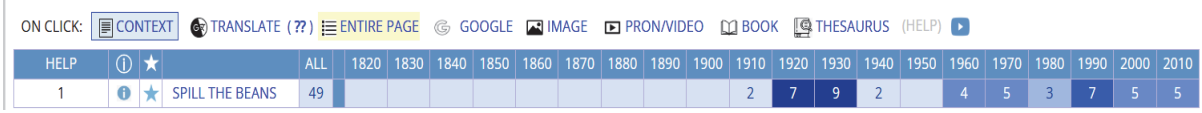


Рис. 1. Количество контекстов употребления фразеологизма SPILL THE BEANS, согласно данным корпуса COHA с 1820 по 2019 гг.

secret' ('раскрыть секрет'). Согласно данным исторического корпуса английского языка COHA [3], дающего возможность на материале разных жанров проследить историю употребления более 475 миллионов языковых единиц начиная с 1820 года и по 2019 год, идиома SPILL THE BEANS функционировала в 49 контекстах в течение этого временного промежутка (рис. 1).

Проиллюстрируем некоторые контексты употребления этого фразеологизма, обратившись к данным исторического корпуса английского языка COHA:

1919 год: *Evans says I didn't half to make no promise as he would spill the beans himself if Simon isn't O. K (L. Ring, The Real Dope).*

1966 год: KATO: I have a mind to tell her if you don't handle me carefully. Spill the beans and see what would happen. I'm tired of these charades (J. Ruganda. The Illegitimates).

2001 год: Of the 4 in 10 Americans who admit to keeping a secret from their husband or wife, most are afraid to spill the beans on the price tag of their purchases (H. Barovick. Time Magazine).

2018 год: When the girl went to the Pullmans that day to visit her friend Via, Auggie decided to spill the beans to her about a supposed money problem their parents were going through and he wanted to help no matter what (Fan Fic. Auggie Wants To Help).

Обратившись к этому же лингвистическому корпусу за информацией о контекстах употребления ФЕ SPILL THE TEA, мы обнаружили, что этот фразеологизм употреблялся в 2 контекстах с 1820 по 2019 гг. (рис. 2).

(рис. 3 и 4): ФЕ *SPILL THE BEANS* встречается в 3 603 контекстах, начиная с 2010 года, тогда как ФЕ *SPILL THE TEA* – в 676 контекстах лишь с 2020 года.

Далее мы рассмотрели семантические особенности исследуемых фразеологических единиц, обратив внимание на внутреннюю форму и прототипы анализируемых фразеологических единиц. Под внутренней формой фразеологизма вслед за А.В. Куниным мы понимаем «значение его прототипа, с которым фразеоматическое значение связано деривационными отношениями» [5, с. 203]. Ученый выделяет следующие виды прототипов фразеологических единиц:

1) Речевые прототипы ФЕ – переменные словосочетания, послужившие основой образования фразеологизмов с прозрачной внутренней формой.

2) Языковые прототипы ФЕ – фразеологизмы, послужившие основой дальнейшего фразообразования.

3) Внеязыковые прототипы – всевозможные экстралингвистические факторы и ситуации (исторические, фольклорные, реалии) и ассоциативные отношения, предшествующие появлению фразеологических единиц.

4) Смешанные прототипы – внутриструктурные и межструктурные прототипы, восходящие к текстам и послужившие основой для дальнейшей фразеологической деривации [5].

Нами были обнаружены 3 возможных внеязыковых прототипа фразеологической единицы SPILL THE BEANS:

1. Считается, что в основе образования этой фразеологической единицы лежит внеязыковой прототип, связанный с избирательной системой Древней Гре-

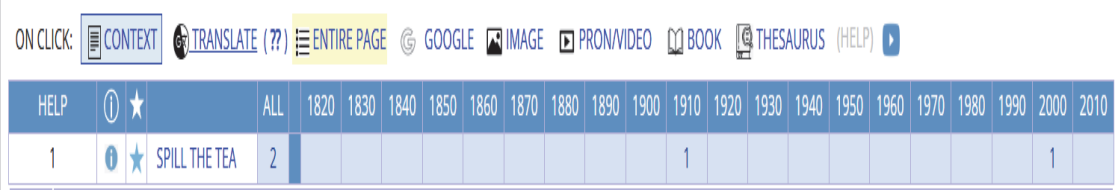


Рис. 2. Количество контекстов употребления фразеологизма SPILL THE TEA, согласно данным корпуса COHA с 1820 по 2019 гг.

1910: The women have the hardest time Who emigrate by land; For when they cook out in the wind They're sure to burn their hand. Then they scold their husbands round, Get mad and spill the tea (Cowboy Songs and Other Frontier Ballads).

В приведенном выше случае речь идет о свободном словосочетании SPILL THE TEA, которое можно перевести как 'разлить чай', что становится очевидным благодаря контексту и употреблению в нем таких слов лексико-семантической группы «еда и процесс приготовления пищи», как *cook, burn their hand.*

2008 год: At first glance, Pazel thought him ill: he had a white scarf wrapped tight about his neck, and one hand rested there as if nursing a sore spot. He cleared his throat with a painful noise – CHHRCK! – nearly making Pazel spill the tea (Robert V.S. Redick. The Red Wolf Conspiracy).

По данным лингвистического корпуса, и второй пример представляет собой случай употребления словосочетания SPILL THE TEA в его прямом значении, о чем также свидетельствует приведенный выше контекст.

Проанализировав особенности контекстной реализации ФЕ SPILL THE BEANS и SPILL THE TEA в диахронической перспективе начала XIX-го и XX-го веков, на следующем этапе нашего исследования мы обратились к данным современного ежедневно пополняемого макрокорпуса NOW [4], насчитывающего более 19,8 миллиардов контекстов употребления языковых единиц и функционирующего с 2010 года по настоящее время.

О большей частотности и распространенности фразеологической единицы SPILL THE BEANS свидетельствуют и данные этого репрезентативного корпуса

ции. Голосование проводилось анонимно с использованием белых и черных бобов, которые помещались в один из сосудов для голосования, тогда как в другом находились имена кандидатов. Выемка имен кандидатов велась одновременно с выемкой бобов: белый боб означал поддержку выбранной кандидатуры, тогда как черный боб имел противоположное значение. Бобы размещались в сосуде до момента подсчета и вынесения окончательного решения по рассматриваемому вопросу, и до этого момента содержимое сосуда было скрыто от посторонних глаз. В случае с преднамеренным или непреднамеренным раскрытием содержания сосуда («рассыпании бобов») говорили о раскрытии секретной информации о ходе голосования.

2. Согласно другой теории, сложная внутренняя форма этого фразеологизма связана с внеязыковым прототипом, описывающим ситуацию, связанную с продажей кофейных бобов, являющихся ценным товаром: нечестные торговцы часто прятали бобы ненадлежащего качества на дно мешков, стараясь таким образом обмануть покупателей и представить свой товар в лучшем свете. Иногда этот обман раскрывался в результате неаккуратного обращения с мешками, которые рассыпались.

3. Еще одной экстралингвистической ситуацией, с которой рассматриваемая фразеологическая единица может быть связана деривационными отношениями, является детская игра, в которой участникам предлагалось угадать количество бобов в банке. Победителем считался участник, давший правильный ответ. Иногда неловкие движения могли привести к тому, что содержимое банки

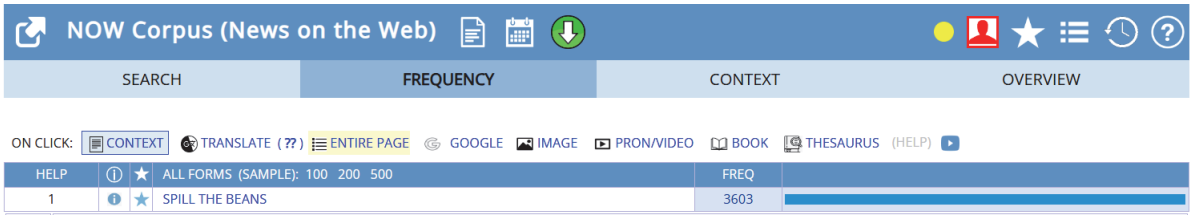


Рис. 3. Частотность употребления фразеологической единицы SPILL THE BEANS, согласно данным корпуса NOW



Рис. 4. Частотность употребления фразеологической единицы SPILL THE TEA, согласно данным корпуса NOW

рассыпалось, и ее секретное содержание становилось достоянием присутствующих.

Принимая во внимание описанные выше прототипы рассматриваемой фразеологической единицы, можно утверждать, что ее внутренняя форма связана с ситуацией раскрытия секрета, конфиденциальной информации. Фразеологизация переменного словосочетания SPILL THE BEANS (рассыпать бобы), способствующая образованию фразеологической единицы происходит в результате абстракции отождествления: происходит мыслительное отвлечение от исходного значения сочетания слов, представляющего собой базу фразоообразования.

В результате фразеологического переосмысления «слова-компоненты переосмысленного сочетания «отрываются» от своей области референции и переключаются на новую референтную соотнесенность не за счет значения сочетания слов, а отталкиваясь от этого значения, которое, включаясь путем выводного знания в новый фрейм, не имеет со своим источником ничего общего, кроме мотивации» [6, с. 142-143]. Переосмысление, таким образом, происходит при помощи метафоризации значения исходного словосочетания в результате движения от более конкретных значений к более абстрактным, при котором лексемы, входящие в состав свободного сочетания слов, приобретают фразеологически связанное значение.

Рассмотрим фразеологически связанное значение лексемы *beans* в составе фразеологической единицы SPILL THE BEANS. Обратимся к дефиниции этой фразеологической единицы в словарях Cambridge Dictionary, Merriam Webster Dictionary, Collins Online Dictionary:

1) To tell people secret information [7].
2) To divulge secret or hidden information [8].
3) To disclose something confidential [9].

Категориальное значение исследуемой фразеологической единицы мотивировано глаголом SPILL, являющимся грамматически опорным и, согласно приведенным выше определениям, имеющим фразеологически связанное значение ‘to tell, to disclose’. Фразеологически связанным значением номинативного компонента *beans,* согласно приведенным определениям, является ‘secret or hidden information/something confidential/ a secret’. Фразеологически связанное значение этого компонента вполне соответствует «роли» бобов при голосовании в Древней Греции, а также описанным выше ситуациям с кофейными бобами и детской игрой.

Далее рассмотрим происхождение фразеологической единицы SPILL THE TEA, в основе образования которой также лежит внеязыковой прототип.

Согласно Merriam Webster Dictionary [8], первое употребление этого словосочетания в качестве фразеологизма произошло в книге Джона Берендта «Полночь в саду добра и зла» в 1994 году и в одноименном фильме Клинта Иствуда в 1997 году. Одна из героинь, Леди Чаблис, постоянно употребляет в своей речи выражения “that’s the T”, “spill the T”, говоря о своих анатомических особенностях. Английская заглавная буква *T* в этом романе является инициальной аббревиатурой лексической единицы *truth,* поскольку именно это сокращение типично для сленга дрэг-культуры, представители которой являются героями романа и фильма. Функцией инициальной аббревиатуры *T* в данном случае является эвфемизация неприятных/непристойных физиологических особенностей персонажа. Появление компонента *tea* вместо заглавной буквы *T* обусловлено языковой игрой, основанной на одинаковом звучании этих омофонов. Следовательно, можем утверждать, что новый компонент TEA в составе фразеологической единицы SPILL THE TEA служит экспликатором части фразеологического значения единицы SPILL THE BEANS, являющейся фразеологически связанным значением компонента BEANS (truth).

Итак, как показал проведенный анализ, фразеологическая единица SPILL THE TEA является производной от фразеологической единицы SPILL THE BEANS, и это стало возможным благодаря деметафоризации компонента *beans* и экспликации его фразеологически связанного значения ‘secret or hidden information/ something confidential/ a secret’. Вслед за Н.Ф. Алефиренко мы считаем, что это становится возможным «благодаря когнитивной антитезе: удерживанию в языковом сознании фразеологического и протофразеологического концепта» [10, с. 74]. Происходит неожиданный семантический сдвиг в сторону первичной дискурсивной ситуации (в зависимости от внеязыкового прототипа это может быть ситуация с голосованием в Греции или нечестностью торговцев кофе, или же случайностью в детской игре) и деметафоризация компонента фразеологизма с эффектом когнитивного диссонанса.

Перспектива дальнейших исследований по этой теме связана с более масштабным изучением различных фразеологических вариантов и установлением отношений производности между ними, основываясь на данных об их историческом развитии, а также особенностях их контекстной реализации в текстах различной жанровой направленности.

Библиографический список

1. Oxford Advanced Learner’s Dictionary. *Oxford University Press*, 2024. Available at: http://dictionary.cambridge.org/dictionary
2. *Online Etymological Dictionary*, 2021-2024. Available at: https://www.etymonline.com/search?q=spill
3. Davies M. *The Corpus of Historical American English: 475 million words*, 1820–2010. Available at: https://www.english-corpora.org/
4. Davies M. *NOW Corpus: News on the Web: 19,8 + billion words*, 2010-yesterday. Available at: https://www.english-corpora.org/
5. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка:* учебное пособие. Дубна, 2005.
6. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* Москва, 1996.
7. Cambridge English Dictionary. *Cambridge University Press*, 2024. Available at: http://dictionary.cambridge.org/dictionary
8. *Merriam Webster Dictionary*. 2023–2024. Available at: https://www.merriam-webster.com/
9. *Collins English Dictionary*. 2024. Available at: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english?ysclid=m1u22dh5b1821534938
10. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. *Фразеология и паремиология*: учебное пособие для бакалаврского уровня. Москва, 2009.

References

1. Oxford Advanced Learner’s Dictionary. *Oxford University Press*, 2024. Available at: http://dictionary.cambridge.org/dictionary
2. *Online Etymological Dictionary*, 2021-2024. Available at: https://www.etymonline.com/search?q=spill
3. Davies M. *The Corpus of Historical American English: 475 million words*, 1820-2010. Available at: https://www.english-corpora.org/
4. Davies M. *NOW Corpus: News on the Web: 19,8 + billion words*, 2010-yesterday. Available at: https://www.english-corpora.org/
5. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka:* uchebnoe posobie. Dubna, 2005.
6. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul’turologicheskij aspekty.* Moskva, 1996.
7. Cambridge English Dictionary. *Cambridge University Press*, 2024. Available at: http://dictionary.cambridge.org/dictionary
8. *Merriam Webster Dictionary*. 2023-2024. Available at: https://www.merriam-webster.com/
9. *Collins English Dictionary*. 2024. Available at: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english?ysclid=m1u22dh5b1821534938
10. Alefirenko N.F., Semenenko N.N. *Frazeologiya i paremiologiya*: uchebnoe posobie dlya bakalavrskogo urovnya. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 04.10.24

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-562-565

Magomedov D.M., *research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

INFLUENCE OF LITERARY EDUCATION ON THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF DAGESTAN STUDENTS. Since ancient times, verbal creativity has had a huge impact on the formation of a person’s worldview and individual development. A book has a magical power to influence a person, it is able to rewrite the code of human essence, weaving into it previously unknown values of love, kindness and beauty. The pages of the book are filled with good impulses that infect the hearts and minds of readers. The influence of the book exceeds the influence of any other source, it penetrates into the very depths of consciousness, inspiring great achievements. Without a book, there is no development of mankind, there can be no labor, no politics, no culture, no science. Over the centuries, mankind has accumulated unique knowledge, which is now stored and distributed in books, which are the basis of the spiritual culture of the people, preserving their value and importance over time. Undoubtedly, fiction plays an important role in the formation of the personality of students.

Key words: **fiction, literary education, spiritual culture, formation of students’ personality, folklore**

Д.М. Магомедов, *науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДАГЕСТАНСКИХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассмотрена проблема влияния литературного образования на формирование личности дагестанских учащихся. Раскрываются основные теоретические подходы формирования личности дагестанских учащихся на протяжении всего обучения в общеобразовательной школе и в условиях профессионального образования. В основной общеобразовательной школе курс дагестанской литературы ориентирован на формирование качеств личности, соответствующих требованиям общества. В процессе обучения учащиеся знакомятся с выдающимися произведениями дагестанской литературы, изучают методы анализа и интерпретации литературных текстов. Они также изучают новаторство в работах отдельных писателей и поэтов, развивают способность делать объективные выводы и формировать собственное мнение о прочитанном. На профессиональном уровне образования проводится обучение дагестанскому литературоведению, включающему в себя теорию литературы, историю литературы и литературную критику. В статье убедительно доказано, что любое общество, стремящееся к устойчивому развитию на основе мира и согласия, должно иметь качественную систему литературного образования и просвещения. Эта система способствует освоению историко-литературных сведений, знанию текстов литературных произведений, формированию общих представлений об историко-литературном процессе.

Ключевые слова: **художественная литература, литературное образование, духовная культура, формирование личности учащихся, фольклор**

Актуальность темы статьи определяется важнейшей ролью литературного образования в формировании личности дагестанских учащихся, растущим интересом современного литературоведения к национальным культурам, к периодам зарождения и становления национальных литератур, когда закладываются основы, определяется их самобытность, формируются традиции [1- 5].

Целью статьи является исследование влияния литературного образования на формирование личности дагестанских учащихся.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: разработать теоретические основы поставленной проблемы и дать целостный анализ влияния художественной литературы на формирование личности дагестанских учащихся; определить место художественной литературы в единой системе культуры, специфику выполняемых ею функций по отношению к учащимся; уяснить роль литературного образования в процессе формирования и развития личности дагестанских учащихся.

Научная новизна представленной статьи заключается в следующем: воздействие литературного образования на формирование личности учащихся рассмотрено в его целостности, единстве различных сторон; обозначена специфика и выявлен ряд особенностей этого воздействия по сравнению с другими областями культуры, заключающиеся в гармонизации различных сторон формирования личности учащихся.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что выводы и положения, сформулированные в статье, позволяют расширить имеющиеся в практике преподавания сведения о влиянии литературного образования на формирование личности учащихся. Проведённое исследование вносит вклад в методику преподавания литературы и призвано развивать умение анализировать художественные тексты на дагестанских языках, что способствует формированию гражданской позиции, толерантного отношения к окружающему миру и национального самосознания.

Практическая значимость статьи заключается в том, что результаты исследования дают возможность представить роль литературного образования в процессе гуманизации личности. Они могут послужить воспитанию личности, готовой использовать опыт общения с художественной литературой в повседневной жизни и учебной деятельности.

Любое общество, стремящееся к устойчивому развитию на основе мира и согласия, должно иметь качественную систему литературного образования и просвещения. Эта система способствует освоению историко-литературных сведений, знанию текстов литературных произведений, формированию общих представлений об историко-литературном процессе. Она также развивает культуру восприятия художественного текста, понимание авторской позиции, аналитическое мышление, эстетические и творческие способности. Важным аспектом является подготовка грамотных специалистов, способных аргументированно выражать свои мысли и структурировать представления. Она формирует национальное и общечеловеческое сознание, гражданскую позицию, толерантное отношение к окружающему миру. Кроме того, она помогает овладеть важными теоретическими сведениями и универсальными учебными действиями, такими как планирование деятельности, поиск и обработка информации из различных источников, включая Интернет [5, с. 75].

Введение детей в национальную среду и формирование интереса к чтению происходит на начальном уровне образования в виде литературного чтения, которое знакомит их с дагестанской детской литературой. Нравственное и ответственное сознание, патриотические чувства и любовь к родному краю развиваются через осознание национальной принадлежности на базовом уровне образования, где изучается теория и история дагестанской литературы. Средний уровень образования представляет собой историю дагестанской литературы как единый процесс. На профессиональном уровне образования проводится обучение дагестанскому литературоведению, включающему в себя теорию литературы, историю литературы и литературную критику.

В основной общеобразовательной школе курс дагестанской литературы ориентирован на формирование качеств личности, соответствующих требованиям общества и гражданского сообщества. В процессе обучения учащиеся знакомятся с выдающимися произведениями дагестанской литературы, изучают методы анализа и интерпретации литературных текстов. Они также изучают новаторство в работах отдельных писателей и поэтов, развивают способность делать объективные выводы и формировать собственное мнение о прочитанном.

Концепция освоения истории дагестанской литературы, начиная с Древности и Средневековья и до наших дней, лежит в основе программы преподавания родной литературы в старших классах (10–11 классы). Этот процесс представлен как непрерывное развитие литературного наследия. Овладение знаниями выступает как завершающая ступень литературного образования, подготовки грамотных специалистов. Таким образом, преподавание дагестанской литературы как родной предусматривает следующий порядок:

– в дошкольных образовательных организациях – подготовительный;

– в начальном общем образовании – начальный (литературное чтение);

– в основном общем образовании – базовый (теория и история дагестанской литературы);

– в среднем общем образовании – история дагестанской литературы как единый процесс;

– в образовательных организациях высшего профессионального образования (в зависимости от профиля подготовки) – профессиональный (дагестанское литературоведение).

Литературное образование достигается через изучение дагестанской литературы, что формирует специалистов высокого уровня знаний. Подготовка специалистов включает следующие этапы: начальный (литературное чтение) в начальном общем образовании, базовый (теория и история дагестанской литературы) в основном общем образовании и высокий (история дагестанской литературы как единый процесс) в среднем общем образовании. К сожалению, в дошкольных образовательных учреждениях не проводится подготовительный этап изучения дагестанской литературы [3, с. 143].

На высоком уровне представлено исследование дагестанского литературоведения на кафедрах Дагестанского государственного университета и Дагестанского государственного педагогического университета, а также в Институте языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН.

Преподавание дагестанской литературы включает в себя различные уровни освоения в начальной школе и в основном общем образовании. Основы истории литературы Дагестана включены в базовый курс среднего общего образования в виде общих представлений о литературном чтении. При этом важным аспектом является умение выражать свои мысли как устно, так и письменно.

Изучение дагестанской литературы в старших классах направлено на формирование цельного представления о развитии национальной литературы. Курс по дагестанской литературе включает овладение знаниями об истории литературы, формирование нравственной позиции на основе культурных ценностей народов Дагестана, а также умение определять новаторство и традиции в творчестве выдающихся литераторов.

Изучение литературы Дагестана включает в себя следующие ведущие компоненты: знакомство с историей литературы, жизнью и творчеством выдающихся писателей; формирование толерантного мышления и поведения у учеников средствами дагестанской литературы; овладение умением свободно общаться на дагестанских языках на разнообразные темы [1, с. 349].

Исследование литературных произведений способствует акценту на вопросы межнациональных отношений. Обсуждения и сравнения традиций разных культур на уроках устного народного творчества способны пролить свет на сущность взаимодействия между культурами и народами. Этот диалог между культурами будет основой для настоящего взаимопонимания и уважения к многообразию духовного и материального мира. Понимание культурного разнообразия формирует глубокое уважение к культуре собственного и других народов.

Научное обеспечение всех уровней образования, направленного на развитие личности, ее самоопределение и самореализацию в условиях разноязычного и мультикультурного окружения, играет стратегическую роль в этом процессе. Важно также включение в образовательную программу высших достижений мировой и национальной культур, а также возрождение гуманистических ценностей в обществе. Свобода, добро, человеческое достоинство, гражданственность, патриотизм и коллективизм должны стать идеалами, к которым призывают литературные произведения.

Современные подходы к поликультурному образованию основаны на взаимодействии различных культур в разнообразной культурной среде, освоении ценностей и норм образования, а также адаптации к культурным ценностям и традициям других народов. Благодаря поликультурному образованию возникает возможность примирить противоречия между различными системами образования наций и этнических групп, обеспечивается гармоничное вхождение мигрантов в новую культурную среду. Этот подход также способствует усвоению новых культурных ценностей, сохраняя при этом национальные традиции, и формированию у детей гражданских ценностей, что позволяет им жить в мире и согласии с представителями других культур и народов.

Многокультурное образование представляет собой программу обучения, в рамках которой учащиеся учатся применять разнообразные навыки и знания, полученные из различных культурных контекстов. Они изучают историю, философию, политологию, культурологию, религиоведение и другие науки, которые позволяют им понять сущность человеческого бытия и обогатить свое сознание. Гуманитарное образование отражает ценности и смыслы, которые определяют жизнь человека, его отношения с окружающим миром и собой [4, с. 169].

Все учебные предметы в программе имеют свою важность, но литература выделяется особым образом. Художественное произведение является символической моделью, где изображен герой со всеми его качествами и чувствами. Эта модель содержит нравственный и психологический опыт автора. При чтении произведения этот опыт переходит к читателю, который может использовать его для решения своих проблем в реальной жизни. Важно умение выносить уроки из литературы за пределы текста и применять их на практике.

Основной целью изучения литературы в школе является расширение кругозора учеников через знакомство с различными культурами, что осуществляется в рамках учебного процесса и базируется на этнической информированности. Уроки литературы предоставляют учащимся возможность углубить свои знания о традициях и ценностях других народов, что, конечно, должно происходить после того, как они достаточно хорошо освоят особенности своей культуры. Понять и принять других людей может только тот, кто уважает и понимает уникальность своего этноса.

Для достижения данного аспекта используются все виды методов преподавания литературы, включая традиционные, развивающие и личностно-ориентированные. Основными инструментами для полной реализации этих методов являются методы сравнительного анализа и концептуального подхода, которые вписываются в рамки аксиологической и культурологической перспектив и способствуют установлению и развитию межкультурного общения.

Изучение дагестанской литературы в контексте мировой культуры благоприятствует межкультурной коммуникации, что способствует формированию важных знаний, умений и навыков для становления личности. Сравнительно-сопоставительный метод преподавания литературы строится на выявлении диалога культур в художественном тексте через сопоставление технологий. Это позволяет ориентироваться в поликультурной среде современного мира и продолжать образование в двухуровневой системе образования в высшем учебном заведении, создавая необходимые условия для организации процесса литературного образования.

Метод обучения литературе основан на сравнении противоположных концепций, таких как свет – тьма, реальность – иллюзия, в контексте анализа художественных произведений различных эпох. При этом используются материалы из мировой литературы, народных сказок и мифов, а также интерпретации художественных текстов в различных видах искусства, таких как живопись, театр, кино и музыка.

Развитие личности в обществе напрямую зависит от того, каким образом слово используется в художественных произведениях. Изучение слова вне контекста позволяет понять его разнообразные культурные значения. Важно обращаться к слову в художественном контексте, чтобы понять язык и поведенческие нормы в данной культуре. Процесс литературного образования школьников в многонациональной среде основан на анализе текстов различных культур и искусств.

В поисках смысла и ценности художественных произведений читатель должен уметь разгадывать культурные символы и знаки, которые пронизывают национальную картину мира и отражают межкультурные системы. Понимание этого аспекта поможет читателю не только в погружении в мир писателя, но и в обогащении собственной культуры. Поэтому важно начать анализ художественных произведений, сосредотачиваясь на многокультурном искусстве автора и выявляя значения и идеи, которые лежат в основе его этнической культуры.

Для полноценного восприятия произведения важно предоставить читателю обширный культурный контекст, включая бытовые и исторические аспекты, чтобы помочь ему понять смысл происходящего. Этнические и мультикультурные элементы в тексте способствуют новому взгляду на прочитанное и его пониманию. Таким образом, обучение и воспитание в духе поликультурности в уроках литературы направлено на подготовку молодого поколения к межкультурному общению. Этот особый тип культуры, взаимодействие национальных культур отражаются в национальном самосознании, демократии в обществе, этнокультурной компетентности личности, терпимости и стремлении к межнациональному согласию во всех областях общения.

Личность, обладающая этнокультурной компетентностью, проявляющая такт и осознающая свое национальное самосознание, способствует установлению межнационального согласия. Патриотизм и правильный выбор языка в общении между представителями различных национальностей также играют важную роль.

В современном обществе роль чтения стала незначительной, что отражается на уровне образования и развитии. Наши исследования в Махачкале показали, что старшеклассники в настоящее время читают всего лишь 5,5% от общего объема литературы. Тем не менее, литература продолжает играть важную роль в формировании умения читать, осознавать прочитанное и приобщении к ценностям культуры. Изучение литературы способствует развитию школьников и расширению их культурно-познавательных интересов, что в свою очередь способствует повышению уровня образования.

Лишь 1% учеников из Махачкалы, согласно нашим социологическим опросам, способны вспомнить цитаты из произведений Александра Сергеевича Пушкина. Многие молодые люди, завершившие обучение в средней школе, знакомы со знаменитыми русскими литературными творениями только благодаря фильмам, таким как «Война и мир», «Обломов», «Преступление и наказание», «Евгений Онегин», «Василий Теркин» и другие.

Сокращение количества часов, отведенных на уроки литературы в старших классах и замена уроков литературы уроками по информационным технологиям создают серьезные проблемы в образовательном процессе. Многие старшеклассники проводят часы за компьютером в социальных сетях, забывая о книгах. Виртуальное общение оттесняет общение с книгой. Наша задача – возродить интерес к чтению среди учащихся. Для этого необходимо поставить перед старшеклассником сложную проблему из художественного произведения, чтобы он самостоятельно размышлял и делал выводы.

Литературное образование в школе помогает формированию гармоничного характера, воспитанию активного гражданина, патриота своей страны. Один из ключевых элементов гуманитарного обучения в школе – изучение литературного курса. Знание этого предмета определяет уровень культурного и эмоционально-нравственного развития учащихся, их способность к творческому мышлению, их лингвистическое мастерство, включая владение родным языком и ораторским искусством.

Для успешной самореализации в различных областях деятельности учащимся необходимо развивать навыки и осваивать методы поиска смысла в художественных текстах. Создание собственного письменного текста, выражение собственных мнений и оценок о прочитанном являются ключевыми шагами в этом процессе.

Здесь важную роль играют личностные качества учителя, его профессиональные навыки, а также психологическая и педагогическая культура. Определенное влияние оказывают также общий культурный уровень и гражданская позиция преподавателя. Важно учитывать ценностные установки учителя, его уровень зрелости и взаимосвязь с социально-экономическим пространством. Подходы к обучению, выбранные педагогом, также влияют на формирование ценностей учеников и их развитие.

Преподавание литературы направлено на формирование индивида, обладающего эстетическим и моральным развитием, который ценит общение с искусством и способен самостоятельно анализировать и ценить произведение как отражение мира, созданное автором. Читатель должен вступать в диалог с автором через произведение, обсуждая в нем важнейшие мировоззренческие вопросы.

Сегодня важно поддерживать культурные традиции и развивать творческие способности учащихся через изучение литературы. Основой современного обучения должна стать ориентация на этические дилеммы, которые заставляют старшеклассников активно взаимодействовать с писателями и их героями во время уроков литературы. В условиях быстро меняющихся вкусов молодежи особую значимость приобретает воспитание уважения и любви к классической литературе.

Большое значение воспитания активного читателя-школьника и формирования читательского интереса приобретает преподавание литературы в старших классах, основанное на взаимодействии и партнерстве между учителем и учеником. Художественная литература в настоящее время выступает в качестве ключевого источника нравственных ориентиров, ценностей, патриотизма, благородства и нравственной чистоты. Она способна очистить чувства, усовершенствовать душу и научить размышлять самостоятельно, формируя мировоззрение будущего поколения. Чтение классических произведений оказывает сильное воздействие на расширение и углубление духовных и личностных аспектов человеческого бытия, обогащая его моральным опытом.

В современном обществе важно обучать молодежь литературе как ключевому предмету, способствующему формированию ценностей и развитию гуманитарного мышления. При изучении русской классики школьники находят много примеров преданности и честности, которые всегда были нормой в поведении. Например, образ Петра Гринева в произведении А.С. Пушкина «Капитанская дочка» служит ярким примером такого поведения – он честен, добр и отзывчив.

В романах И.С. Тургенева и Л.Н. Толстого школьники имеют возможность увидеть идеал русской женщины. Главной героиней произведения Тургенева является сильная духом, высоконравственная натура по имени Ася, склонная к самопожертвованию. Эти черты делают мужчин-героев на ее фоне слабыми и беспомощными.

С другой стороны, в «Войне и мире» Л.Н. Толстого идеал материнства представлен через главную героиню Наташу Ростову. В заключительной части эпопеи мы видим Наташу в окружении семьи, увлеченной домашними заботами и трудностями. Она готова полностью взять на себя заботу о других, отдавая всю свою любовь мужу, детям и близким.

В произведениях дагестанских писателей тема любви к Родине вдохновляет учащихся на развитие чувства патриотизма, доброты, справедливости и милосердия. Основной целью дагестанской литературы является формирование у читателей нравственных качеств, ведущих к развитию личности и призывающих к человечности. Результаты изучения и анализа литературных произведений проявляются в улучшении коммуникации с одноклассниками и преподавателями, способствуя эффективному общению.

На уроках литературы старшеклассники могут развивать свое духовное и нравственное воспитание через анализ классических произведений и формулирование выводов о рассматриваемых проблемах. Важно уметь аргументировать свою точку зрения и оценивать себя как личность в процессе изучения литературы.

Освоение учащимся литературы способствует также росту его уровня лингвистической грамотности и речевой культуры. Можно отследить связь литературы и с другими предметами – обществознанием, музыкой, историей и др. Эти сферы очень связаны и отрицать их влияние друг на друга нельзя.

Еще одной особенностью литературы является объект изучения. Если в других предметах школьной программы объектом изучения являются основы науки, то в литературе это художественное произведение, которое может рассматриваться с разных ракурсов – эстетического, научного, бытийного.

Сложность оценивания – еще одна особенность литературы, так как обычная форма проверки знаний не отображает полной картины навыков и умений учащегося.

Изучение литературы в школе играет важную роль, так как позволяет ученикам познакомиться с различными художественными произведениями, научными трудами и историей. Этот предмет также способствует развитию культуры и улучшению умения выражать свои мысли как в устной форме, так и письменно. Сложно самостоятельно освоить такой интересный и разнообразный предмет, как литература, но благодаря учителю, который готовит учеников к чтению и восприятию художественных произведений, это становится возможным. Во время изучения литературы онлайн ученик задает вопросы по произведениям, просматривает видеоуроки и обсуждает их с учителем. Закрепление материала и изучение нового происходит самостоятельно на трех этапах.

Библиографический список

1. Магомедов Д.М. Методология изучения литератур народов Дагестана. *Материалы Всероссийского научно-практического семинара.* Составители Л.Ш. Галиева, Ф.Х. Миннуллина. Казань: ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова, 2024: 344–352.
2. Магомедов М.И. Актуальные проблемы дагестанского литературоведения. *Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции,* посвященной 80-летию со дня рождения видного ученого-фольклориста, почетного академика АН РБ Сулейманова Ахмета Мухаметвалеевича. Уфа: ИИЯЛ УФИЦ РАН, 2019: 351–356.
3. Магомедов М.И. *Гуманитарный Дагестан: язык, культура, образование*. Махачкала, 2013.
4. Магомедов М.И. Формирование и развитие дагестанского литературоведения. *Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения народного писателя Башкортостана З. Биишевой и 100-летию со дня рождения народного поэта Башкортостана Н. Наджми*. Уфа, 2018: 166–172.
5. Магомедов М.И. *Художественный билингвизм в дагестанской литературе*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, АЛЕФ, 2015.

References

1. Magomedov D.M. Metodologiya izucheniya literatur narodov Dagestana. *Materialy Vserossijskogo nauchno-prakticheskogo seminara.* Sostaviteli L.Sh. Galieva, F.H. Minnullina. Kazan': IYaLI im. G. Ibragimova, 2024: 344-352.
2. Magomedov M.I. Aktual'nye problemy dagestanskogo literaturovedeniya. *Materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii,* posvyaschennoj 80-letiyu so dnya rozhdeniya vidnogo uchenogo-fol'klorista, pochetnogo akademika AN RB Sulejmanova Ahmeta Muhametvaleevicha. Ufa: IIYaL UFIC RAN, 2019: 351-356.
3. Magomedov M.I. *Gumanitarnyj Dagestan: yazyk, kul'tura, obrazovanie*. Mahachkala, 2013.
4. Magomedov M.I. Formirovanie i razvitie dagestanskogo literaturovedeniya. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 110-letiyu so dnya rozhdeniya narodnogo pisatelya Bashkortostana Z. Biishevoj i 100-letiyu so dnya rozhdeniya narodnogo po`eta Bashkortostana N. Nadzhmi*. Ufa, 2018: 166-172.
5. Magomedov M.I. *Hudozhestvennyj bilingvizm v dagestanskoj literature*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, ALEF, 2015.

Статья поступила в редакцию 12.10.24

УДК 801.82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-565-567

Kurbanova Z.G., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, senior researcher, Dagestan Research Institute n.a. A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira2466@yandex.ru*

AT THE ORIGINS OF RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN. The article examines and defines reasons for the emergence of Russian-language literature of the peoples of Dagestan, names those who stood at the origins of its appearance, reveals the difficulties and complexities that bilingual pioneers had to face. This process began in the nineteenth century after Dagestan joines Russia and is associated with the name of Abdulla Omarov, the author of ethnographic essays, and in the twentieth century – Effendi Kapiev, a writer, translator, journalist, literary critic and public figure of Dagestan. The article attempts to highlight the heated debate in literary circles of our multinational country, to outline the positions of those who advocated freedom of choice of creative language and those who considered such freedom a threat to native languages and literatures. The article concludes that the Russian-language literature of Dagestani authors has entered a new stage of its spiritual growth, which is determined by the ideological and artistic merits of the work itself, as well as the ability to choose the language of creativity, based on modern realities and the needs of the reading community.

Key words: **cultural rapprochement, Russian literature, innovators, native language, periodicals, literary discussions, ethnographic essays, folklore traditions, thinking, views, human relations, society, development paths, literary process**

З.Г. Курбанова, *канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. Дагестанского научно- исследовательского института имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: zaira2466@yandex.ru*

У ИСТОКОВ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

В статье рассматриваются и определяются причины возникновения русскоязычной литературы народов Дагестана, называются имена тех, кто стоял у истоков ее появления, раскрываются трудности и сложности, с которыми пришлось столкнуться первопроходцам-билингвам. Процесс этот начался в девятнадцатом столетии после присоединения Дагестана к России и связан с именем Абдуллы Омарова – автора этнографических очерков, а в двадцатом столетии – Эффенди Капиевым, писателем, переводчиком, журналистом, литературным критиком и общественным деятелем Дагестана. В статье сделана попытка осветить острую полемику в литературных кругах нашей многонациональной страны, обозначить позиции тех, кто выступал за свободу выбора языка творчества и тех, кто считал такую свободу угрозой для родных языков и литератур. В статье делается вывод о том, что русскоязычная литература дагестанских авторов вступила в новый этап своего духовного роста, который определяется идейными и художественными достоинствами самого произведения, а также умением выбирать язык творчества, исходя из современных реалий и потребностей читательского сообщества.

Ключевые слова: **культурное сближение, русская литература, новаторы, родной язык, периодическая печать, литературные дискуссии, этнографические очерки, фольклорные традиции, мышление, взгляды, человеческие отношения, общество, пути развития, литературный процесс**

Актуальность исследования определяется тем, что решающим фактором культурного сближения горцев с русским народом и появления русскоязычной литературы, конечно, стало присоединение Дагестана к России. Это событие полностью переформатировало культурную ориентацию наук и образования в Дагестане с восточной на западную и в дальнейшем определило пути развития литературного процесса в республике, обозначило его историческую направленность [1–10].

Цель статьи заключается в исследовании процесса появления в культурном пространстве многонационального Дагестана русскоязычной литературы, призванной объединить и консолидировать творческий потенциал многоязычной республики.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом: изучить имеющуюся литературу по данному вопросу; обозначить приоритетные направления в изучении этой проблемы литературоведения; рассказать о благотворном влиянии русской культуры, литературы на развитие литературного процесса в условиях многоязычия Дагестана; показать, что процесс развития русскоязычной литературы у народов Дагестана в разные исторические периоды способствует обогащению и творческому развитию духовного потенциала мастеров пера.

Научная новизна статьи заключается в том, что сам процесс появления русскоязычной литературы у народов Дагестана показан в развитии и оценке известных специалистов языка и литературы.

Теоретическая значимость – в определении важности и необходимости появления русскоязычной литературы в Дагестане как фактора сближения и единения культур.

Практическая значимость состоит в успешном использовании опыта русскоязычных писателей при изучении истории дагестанской литературы, а также проектной деятельности по исследованию проблем национального литературоведения.

Не смотря на кровопролитную двадцатипятилетнюю войну с народами Кавказа, ставшего ареной жестоких сражений, многие русские интеллигенты пророчески предвидели это событие. Так, А. А. Бестужев-Марлинский писал: «Много, но недолго литься на Кавказе дождю кровавому, гроза расцветет тишью, железо бранное будет поражать только грудь земли, – и цепкие мосты повиснут через пропасти, над которыми страшно было видеть радугу, и валдайский колокольчик загудит по крутизнам, где теперь свистят только пули.

Дайте Кавказу мир и не ищите земного рая на Евфрате: it is this – он здесь, он здесь!» [4, с. 228].

А в 1859 в «Военном сборнике» была опубликована статья С. Иванова «О сближении горцев с русскими на Кавказе» [7, с. 541], где он развенчал клеветнические измышления некоторых историков своего времени, утверждавших, что все горцы склонны к разбою: «… кавказский горец способен скоро образоваться и улучшить свой быт; он не ленив от природы, его жизнь, исполненная ежеминутных тревог войны, постоянно возбуждает и поддерживает энергию духа. Но эта же самая жизнь заставляет его каждый день опасаться за свое убежище, не развивает в нем охоты к улучшению своего быта…» Далее он предлагает исключить угрозы жизни горцев: «Устраните же это равнодушие к своему быту, порожденное обстоятельствами, … займите ум горца, способный к движению; дайте направление его энергической деятельности, и благотворные последствия перерождения не замедлят высказаться во всей своей силе» [7, с. 541-542].

Такого рода полемика между сторонниками сближения и противниками продолжалась довольно долго. Русская культура, в основном литература, стала проникать в самые отдаленные уголки кавказских гор. Многие горцы стали проявлять интерес к изучению русского языка, а через него к приобщению европейской и мировой культуре. И хотя невежество и фанатизм, по мнению А. Омарова, продолжали свою битву за умы и души горских народов, но тяга к новому, к просвещению брали верх. Творчество одного из первых писателей-просветителей Абдулы Омарова на русском языке способствовало развитию прозаических жанров в дагестанской литературе. В некотором смысле он стал новатором, открывшим дорогу на пути освоения русского языка и русской культуры дагестанцами. Хотя, по утверждению ученого-литературоведа К. Султанова, «еще в годы Кавказской войны, задолго до появления трудов А. Омарова, наблюдаются первые опыты в области художественной прозы. В 1846 году ученик тифлисской гимназии, лезгин по национальности, Шарапел Айгани в газете «Кавказ» опубликовал «Дагестанское предание» о нашествии Надир-шаха и борьбе горцев с грозным завоевателем. Этот небольшой рассказик с интересом читается благодаря занимательному сюжету – сыновья выступают против своего отца. Через год в той же газете Султан Адиль-Гирей опубликовал «Рассказ аварца», посвященный личности и образу Шамиля. Периодическая печать и солидные историко-этнографические сборники, издаваемые в Тифлисе, привлекли всеобщее внимание к кавказской тематике и способствовали выявлению литературно одаренных людей среди горцев Кавказа, в частности Дагестана». [10, с. 35]. Периодическая печать того времени активно знакомила общественность с историей, фольклором, этнографией, архитектурой кавказских горцев.

В Дагестане были открыты светские школы, в частности, в Кумухе ею руководил Абдула Омаров, ученик и помощник П.К. Услара, члена-корреспондента Российской академии наук, создавшего новый алфавит для горских народов, который должен был заменить аджам. Кроме того, барон П.К. Услар систематизировал грамматику нескольких дагестанских языков. Так он писал о своем помощнике А. Омарове в 1868: «Молодой человек, весьма даровитый и трудолюбивый, с которым я мог свободно объясняться по-русски. Теперь он без малейшего затруднения пишет на родном языке своем и усвоил грамматическое понимание его. На него вся надежда в отношении распространения письменности». Это был революционный период в изменении сознания горцев, перехода от коранических догматических представлений о мире и человеке к критическому постижению бытия. Одной из форм самопознания горцев, по словам известного ученого-литературоведа С.Х. Ахмедова, «были так называемые этнографические очерки, написанные на русском языке, но продолжавшие на более высоком уровне традиции арабоязычной историко-повествовательной прозы» [3, с. 95]. Из-под пера А. Омарова вышли замечательные очерки «Воспоминания муталима», «Как живут лаки», в которых он мастерски с учетом фольклорных традиций устного рассказа обрисовал жизнь и быт своего народа, обычаи, ремесла, историю, современное состояние, порядок и правосудие. Впервые жизнь дагестанцев была художественно осмыслена и изображена представителем одного из многочисленных горских народов. Этими очерками А. Омаров заложил основы русскоязычной дагестанской литературы. В дальнейшем эти замечательные традиции были успешно продолжены талантливым поэтом, писателем, журналистом и переводчиком Эффенди Капиевым – литературным деятелем двадцатого столетия. Эффенди Капиев сам, будучи лакцем по национальности, но выросший в русской среде, выбрал для своего творчества русский язык, хотя прекрасно владел родным лакским и кумыкским языками. В формировании своего писательского дара он испытал огромное влияние русской классической литературы, а также эстетических воззрений новой советской литературы 30-х годов. Он был ярким выразителем своего времени. А оно диктовало совершенно новые цели и задачи развития литературы, сообразно всеобщему подъему жизненного и духовного уровня страны. Книга Эффенди Капиева «Поэт» – это попытка в художественной форме осмыслить все происходящее, определить новый путь развития литератур народов Дагестана, создать обобщенный образ художника, обозначить проблемы искусства, в частности, поэзии и ее роли в жизни общества, влияние поэтического слова на умы и настроения масс. «Искусство по Капиеву – это подвиг. Оно требует от художника не только душевных сил и моральной чистоты, но и огромной любви к своему народу и смелости в борьбе за его счастье» [8, с. 125]. Книга была написана на русском языке, ярко и образно отразила характерные особенности горских народов, психологию, эстетические и этические воззрения, то есть она в полной мере выразила то подлинно национальное, что было свойственно Дагестану. Э. Капиев не просто впитал национальные традиции, народное творчество горцев и поэзию дореволюционных классиков родной земли, но и как человек новой формации показал, что может меняться мышление, взгляды, человеческие отношения в обществе и, как следствие, пути развития литературного процесса в Стране гор.

Творчество Э. Капиева разнопланово, однако нельзя не сказать о его критической и переводческой деятельности. Он первый во всеуслышание заговорил о великих поэтах гор Батырае и Махмуде не только как переводчик, но и исследователь их жизни и творчества. Его перу принадлежат литературно-критические статьи о выдающихся представителях дагестанской литературы советской эпохи: «Сулейман Стальский», «Расул Гамзатов», «Абдула Магомедов», «Рабадан Нуров», «Первая книга Юсуфа Гереева» и многие другие.

О том, почему писатель выбрал для творчества русский язык, исчерпывающе повествует в своей статье «Жизнь, прожитая набело» Наталья Капиева – жена и соратник Э. Капиева. Он прошел через многие трудности, непонимание и укоры собратьев по перу, обвинявших его в отступничестве. Когда в 1933 году Капиев пришел к П. Павленко поделиться творческими планами, тот резко сказал: «Куда вы суетесь? По-русски я все равно пишу лучше вас». Перешагнув обиды и сомнения, боль и трудности, писатель не отступил, его русская речь расширила границы родной литературы и вывела ее на простор мировой культуры. «Средствами русского языка он выразил душу своей горской родины.

– Я горжусь, что я – сын маленького народа, составляющего какую-то горсточку людей в сравнении с другими народностями Советской страны – сумел проложить себе дорогу в жизни, стал русским писателем… Так в 1943 году, незадолго до смерти, говорил Капиев в кругу друзей. Таким он был – русский писатель, сын горского народа» [9, с. 392].

В 60-х годах 20 столетия на страницах «Литературной газеты» развернулась оживленная дискуссия о языковом многообразии национальных литератур советского периода. Известный ученый, лингвист, литературовед, философ, писатель А.Г. Агаев выступил в газете «Известия» со статьей, в которой утверждал: «Бытующий среди некоторых национальных писателей тезис о том, что истинно национальное не «зазвучит» на другом языке, несостоятелен. Ведь главное достоинство произведения – это его идейное богатство и художественное совершенство. Если в произведении выведен художественный тип нового человека, убедительный для русского, осетина, эвенка и других, если в этом произведении национальное не довлеет над социальным, а форма – над содержанием, оно зазвучит на любом языке» [2]. Именно творчество Э. Капиева стало основанием для такого умозаключения. «С именем Эффенди Капиева, отмечает А. Агаев, связано новое явление – зарождение дагестанской литературы на русском языке» [2]. А.Г. Агаев назвал объективным процесс предоставления выбора языка для творчества самому писателю в условиях билингвизма. Он совершенно спра-

ведливо отметил, что в современных условиях возникают и развиваются «новые, общие для многих культур черты национальной формы» [2]. Русский прозаик В. Солоухин позволил себе не согласиться с позицией А.Г. Агаева в той же «Литературной газете»: «Правда, что украинец Гоголь писал по-русски и таким образом стал русским писателем. Но не может быть дагестанской литературы на русском языке… Объективно получается, что А. Агаев выступает за постепенное отмирание национальных культур» [10]. На сторону В. Солоухина встал осетин Н. Джусойты, категорично утверждавший: «Есть одна бесспорная истина: национальная литература создается на национальном языке» [6, с. 89].

К этой дискуссии подключились другие деятели национальных литератур: Г. Куклис, А. Салиев, М. Исаев. Некоторые из них приписывали А.Г. Агаеву то, чего он никогда не мог говорить, в частности, принижение значения родного языка и призыв писать исключительно по-русски. А в 1966 году З. Кедрина и Н. Дамдинов использовали трибуну съезда писателей России против дагестанского ученого. Они обвинили его в нигилистическом отношении к родным языкам и желании истребить национальные литературы, что в корне было неприемлемо для такого патриота родного языка, каким был А.Г. Агаев. На что последний неустанно и терпеливо разъяснял своим оппонентам, что «если национальный писатель пользуется не родным, а русским языком, иные критики находят в этом «состав преступления». А.Г. Агаев последовательно отстаивал право писателя на выбор языка своего творчества: «Словом, – заключает он – язык не основной и не единственный признак, по которому определяется национальная принадлежность писателя или художественного произведения» [2].

Таким образом, русскоязычная литература народов Дагестана прошла долгий и тернистый путь развития, а тем, кто положил начало этому объективному и закономерному процессу в условиях двуязычия, пришлось доказывать и утверждать свой профессионализм и творческую состоятельность, и сегодня мы с полной уверенностью можем сказать, что русскоязычная литература дагестанских авторов вышла на новый этап своего духовного роста, который определяется идейно-художественными достоинствами самого произведения, а также возможностью выбрать язык творчества, исходя из современных реалий и потребностей читательского сообщества.

Библиографический список

1. Абдуллаев А.А. Магомедов М.И. *Рассказы о русских словах*. Махачкала, 2015.
2. Агаев А.Г. В семье вольной, новой. *Известия*. 1961; 6 декабря.
3. Ахмедов С.Х. *История лакской литературы*. Т. 1. Махачкала, 2008.
4. Бестужев-Марлинский А.А. *Сочинения:* в 2 т. Москва: Гослитиздат, 1958; Т. 2.
5. Бикмухаметов Р. Обновление перспективы. *Вопросы литературы.* 1963; № 1: 97.
6. Джусойты Н. Единение народа – единение литератур. *Вопросы литературы.* Москва, 1962; № 6: 89.
7. Иванов С. О сближении горцев с русскими на Кавказе. *Военный сборник*. Санкт-Петербург, 1859; Т. 7.
8. *История дагестанской советской литературы.* Составители А.Ф. Назаревич, Р.Ф. Юсуфов. Махачкала, 1967.
9. Капиева Н. Жизнь, прожитая набело. *Литература народов Дагестана 10 класс.* Составители З.А. Магомедов, С.М. Хайбуллаев, Х.М. Халилов. Махачкала: НИИ педагогики, 2006.
10. Султанов К. Очерки истории дагестанских литератур XIX – начала XX вв. Махачкала: Дагучпедгиз, 1978.

References

1. Abdullaev A.A. Magomedov M.I. *Rasskazy o russkih slovah*. Mahachkala, 2015.
2. Agaev A.G. V sem'e vol'noj, novoj. *Izvestiya*. 1961; 6 dekabrya.
3. Ahmedov S.H. *Istoriya lakskoj literatury*. T. 1. Mahachkala, 2008.
4. Bestuzhev-Marlinskij A.A. *Sochineniya:* v 2 t. Moskva: Goslitizdat, 1958; T. 2.
5. Bikmuhametov R. Obnovlenie perspektivy. *Voprosy literatury.* 1963; № 1: 97.
6. Dzhusojty N. Edinenie naroda – edinenie literatur. *Voprosy literatury*. Moskva, 1962; № 6: 89.
7. Ivanov S. O sblizhenii gorcev s russkimi na Kavkaze. *Voennyj sbornik*. Sankt-Peterburg, 1859; T. 7.
8. *Istoriya dagestanskoj sovetskoj literatury.* Sostaviteli A.F. Nazarevich, R.F. Yusufov. Mahachkala, 1967.
9. Kapieva N. Zhizn', prozhitaya nabelo. *Literatura narodov Dagestana 10 klass*. Sostaviteli Z.A. Magomedov, S.M. Hajbullaev, H.M. Halilov. Mahachkala: NII pedagogiki, 2006.
10. Sultanov K. Ocherki istorii dagestanskih literatur XIX – nachala XX vv. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1978.

Статья поступила в редакцию 16.10.24

УДК 398.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-567-570

Illarionova T.V., *Cand. of Sciences (Philology) senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*
Vasilieva T.N., *MA (Philology), North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: tachik.v1991@mail.ru*

THE IMAGE OF A BOGATYR HORSE IN THE YAKUT HEROIC EPIC. In the article the author focuses on the image of a heroic horse, which has become part of the traditional worldview. The Yakut heroic epic tells about exploits of heroes. The archetype of the horse-warrior acts along with the hero. The iconography of the epic horse in olonkho is distinguished by its multi-layeredness and depth, reflecting various cultural layers and symbolic meanings. It combines features of a mythological creature, a faithful assistant, a symbol of strength and courage. In the Yakut heroic epic, the image of an epic racehorse acts as a totem animal, a heroic companion, a messenger of the gods, a symbol of fertility, an archetypal image. The article uses systemic, cultural-historical and comparative methods, which allow us to identify the general and specific in the olonkho texts; a descriptive method, which allows us to more deeply characterize this image, taking into account the worldview and mentality of the Sakha people.

Key words: **image of horse, heroic horse, Yakut heroic epic, olonkho, war horse, totem animal, archetypal image**

Т.В. Илларионова, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*
Т.Н. Васильева, *магистр, Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: tachik.v1991@mail.ru*

ОБРАЗ БОГАТЫРСКОГО КОНЯ В ЯКУТСКОМ ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ

В статье основное внимание автора сконцентрировано на образе богатырского коня, который стал частью традиционного мировоззрения. В якутском героическом эпосе повествуют о подвигах богатырей. Наравне с богатырем выступает архетип коня-воина. Иконография эпического коня в олонхо отличается многослойностью и глубиной, отражая различные культурные пласты и символические значения. Он сочетает в себе черты мифологического существа, верного помощника, символа силы и мужества. В якутском героическом эпосе образ эпического скакуна выступает как тотемное животное, героический спутник, посланник богов, символ плодородия, архетипический образ. В статье использован системный, культурно-исторический и сопоставительный методы, позволяющие выявить общее и специфическое в текстах олонхо; описательный метод, который позволяет более глубоко охарактеризовать данный образ с учетом мировоззрения и менталитета народа саха.

Ключевые слова: **образ коня, богатырский конь, якутский героический эпос, олонхо, боевой конь, тотемное животное, архетипический образ**

Конь является одним из наиболее ярких и подлинно национальных образов в культуре народа саха. В искусстве, в литературных произведениях красочное и выразительное описание персонажа героического скакуна отражает образ самого народа саха, создателя героического эпоса олонхо, как скотовода и ценителя. Образ коня в якутском эпосе безусловно, занимает одно из главных мест. В якутском эпосе повествуют о подвигах богатырей. Как известно, исследование образа богатырского коня не раз становилось объектом изучения отечественных ученых. Значительное внимание этому вопросу уделяли и якутские фольклористы. Эргис Г.У. в своих трудах подчеркивает, что конь в олонхо часто обладает сверхъестественными качествами [1]. И.В. Пухов в своей работе «Основные образы олонхо» отмечает, что мифологический конь-богатырь часто наделен магическими способностями, такими как способность летать или мгновенно преодолевать боль-

шие расстояния [2]. Н.В. Емельянов в своем труде «Сюжеты якутского олонхо» подчеркивает, что конь часто выступает как символ духовной силы и внутренней гармонии героя [3]. В исследованиях Кузьминой А.А. [4], Оросиной Н.А. [5] и Павловой О.К. [6; 7] данный образ как культурный архетип, отражает традиционные представления якутов о мире и месте человека в нем. Божедонова А.Е. отмечает, что конь в олонхо может рассматриваться как параллель между природой и культурой, связывающий мир людей с миром духов и богов [8]. Однако, несмотря на достижения в этой области, многие вопросы остаются до конца нерешенными. В якутской фольклористике до сих пор нет специальных монографических работ, в которых был бы охарактеризирован образ коня в якутском героическом эпосе. Основная цель исследования состоит в изучении роли коня – необходимого героя-помощника в борьбе и достижении побед. Исходя из цели, поставлена следующая задача: концептуально раскрыть образ богатырского коня.

Научная новизна исследования предлагает новое осмысление роли богатырского коня в якутском героическом эпосе, известном как олонхо. Особое внимание уделяется символической и мифологической роли коня как посредника между мирами, защитника и соратника героя, что дает полный анализ уникальности якутского эпоса. Базовой теоретической опорой исследования послужили труды В.М. Жирмунского, Е.М. Мелетинского, Б.Н. Путилова, В.Я. Пропп, Р.С. Липец, С.С. Суразакова, З.С. Казагачевой, Е.Э. Ямаевой, В.И. Вербицкого, Н.В. Шулбаевой, С.М. Орус-ООл, Р.А. Шерхунаева, Ю.И. Чаптыкова и А.Н. Дмитриенко, Г.У. Эргис, И.В. Пухов, Н.В. Емельянова, А.А. Кузьминой, А.Н. Даниловой, Н.А. Оросиной, О.К. Павловой и др. Эти работы позволили рассмотреть культурные пласты образа богатырского коня в якутском эпосе. Практическая значимость работы состоит в возможности использования ее результатов для дальнейшего изучения якутского героического эпоса.

В якутском героическом эпосе олонхо конь занимает особое место, выступая в качестве неотъемлемого спутника и соратника главного героя. Сверхъестественные способности эпического коня выходят за рамки простого участия в битвах: он становится бесценным помощником своего господина, наделенным даром пророчества [9, с. 28]. Являясь мудрым советником и верным соратником, богатырский конь обладает неземной, божественной природой.

В олонхо конь возносится на пьедестал идеала, являясь верным спутником бесстрашных богатырей. Он не просто средство передвижения, а полноправный участник великих событий. Описывая посланников богов, олонхосуты, сказители эпосов, не скупятся на похвалы. Хвалы, возносимые к небесам, превозносят скорость и силу коня, его неукротимый дух и нерушимую связь с всадником.

В эпическом сказании олонхо, пронизанном символическим языком, конь занимает центральное место. Исследователи единогласно признают, что образ скакуна-воина дополняет образ богатыря, а некоторые даже утверждают об их равнозначности. Это находит свое отражение, прежде всего, в имени главного героя, которое обязательно включает масть и отличительные черты четвероногого соратника: «Могучий Эр Соготох, владеющий темно-рыжим конем с гривастой головой выше темного леса-колка» («Босхо хара тыаны Моойдоох баһынан куотар Моҕул кугас аттаах Модун Эр Соҕотох»), «Ездящий на говорящем черном жеребёнке Сын лошади Богатырь Дыырай» («Тыллаах-өстөөх Хара Кулун аттаах Сылгы уола Дыырай Бөҕө») [10].

Образ богатырского коня в олонхо отличается многослойностью и глубиной, отражая различные культурные пласты и символические значения.

Выделяют следующие концепты образа коня:

1. Тотемное животное

Конь в якутской мифологии был одним из почитаемых тотемных животных, связанных с силой, плодородием и богатством. Образ коня в олонхо сохранил некоторые черты его тотемного происхождения, проявляясь в сверхъестественных способностях и особой связи с миром духов.

В якутском эпосе лошадь – не просто средство передвижения, а многослойный образ, символизирующий различные аспекты якутской культуры и мировоззрения, включая тотемное почитание.

В якутской культуре лошадь считается священным тотемным животным, связанным с силой, выносливостью и духовностью. Считалось, что якуты произошли от белой лошади, и они обращаются к лошади как к своему предку-покровителю.

В олонхо богатырский конь воплощает несколько взаимосвязанных значений:

1. Усилитель силы: боевой конь увеличивает силу и ловкость своего всадника, выступая в качестве расширения его собственных способностей.
2. Защитник: конь защищает своего всадника от вреда, служа щитом и убежищем в битве.
3. Соратник и наставник: боевой конь не просто средство передвижения; он является доверенным спутником и советником своего всадника, предлагая мудрость и поддержку в трудную минуту.
4. Духовная связь: конь выступает в качестве моста между миром смертных и миром духов, облегчая общение с предками и небожителями.

Богатырские кони в олонхо часто имеют необычное происхождение – они рождены от небесных существ или обладают сверхъестественными способностями.

Таким образом, образ богатырского коня представляет собой тотемное животное, символизирующее силу, выносливость, духовность и связь с предками. Через боевого коня богатырь черпает силу и поддержку в осуществлении своих героических подвигов, олицетворяя глубоко укоренившуюся связь между якутами и их священным тотемным животным.

2. Героический спутник

Конь богатыря в олонхо обладает выдающимися физическими и моральными качествами. Он отличается силой, выносливостью, смелостью и преданностью. Герой и его конь составляют единое целое, олицетворяя идеал героического дуэта.

Прежде всего, богатырский конь в олонхо является могучим боевым помощником. Он наделен сверхъестественной силой, выносливостью и способностью преодолевать любые препятствия. Конь выступает в роли не только средства передвижения, но и активного участника сражений. Он может разить врагов копытами и зубами, а также помогать герою в самых опасных ситуациях [11, с. 35].

В олонхо богатырский конь часто наделяется даром мудрости и пророчества. Он может общаться с героем, давая ему советы и предупреждая об опасностях. Конь выступает в качестве посредника между миром людей и духовным миром, помогая герою в принятии важных решений.

Образ богатырского коня в олонхо также тесно связан с характером самого героя. Он является отражением силы, мужества и благородства своего всадника. Конь становится олицетворением лучших качеств героя и его преданности своему делу.

Так, в олонхо «Хабытта Бэргэн» главный и верный друг и помощник у богатыря – это конь [12].

Хабытта Бэргэн относится к коню с большой любовью: советуется, просит о помощи. Конь по указу хозяина превращается в скалу, чтоб создать преграду врагу; дает нужные советы перед боем с богатырем абаасы Уот Салбаныкы.

Помимо своих основных функций спутника и помощника, богатырский конь также несет в себе глубокий мифологический смысл. Он часто связан с образом небесного скакуна, который символизирует связь между миром богов и миром людей. Конь может обладать атрибутами божественных существ, такими как крылья или магические способности.

В пылу сражений верный конь героя – не просто союзник, но и мудрый советник. Скакуны, наделённые даром человеческой речи, щедро делятся наставлениями и указаниями, предупреждая об опасностях и помогая героям принимать верные решения. Их понимание мира превосходит человеческое, а интуиция не раз спасает от неминуемой гибели. В олонхо «Девушка-богатырка с красно-бурым конём Кыыс Урсун Удаганка» в пылу сражений верный конь – не просто союзник, но и призванный мудростью советник. Быстрые скакуны, щедро наделенные даром человеческого языка, делятся своими наставлениями, ведут своих наездников по верным дорогам, предупреждают об опасностях и помогают принимать верные решения. Понимание мира у этих коней выходит за пределы человеческого, а их интуиция не раз спасала от неминуемой гибели.

Уникальность выдающихся способностей эпического скакуна проявляется не только в его интуитивном понимании и мистическом очаровании, но и в его физическом облике. В описании его внешности невольно возникают образы шаманского космоса, где главными действующими лицами являются духи-хранители из животного царства.

Героический образ коня-спутника олицетворен также в другом известном эпосе о богатыре Нюргун Боотуре Стремительном. Образ коня в якутском эпосе о Нюргун Боотуре многогранен и раскрывается на нескольких уровнях. Конь выступает как тотемное животное, символ силы и мощи, верный друг и помощник, а также проводник в Нижний мир [13, с. 115]. В качестве героического спутника он играет важную роль в путешествиях и подвигах главного героя, помогая ему преодолевать препятствия, поддерживая в трудных ситуациях и обеспечивая связь с высшими силами.

В качестве героического спутника конь играет важную роль в эпосе о Нюргун Боотуре [13]: оказывает помощь в бою: конь помогает герою в битвах, не только сражаясь вместе с ним, но и используя свои особые способности, такие как умение превращаться в разных животных или создавать иллюзии; преодоление препятствий: конь помогает Нюргун Боотуру преодолевать различные препятствия на его пути, такие как высокие горы, глубокие реки и непроходимые леса; поддержка и утешение: конь является источником поддержки и утешения для героя в трудные моменты. Он всегда готов подбодрить Нюргун Боотура и помочь ему собраться с силами.

3. Посланник богов

В якутской культуре конь занимает особое, священное место, как и во всей тюрко-монгольской мифологии. В якутской мифологии кони считаются священными животными, связанными с образом божества Айыы. Они являются покровителями коневодов и дарителями богатства. В олонхо часто упоминается, что богатырские кони происходят с небес или из Подземного мира, что подчеркивает их божественную природу. Покровитель лошадей и коневодства, бог Дьёсёгёй Айыы, занимает четвертое небо в пантеоне из девяти небесных ярусов.

В сердце Якутии, под ласковым взглядом летнего солнцестояния ежегодно возрождается древний ритуал Ысыах. Этот праздник, посвященный не только Юрюнг Айыы Тойон – создателю Вселенной и отцу всех богов, но и его сыну Дьёсёгёй Айыы – покровителю коневодства. Якуты верят, что их предки, люди Айыы, ведут род именно от Дьёсёгёй Айыы.

Свидетельством этой родственной связи служат вечные строки олонхо – героического эпоса якутского народа. В них часто встречается выражение

Арҕаһыттан тэһиинээх Айыым аймаҕа («Народ мой, что имеет поводья за спиной») или Көхсүттэн тэһиинээх Күнүм дьоно («Солнечный народ мой, что держит поводья за спиной»). Эти формулировки неизменно присутствуют во всех обращениях к народу, подчеркивая его неразрывную связь с Высшим миром.

Одна из главных ролей богатырского коня в олонхо – служить посланником богов. Он может передавать послания от богов людям, а также выступать проводником для богатырей в их путешествиях в другие миры. В эпосе часто описываются сцены, в которых богатырский конь спускается с небес или поднимается из подземного мира, доставляя важные сообщения или дары.

Богатырь получает неоценимого помощника и советчика в дар от покровителей Срединного мира, великих божеств Айыы. Конь выполняет функцию перевозчика, преодолевая необъятные расстояния и препятствия. Зачастую именно конь помогает хозяину перемещаться между мирами. Однако в некоторых олонхо сам герой обладает способностью перевоплощаться в животных, птиц или сакральные предметы, чтобы попасть в иной мир. Например, женщина-богатырь Кыыс Дэбилийэ может превращаться в трехглавую птицу Ексекю (Өксөкү). Полагают, что подобной способностью наделены богатыри, чье происхождение связано с Верхним миром. А рожденным на земле на помощь приходят верные друзья и соратники [14, с. 544].

Другой пример образа богатырского коня в роли посланника богов можно увидеть в олонхо «Сылгы уола Дыырай бухатыыр» [15]. Здесь четко указано его происхождение от коня – сылгы сүөһү оҕото ‘дитя лошади’.

Богатырь Дыырай Бэргэн является ярким представителем племени айыы. Он тесно связан родственными узами с небесными божествами. Дыырай Бэргэн был воспитан духом – хозяйкой земли Аан Алахчын Хотун. Рожденный от лошади-матери, герой имеет антропоморфный вид.

А.П. Решетникова объясняет тем, что «двойная природа матери-лошади проявляется в том, что в «своем» мире мать героя антропоморфна, в зооморфном же облике она предстает в ином мире: это особый способ проникновения в Средний мир небожительницы с помощью удаган» [16, с. 103].

Тайна его рождения раскрывается в завязке сюжета, когда Дыырай Бэргэн собирается уехать в дальний путь. И об этом рассказывает дух хозяйки страны Аан Алахчаан Куо, обитающей в Аал Луук Мас. Так, на вершине Белого неба живет одна из любимых незамужних дочерей Юрюнг Айыы Тойона. Кюн Чемчелюн Куо забеременела от небесного богатыря Кюн Джирибинэ. Девушка прикинулась больной. Родные вызвали удаганку Айыы Умсуур, которая, выяснив настоящую причину, превратила девушку в кобылицу и спустила ее в Средний мир. Кобылица родила ребенка-недоноска, а сама отправилась домой, на небо. Ребенка воспитал дух – хозяйка этой страны Аан Алачаан Куо, живущая в священном дереве Аал Луук Мас. Этот недоношенный ребенок стал знаменитым богатырем по имени Сын лошади Дыырай Бэргэн [15]. В долганском олонхо богатырь Аталами рожден при непорочном зачатии. Так, мать-лошадь зачала Аталами богатыря, съев «о девяти суставах важную траву» [17, с. 44].

В текстах якутских олонхо божествам отводится значительное место среди эпических мифологических персонажей. Именно они выступают творцами и покровителями эпических богатырей, главных героев олонхо.

Помимо своей роли посланника, богатырский конь также является верным помощником и защитником богатыря. Он обладает сверхъестественными способностями, такими как умение летать, говорить и понимать человеческую речь. Конь помогает богатырю преодолевать препятствия, сражаться с врагами и находить свой путь в сложных ситуациях.

В якутской мифологии конь олицетворяет силу, мужество и благородство. Богатырский конь является воплощением этих качеств, выступая как символ мощи и храбрости богатыря. Его присутствие на поле боя придает богатырю уверенность и силу, помогая одерживать победы над врагами.

Образ богатырского коня в олонхо многогранен. Он сочетает в себе черты мифологического существа, верного помощника и символа силы и мужества. Выступая в роли посланника богов, богатырский конь служит связующим звеном между мирами людей и богов, обеспечивая передачу важных посланий и даров. Выступая в качестве помощника и защитника богатыря, он воплощает собой преданность и силу, помогая герою преодолевать препятствия и достигать своих целей. И, наконец, как олицетворение силы и мужества богатырский, конь символизирует благородство и храбрость, которыми должен обладать настоящий богатырь.

4. Символ плодородия

Конь ассоциировался с плодородием, рождаемостью и жизненной силой. В олонхо этот символизм проявляется в сценах размножения коней и их связи с рождением богатырей. Конь также символизирует продолжение рода и преемственность героических традиций.

В якутском эпосе конь часто ассоциируется с жизненной силой и плодородием. В мифологии якутов конь считался божественным существом, дарующим жизнь и изобилие. В олонхо, как было сказано выше, кони описываются как обладающие сверхъестественными способностями и тесно связанные с силами природы.

Например, в олонхо «Сылгы уола Дыырай бухатыыр» («Сын коня, богатырь Дыырай») главный герой получает в дар от божественного коня Айыы Уолу Лоокута необыкновенного коня по имени Дьөһөгөй Айыы Тоют («Жеребенок божественного изобилия»). Этот конь воплощает принцип жизненной силы и обеспечивает своего хозяина продовольствием и изобилием на протяжении всего его путешествия [15].

Образ коня в якутском эпосе также связан с посредничеством между мирами. Кони часто выступают в качестве психопомпов, переносящих героев между земным миром и миром богов или духов. Они обладают способностью быстро преодолевать большие расстояния и достигать самых отдаленных уголков вселенной.

В олонхо «Кыыс Дэбилийэ» («Девушка Дэбилийэ») героиня отправляется в опасное путешествие в мир духов. Она получает в дар от шамана волшебного коня, который помогает ей преодолеть преграды и достичь своей цели [14]. Конь в этом случае выступает как посредник, связывающий земной мир с потусторонним.

В якутском эпосе образ коня также ассоциируется с мужской силой. Кони часто используются как символы мужества, выносливости и плодовитости. В олонхо богатыри обычно владеют могущественными конями, которые помогают им в битвах и обеспечивают потомством.

В олонхо «Ньургун Боотур Стремительный» («Ньургун Боотур Быстрый») главный герой получает в дар от богов чудесного коня по имени Туллук Майаат. Этот конь наделен невероятной силой и выносливостью, что позволяет Ньургуну Боотуру преодолеть многочисленные испытания и победить своих врагов [13].

Как символ жизненной силы, плодовитости, посредничества и мужской силы, конь играет важную роль в повествовании олонхо и отражает глубоко укоренившиеся культурные верования и мифологию якутов. Изучение образа коня в якутском эпосе предоставляет ценные сведения о мировоззрении и духовной жизни этого уникального коренного народа.

5. Архетипический образ

Образ богатырского коня в якутском эпосе имеет архетипическую природу, встречаясь в различных культурах и мифологиях. Он олицетворяет свободу, силу, движение и духовное путешествие.

Архетип коня-воина в якутском олонхо создает богатую и многогранную символику. Он выступает как усилитель силы и способностей героя; посредник между мирами; символ героической преданности; предвестник важных событий; воплощение архетипических ценностей.

Так, богатырский конь в эпосе «Могучий Эр Соготох» является важным персонажем, воплощающим силу, верность и связь с миром духов [18].

Конь Эр Соготоха – это могущественное существо, способное преодолевать огромные расстояния и побеждать врагов. Он описывается «быстрым, как ветер», «сильным, как дуб» и «храбрым, как лев». Конь служит верным и надежным спутником Эр Соготоха, помогая ему во всех его приключениях. Конь Эр Соготоха не только силен, но и необычайно верен своему хозяину. Он защищает Эр Соготоха от опасности, даже ценой собственной жизни. В одной из сцен эпоса конь бросается на врагов, спасая своего хозяина от неминуемой гибели. Верность коня подчеркивает неразрывную связь между человеком и животным.

В якутском эпосе конь часто выступает в качестве посредника между миром людей и миром духов. Конь Эр Соготоха обладает способностью понимать язык духов и общаться с ними. Он помогает своему хозяину общаться с духами-хранителями и получать от них помощь в трудные времена.

Образ коня в эпосе «Могучий Эр Соготох» является центральным и значимым. Конь служит могущественным союзником, верным спутником и духовным посредником, подчеркивая неразрывную связь человека с миром природы и духов.

Таким образом, богатырский конь в якутском героическом эпосе – это многослойный и богатый образ, отражающий различные культурные пласты и символические значения. Являясь тотемным животным, героическим спутником, посланником богов, символом плодородия и архетипом, конь выступает неотъемлемой частью героического повествования и играет важную роль в раскрытии тем о силе, преданности, духовном поиске и продолжении героической традиции.

Конь в якутской мифологии был одним из почитаемых тотемных животных, связанных с силой, плодородием и богатством. Образ коня в олонхо сохранил некоторые черты его тотемного происхождения, проявляясь в сверхъестественных способностях и особой связи с миром духов.

Конь богатыря – верный соратник и помощник, обладающий выдающимися физическими и моральными качествами. Он отличается силой, выносливостью, смелостью и преданностью. Герой и его конь составляют единое целое, олицетворяя идеал героического дуэта.

В якутской культуре конь занимает особое, священное место, как и во всей тюрко-монгольской мифологии. В якутской мифологии кони считаются священными животными, связанными с образом божества Айыы. Они являются покровителями коневодов и дарителями богатства. В олонхо часто упоминается, что богатырские кони происходят с небес или из Подземного мира, подчеркивая их божественную природу.

Конь ассоциировался с плодородием, рождаемостью и жизненной силой. В олонхо этот символизм проявляется в сценах размножения коней и их связи с рождением богатырей. Конь также символизирует продолжение рода и преемственность героических традиций.

Персонаж героического скакуна в олонхо отличается многослойностью и глубиной, отражая различные культурные пласты и символические значения.

Библиографический список

1. Эргис Г.У. *Очерки по якутскому фольклору*. Якутск: Бичик, 2008.
2. Пухов И.В. *Якутский героический эпос. Основные образы.* Москва: Издательство АН СССР, 1962.
3. Емельянов Н.В. *Сюжеты якутских олонхо.* Москва: Наука, 1980.
4. Кузьмина А.А. *Олонхо Вилюйского региона: бытование, сюжетно-композиционная структура, образы.* Новосибирск: Наука, 2014.
5. Оросина Н.А. *Таттинская локальная традиция якутского эпоса Олонхо: формы бытования, основные образы и мотивы.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Якутск, 2015.
6. Павлова О.К. *Северо-восточная традиция в олонхо якутов: образы, сюжеты, поэтика*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Майкоп, 2018.
7. Павлова О.К. Сложные эпитетные конструкции в текстах олонхо северо-восточной традиции якутов: метафорические эпитеты. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 592–593.
8. Божедонова А.Е. Образ коня богатыря в структуре концепта «богатырь – идеальный человек» (на материале ранних текстов олонхо). *Эпосоведение.* 2021; № 4 (24): 105–111.
9. Жирмунский В.М. *Тюркский героический эпос. Избранные труды.* Ленинград: Наука, 1974.
10. Кузьмина А.А. *Олонхо Вилюйского региона: бытование, сюжетно-композиционная структура, образы.* Новосибирск: Наука, 2014.
11. Алексеев Н.А. *Этнография и фольклор народов Сибири.* Новосибирск: Наука, 2008.
12. Никифоров К.Н. *Хабытта Бэргэн: якутский героический эпос*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012.
13. Оросин К.Г. *Нюргун Боотур Стремительный: олонхо.* Якутск: Госиздат ЯАССР, 1947.
14. Бурнашев Н.П. *Кыыс Дэбилийэ: якутский героический эпос*. Новосибирск: Наука, 1993.
15. Бурнашев И.И. *Сын лошади богатырь Дыырай: якутский героический эпос.* Якутск: Издательский дом СФВУ, 2013.
16. Решетникова А.П. *Фонд сюжетных мотивов и музыка олонхо в этнографическом контексте.* Якутск: Бичик, 2005.
17. Ефремов П.Е. *Долганское олонхо.* Якутск: Якутское книжное издательство, 1984.
18. Каратаев В.О. *Могучий Эр Соготох: якутский героический эпос*. Новосибирск: Наука, Сибирская издательская фирма РАН, 1996.

References

1. `Ergis G.U. *Ocherki po yakutskomu fol'kloru*. Yakutsk: Bichik, 2008.
2. Puhov I.V. *Yakutskij geroicheskij `epos. Osnovnye obrazy.* Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962.
3. Emel'yanov N.V. *Syuzhety yakutskih olonho.* Moskva: Nauka, 1980.
4. Kuz'mina A.A. *Olonho Vilyujskogo regiona: bytovanie, syuzhetno-kompozicionnaya struktura, obrazy.* Novosibirsk: Nauka, 2014.
5. Orosina N.A. *Tattinskaya lokal'naya tradiciya yakutskogo `eposa Olonho: formy bytovaniya, osnovnye obrazy i motivy*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 2015.
6. Pavlova O.K. *Severo-vostochnaya tradiciya v olonho yakutov: obrazy, syuzhety, po`etika*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2018.
7. Pavlova O.K. Slozhnye `epitetnye konstrukcii v tekstah olonho severo-vostochnoj tradicii yakutov: metaforicheskie `epitety. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 592-593.
8. Bozhedonova A.E. Obraz konya bogatyrya v strukture koncepta "bogatyr' – ideal'nyj chelovek" (na materiale rannih tekstov olonho). *`Eposovedenie.* 2021; № 4 (24): 105-111.
9. Zhirmunskij V.M. *Tyurkskij geroicheskij `epos. Izbrannye trudy.* Leningrad: Nauka, 1974.
10. Kuz'mina A.A. *Olonho Vilyujskogo regiona: bytovanie, syuzhetno-kompozicionnaya struktura, obrazy*. Novosibirsk: Nauka, 2014.
11. Alekseev N.A. *`Etnografiya i fol'klor narodov Sibiri.* Novosibirsk: Nauka, 2008.
12. Nikiforov K.N. *Habytta B`erg`en: yakutskij geroicheskij `epos*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2012.
13. Orosin K.G. *Nyurgun Bootur Stremitel'nyj: olonho.* Yakutsk: Gosizdat YaASSR, 1947.
14. Burnashev N.P. *Kyys D`ebilij`e: yakutskij geroicheskij `epos*. Novosibirsk: Nauka, 1993.
15. Burnashev I.I. *Syn loshadi bogatyr' Dyyraj: yakutskij geroicheskij `epos.* Yakutsk: Izdatel'skij dom SFVU, 2013.
16. Reshetnikova A.P. *Fond syuzhetnyh motivov i muzyka olonho v `etnograficheskom kontekste.* Yakutsk: Bichik, 2005.
17. Efremov P.E. *Dolganskoe olonho.* Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1984.
18. Karataev V.O. *Moguchij `Er Sogotoh: yakutskij geroicheskij `epos*. Novosibirsk: Nauka, Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 1996.

Статья поступила в редакцию 02.11.24

УДК 8.81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-570-572

Asadchaya M.A., *student, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: asadchaya.mari@yandex.ru*
Gorbunova D.V., *senior teacher, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: darya.gorda@yandex.ru*

THE COMMUNICATIVE PATTERNS FOR ESTABLISHING RAPPORT IN DOCTOR-PATIENT INTERACTION. The paper presents results of a study of professional medical discourse in doctor-patient interaction. The purpose of the study lies in the identification of communicative patterns relevant for a doctor to establish rapport with a patient at the medical appointment. The research materials are represented by educational videos in English illustrating the doctor's appointment, taken by the accredited medical schools. The performed analysis has shown that one of the key non-verbal means of establishing rapport is active listening. Verbal means are expressed by open-ended questions, leading questions, encouraging phrases, expressions of acceptance and understanding, as well as paraphrasing and clarification. The phrases extracted from the video materials are subdivided into four groups according to the stages of the patient-orientated communication model: establishing contact, orientation, argumentation, and correction. The research materials may be of use for researchers addressing the issues of professional medical discourse, medical practitioners, and medical students aspiring to improve the level of professional foreign language communicative competence.

Key words: **professional communication, medical discourse, interpersonal interaction, communicative competence, empathy, speech strategies of doctor, medical rhetoric, dialogical communication**

М.А. Асадчая*, студентка, Казанский государственный медицинский университет, г. Казань, E-mail: asadchaya.mari@yandex.ru*
Д.В. Горбунова*, ст. преп., Казанский государственный медицинский университет, г. Казань, E-mail: darya.gorda@yandex.ru*

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПАТТЕРНЫ ДЛЯ УСТАНОВЛЕНИЯ РАППОРТА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВРАЧА И ПАЦИЕНТА

В статье представлены результаты исследования профессионального медицинского дискурса на материале коммуникации в диаде врач – пациент. Цель исследования заключается в выявлении коммуникативных паттернов, значимых для установления раппорта во взаимодействии врача и пациента. Материалом исследования послужили англоязычные обучающие видеоматериалы, иллюстрирующие приём у врача. Проведённый анализ показал, что основным невербальным средством установления взаимопонимания является активное эмпатическое слушание. Вербальные средства выражены вопросами открытого типа, наводящими вопросами, поощрениями, выражениями принятия и понимания, парафразированием и уточнением. Фразы, извлечённые из видеоматериалов, были распределены на четыре подгруппы, согласно этапам пациент-ориентированной коммуникативной модели: установление контакта, ориентировка, аргументация и корректировка. Материалы исследования могут быть полезны исследователям, занимающимся вопросами профессионального медицинского дискурса, практикующим медицинским работникам и студентам медицинских вузов, желающим повысить уровень профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: **профессиональная коммуникация, медицинский дискурс, межличностное взаимодействие, коммуникативная компетенция, эмпатия, речевые стратегии врача, речевое поведение врача, диалогическое общение**

The relevance of the study lies in the fact that doctor-patient communication is the core of the therapy. The proper approach to communication ensures increasing the integrity of outpatient and inpatient care, correlating with patient satisfaction, which has a direct impact on their well-being. The communication barrier was shown to be the major cause of misunderstandings, complicating interpersonal interaction and leading to medical errors [1].

The purpose of the study is identification of communicative patterns in doctor-patient communication as the rapport-building means, which can be used by medical professionals when interacting with English-speaking patients.

The aims of the study: (1) to consider the nature and role of effective communication at the medical encounter as the foundation of the doctor-patient relationship; (2) to review the professional communication phases based on the Calgary-Cambridge model; (3) to identify verbal and non-verbal communication means used by doctors to develop rapport with patients and demonstrate empathy.

The study materials are represented by the scripts of educational video materials from accredited medical schools. A set of methods was applied, namely, deduction and induction, contextual analysis, conversation analysis, generalisation, and structuring.

The scientific novelty of the study lies in the doctor-patient conversation analysis based on the video materials illustrating the Calgary-Cambridge model of the medical interview.

The scientific and practical significance of the study consists in clarifying the verbal and non-verbal communication means aimed at creating rapport with a patient at the medical encounter and presenting the structured set of phrases, which can be of help for the medical professionals when communicating with the English-speaking patients.

According to the Calgary-Cambridge model for structuring the medical interview, there are several phases ensuring doctor-patient communication to be effective, namely the contact phase, orientation, argumentation, and correction. [2].

Contact phase. Interaction begins immediately from the moment the doctor enters the office or ward. At this stage, a doctor greets a patient, offers to take a seat, and identifies patient's complaints. At the same time, the patient begins to evaluate the doctor not only through open dialogue but also through the nonverbal signals and cues (i.e. appearance; body language and posture; kinesics – gestures; proxemics – the use of space in interpersonal communication; paralinguistics – the tone and pitch of voice, intonation, etc.). Therefore, the humanistic personality traits, the good manners, and professional demeanour agreeable to ethical standards are of vital importance. These factors contribute to creating a comfortable environment for the patient in order to facilitate further communication.

The orientation phase. At this stage, the doctor takes the medical history. It is important to focus on listening to the patient's complaints, worries, and expectations without judging or interrupting them. It is recommended to apply the active listening techniques and encourage the patient to continue talking. It pursues two purposes: to express the doctor's care and empathy, and to gain as much information as possible to ensure the correct diagnosis. In other words, the focus of this stage is on understanding the patient, rather than on responding.

The argumentation phase. It involves an open dialogue between the doctor and the patient. The doctor may ask clarifying questions in order to gather necessary details, analyze, and hypothesize for planning further treatment. When interacting with patients, it is essential to maintain a polite and sensitive approach, ensuring that questions are framed correctly in order to prevent misunderstandings. It is important to keep a balance between formal and informal communication style taking into account personal factors and the communicative context.

Correction phase is final and includes making a diagnosis, prescribing medications, giving recommendations, and explaining the course of treatment as well as some aspects of his condition to the patient. At this stage, the doctor needs to express confidence and to ensure that the patient fully understands the information provided and is ready to follow recommendations. It is done by getting the feedback from the patient and by answering any questions that may arise, reformulating, and then explaining again.

Thus, to ensure the doctor-patient relationships are based on trust, professional communicative competence of a doctor ought to be at the highest level. Trust-based relationship in doctor-patient dyad are known to be essential for successful treatment and rehabilitation, and minimization of the occurrence of medical errors. Psychological support and empathy, which means the ability of the physician to understand the patient's inner experiences and perspective, a capability to communicate this understanding, are ones of the core factors of establishing trust. Body language and paralinguistic features run like a red thread through all the communication phases at the medical appointment. As regards verbalization of psychological support, the forms are also quite diverse [3; 4].

At the second research stage, educational video materials by the accredited medical schools were chosen and the video scripts were analysed [5–8]. The analysis allowed us to summarize the communicative patterns in therapeutic interaction, and to identify the key expressions and phrases used for establishing rapport with a patient. The results were categorsed according to the Calgary-Cambridge model communication phases, described above.

The contact phase. The analysis of the video has shown that the first stage of medical interview follows in two general sub-stages: greeting and identification of the request.

At the greeting sub-stage, the physician welcomes the patient, introduces himself clarifying his role, and invites the patient to take a seat in case it is an outpatient appointment. Talking with the inpatient or providing that the patient is already sitting when the physician comes in, the latest should ensure they are on the same height and sit beside them to establish eye-contact. It is also important to determine the appropriate form of address, even if the patient's name is already noted in the medical card.

In terms of language, the following patterns appear to be universal:

– Greeting. *[formal] Good morning/afternoon/evening; [informal] Hi…*
– Introduction and clarification. *My name is … I'll be/ I am your doctor today.*
– Invitation. *Please, take a seat.*
– Addressing a patient. *It must be (patient's name), is that right? Would you prefer Mr/Ms/Mrs (second name) or can I call you (first name)? it's nice to meet you.*

Identification of the request. Before the doctor starts collecting anamnesis, it is essential to identify the main patient's concerns and to clarify any other relevant issues. So that, the doctor's goal is to encourage the patient to focus on the reason of his/her visit and formulate the complaints. It is done by asking the open-ended questions:

– *How can I help you today?*
– What's brought you in today?
– Can you tell me why you're here today?
– Anything else besides ... that you want to address here?

The orientation phase is aimed at history taking. Whether it is the admission to the hospital or the outpatient appointment, the hospital environment is generally associated with stress and worries, what has an impact on the psychological state of patients. The polite and empathetic manner of a doctor is a must in decreasing the level of unease at the appointment.

At this stage, the doctor's speech contains indirect questions with modal verbs. It represents respect for the patient's autonomy. Moreover, the topic of conversation might be sensitive, or the patients might not like to disclose some information, not seeing the direct link between their health issue and the question the doctor asks. Indirect questions help to redirect the patient to the necessary details. The examples include the following:

– *Would it be okay if I* took some notes?
– *Can/May I ask* a few questions…
– *Could you tell me…*
– *I would like to* talk a little bit more about...

Active listening is at the heart of history taking, as it gives the patient a sense of feedback from the doctor, encouraging to share the concerns and expectations. Active listening is expressed through both verbal and non-verbal communication means. In the video under analysis, the following body language and paralinguistic features are applied: non-verbal affirmations like keeping an eye contact, nodding or using facial expressions, etc; avoiding distractions; producing non-lexical conversation sounds or interjections like 'uh', 'um', 'ah ha', 'yeah'. The verbal means of active listening represent the patient-centred responses:

– Encouraging: (1). *It's okay.* (2) *That's fine/ great.*
– Expressing understanding: (1) *I understand you.* (2) *I see what you mean.*
– Acknowledging feelings: (1) *That sounds really bad.* (2) *It sounds like it's really impacting your life.*

The argumentation phase suggests the doctor checks his hypotheses related to the patient's condition and makes an initial diagnosis. The communicative patterns revealed in our analysis are represented by clarifying questions, eliciting the patient's perspective, summarizing and paraphrasing.

While at the orientation stage, the doctor should avoid domination in conversation, at the argumentation stage it's reasonable to reroute the dialogue to the aspects the specialist finds significant to make an accurate diagnosis. Moreover, there is the possibility that patients may by chance miss out information that is why clarifying questions prevail at this stage.

– *Tell me, please, are you* allergic to anything?
– *Do you have any* medical conditions *I should be aware of*?
– *If I can just ask a little bit more about* when the pain started?
– Do your symptoms get worse when…?
– *Can you tell me* anything that makes it better?
– If you had to rate on a Pain Scale where zero being no pain and 10 being the worst pain you ever had…

Active listening remains to be at the core of conversation. Recognising that patients may experience discomfort when answering certain questions, it is necessary to provide a supportive and understanding environment.

– Acknowledging emotions: *I know it's a bit embarrassing to talk about…*
– Encouraging elaboration: (1) *Don't worry, it's okay.* (2) *You can tell me everything that bothers you.*
– Gratitude statements: (1) Thank you for telling me that. (2) I'm glad you told me that.

To maintain a cooperative model of the doctor-patient interaction, it is worthwhile to enquire about the patient's thoughts on what is happening. For this purpose, general and special questions are used, as well as an invitation to speak up.

– Do you know what it's due to?
– What do you think could be the cause?

Tell me, what you think, the problem is?

– I'd like to get your perception of what you think is going on.

To avoid mistakes when taking medical history, it is of key importance to check the patient's comprehension of the diagnosis and some diagnostic aspects, the treatment and management of their condition, the administration and prescriptions given by the doctor. Verbally, it is done by:

– Paraphrasing: (1) *Let's make sure I'm hearing you correctly.* (2) *So, going back into the history again, have you said…?*

– Summarizing: (1) *Let me summarize to make sure I've got everything straight.* (2) *Let me just summarize what's been happening…*

The correction phase implies the doctor explains the patient the next steps for diagnosis and discusses the treatment options. It is important to ensure that the patient understands everything clearly and to address any questions or concerns they may have. The doctor should also deal with any misunderstandings in order to prevent mistakes in treatment.

– *I think initially we'll* [probably run some blood tests]…
– *It will be okay if our next step* in a diagnostic will be...
– *I understand your concerns, but* this procedure is important for us because..
– *Don't worry, I'll explain...*
– *Do you have any questions about* the treatment?
– *It is important for me to make sure that* you understand everything clearly.

After discussing the options, it is crucial to conclude the conversation by providing the patient with clear instructions and expressing gratitude for their time. This will help to ensure that the patient feels supported and informed throughout the therapy process.

– *I'm grateful for* the trust you placed in me.
– *Thank you for* your time. If you have any further questions, *please do not hesitate to contact us.*
– I'm sorry, I have to go. *I'll be there if you need a help.*

In the conclusion, it is important to emphasise that the medical practitioner should always take into account the vulnerability of the person dealing with the condition and seeking medical attention. The state of patients may vary depending on the severity of the symptoms and the condition, but generally, each medical appointment or admission to the hospital is associated with stress and worries to some degree. It is indisputable that both mental and physical states influence the process of recovery and overall wellbeing. Ethically and humanistically, the profession of a doctor does not tolerate a mechanical approach to treatment, which prioritises the condition first. It is the interpersonal interaction that is the heart of medicine. That is why the personal qualities of the medical practitioners are an integral part of their professional competence and expertise.

Communication between the doctor and patient is essential for successful medical history taking, accurate diagnosis, and treatment. As the patient's trust in a doctor is a core of effective professional communication, building rapport with a patient is one of the key initial aims. The interaction based on the patient-orientated communication model focuses on avoiding mistakes, increasing patient satisfaction, and enhancing their experience in the hospital despite feeling unwell.

The research allowed us to clarify the professional communication strategy at the medical encounter and to identify verbal and non-verbal communication means and conversation patterns, which can be of use for the medical practitioners working with the English-speaking patients, medical students learning English for professional communication, lecturers and researchers exploring the issues of the professional medical discourse.

Библиографический список

1. Guttman O.T., Lazzara E.H., Keebler J.R., Webster K.L.W., Gisick L.M., Baker A.L. Dissecting communication barriers in Healthcare: a path to Enhancing Communication Resiliency, Reliability, and Patient Safety. *J Patient Saf.* 2021; № 17 (8): 1465–71.
2. Герасимова И.В., Трубников В.А., Варламов А.Н. Приёмы и методы эффективного общения с пациентами: методические рекомендации. *ГБУЗ «Оренбургский областной центр медицинской профилактики»*. Available at: https://clck.ru/3EAKPs
3. Makarova O.Yu., Gorbunova D.V., Kazakova U.A. Development of professional tolerance in medical students through professionally-oriented foreign language training. *Tomsk State University Journal.* 2022; № 480: 236–243.
4. Andreeva M.I., Amatych V.A. Medical terminology of case records: lexis, semantics and context. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 369–371.
5. *Mesacc Proper Patient Care – Medication Administration*. 2012. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=BEXCGgRv2SU
6. *Wmumed Communication Skills: A Patient-Centered Approach*. 2015. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=S4wWClQhZaA&t=23s
7. *Warwick Medical School Clinical History Example – Using the Four Frames Approach.* 2016. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=vlfdybUCzFw
8. Arteaga J. *Role Playing Therapeutic Communication*. 2014. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=W54yhhZ9DOQ

References

1. Guttman O.T., Lazzara E.H., Keebler J.R., Webster K.L.W., Gisick L.M., Baker A.L. Dissecting communication barriers in Healthcare: a path to Enhancing Communication Resiliency, Reliability, and Patient Safety. *J Patient Saf.* 2021; № 17 (8): 1465-71.
2. Gerasimova I.V., Trubnikov V.A., Varlamov A.N. Priemy i metody `effektivnogo obscheniya s pacientami: metodicheskie rekomendacii. *GBUZ «Orenburgskij oblastnoj centr medicinskoj profilaktiki»*. Available at: https://clck.ru/3EAKPs
3. Makarova O.Yu., Gorbunova D.V., Kazakova U.A. Development of professional tolerance in medical students through professionally-oriented foreign language training. *Tomsk State University Journal.* 2022; № 480: 236-243.
4. Andreeva M.I., Amatych V.A. Medical terminology of case records: lexis, semantics and context. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 369-371.
5. *Mesacc Proper Patient Care – Medication Administration*. 2012. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=BEXCGgRv2SU
6. *Wmumed Communication Skills: A Patient-Centered Approach*. 2015. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=S4wWClQhZaA&t=23s
7. *Warwick Medical School Clinical History Example – Using the Four Frames Approach.* 2016. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=vlfdybUCzFw
8. Arteaga J. *Role Playing Therapeutic Communication*. 2014. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=W54yhhZ9DOQ

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 81`272.12 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-572-574

***Istomina E.M.**, senior teacher, postgraduate, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: istominaem@susu.ru*

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICICS OF THE RUSSIAN-LANGUAGE POPULAR PSYCHOLOGY DISCOURSE. The article studies a concept of discourse and various approaches to its comprehension, and also states some features that characterize the discourse of popular psychology as the discourse of a social institution. The objective of the study is to identify the national and cultural specificity of the Russian-language discourse of popular psychology via identifying precedent phenomena specific to the Russian culture. The linguistic and cognitive approach, a continuous sample method and discourse analysis method are used in the research. The study reveals that therapists tend to turn to precedent phenomena of all types in their texts which demonstrates that the discourse of popular psychology has acquired some specificity of the Russian culture. Most of the identified precedent phenomena relate to the field of fiction. This fact indicates the literature-centrism of the popular psychology discourse and, consequently, the literature-centrism of the national worldview.

Key words: **discourse of popular psychology, therapeutic turn, institutional discourse, country-specific component, presupposition, precedent phenomenon, national precedent phenomenon, literature-centrism**

***Е.М. Истомина**, ст. преп., аспирант, Южно-Уральский государственный университет (НИУ), г. Челябинск, E-mail: istominaem@susu.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РУССКОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА ПОПУЛЯРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматривается понятие дискурса и различные подходы к его пониманию, а также отмечается ряд особенностей, характеризующих дискурс популярной психологии как дискурс социального института. Целью исследования является выявление национально-культурной специфики русскоязычного дискурса популярной психологии через специфические для отечественной культуры прецедентные феномены. Исследование проводилось с позиции лингвокогнитивного подхода методом сплошной выборки из корпуса текстов онлайн-журнала и последующего дискурсивного анализа. Проведенное иссле-

дование выявило тенденцию обращения авторами-терапевтами к прецедентным феноменам, характерным только для определенного лингвокультурного сообщества, что указывает на обретение дискурсом популярной психологии национально-культурной специфики. Большая часть выявленных прецедентных феноменов относится к сфере художественной литературы, что указывает на литературоцентризм дискурса популярной психологии и, как следствие, на литературоцентризм национального мировоззрения.

Ключевые слова: **дискурс популярной психологии, терапевтический поворот, институциональный дискурс, национально-культурный компонент, пресуппозиция, прецедентный феномен, литературоцентричность, национально-прецедентный феномен**

Популярная психология сформировалась на Западе после выхода книги З. Фрейда «Толкование снов» (1899 г.), где излагается теория психоанализа, и начала проникать в российскую культуру в постсоветское время. Популярная психология – это обобщающий термин, который охватывает различные направления психологии, терапию и другие методики. Она популяризирована в книгах по селфхелпу и средствах медиа, таких как телешоу, блоги и прочее. Анализ дискурса популярной психологии в наши дни приобретает особую актуальность в силу широкой распространенности популярной психологии и, как утверждают культурологи, произошедшего терапевтического поворота в культуре [1]. Актуальность данного исследования, кроме того, обусловлена его включенностью в когнитивно-дискурсивную парадигму.

Поскольку в изучении и понимании дискурса важную роль играют его национально-культурные особенности, цель данной работы – выявить, приобрел ли русскоязычный дискурс популярной психологии, который сформировался в результате проникновения в отечественную культуру американской психологической поп-культуры, национально-культурную специфику. Для реализации поставленной цели сформулирован ряд задач: 1) определить способы реализации национально-культурного компонента в речи; 2) выявить в текстах популярной психологии языковые единицы, отражающие национально-культурные особенности; 3) провести анализ данных единиц с целью выявления их принадлежности к российской культуре. Новизна данного исследования заключается в первую очередь в малой степени изученности дискурса популярной психологии. Имеется небольшое количество работ, исследующих данный вид англоязычного дискурса. Более того, исследования проводились на материале исключительно книжных изданий [2; 3; 4]. Переместившись в российскую культуру, преимущественно на медиаплатформы, дискурс популярной психологии нашел широкое распространение, но не получил освещения в работах лингвистов. Особый интерес представляет вопрос трансформации иноязычной поп-культуры при погружении в российскую культурную среду. Кроме того, исследование особенностей языка, обусловленных культурой, в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы позволит впоследствии выявить национально-специфические особенности мышления, то есть то, что составляет менталитет нации. Практическая ценность исследования заключается в возможности применения полученных результатов в аксиологических исследованиях дискурса популярной психологии, а также в лексикографической практике.

Национальную специфику привносит включение в коммуникацию национально-детерминированных компонентов, выделить которые позволяет лингвокогнитивный подход. К национально-культурным компонентам В.В. Красных относит, в частности, прецедентные феномены, национальные стереотипы и фрейм-структуры сознания [5, с. 21], поскольку они формируются путем когнитивной обработки информации в соответствии с существующим в культуре алгоритмом. Наше исследование национально-культурных особенностей дискурса популярной психологии проведено с использованием метода сплошной выборки и дискурсивного метода. Материалом для исследования послужили тексты из научно-популярного онлайн-журнала Psychologies.ru.

Прежде всего, необходимо отметить неоднозначность в понимании термина *дискурс*. В современной лингвистической науке он рассматривается с различных позиций как процесс человеческой коммуникации: и как речь, погруженная в ситуацию общения, и как обмен информацией, и как текст, являющийся результатом дискурса. Кроме того, дискурс причисляют к вербализованной деятельности и способу мышления в соотнесенности с определенной культурой, социумом и периодом в истории. Множественность пониманий объясняется как комплексностью самого явления и мультидисциплинарностью подхода к нему (с позиций лингвистики, философии, психологии и пр.), так и синтезом ведущих сегодня направлений – когнитивного и коммуникативного. Дискурсивная методология изучает и анализирует языковые конструкции и, кроме того, позволяет исследовать социокультурные, когнитивные и прочие процессы.

С позиций социолингвистики дискурс популярной психологии является подвидом терапевтического дискурса, который, в свою очередь, выступает элементом медицинского дискурса. Можно смело утверждать факт институциональности дискурса популярной психологии, поскольку он задается социальными ролями участников: терапевта и клиента [6]. Однако, в отличие от терапевтического дискурса, количество клиентов неопределенно велико, и они незнакомы агенту, а общение осуществляется не в кабинете терапевта, а посредством медиа (печатные СМИ, телевидение, радио, интернет и социальные медиа) и книг по селфхелпу.

Социальная роль приобретается личностью в процессе социализации. Параллельно с процессом социализации происходит формирование национально-культурной идентичности, которая включает в себя, в частности, национально-культурный компонент коммуникации. Национально-культурный компонент проявляется через речь, что дает возможность рассматривать ее в рамках того или иного вида дискурса.

В нашей работе влияние российской культуры на институциональную коммуникацию выявляется посредством прецедентных феноменов. Впервые категория прецедентности упомянута Ю.Н. Карауловым [7]. Термин *прецедентный феномен* обладает широким значением и охватывает широкий спектр явлений: прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный текст, прецедентную ситуацию [8, с. 82–84]. Означающим вербализуемых прецедентных феноменов являются связанные с ними вербальные прецедентное высказывание и прецедентное имя [5, с. 50]. Ключевую роль в распознавании прецедентного феномена играют фоновые знания и пресуппозиции коммуникантов (зона пересечения их когнитивных пространств). Только при наличии необходимых фоновых знаний и совпадении пресуппозиций участников коммуникации возможно правильное декодирование феномена и, как следствие, успешное осуществление коммуникации.

Среди прецедентных феноменов в зависимости от степени их универсальности выделяются социумно-прецедентные, национально-прецедентные и универсально-прецедентные. Социумно-прецедентные феномены известны любому среднему представителю определенного социума, в нашем случае это профессиональный социум психологов и психотерапевтов, и входят в коллективное когнитивное пространство вне зависимости от национально-культурной принадлежности членов социума. Универсально-прецедентные феномены известны любой среднестатистической личности и входят в «универсальное» когнитивное пространство. Национально-прецедентные феномены известны любому среднему представителю национально-лингвокультурного сообщества и входят в национальную когнитивную базу [там же, с. 42–50]. Поскольку наше исследование посвящено национально-культурной специфике, то мы обратим свое внимание главным образом на национально-прецедентные феномены.

В исследуемых источниках нами были выявлены все четыре типа национально-прецедентных феноменов. Приведем примеры:

В ответе на вопрос читателя рассказывается притча о человеке, приложившем массу усилий для спасения тонущего, невзирая на сопротивление со стороны последнего. Закончив притчу, терапевт добавляет прецедентное высказывание *«всех вылечу, всех на ноги поставлю»*, апеллирующее к прецедентному тексту – анекдоту о ветеринаре, который, приговаривая данную фразу, пришивал ноги змее, при этом в аквариуме плавала рыбка тоже с ногами.

Заголовок статьи *«Один в поле воин: 6 шагов, чтобы научиться рассчитывать только на себя»* включает в себя прецедентное высказывание, сформировавшееся на базе антонимического переосмысления русской народной пословицы «Один в поле не воин».

В предложении *«После прекращения приема* (препарата для похудения) *– карета превращается в тыкву, то есть в нашем случае – еда снова становится для мозга приятным стимулом, и вес набирается вновь»* упоминается прецедентная ситуация превращения кареты в тыкву апеллирующее к прецедентному тексту – сказке о Золушке. В сознании носителей российской культуры имеется стойкая ассоциация данного феномена с ситуацией горького разочарования и крушения надежд. Исследование показало, что обращение к данной сказке довольно популярно у авторов. В своих текстах они обращаются к именам нескольких ее героев, например, в рассуждениях невозможности изменения судьбы, не предпринимая активных действий для этого: *«Перестаньте ждать принца (или фею-крестную). Никто не придет и не решит все ваши проблемы. Счастье – это не подарок судьбы, а результат целенаправленных действий. Возьмите ответственность за свою жизнь в свои руки»*, подразумевая под феей и принцем людей, которые могут кардинальным образом изменить чью-то судьбу. Еще один пример, где психолог рассуждает о типаже современной женщины: *«… очень важно сохранить в себе Золушку как магическую составляющую внутреннего ребенка, историю магического мышления, действенную веру в чудо, силу желания и системность»*, в котором прецедентное имя Золушки связано в сознании россиян с непременной наградой за терпение и усердие.

В высказывании *«Итак, кто-то подрезал вас на дороге, и Халк уже готов выйти наружу. Но что если этот человек спешит в больницу к рожающей жене? Или он просто невнимательный дурачок, а не злонамеренный хам на BMW?»* встречается упоминание двух прецедентных феноменов, которые, на наш взгляд, следует отнести к национально-культурным. Высказывание «злонамеренный хам на BMW» обращает читателя к ситуации на российских дорогах 90-х и нулевых годов, когда владельцы дорогих автомобилей демонстративно проявляли крайнюю степень неуважения и даже агрессию к другим участникам движения. Марка BMW выступает в данном случае прецедентным именем, ассоциирующимся в сознании носителей российской культуры с высоким уровнем достатка криминального характера у владельца авто. Имя Халка – героя американского фильма и комикса, который в приступе ярости превращается в чудовище, хранится в когнитивной базе носителей российской культуры: сохранился и сам вербальный феномен (имя Халк), и то, что делает его прецедентным, в

частности его дифференциальные признаки, такие как характеристика по внешности (искаженное яростью лицо, сжатые кулаки) и жестко связанная с именем прецедентная ситуация (агрессивное поведение под действием сильных отрицательных эмоций).

Был выявлен ряд имен литературных персонажей, выступающих знаками-символами определенных черт характера. Например, неоднократно встречается имя Плюшкина, функционирующее в языке как знак-символ накопительства: *«Обилие хлама вокруг также может говорить о страхе новизны – вы превращаетесь в Плюшкина, который все складирует и складирует и никак не может заставить себя выкинуть давно выцветшую блузку или треснувшую вазу», «Плюшкины неподдельно мучаются, расставаясь со своими «сокровищами». В том, что для других «барахло», они усматривают исключительную ценность»*. Ряд персонажей выступает знаками-символами целого набора черт и характеристик и обладают выраженной культурной маркированностью, например, *Кот Леопольд*, *Попугай Кеша, Крокодил Гена.*

В отечественной популярной психологии отмечены терминологические единицы, в основе которых лежат национально-прецедентные и универсально-прецедентные имена, с помощью которых в термине профилируется симптоматика расстройства, например синдром Плюшкина (паталогическое накопительство), комплекс Отелло (патологическая ревность), синдром Мюнхгаузена (симулятивное расстройство, при котором человек симулирует или искусственно вызывает у себя симптомы болезни), синдром Мартина Идена (синдром достижения цели, патологическое состояние, возникающее в результате достижения человеком своей заветной мечты), синдром Алисы в Стране чудес (синдром Тодда, нарушение визуального восприятия человеком своего тела). Для понимания сути данных психологических расстройств необходимо знание имени и текста-источника, а иногда, как в последнем примере, – и определенной ситуации из текста. Если последние из приведенных примеров имеют аналоги в англоязычном дискурсе популярной психологии (Othello syndrome, Martin Eden syndrome, Munchausen syndrome и Alice in Wonderland syndrome), включая универсальные прецедентные имена, то имя Плюшкина выступает прецедентным в когнитивной базе носителей отечественной культуры и является знаком-символом человека, страдающего паталогическим накопительством: *«Однажды меня осенило: да это же типичный «синдром Плюшкина», названный в честь гоголевского персонажа, ставшего прототипом закоснелого скопидома. Классификатор МКБ-11 использует термин «хоардинг» (hoarding disorder) и относит его к подгруппе обсессивно-компульсивных расстройств (ОКР)»*. В англоязычном дискурсе данное нарушение психики ассоциируется с именем Диогена: используется термин Diogenes syndrome («синдром Диогена»). В следующем фрагменте текста *«Психологи отмечают, что зоологический плюшкинизм можно поставить в один ряд с силлогоманией, хоардингом, синдромом Плюшкина и диспозофобией – все это разные названия навязчивого поведения, при котором люди маниакально собирают и хранят вещи, которые им не нужны»* прецедентное имя Плюшкина образует методом аффиксации имя нарицательное «плюшкинизм», в котором носителям русской культуры несложно посредством декодирования прецедентного имени и знания значения суффикса *-изм* распознать суть психического расстройства.

Результаты проведенного исследования демонстрируют наличие существенного количества национально-культурных прецедентных феноменов. Выявлены все типы прецедентных феноменов: прецедентное имя и высказывание, прецедентная ситуация и текст. Использование прецедентных имен, а результаты исследования показали, что это антропонимы героев литературных произведений, является довольно популярным приемом у авторов популярно-психологических текстов. Данный результат согласуется с мнением российских культурологов о «литературоцентризме» отечественной культуры [9], и можно говорить о том, что национально-специфическое мировоззрение по-прежнему литературоцентрично. Прецедентные имена связаны как с широко известными текстами, так и с прецедентными ситуациями. Помимо обращения к именам собственным, для лаконичного выражения характеристик человека и особенностей психики в текстах был выявлен целый ряд прецедентных имен, лежащих в основе терминологических единиц популярной психологии. Обнаруженные прецедентные феномены из иноязычных культур указывают на взаимопроникновение и упрочнение позиций других культур, в результате чего происходит расширение когнитивного пространства членов социума и их макропресуппозиции, а также переход данных феноменов в разряд универсально-прецедентных. В ходе исследования нами не были выявлены примеры социумно-прецедентных феноменов, что объясняется необходимостью наличия пресуппозиции для осуществления успешной коммуникации. Наличие же таких феноменов в межсоциумной коммуникации, напротив, сокращает зону пересечения когнитивных пространств участников и, как следствие, приводит к коммуникативным неудачам.

Полученные посредством пошаговой реализации поставленных задач результаты позволяют утверждать наличие национально-культурного компонента у русскоязычного дискурса популярной психологии, что указывает на достижение поставленной нами цели. Пришедшая извне популярная психология подверглась воздействию российской культуры и обрела национальную специфику. Полученные результаты, кроме того, отражают особенности российского менталитета и открывают возможности для проведения аксиологических исследований и идеографического описания данного вида дискурса.

Библиографический список

1. Лернер Ю. Телетерапия без психологии, или как адаптируют self на постсоветском телеэкране. *Laboratorium.* 2011; № 1: 116–137.
2. Шелестюк Е.В. Стилистические и жанровые особенности текстов популярной психологии. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2008; Выпуск 12: 168–176.
3. Гилясев Ю.В. К вопросу о статусе текстов по популярной психологии. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2015; Т. 7, № 1: 130–137.
4. Абдыжапарова М.И., Сомикова Т.Ю. Источники артефактной метафоры в научно-популярном дискурсе социальной психологии (на материале английского и русского языков). *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 307–309.
5. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Москва: Гнозис, 2002.
6. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
7. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
8. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Д. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов. *Язык, сознание, коммуникация*. 1997; Выпуск 1: 82–102.
9. Эпштейн М.М. *Слово и молчание. Метафизика русской литературы*. Москва: Высшая школа, 2006.

References

1. Lerner Yu. Teleterapiya bez psihologii, ili kak adaptiruyut self na postsovetskom tele`ekrane. *Laboratorium.* 2011; № 1: 116-137.
2. Shelestyuk E.V. Stilisticheskie i zhanrovye osobennosti tekstov populyarnoj psihologii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; Vypusk 12: 168-176.
3. Gilyasev Yu.V. K voprosu o statuse tekstov po populyarnoj psihologii. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2015; T. 7, № 1: 130-137.
4. Abdyzhaparova M.I., Somikova T.Yu. Istochniki artefaktnoj metafory v nauchno-populyarnom diskurse social'noj psihologii (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 307-309.
5. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva: Gnozis, 2002.
6. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
7. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
8. Zaharenko I.V., Krasnyh V.V., Gudkov D.D. Precedentnoe imya i precedentnoe vyskazyvanie kak simvoly precedentnyh fenomenov. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. 1997; Vypusk 1: 82-102.
9. `Epshtejn M.M. *Slovo i molchanie. Metafizika russkoj literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.11.24

УДК 811.512.157 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-574-577

***Nikulina L.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: larpavnikulina@mail.ru*

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE KINESIC BEHAVIOR OF THE CHARACTERS IN OLONKHO "NURGUN BOTUR THE SWIFT" BY K.G. OROSIN.

The article is dedicated to a study of semantics and specifics of functioning of linguistic representations of kinesic behaviour elements in the Yakut olonkho epic. The peculiarities of component composition of linguistic representations of elements of kinesic behaviour, as well as the duration of kinemes are considered. The article presents results of quantitative counting of kinemes in the olonkho, reveals the most frequent of them. In quantitative terms, such body parts as a torso and hands are the most productive. The article consecutively considers examples of descriptions of non-verbal components of communication according to the morphological

classification, which is built on the principle of highlighting the main body parts in the realisation of kinema. The non-verbal components of communication used in the text of the olonkho serve to represent the emotions of the characters, to describe their character and to mark them in terms of their belonging to a certain group in the mythological classification.

Key words: **Yakut linguoculture, olonkho, kinesic behaviour, linguistic representation, non-verbal components of communication, kinema, pose, movement, gesture**

***Л.П. Никулина**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: larpavnikulina@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КИНЕСИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ В ОЛОНХО «НЮРГУН БООТУР СТРЕМИТЕЛЬНЫЙ» К.Г. ОРОСИНА

Статья посвящена исследованию семантики и специфики функционирования языковых репрезентаций элементов кинесического поведения в якутском эпосе олонхо. Рассмотрены особенности компонентного состава языковых репрезентаций элементов кинесического поведения, а также длительность кинем. В статье представлены результаты количественного подсчета кинем в олонхо, выявлены наиболее частотные из них. В количественном плане наиболее продуктивными являются такие части тела, как корпус и руки. В статье последовательно рассмотрены примеры описаний невербальных компонентов коммуникации согласно морфологической классификации, которая построена на принципе выделения главных частей тела в реализации кинемы. Используемые в тексте олонхо невербальные компоненты коммуникации служат для репрезентации эмоций персонажей, описания их характера, маркирования с точки зрения принадлежности к определенной группе в мифологической классификации.

Ключевые слова: **якутская лингвокультура, олонхо, кинесическое поведение, языковая репрезентация, невербальные компоненты коммуникации, кинема, поза, движение, жест**

Проблема изучения невербальной стороны коммуникации имеет достаточно обширную историю. Первоначально исследования проводились в риторическом, психологическом, антропологическом аспектах, а впоследствии, завоевывая все больший интерес научного сообщества, распространились и на другие области науки, став предметом изучения лингвистики, межкультурной коммуникации, лексикографии, теории речевой коммуникации и невербальной семиотики. В настоящее время наибольший интерес представляют собой исследования языковой репрезентации невербальных компонентов коммуникации в текстах разных жанров, а также выявление национально-специфических особенностей системы невербальной коммуникации различных культур.

Изучению вопросов языковой репрезентации невербальных компонентов коммуникации представителей русской, английской, французской, немецкой и других культур посвящены работы А.А. Акишиной, Т. Кано, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Г.Е. Крейдлин, Л.И. Дмитриевой, Е.А. Зуевой, Е.Д. Боевой, И.А. Голубовой, О.В. Кобзевой, С.И. Переверзевой и других. Источниками материала исследований выступают тексты в различных хронологических рамках и жанрах. Корпус языкового материала включает текстовые фрагменты из древнерусских источников, мифологии, произведений художественной литературы, детективов, комиксов, фантастики, газетных текстов и др.

Героический эпос олонхо, являясь ключевым произведением фольклора народа саха, представляет большой интерес с точки зрения выявления национально-культурных особенностей невербального поведения. Исследования, посвященные изучению невербальных компонентов коммуникации в олонхо, раскрывают специфику изобразительных средств эпоса при описании жестов и мимики персонажей олонхо, богатырского гнева, ритуальных и церемониальных жестов в контексте народных танцев, различных обрядов и этикета эпического социума (Н.А. Стручкова, А.Е. Захарова). Однако эти исследования единичны и не раскрывают семантику всех невербальных компонентов коммуникации в олонхо. Таким образом, актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью вопросов языковой репрезентации невербальных компонентов коммуникации в якутской лингвокультуре.

Научная новизна работы состоит в специальном системном семантическом изучении языковой репрезентации невербальных компонентов коммуникации в якутском эпосе олонхо.

Цель исследования: выявить языковую репрезентацию невербальных компонентов коммуникации портрета героев, раскрыть их семантику и специфику функционирования в олонхо.

В соответствии с выдвинутой целью решались следующие задачи исследования:

1. Выявление и классификация невербальных компонентов коммуникации в якутском эпосе олонхо.
2. Анализ частотности функционирования языковых репрезентаций невербальных компонентов коммуникации в тексте олонхо.
3. Определение семантики и национально-культурной специфики языковых репрезентаций невербальных компонентов коммуникации в олонхо.
4. Определение функций и роли невербальных компонентов коммуникации в тексте олонхо.

Объектом данного исследования выступают языковые репрезентации невербальных элементов коммуникации в олонхо, предметом анализа являются их семантика, структура и функции.

В процессе работы применялся комплекс методов: описательно-аналитический, контекстологический, лингвокультурологический и семантический анализы, а также количественные методы.

Теоретическая значимость данной работы заключается в её вкладе в расширение научных знаний о семантике невербальных компонентов коммуникации в контексте олонхо. Практическая значимость результатов заключается в их потенциале для разработки курсов по лингвокультурологии и невербальной семиотике, а также применения в лексикографической практике. Полученные выводы могут быть полезны для режиссеров кино и театра при адаптации эпических произведений для сцены и экрана.

В рамках данного исследования основное внимание мы уделяем изучению языковой репрезентации элементов кинесического поведения – кинем – ввиду их превалирующего большинства в тексте олонхо. Термин «кинема» многими исследователями используется как синоним к слову «жест» в его широком понимании [1]. В нашем исследовании вслед за Голобовой И.А. «в качестве жестов-кинем мы рассматриваем движения руками, ногами, головой, позы, походку, мимику, взгляд и другие невербальные сигналы, которые намеренно или неосознанно (вос)производятся неречевым аппаратом и имеют значение при передаче и восприятии мысли их исполнителя» [2, с. 22]. Это определение легло в основу структуры нашего исследования.

Элементы кинесического поведения репрезентируются, как правило, в комментирующей части текстовых диалогических реплик. Под языковой репрезентацией невербальных компонентов коммуникации мы понимаем особый пласт лексики, который используется для вербализации конкретных кинем.

Необходимо уточнить, что кинемы могут протекать по времени с разной длительностью и различаться как однократные и многократные. Способ их воспроизведения и языковая репрезентация различны, поэтому они рассматриваются как разные жесты. Однократные кинемы – это выразительные движения, которые происходят один раз и могут быть связаны с определенными событиями или эмоциями. Эти мгновенные движения вербализируются в исследуемом тексте различными формами глаголов: *оҕус, аҕаа, олор, “нөрүс” гын, “дьорос” гын.* Этот тип кинем наиболее распространен в олонхо. Многократность движения отображается в тексте олонхо указанием на количество повторений, чаще всего можно встретить троекратность движения: «... *күн диэки өттүнэн үс төгүл күөйэ хааман баран, саҥа саҥара, тыл этэ сырытта*: Трижды обходя по ходу солнца равнину ...» [3, с. 96]. Языковая репрезентация многократности или повторяемость движений, а также длительность действия может проявляться с помощью редуплицированного употребления деепричастия на *-а/-ыы*, например: *нэлэҥнэтэ-нэлэҥнэтэ, таһыйа-таһыйа, хаама-хаама.* Репрезентация многократных движений путем лексического повтора указывает на одномоментность, синхронность знакового движения и вербальной речи или вербализованных когнитивных процессов (размышлений персонажа).

При рассмотрении состава языковых репрезентаций невербальных компонентов коммуникации в олонхо выделены однокомпонентные, двухкомпонентные и многокомпонентные обозначения кинесического поведения персонажей. Выделенные кинемы манифестируются разными способами:

– только глаголом соответствующей семантики; само слово, обозначающее ту или иную часть тела, не употребляется, однако его значение как орудия действия встроено в семантику данного глагола: например, *быа куру быһа курданна, илин-кэлин тимэҕин быһыта баанна* «уже затянул свой пояс, крепче завязал пуговицы» [3, с. 194];

– глаголом, описывающим движение, и обозначением соматизма, например, *кумуулаах куораан далай ытыһынан чарапчыланан көрдө* «приложив свою захватывающую ладонь к козырьку, защищая глаза от солнца, внимательно поглядел» [3, с. 150] (в ряде случаев – с указанием на парный соматизм *икки ытыһын хабырҕатчы таһыйа-таһыйа* «на это сам богатырь абаасы громко забил в ладоши» [3, с. 268]);

– глаголом, соматизмом и квалификатором, который указывает на характер «протекания» жеста, уточняет значение кинемы. Преобладание многокомпонентных языковых репрезентаций невербальных компонентов коммуникации об-

условлено богатством и красочностью языка олонхо. Пример из олонхо: «*Онтон тимир буурай көҕөлүттэн үс төгүл дьулуо маҥан тарбаҕынан «мамыс» гына харбаан ылла да, үс төгүл эрийэ баттаата да, соноҕос аты умса баттыыр курдук умсары дьулуруйан баттаатаҕына*». – «Схватил сына абаасы за железные развевающиеся волосы, трижды намотал на белую руку и трижды придавил вниз к земле, словно поймал молодого дикого коня» [3, с. 180].

Количественный подсчет вербализованных кинем в тексте олонхо К.Г. Оросина «Нюргун Боотур Стремительный» позволяет сделать вывод, что наиболее частотными являются описания движений и положения тела (32,4%), кинем рук (21,9%). Языковые репрезентации мимики и описания лица составили 20%, окулесические кинемы – 13,3%, описание походки – 7,6%. Языковая репрезентация кинем головы и ног мало представлена в исследуемом олонхо и составила 1,9% и 2,9% соответственно.

Слова и выражения, используемые при описании корпусных кинем, поз персонажей ярко и образно передают их чувства, эмоции и широко представлены в тексте олонхо. В языковых репрезентациях этой группы часто используются сравнения, например главный герой возникает, как мерзлый кол, запрокидывает голову, как сухой сучок, выгибается, как корень дерева. Все эти позы и движения характеризуют персонажа как героя, который обладает высокими волевыми качествами, отображают его внутреннее состояние решительности, целеустремленности и воинственности. Образы противников *айыы* "богатыря" также репрезентируются с помощью невербальных компонентов коммуникации. Описания движений и жестов *абааһы* "богатырей" носят отрицательную коннотацию. Несмотря на свой устрашающий вид, физическую силу, они предстают перед слушателями олонхо нелепыми и несуразными. Им приписываются движения, которые, по поверьям якутов, носят табуированный характер и нехарактерны жителям Среднего мира, *айыы аймаҕа*. Например, поза 'сидеть и опираться назад руками'. Согласно поверьям якутов, «сидя, нельзя опираться руками назад потому, что это делается тогда, когда в желудок внедряется злая сила, посещающая менериков и, реже, шаманов» [4, с. 76].

Одной из самых частотных языковых репрезентаций движений корпусом является лексема *чинэрис гын*. Данное выражение обозначает моментальное действие по значению основы от слова *чинэрий*. В словарях указаны следующие значения: 1) «*Кэдэриччи туттан кэннигинэн чугуруй*». – «Откинув голову, податься назад, отпрянуть (напр. от испуга)» [5, с. 13]; 2) «пятиться» [6, с. 3620]. Как видно из словарных статей, данная лексема полисемантична и обозначает два движения: первое движение можно описать как 'резко отклонить туловище назад', соответствует движению 'отпрянуть, отшатнуться, отстраниться'; второе движение – 'сделать шаг назад или в сторону от собеседника, попятиться'. В тексте олонхо зафиксированы оба движения: «*Онуоха айыы бухатыыра «чинэрис» гына түһэн баран саҥара турар үһү...* » – «На это айыы богатырь выпрямился и сказал такие слова ...» [3, с. 276], «*Кини киһи кэннинэн «чинэрис» гына түстэ үс хаамыы холобурдаах сиргэ.* – «От удивления попятился назад, примерно на три шага» [3, с. 233]. Выражение *чинэрис гын* используется для репрезентации удивления, воинственности, а также указывает на изменение прежних намерений персонажа.

В тексте олонхо несколько раз репрезентируется так называемая нулевая корпусная кинема, вербализованная лексемой *таал* 'остолбенеть', представляющая собой отсутствие движения и означающая удивление, смущение. Например: «*Онуоха үс күөс быстыҥын холобурдаах таалан олордулар оҕонньордоох эмэхсин*». – «Старик со старухой, слушая, остолбенели, столько времени сидели безмолвно, что за это время мясо могло свариться трижды» [3, с. 78]. На фоне постоянного движения, действий и перемещений героев в пространстве олонхо указание на отсутствие движения применяется целенаправленно. При этом подчеркивается продолжительность такого неподвижного состояния путем введения конкретизаторов *өр* или *үс күөс быстыҥын холобурдаах.*

Одной из частотных кинем корпусом в олонхо является поклон. Поклон выступает этикетной кинемой, которая маркирует в эпосе жителей Верхнего и Среднего миров. Светлые персонажи олонхо – богатыри, люди племени *айыы* – кланяются при приветствии и обращении друг к другу. Представители Нижнего мира не совершают поклонов.

Исследуемый материал указывает на то что, поклон в олонхо представляет собой движения, сочетающие в себе кинемы ног, корпуса и головы и отличающиеся разной интенсивностью, а также значением. Персонажи олонхо кланяются разными способами: 1) человек немного наклоняет туловище вперед и склоняет голову, 2) человек нагибается туловищем, 3) человек встает на оба колена и склоняет голову. Поклон репрезентируется как отдельными лексемами, такими как *ньөрүс гын, үҥү, сөҥүргэстээ,* так и устойчивыми эпическими формулами, например *сүҥүөхтээх бэйэм сүгүрүйэн, хоолдьуктаах бэйэм хоҥкуйан*, что значит 'выражаю своё глубокое почтение (букв.: имея шею, низко кланяюсь, имея колени, преклоняю их)'.

Далее рассмотрим особенности языковой репрезентации кинем рук. Руки являются самыми подвижными частями тела человека и главным орудием труда. Символическое значение рук как обладание чем-либо, средоточие социальных связей человека встречается во многих культурах мира. Рука может выступать метафорой власти, указывая на влиятельность, значительность человека.

Языковые репрезентации кинем рук достаточно разнообразны по своему составу. В группу кинем, направленных на себя, входят описания движений рук, касающихся элементов одежды. В олонхо встречаем следующий пример: *«быа куру быһа курданна, илин-кэлин тимэҕин быһыта баанна*». – "Уже затянул свой пояс, крепче завязал пуговицы» [3, с. 194]. Движение 'завязывать' репрезентируется в тексте глаголами *баай, курдан, тимэхтэн.* В тексте олонхо описание манипуляций с ремешками и поясом участвует в формировании художественного образа, передаче эмоционального состояния персонажа. Вербализация движения 'завязывания' встречается в олонхо в моменты, когда главный герой пребывает в тревожном душевном состоянии, в минуты предстоящей опасности. Так, Нюргун Боотур собирается в поход по спасению без вести пропавшего богатыря, сына *Сабыйа Баай Хотун*, *Күн Дьириминэ*. Верхом на своем коне он преодолевает кипящее огнем море и готов к тяжелой, длительной борьбе с одним из самых сильных *абааһы*, *Уот Уһуттаакы*. Указание на совершаемый персонажем жест 'застегнуть пуговицы, затянуть пояс' сопровождается описанием изменения внешнего облика богатыря как проявление его внутреннего состояния *(киэп-киэ-ли)*. Богатырь переходит в состояние праведного гнева. Языковая репрезентация данной кинемы символизирует решительность главного героя, его готовность к действию, борьбе со своим противником. Противоположное значение находим во фразеологических единицах *курум холку*, что переводится как 'мой пояс свободен', расслаблен» и означает «я совершенно спокоен; меня (это) не волнует» [7, с. 251]. Фразеологизм *тимэҕэ сөлүннэ (өһүлүннэ)*, то есть 'пуговица расстегнулась' означает «стать вдруг щедрым; стать общительным, разговорчивым (после долгого молчания); устранив натянутость, затруднения, начать говорить свободно, открыто, непринужденно» [7, с. 192]. Оба выражения характеризуют состояние спокойствия, непринужденности, расслабленности.

«Мимика» определяется исследователями как «значащие движения лицевой мускулатуры» [8, с. 392], статичные формы которых представлены в выражениях лица [2, с. 84]. Информация, передаваемая с помощью описаний мимических движений, может быть даже более выразительной, чем слова, и быть ключом к пониманию чувств и мыслей персонажей. В олонхо описание мимики часто используется для передачи интенсивных эмоций персонажей.

Психологическое состояние богатыря, его готовность дать отпор врагу выражается не только через движения, но и через его динамичный портрет, в котором основную роль играют такие глаголы, как: *төттөйдө, сэрбэйдэ, уһуктанна*. Указанные глаголы имеют ряд таких общих сем, как 'заостриться, взъерошится, встать торчком', в целом передающие настроение героя в состоянии воинственности. Например: *«Ньургун Боотур тоҕус чуоҕур хайа үрдүгэр төттөрү-таары хаама-хаама быа куру быһа курданна, илин-кэлин тимэҕин быһыта баанна, хараҕа уоттанна, тыла итчилэннэ, кыламана төттөйдө, чанчыга сэрбэйдэ, уоһа-тиитэ уһуктанна, сирэйин-хараҕын кизбэ уларыйда, үс төгүл хаһыытаата*». – «Так, сказал Нюргун и, прохаживаясь взад и вперед на вершине девяти пятнистых гор, уже затянул свой пояс, крепче завязал пуговицы, глаза засверкали огнем, слова овладели таинственной силой, ресницы заострились и торчком стали, волосы на висках взъерошились, губы и зубы заострились, изменился облик лица, трижды громко крикнул» [3, с. 194].

В портретной характеристике персонажей большое значение играют описания выражений глаз. Они способствуют определению внутреннего состояния и особенностей характера героев. Взгляд *айыы* богатыря репрезентируется выражением *эргэс-дьэргэс көр* 'быстрым взглядом, быстро переводя взор с одного предмета на другой осмотреть' [9, с. 299], что подчеркивает энергичный характер, быстроту, подвижность героя и придает динамичности всему повествованию эпоса.

По сравнению с зоркими, ясными глазами *айыы* (богатырей) единственный глаз *абааһы* (богатыря) сравнивается с мутно-красной, будто заржавелой, луной, что подразумевает недостаточно выразительный, тусклый, тяжелый взгляд и плохое зрение. Возможно, такое описание связано с явлением так называемой «кровавой луны", которое можно наблюдать примерно в октябре – ноябре. Это явление происходит именно во время полнолуния, когда луна проходит через тень, создаваемую Землей. В этом положении только красный свет проникает к луне через атмосферу, создавая эффект «кровавой луны». Окулесическая кинема репрезентируется разговорным выражением «*борулус*» *гына көр*, которое означает 'быстро взглянуть на кого-либо вращая мутными глазами' [10, с. 400].

Описание походки персонажа является важным элементом характеристики и создания образа героя, помогает лучше понять персонажей и их эмоциональное состояние, а также визуализировать сцены и действия, происходящие в произведении. Движение *төттөрү-таары хаамп* 'ходить взад-вперед' может быть признаком беспокойства, волнения или неуверенности, раздумий исполнителя действия. Походка положительных персонажей олонхо описывается как грациозная и уверенная. Походка характеризуется следующими словами: *налыллыһан*, которое отражает форму подвижности и образована от глагола *налый* 'ходить, двигаться медленно, важно'; *күөгэлдьиччи* 'медленно, спокойно, плавно'; *сыый-баайа* 'не спеша, потихоньку, полегоньку'. Отдельно можно выделить описание походки старухи *Сабыйа Баай Хотун*, которая репрезентируется глаголами *хаамп* 'идти, ходить', *уктэн* 'наступать на землю, ступать по чему-либо' в сочетании со словами зрительного образа, *намыл-имил* 'плавно, грациозно', *ласпар-лиспэр* 'тяжело, шумно (двигаться), имея низкий рост, широкий зад и тучный корпус'. Так,

прародительница народа саха представляется слушателям олонхо как дородная женщина, которая ассоциируется с изобилием и материнством.

Языковые репрезентации кинем головы в тексте олонхо немногочисленны. Например, кинема *хантас гын* 'поднять голову' описывает движение головой *айыы* богатыря, которое в одном случае интерпретируется как выражение решительности и самоуверенности, а в других примерах служит для передачи коммуникативных намерений персонажа. Тогда как движения светлого богатыря направлены вверх, движения темного богатыря обращены к земле, вниз. В тексте олонхо зафиксирована кинема *сирэйин үс төгүл буорга аҕаата* [3, с. 128] (вариант: *сирэйин үс төгүл буорга хоруйа аста да* [3, с. 154]), которую можно описать как 'трижды провести лицом по земле'. Включение данной кинемы в поведенческий портрет *абааһы* служит для характеристики его как жителя подземного мира.

Вербализация движений ног как активной части тела, которой придается определенное значение, мало представлена в исследуемом олонхо. Рассмотрим пример: «… *икки атаҕын баҕаналаан баран көрөн турда да, абааһытын бухатыыра ынчыктаан өлөн барда*». ... «стал смотреть, широко расставив ноги, словно два столба, как сын абаасы стал тяжело вздыхать и умирать» [3, с. 288]. *Баҕана* – это «толстый столб, колонна, подпора, подпорка» [11, с. 326], переносное значение «опора, основание» [12, с. 106]. Глагол *баҕаналаа* означает «*остуолбата туруор (туох эмэ тутуутугар анаан)*. Ставить столб (для постройки чего-либо)» [12, с. 106]. Такая поза богатыря указывает на его уверенность. Он стоит, победив сына абааһы, и демонстрирует свое превосходство и мощь.

Таким образом, анализ кинесического поведения персонажей олонхо К.Г. Оросина «Нюргун Боотур Стремительный» свидетельствует, что невербальные компоненты коммуникации в олонхо могут быть полисемантичны, и их значение варьируется в зависимости от контекста. Вербализованные кинемы, мимика, описание поз, походки служат для выражения эмоций, внутреннего состояния героев, их коммуникативных намерений, для описания внешнего вида, характера, а также для разграничения образов героев по гендерному признаку и принадлежности светлому и темному миру.

Языковая репрезентация невербальных компонентов олонхо отличается использованием образных слов и глаголов, что способствует раскрытию образов героев и придает повествованию художественную выразительность. Описания кинем тесно связаны с верованиями, а также с традиционными представлениями народа саха об окружающем мире. В них отражены фоновые знания якутов о животном и растительном мире, небесных светилах. Характерным признаком языковых репрезентаций кинесического поведения персонажей олонхо как эпического произведения можно выделить включение их в состав устойчивых эпических формул.

В качестве основных функций отраженных в олонхо невербальных компонентов коммуникации мы выделяем коммуникативную, эмотивную, характерологическую и маркерную функции.

Библиографический список

1. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык.* Москва: Новое литературное обозрение, 2002.
2. Голованова И.А. *Репрезентация невербального поведения в русских и немецких художественных текстах: сопоставительный аспект.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2009.
3. Оросин К.Г. *Дьулуруйар Ньургун Боотур. Нюргун Боотур Стремительный*. Якутск, 1947.
4. Толоконский Н. *Якутские пословицы, загадки, святочный гадания, обряды, поверья, легенды и другие*. Иркутск: Типография Т-ва „М. П. Окуневъ» и К., 1914.
5. *Толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарыылаах тылдьыта.* Новосибирск: Наука, 2004–2018. – Т. 14: Буквы Ч, Ы, 2017.
6. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*: в 3 т. Москва, 1958. Т. 3, 1958.
7. Нелунов А.Г. *Якутско-русский фразеологический словарь*: в 3-х т. Новосибирск: СО РАН, 1998–2002.
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: три лингвострановедческих концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы*. Москва: Индрик, 2005.
9. *Толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарыылаах тылдьыта*. Новосибирск: Наука, 2004–2018; Т. 15: Буква Э, 2018.
10. *Толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарыылаах тылдьыта*. Новосибирск: Наука, 2004–2018; Т. 2: Буква Б, 2005.
11. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*: в 3 т. Москва, 1958; Т. 1: Выпуск 1–4, 1958.
12. *Толковый словарь якутского языка [Текст] = Саха тылын быһаарыылаах тылдьыта*. Новосибирск: Наука, 2004–2018; Т. 2: Буква Б, 2005.

References

1. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika: Yazyk tela i estestvennyj yazyk.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2002.
2. Golovanova I.A. *Reprezentaciya neverbal'nogo povedeniya v russkih i nemeckih hudozhestvennyh tekstah: sopostavitel'nyj aspekt.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2009.
3. Orosin K.G. *D'ulurujar N'urgun Bootur. Nyurgun Bootur Stremitel'nyj*. Yakutsk, 1947.
4. Tolokonskij N. *Yakutskie poslovicy, zagadki, svyatochnyj gadaniya, obryady, pover'ya, legendy i drugie*. Irkutsk: Tipografiya T-va „M. P. Okunev`" i K., 1914.
5. *Tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka = Saha tylyn byhaaryylaah tyld'yta.* Novosibirsk: Nauka, 2004-2018. – T. 14: Bukvy Ch, Y, 2017.
6. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*: v 3 t. Moskva, 1958. T. 3, 1958.
7. Nelunov A.G. *Yakutsko-russkij frazeologicheskij slovar'*: v 3-h t. Novosibirsk: SO RAN, 1998-2002.
8. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: tri lingvostranovedcheskih koncepcii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskih taktik i sapientemy*. Moskva: Indrik, 2005.
9. *Tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka = Saha tylyn byhaaryylaah tyld'yta*. Novosibirsk: Nauka, 2004-2018; T. 15: Bukva `E, 2018.
10. *Tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka = Saha tylyn byhaaryylaah tyld'yta*. Novosibirsk: Nauka, 2004-2018; T. 2: Bukva B, 2005.
11. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*: v 3 t. Moskva, 1958; T. 1: Vypusk 1-4, 1958.
12. *Tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka [Tekst] = Saha tylyn byhaaryylaah tyld'yta*. Novosibirsk: Nauka, 2004-2018; T. 2: Bukva B, 2005.

Статья поступила в редакцию 12.11.24

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-577-581

***Pilyugina N.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), https://orcid.org/0000-0001-5479-2822, E-mail: nat-pil777@yandex.ru*
***Ren Bolin**, MA student, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), https://orcid.org/0009-006-8265-1158, E-mail: 1512614969@qq.com*

V.F. DUKHOVSKAYA'S MEMORIES: GENRE AND LINGUISTIC FEATURES. The book "From my Memories" by V.F. Dukhovskaya is an example of a special text type – a mnemonic text, the author is in the center of the memory of. The memoirs of V.F. Dukhovskaya are interesting not only from the history point of view, but also from a linguistic and cultural aspect: the text of the memoirs contains linguistic representations of the epoch, the specifics of the author's worldview and the ethnocultural specifics of the context of the region described in the book. The object of the study is chapters of the book devoted to the Far East of the Russian Empire, as well as chapters describing the author's travels through Asian cities. The subject of the work was the genre and linguistic features of the text-memoirs of V.F. Dukhovskaya. The article describes the main genre characteristics of the text, reveals the gender specificity of memories. The linguistic analysis of the text is performed on the basis of two plans of memories: content-factual and content-conceptual. In the content-factual plan of the narrative, the main linguistic means of representing the exact events of the author's life are described: toponyms, exotic vocabulary, anthroponyms, dates. The content-conceptual narrative plan contains linguistic ways of representing the author's worldview, her assessment of reality, people around her, and the linguistic field of the author's identity. The general position of V.F. Dukhovskaya is characterized by a high level of his and ethnocentrism, which is reflected in the system of assessments of her status and other people, including nationality. As a result of the analysis, a conclusion is made about the genre specifics of women's diary entries from the era of the Russian Empire. The research has a high level of practical significance – the results can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language. The text of memoirs is defined as a means of forming socio-cultural and intercultural competencies.

Key words: **mnemonic text, memories, discourse, genre, identity, socio-cultural competence, ethnocentrism, linguistic features**

***Н.Ю. Пилюгина,** канд. филол. наук, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: nat-pil777@yandex.ru*
***Жэнь Болинь,** магистрант, Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: 1512614969@qq.com*

ЖАНРОВЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПОМИНАНИЙ В.Ф. ДУХОВСКОЙ

Книга «Из моих воспоминаний» В.Ф. Духовской представляет собой пример текста особого типа – мнемонического текста, в центре которого находится память автора. Воспоминания В.Ф. Духовской интересны не только с точки зрения истории, но и в лингвокультурологическом аспекте: текст воспоминаний содержит языковые репрезентации эпохи, специфику мировосприятия автора и этнокультурную специфику контекста региона, описанного в книге. Объектом исследования стали главы книги, посвященные Дальнему Востоку Российской империи, а также главы, описывающие путешествия автора по азиатским городам. Предметом работы стали жанровые и языковые особенности текста-воспоминания В.Ф. Духовской. В статье описаны основные жанровые характеристики текста В.Ф. Духовской, выявлена гендерная специфика воспоминаний. Языковой анализ текста выполнен на основе двух планов воспоминаний: содержательно-фактуального и содержательно-концептуального. В содержательно-фактуальном плане повествования описаны основные языковые средства представления точных событий жизни автора: топонимы, экзотическая лексика, антропонимы, даты. Содержательно-концептуальный план повествования содержит языковые способы репрезентации мировосприятия автора, ее оценки действительности, окружающих людей и языковое поле идентичности личности автора. Общая позиция В.Ф. Духовской характеризуется высоким уровнем эго- и этноцентризма, что находит отражение в системе оценок своего статуса и других людей, включая национальную принадлежность. В результате анализа сделан вывод о жанровой специфике женских дневниковых записей эпохи Российской империи. Исследование имеет высокий уровень практической значимости – результаты могут быть использованы в практике обучения русскому языку как иностранному. Текст воспоминаний определяется как средство формирования социокультурной и межкультурной компетенций.

Ключевые слова: **мнемонический текст, воспоминания, дискурс, жанр, идентичность, социокультурная компетенция, этноцентризм, языковые особенности**

В центре нашего внимания находятся воспоминания Варвары Федоровны Духовской – княжны, жены генерал-губернатора Приамурского края [1]. Ее подробные воспоминания рассказывают о её детстве, молодости, путешествиях, замужестве и о трудном и интересном переезде с мужем на Дальний Восток, куда он был назначен по службе. На основе этих воспоминаний можно составить не только образ самого автора, но и получить представление о повседневной жизни на Дальнем Востоке, об особенностях геополитической ситуации на окраине Российской империи, о культуре и поведении азиатских народов. Её воспоминания очень эмоциональны, подробны, содержат множество культурных фактов.

Объект исследования: текст воспоминаний В.Ф. Духовской. Предмет исследования: жанровый, языковой, лингвокультурный потенциал текста воспоминаний.

Актуальность статьи связана с тем, что исследование находится в русле антропоцентрической парадигмы современного языкознания: выявление языковой репрезентации личности Говорящего в тексте через призму авторской идентичности, мировосприятия, социального статуса, пола, возраста является главным направлением современных лингвистических исследований.

Проблематика исследования соотносится с возрастающим интересом к субъективному фактору в интерпретации и описании явлений действительности и языка. Жанр «воспоминание» относится к группе «мнемонических» (основанных на памяти автора) жанров нарративного типа, структурные и содержательные особенности которых полностью определены картиной мира автора, его ценностными установками и национально-культурными особенностями. Описание содержательно-структурных компонентов жанра «воспоминание» позволяет выявить национальную специфику описываемых событий. Тексты-воспоминания содержат в свернутом виде основные содержательно-ценностные составляющие национальной картины мира автора, что может быть использовано в лингводидактических целях: приемы «расшифровки» образа мира автора являются средством формирования социокультурной компетенции.

Новизна исследования связана с материалом исследования и выбранным подходом: воспоминания В.Ф. Духовской попадали в поле зрения историков, однако подробный жанровый и лингвокультурный анализы текста не проводились.

Цель статьи – описание основных жанровых и языковых особенностей текста-воспоминания (на материале книги В.Ф. Духовской «Из моих воспоминаний»).

В исследовании поставлены следующие задачи:

1) выявить общие жанровые особенности, свойственные воспоминаниям В.Ф. Духовской;

2) структурировать и описать языковые и лингвокультурные особенности воспоминаний В.Ф. Духовской;

3) определить специфику репрезентации авторской идентичности в тексте воспоминаний.

В работе использован традиционный описательный метод, реализуемый в методиках дискурсивного, контекстуального и интерпретационного анализа.

В качестве материала исследования выбраны главы книги «Из моих воспоминаний», посвященные описанию Дальнего Востока Российской империи, а также азиатских стран: «Морские празднества во Владивостоке», «Японское море и Шанхай», «Гонконг», «Владивосток», «Открытие первого участка железной дороги и путешествие в Хабаровку», «Хабаровка», «Зима 1893–1894 годов и лето 1894», «По Амуру в Забайкалье», «Гонконг», «Сингапур», «По железной дороге до Имана и на пароходе в Хабаровск», «Жизнь в Хабаровске», «Шторм в Японском море», «Рождество в Нагасаки и Шанхай», «Гонконг, Кантон и Макао».

Практическая значимость работы заключается в возможности применения ее результатов в практике преподавания русского языка как иностранного, а также магистерских курсах по теории дискурса и текста.

Исследователи по-разному квалифицируют тексты-воспоминания. Историки рассматривают воспоминания как ценный источник фактической информации (не всегда точный), при этом отмечая такие особенности мемуаров, как субъективность, ретроспективность и выборочность памяти [2]. В литературоведческих и лингвистических исследованиях по отношению к группе мемуарных жанров используются термины «документальная литература» (Е.Г. Местергази), «мемуаристика» (А.Г. Татарковский), «мемуарный текст» (Н.А. Орлова), «мнемонический дискурс» (Л.М. Нюбина), «ego-документы» (Н.Л. Пушкарева).

Мемуарные жанры включают разные по форме и содержанию тексты: автобиографии, собственно мемуары, дневники, частную переписку. Эти тексты различаются способом отражения событий – события собственной жизни и всех людей, окружающих автора (автобиография и воспоминания), редактированные или нет, по памяти автора или с привлечением документальных источников, временной параметр (дневники пишутся как реакция на сиюминутные события, тогда как мемуары – это, чаще всего, воспоминания об относительно далеком прошлом) [3].

Л.М. Нюбина рассматривает мемуарные жанры как особый тип мнемонического повествования, основанного на особых когнитивно-психологических механизмах памяти [4]. В жанрах мнемонического повествования автор объединяет в себе сущности субъекта, объекта и персонажа, что формирует важнейшую характеристику такого дискурса – эгоцентризм. При этом в текстах таких жанров всегда происходит синтез личной и исторической правды, так как личность автора всегда принадлежит к какому-то историко-культурному контексту.

Художественность в тексте-воспоминании проявляется в индивидуальном отборе, организации и преображении исторического документального материала, который дополняется авторским вымыслом и его субъективной интерпретацией. Это вводит исследование мнемонического дискурса в проблематику вопросов идентичности личности – мнемонический повествователь, маркированный местоимением «я», это абсолютный текстообразующий элемент [5]. Современные лингвистические исследования мемуарных жанров сосредоточены на описании композиционно-организационной и информационной структуры текста, языковой реализации пространственно-временных отношений, а также специфики лексических и прагматических средств выражения различных образов и оценок автора [6].

Выделяется еще одна черта мемуарного текста, которая актуальна при исследовании жанров воспоминаний. Исследователи отмечают трудный путь развития «женской» мемуаристики, которая всегда находится за чертой общественного поощрения. Известные с конца XVIII века женские автодокументы всегда имели характер пограничного-маргинального явления [7]. Гендерная особенность «женского текста» связана и со спецификой механизмов памяти. Авторы исследований приводят в пример результаты психологических исследований, в которых женская память оказывалась и более полной, и более точной, более насыщенной деталями [8]. Когда идет обсуждение психологами вопроса о способах реконструкции событий из памяти, отмечается, что авторы воспоминаний либо привязывают их к событиям общественной значимости (смерть президента, правителя, начало или конец войны и т. п.), либо к календарным датам (год, месяц, число), связанных с частной жизнью индивида. «Для женщин более значимыми для запоминания являются даже не хронологические «привязки», но эмоциональные переживания, которые являются частью повседневного опыта» [8, с. 222].

Книга воспоминаний В.Ф. Духовской представляет собой дневниковые записи, изложенные в хронологическом порядке, которые изначально не предполагались к публикации – в русской патриархальной культуре женские дневники не воспринимались как что-то серьезное. По мнению Ф.Б. Шенк, «русское издание следует понимать как коммуникативный акт, как попытку вписаться в дискурс об имперской идентичности того времени и, будучи женой высокопоставленного сановника, подчеркнуть свою принадлежность к государственной элите полиэтнической империи» [9, с. 44].

Дневниковые записи В.Ф. Духовской представляют собой глубоко личные документы, в центре которых жизнь автора, желание сохранить память о годах службы мужа, о путешествиях и поездках, которые они совершали вместе. Интересным фактом, подтверждающим это, является то, что записи заканчиваются именно в тот год, когда муж оставляет службу. Таким образом, перед нами не

только история жены высокопоставленного чиновника и их служебных путешествий, а целый концепт. Идентичность автора воспоминаний формируется ее семейным положением, социальным статусом, принадлежностью к русской культуре, православным вероисповеданием и верноподданством Российской империи.

Воспоминания В.Ф. Духовской характеризуются прямой нарративной последовательностью, однако названия главам давал уже редактор. В некоторых названиях глав отражена локализация событий, например, «Владивосток», «Японское море и Шанхай», а в некоторых отражены временные периоды, например, «Зима 1894–1895 годов». Иногда записи отражают последовательность нескольких дней, иногда встречаются временные перерывы, которые обобщаются в периоды.

По своей содержательной сущности воспоминания В.Ф. Духовской представляют собой в большей мере дневник путешествий: автор подробно описывает пункты передвижений, останавливаясь на описаниях городов и мест. В те времена, когда ей приходится находиться в одном месте долгое время, в жанровом отношении текст становится ежедневным журналом рутинных дел, должностных обязанностей и переживаний автора.

Основными жанровыми характеристиками текста В.Ф. Духовской считаем следующие:

1. Детальность описаний: автор стремится к документированию основных событий, мест, упоминаниям значимых лиц. Кроме того, автор подробно описывает внешность людей, обстановку городов, помещений и комнат, подробно останавливается на описаниях природы и всем том, что интересует именно женщину.

2. Повествование от первого лица характеризирует текст В.Ф. Духовской как глубоко личный документ. При этом идентичность автора представлена как соединение ее семейного статуса и статуса представителя российской имперской власти на Дальнем Востоке и в других странах.

3. По форме текст представляет собой датированные дневниковые записи, которые отражают не далекую «память», а совсем недавние события, иногда в рамках одного дня.

4. Эмоциональность и оценочность текста отражает сиюминутные реакции автора на недавние события, которые еще не прошли «фильтр» времени и оценки в долгосрочной перспективе.

Опираясь на предложенное И.Р. Гальпериным разделение информации на виды в тексте, мы предлагаем рассматривать содержательное пространство дневниковых записей В.Ф. Духовской в двух направлениях:

1. **Содержательно-фактуальная информация** (сообщения о фатах, событиях, процессах, происходящих в окружающем мире; этот тип информации обычно эксплицирован в тексте [10, с. 27]).

2. **Содержательно-концептуальная информация** (индивидуально-авторское отношение к фактам, событиям, процессам, результат сложного познавательного, психологического и эстетического осмысления действительности; можно сказать, что это замысел автора, а также его интерпретация [10, с. 28]).

Содержательно-фактуальная часть текста В.Ф. Духовской отражена в использовании нескольких типов языковых средств:

1) топонимов и экзотизмов;

2) антропонимов

3) глаголов прошедшего времени и единиц, обозначающих время.

В этой группе лексических средств топонимов выделяется несколько типов языковых единиц.

1. Топонимы-варваризмы – слова, имеющие иностранное происхождение и употребляемое как к объектам, находящимся на чужой территории, так и к объектам, находящимся на территории, населенной русскими.

Дальний Восток, на который приехала В.Ф. Духовская, – это молодые земли, которые прежде были заселены другими народами, в том числе китайцами. С этим фактом связано то, что в тексте будет использовано много топонимов-варваризмов, то есть названий географических объектов, которые имеют иностранное название: *река Иман, обрыв Суйфунские щеки, река Суйфун, Сунгача* и др.

Также в тексте встречаются топонимы-варваризмы, называющие объекты, находящиеся в других странах. В главах, анализируемых нами, автор путешествует по Азии, рассказывает о Китае, Корее и Японии. По этой причине мы находим в ее воспоминаниях множество географических объектов этих стран: город *Айгун*, Шанхай (Китай), порт *Фузан* (Корея), *Нагасаки* (Япония), река *Ян-цзы-цзян* (Голубая река в Шанхае, Китай), остров *Формоза* (колониальное название острова Тайвань) и др.

2. Топонимы-историзмы – исторические названия некоторых русских географических объектов и поселений на Дальнем Востоке, которые на сегодняшний день название изменили: *Хабаровка (стал город Хабаровск), село Никольское, Южно-Уссурийский край, Приамурский край, станица Красноярская.*

3. Экзотизмы – слова и выражения из других языков, используются автором для создания местного культурного колорита: *японский* ***киримон (нечто вроде халата с длинными широкими рукавами)***; *джинрикши,* ***японские извозчики***; *«Ужасно безобразит их широкий* ***кушак (оби)»*** [1, с. 409]; ***Панк-ха*** *(веер).*

4. Антропонимы – автор воспоминаний пишет не только о себе, но и о людях, которых она встречает. В использовании имен людей в воспоминаниях В.Ф. Духовской есть особенности. Во-первых, упоминая мужчин, В.Ф. Духовская почти никогда не указывает их имена и отчества. Чаще всего отмечает лишь фамилию или должность и фамилию: «*Выехали мы в дальнее путешествие 24 августа, в шесть часов вечера, вместе с Серебряковым, Шенявский и Донауровым*» [1, с. 471]; «*Опять еду на обед к Энегельму*» [1, с. 476]. Это объясняется тем, что Варвара Федоровна пишет воспоминания для себя, поэтому во многом игнорирует точность и историчность. С другой стороны, автор позиционирует себя в большей мере как жену генерал-губернатора, то есть как почти должностное лицо. С другими людьми, особенно мужчинами, у нее складываются отношения, близкие к деловым. Именно с этим связан тот факт, что она указывает должность или профессию этих людей: «*Муж остался временно за генерала Колянского*» [1, с. 472].

Во-вторых, упоминая людей, чье социальное положение намного ниже, она не использует имен. В отношении этих личностей В.Ф. Духовская использует только слова, называющие их должность или сферу деятельности. Чаще всего для обозначения их рода деятельности автор использует только одно слово – *boys* (‘мальчики’), именно им она обозначает все людей, работающих в гостиницах, ресторанах, на кораблях и обслуживающих посетителей или пассажиров: «*Лакей-японец принес обед в вагон*» [1, с. 472]; «*Китайские boys говорят по-английски и отлично служат*» [1, с. 472].

Упоминания женщин в тексте немногочисленны, это связано с тем, что женщин было немного на Дальнем Востоке, обычно это жены чиновников и военных. Говоря о них, она не использует их имен, указывает лишь фамилии, а перед фамилией ставит французское обращение «M-me» (мадам). Французское обращение указывается даже в том случае, если женщина является русской и носит русскую фамилию. После фамилии указывает, кем данная дама является: «*M-me Стрижева, супруга коменданта, много хлопочет и несколько раз в день заходит узнать, не надо ли нам чего*» [1, с. 473].

5. Даты и глаголы прошедшего времени. В.Ф. Духовская отмечает только день (без указания на месяц или год) или день и месяц. Приведем примеры: *1 октября, 3-го, 14-го, 25-го* и т. д. Именно поэтому иногда трудно понять, когда именно произошло то или иное событие. Это объясняется тем, что данные воспоминания были написаны для себя, у автора не было цели их опубликовать. Историческая точность ее текста – не является главной целью. Точные даты в книге были указаны уже позже, редакторами. Она рассказывает не о том, что случилось очень давно, а о том, что произошло только что. Именно поэтому читатель может наблюдать ее жизнь «в процессе», чувствовать себя частью этих событий. Здесь важно отметить и то, что эффект «включенности» достигается посредством того, что действия, описанные в воспоминаниях, имеют чаще всего бытовой характер: встречи с людьми, прием пищи, покупки, посещение достопримечательностей, официальные приемы.

Содержательно-концептуальная часть текста репрезентуется, прежде всего, через способ повествования автора – для воспоминаний характерно изложение событий от первого лица, все исторические события являются личным переосмыслением прошлого. В дневниковых записях В.Ф. Духовской есть свои особенности.

Чаще всего В.Ф. Духовская использует местоимение «мы», а также глаголы в форме прошедшего времени множественного числа: «*К пароходу «Хабаровск» мы подъехали на адмиральском паровом* катере» [1, с. 476]; «*Перед входом в реку мы вывесили флаг, зовем лоцмана*» [1, с. 479]. В.Ф. Духовская даже в личных воспоминаниях позиционирует себя не как простого человека, живущего на Дальнем Востоке и путешествующего по миру. Она представляет Российскую империю. Следовательно, все события в её жизни связаны с деятельностью мужа, все их действия, поездки – это, скорее, «миссия», «официальный визит». Во-вторых, жизнь на Дальнем Востоке России и в частых путешествиях была трудной. Не будет преувеличением отметить, что одному человеку, одинокому человеку, выжить при данных событиях было бы тяжело.

Личное местоимение «я» все же встречается в рассказах об эмоциональных переживаниях (о страхе, тоске, одиночестве, удаленности от родных, проблемах со здоровьем). Именно описания этих мыслей являются у автора самыми личными: «*Я стала громко звать мужа, но из-за шума бури голоса моего не слышно*» [1, с. 477]; «*Я два раза переходила в кают-компанию, пробовала ложиться на диван, но скатывалась с него так же, как и с койки» (о шторме)*» [1, с. 477].

Важным способом выражения идентичности автора является постоянное упоминание личности Государя в дневниках, новостей царской семьи, международных государственных событий, которые тоже становятся предметом внимания и беспокойства Духовской. Таким способом Духовская реализует связь текста с имперским государственным самосознанием и принадлежностью к государственной элите их с мужем семьи: «*Государь разрешил мужу приехать осенью по делам службы в Санкт-Петербург. –Ликую*!» [1, с. 462]; *«Между Японией и Китаем начала разыгрываться кровопролитная война»* [1, с. 462].

В главах, посвященных Дальнему Востоку, автор упоминает действия государя, направленные на развитие и поддержку нового региона: «*Государь пожертвовал десять тысяч пострадавшим от наводнения*» [1, с. 523].

Должность и статус мужа – всегда отдельная тема и гордость в описаниях Духовской: «*Все делают нам глубокие реверансы*» [1, с. 427].

Идентичность автора дневниковых записей реализуется в постоянном упоминании и связи с православной культурой – по приезду в каждый новый город или место они с мужем первым делом идут в храм на службу: «*Прежде чем сой-*

ти на берег мы отслужили благодарственный молебен» [1, с. 519]; «*Первым делом мы отслужили молебен в нашей новой домовой церкви*» [1, с. 522].

Принадлежность к русской культуре связана с постоянным упоминанием обычая «Хлеб-соль», которую приносят ее мужу как новому должностному лицу в каждом месте, куда они приезжают: «*Городской глава подал хлеб-соль на оригинальных серебряных блюдах*» [1, с. 421]; «*На платформе депутация крестьян подала губернатору хлеб-соль на полотенце*» [1, с. 421].

В целом для автора характерна позиция этноцентрического восприятия мира по отношению к другим культурам – как бы ни интересно ей было в путешествиях, какое бы восхищение и удивление не вызывали местные особенности стран, русские обычаи русская культура всегда воспринимается как лучшее и любимое: «*Как вкусно было поесть русских щей с кашей!*» [1, с. 416].

Вторая важная особенность развертывания концептуальной части текста проявляется в разнообразной системе оценок автора и эмоционально окрашенных характеристик, которые касаются как собственного состояния и личных событий, так и оценки людей других национальностей, окружения, городов и обстановки.

При описании иностранцев и иностранных городов описание строится на следующих основаниях: 1) указание национальности человека; 2) описание внешности и одежды; 3) описание особенностей поведения; 4) описание традиций и обычаев.

Дневниковые записи В.Ф. Духовской представляют собой яркий пример «женского» текста – автор в подробностях описывает особенности внешнего вида и одежды людей других культур, не воздерживается от негативных оценок, если считает, что человек выглядит неподобающе ее представлениям о приличиях: «*а это китайцы, одетые в женские костюмы, несли на плечах паланкины, и устроено было так, что ног их не видно*» [1, с. 529]; «*На корейцах курьезные шляпы*» [1, с. 526]; «*впереди идут китайцы в красных одеяниях, трубят и бьют в бубны*» [1, с. 526]; «*Местные войска (Сайгон) ходят босиком, на голове чалма или соломенная конусообразная шляпа*» [1, с. 485].

Особенности поведения вызывают удивление автора, в своем дневнике они фиксирует те моменты, которые, по ее мнению, дают особое представление о культурных различиях: «*Англичан сейчас же можно узнать по их позам: лежат они, развалившись, в больших соломенных креслах…*» [1, с. 408]; «*Пассажиры-китайцы лежат на циновках в трюме в чем их мать-природа родила и машут на себя веерами*» [1, с. 407].

Внимания автора заслуживают все проявления нечистоплотности или невежливого поведения иностранцев: «*Дают овсяную кашу и невозможный чай; как-то попросили boy разбавить эту бурду водою, и что же он сотворил?! Разбавил чай из-под крана в ванне! А в другой раз, чтобы узнать, теплый ли чай, boy опустил в чайник свой грязный палец*» [1, с. 554]; «носильщики наши орут ужасными голосами, чтобы нам давали дорогу» [1, с. 549].

Особый пласт текста посвящен описанию традиций и обычаев людей другой национальности. С этим сюжетом связано лексико-семантическое поле «улицы города», ведь именно вне европейских отелей, на лицах автор узнает о необычных правилах, принятых в других культурах: «*Во многих местах здесь прямо на улицах стоят изображения богов счастья, перед которыми курятся красные узкие пахучие свечи*» [1, с. 554]; «*Рядом с отелем живет сановитый мандарин; каждый раз, когда его выносят в паланкине из дома, происходит большая церемония, свита его бьет в гонг и подобострастно извивается перед господином*» [1, с. 481].

При этом автор не всегда понимает истинную суть поведения и обычая, что вызывает курьезные ситуации: «*я увидела на руках одного китайца прелестную собачку местной породы, я стала ее ласкать, и любезный китаец подарил мне ее*» [1, с. 459].

Во время пребывания на Дальнем Востоке дневник В.Ф. Духовской становится средством фиксации специфики полиэтнического и мультикультурного общества новых городов и поселений, в котором сосуществуют и мирно взаимодействуют русские, азиаты, представители местных малых народностей: «*Торговля почти вся в руках китайцев*» [1, с. 423]; «*Мимо нашего дома прошла при сильной перестрелке оригинальная китайская процессия огненных драконов*» [1, с. 524]

Анализ сюжетов об иностранцах позволяет сделать следующие выводы:

1. «Женский» взгляд автор чаще всего останавливается на внешних признаках иностранцев – одежда, манеры, поведение. В языковом плане здесь характерно преобладание сенсорных и сублимированных оценок. При этом взгляд автора не отличается эмпатией – поведение и внешность людей других национальностей она оценивает только с позиции превосходства своей культуры и своего статуса.

2. Дневниковые записи В.Ф. Духовской представляют ценный материал с точки зрения описания бытовой материальной культуры азиатских стран колониальной эпохи того времени: текст богат подробными деталями городского быта, культурных обычаев и норм поведения.

3. В записках В.Ф. Духовской содержится языковой образ новой территории Дальнего Востока России, которая представляет собой полиэтническое и мультикультурное пространство, с того времени отличающееся особыми нормами поведения и терпимого отношения к иноземному.

В статье выполнено описание жанровых и языковых особенностей текста-воспоминания В.Ф. Духовской.

Обозначим основные выводы:

1. К жанровым особенностям текста В.Ф. Духовской необходимо отнести форму представления воспоминаний – эти дневниковые записи, в которых зафиксированы события не далекого прошлого, а ежедневные рутинные дела, спонтанные эмоциональные отклики на события жизни. Кроме того, эти записи путешествий, отражающие авторское восприятие новых мест, городов и стран, наполненные оценками.

Важной жанровой характеристикой является отнесенность текста к «женским» мемуарам, которая определяет в тексте наличие особого подхода к памяти: в памяти автора события жизни всегда связаны с собственными эмоциональными переживаниями, повествование строится не только вокруг автора, но и ее мужа, их семьи.

2. Содержательно-фактуальная часть текста отражает фактические события жизни и путешествий автора, которые реализуются за счет наличия таких языковых средств, как топонимы, экзотическая лексика, антропонимы, даты и прошедшее время глагола.

Содержательно-концептуальная часть текста выявила специфику авторской идентичности в тексте. В работе мы отмечаем, что автор пишет о событиях от первого лица, что соответствует требованиям мемуарного жанра. Изучение текста показало, что автор использует личные местоимения множественного числа «мы» и единственного числа «я». Анализ употребления помог определить ситуации, в которых используется то или иное местоимение.

Анализ языковых репрезентаций концептуальной части дневника позволил сделать выводы о характере и мироощущении автора: в идентичности Духовской отражается имперское сознание определенной эпохи, она напрямую связывает деятельность себя и мужа с действиями своей страны в посещаемых местах, автор часто упоминает государя и его действия, напрямую определяющие судьбу мужа. Кроме того, важной составляющей самосознания автора является принадлежность к православной русской культуре. Собственная идентификация, выраженная в местоимении «я», возникает в тексте только при описании эмоциональных переживаний, бытовых домашних событий, а также состояния здоровья автора.

3. При описании иностранцев автора всегда указывает национальность, подробно описывает внешность, манеру поведения. В описании иностранных городов представлены особенности жизни, традиции, верования. В тексте редки описания особенностей речи и диалогов с другими людьми. В целом для текста характерна этноцентричность повествования – все, что отклоняется для автора от норм русский культуры, оценивается негативно.

Перспективу исследование представляет сопоставительное изучение жанровых и языковых особенностей «женских» текстов-воспоминаний в русском и китайском языках.

Библиографический список

1. Духовская В.Ф. *Из моих воспоминаний*. Москва: Захаров, 2019.
2. Тартаковский А.Г. *1812 год и русская мемуаристика*. Москва: Наука, 1980.
3. Чистикова Е.С. Мнемонические тексты дневников и мемуаров: временная удаленность как типологический критерий. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2015; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mnemonicheskie-teksty-dnevnikov-i-memuarov-vremennaya-udalennost-kak-tipologicheskiy-kriteriy
4. Нюбина Л.М. *Поэтика и прагматика мнемонического повествования*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Смоленск, 2000.
5. Нюбина Л.М. О концептуальном пространстве автобиографической памяти. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2010; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptualnom-prostranstve-avtobiograficheskoy-pamyati
6. Сун Д. Исследование мемуарных текстов в современной лингвистике: краткий аналитический обзор. *Филология: научные исследования*. 2021; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-memuarnyh-tekstov-v-sovremennoylingvistike-kratkiy-analiticheskiy-obzor
7. Пушкарёва Н.Л. У истоков женской автобиографии в России. *Женский дискурс в литературном процессе России XX в*. Издание на CD-ROM. Москва, 2002; Available at: http://elibrary.ru/item.asp?id=22617042
8. Пушкарёва Н.Л. Эвристическая ценность автобиографий для гендеролога: сопоставляя теоретические итоги российских и зарубежных автобиографических исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: История России. 2019; Т. 18, № 2: 214–245.
9. Шенк Ф.Б. «Я так устала быть перелетной птицей»: Имперское пространство и имперское господство в автобиографии российской дворянки. *Вестник Южно-уральского государственного университета.* Серия: Социально-гуманитарные науки. 2014; № 2, Т. 14: 40–50.
10. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2007.

References

1. Duhovskaya V.F. *Iz moih vospominanij*. Moskva: Zaharov, 2019.
2. Tartakovskij A.G. *1812 god i russkaya memuaristika.* Moskva: Nauka, 1980.
3. Chistikova E.S. Mnemonicheskie teksty dnevnikov i memuarov: vremennaya udalennost' kak tipologicheskij kriterij. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2015; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mnemonicheskie-teksty-dnevnikov-i-memuarov-vremennaya-udalennost-kak-tipologicheskiy-kriteriy
4. Nyubina L.M. *Po`etika i pragmatika mnemonicheskogo povestvovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Smolensk, 2000.
5. Nyubina L.M. O konceptual'nom prostranstve avtobiograficheskoj pamyati. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2010; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptualnom-prostranstve-avtobiograficheskoy-pamyati
6. Sun D. Issledovanie memuarnyh tekstov v sovremennoj lingvistike: kratkij analiticheskij obzor. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2021; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-memuarnyh-tekstov-v-sovremennoylingvistike-kratkiy-analiticheskiy-obzor
7. Pushkareva N.L. U istokov zhenskoj avtobiografii v Rossii. *Zhenskij diskurs v literaturnom processe Rossii XX v*. Izdanie na CD-ROM. Moskva, 2002; Available at: http://elibrary.ru/item.asp?id=22617042
8. Pushkareva N.L. `Evristicheskaya cennost' avtobiografij dlya genderologa: sopostavlyaya teoreticheskie itogi rossijskih i zarubezhnyh avtobiograficheskih issledovanij. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Istoriya Rossii. 2019; T. 18, № 2: 214-245.
9. Shenk F.B. «Ya tak ustala byt' pereletnoj pticej»: Imperskoe prostranstvo i imperskoe gospodstvo v avtobiografii rossijskoj dvoryanki. *Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki. 2014; № 2, T. 14: 40-50.
10. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya.* Moskva: KomKniga, 2007.

Статья поступила в редакцию 13.11.24

УДК 81-139 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-581-583

***Fu Huiyu**, postgraduate, South Ural State University (National Research University) (Chelyabinsk, Russia), E-mail: malgeunsan@gmail.com*
***Kharchenko E.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, South Ural State University (National Research University) (Chelyabinsk, Russia), E-mail: kharchenkoev@susu.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF ODOR VERBALIZATION IN RUSSIAN AND CHINESE WORLDVIEW. The article is devoted to a comparative analysis of the verbalization of odors in Russian and Chinese worldviews. The research examines phraseological units related to aromas and their metaphorical use in both languages. Cultural associations, the specifics of linguistic expressions, as well as the role of smells as symbols and metaphors are analyzed. The comparison of the verbalization of odors in the Russian and Chinese languages is carried out using an analysis of paroemias characteristic of the national cultures under consideration, which allows to detect similarities and differences in the perception of the world picture from the point of view of linguistics. The differences in the concreteness and abstractness of the aromas used in phraseological units are revealed, as well as their connection with social, historical, and religious aspects in the Russian language and with personal and medical associations in the Chinese language. Linguistic and cultural analysis emphasizes the importance of cultural characteristics in the formation and interpretation of these expressions, which contributes to a deeper understanding of the worldview and ideas of national communities.

Key words: **linguistic picture of the world, smell, paremia, linguoculturology, Russian language, Chinese language**

***Фу Хуэйюй**, аспирант, Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет), г. Челябинск, E-mail: malgeunsan@gmail.com*
***Е.В. Харченко**, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет), г. Челябинск, E-mail: kharchenkoev@susu.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЗАПАХОВ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КАРТИНАХ МИРА

Статья посвящена сопоставительному анализу вербализации запахов в русской и китайской картинах мира. В рамках исследования рассматриваются фразеологические единицы, связанные с ароматами, и их метафорическое использование в обоих языках. Анализируются культурные ассоциации, специфика языковых выражений, а также роль запахов как символов и метафор. Сопоставление вербализации запахов в русском и китайском языках проведено с помощью анализа паремий, характерных для рассматриваемых национальных культур, что позволило обнаружить сходства и различия в восприятии картины мира с точки зрения лингвистики. Выявляются различия в конкретности и абстрактности ароматов, используемых во фразеологизмах, а также их связь с социальными, историческими и религиозными аспектами в русском языке и с личными и медицинскими ассоциациями в китайском языке. Лингвокультурологический анализ подчеркивает значимость культурных особенностей в формировании и интерпретации этих выражений, что способствует более глубокому пониманию мировоззрения и представлений национальных сообществ.

Ключевые слова: **языковая картина мира, запах, паремии, лингвокультурология, русский язык, китайский язык**

Актуальность исследования обусловлена значительным интересом к лингвокультурологическим аспектам изучения языка и необходимостью глубокого понимания культурных особенностей, отражённых во фразеологических единицах. Современные процессы глобализации требуют межкультурного взаимодействия и взаимопонимания, что позволяет рассматривать данное исследование как важный вклад в этнолингвистику. Поскольку значимые аспекты человеческой жизни ярко и точно отражены в паремиях, их изучение способствует пониманию культуры страны.

Цель исследования – выявить и проанализировать сходства и различия в вербализации запахов в русской и китайской картинах мира. Для достижения этой цели ставятся задачи по определению основных фразеологических единиц, связанных с запахами, в русском и китайском языках, исследованию метафорического использования ароматов во фразеологизмах, выявлению культурных ассоциаций и контекстов, связанных с запахами в обоих языках, и сопоставлению лингвистических и этнокультурных особенностей вербализации запахов.

Научная новизна работы заключается в проведении комплексного сравнительного анализа вербализации запахов в русском и китайском языках, что ранее не было предметом отдельного исследования. Впервые детально рассматриваются культурные ассоциации, связанные с запахами, и их отражение во фразеологических единицах.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении понимания лингвокультурологических аспектов вербализации запахов, что способствует развитию этнолингвистики и когнитивной лингвистики. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в образовательных программах по межкультурной коммуникации, а также в лексикографической практике при составлении фразеологических словарей.

Язык является основой мировоззрения, оценки, восприятия картины мира и самоощущения в ней. Впервые на эту проблему обратил внимание Вильгельм фон Гумбольдт, который исследовал структуру национального языка как детерминанту духа народа и нации. Структура языка формирует структуру мышления, а, следовательно, и восприятия мира [1].

Картина мира формируется на основе языковой идентичности. Она представляет собой особое ощущение вселенной вокруг нас и совокупность представлений обо всем окружающем, основанных на философских, религиозных и этических аспектах национального сознания. Визуализация мира в сознании индивида исследовалась Людвигом Витгенштейном, который черпал вдохновение в работах немецкого ученого Лео Вайсгербера. В результате этого исследования была сформулирована концепция «лингвистической картины мира» как способа визуализации и субъективирования реальности за пределами языка.

Исследования в данной области выделяют два основных направления:

1. Язык как отдельная сущность мира формирует когнитивистскую лингвистическую модель и канал коммуникации.
2. Язык вне контекста, вне времени и вне коммуникативных практик, являющийся некой «моделью» или константой, изучаемой специалистами [2].

Российские ученые под руководством профессора З.И. Резановой изучают особенности русской языковой картины мира и ее интерпретацию с точки зрения когнитивной теории метафоры. Они анализируют изменчивость русской системы мировоззрения и картины мира под влиянием различных языковых сообществ.

Анализ региональных и субкультурных языковых сред проводится методами лингвокультурологии, основываясь на их функциональных вариантах [3, с. 112].

А.А. Ворожбитова и Г.И. Иссин исследуют концепцию лингвистической и риторической картины мира, рассматривая ее как часть дискурсивной универсалии. По их мнению, это понятие выделяет особый уровень дискурса, включающий принципы риторической иерархии оценочных высказываний, происходящих из различных языковых единиц на разных уровнях. Коммуникативный эффект представителей различных этнокультурных сред достигается за счет межкультурной коммуникации. Понимание происходит через интеграцию ценностей, в то время как сложности коммуникации детерминированы культурными различиями [4, с. 156].

В последние годы лингвистическая картина мира оказывает значительное влияние на научные школы и становится объектом изучения в рамках этнолингвистики, которая является актуальным направлением современного языковедения. Этот подход тесно связан с такими областями знания, как культурология, антропология и когнитивные науки. И. Ванькова выделяет функцию языка, связанную с операциями, происходящими в человеческом сознании: речь идет о том, как человек воспринимает реальность, как он классифицирует ее, создает термины и придает им значение [5, с. 246].

Человек уникален тем, что воспринимает мир через индивидуальную призму, интерпретируя свой опыт и формируя ценностные убеждения. В этом контексте проявляется важное взаимодействие между семантическими и когнитивными структурами в рамках языкового контекста. Языковая картина мира – это совокупность информации о внутреннем и внешнем мире, культуре и традициях, выраженная в живых (естественных и национальных) языках.

В китайской культуре физическое проявление эмоций проявляется не только в медицинских разговорах, но и в символических обращениях языка [6, с. 167]. Нет такой четкой категоризации запахов, как, например, «пять цветов» (усе 五色), «пять вкусов» (увэй 五味) или «пять нот» (уинь 五音). По мнению Лай, обоняние является основным средством для различения приятного и неприятного, известного и неизвестного, вызывая либо признание, либо неприятие [7].

Ароматы непосредственно стимулируют наше поведение и имеют значение для определения границ между социальными группами; знакомые запахи ассоциируются с детством и прошлым, тогда как незнакомые запахи вызывают тревогу или интерес. Ароматы оказывают значительное влияние на язык и культуру, создавая определенную картину мира и мотивы действий, направляя или рекомендуя избегать определенных ситуаций. Фразеология является наиболее репрезентативным компонентом, отражающим и язык, и культуру. Общечеловеческие культурные ценности обусловливают сходство паремий в разных языках, а специфика паремиологических фондов русского языка в сравнении с другими позволяет их сопоставить. Современный процесс глобализации и культурного взаимодействия обусловливает необходимость пересматривать уже существующие национально-культурные ценности.

Различия в культуре и национальных особенностях, а также исторические традиции играют важную роль в формировании уникальных паремий в различных языках. Эти выражения несут отпечаток национального колорита и самобытности, отражая психологические стереотипы народа. В паремиях ярко и метко выделены существенные моменты жизни и деятельности людей.

В рамках нашего исследования методом случайной выборки мы отобрали 8 китайских и 8 русских устойчивых выражений и проанализировали их с точки зрения культурной и языковой составляющих. Для отбора фразеологизмов нами был использован фразеологический словарь под редакцией А.И. Фёдорова, а также «Словарь современного китайского языка» и электронный словарь БКРС с тематической выборкой.

1. 附膻逐腥 (fù shān zhú xīng) ‘Вонь сырого мяса’.

Лексическое наполнение: 附膻 обозначает запах сырого мяса, который может привлечь хищников, а 逐腥 означает идти следом за запахом добычи. Здесь 附 (прилагательное) и 逐 (следовать) передают идею притягательности запаха. Культурный контекст: в конфуцианстве акцент делается на этичности, служении и бескорыстии. Это выражение предостерегает от ориентации только на личные интересы, указывая на нежелательность подражания «хищникам». Возникновение: существует предположение, что выражение возникло из наблюдения за животными и природой. Сравнение действий людей с поведением хищников могло возникнуть для передачи предостережения.

2. 桂子飘香 (guì zǐ piāo xiāng) ‘От плодов коричника веет ароматом’ (употребляется как насмешка над высокопарным слогом стихов).

Лексическое наполнение: 桂子 означает плоды коричника, 飘 – плыть или веять, 香 – аромат. Термин 飘香 переносит идею аромата, который плавает, веет или распространяется. Культурный контекст: восторг и любовь к поэзии и литературе в китайской культуре могут привести к избыточной выразительности и использованию сложных образов. Возникновение: выразительное использование образов природы в поэзии привело к созданию такого саркастического выражения для подмечания переусложненности в стихах.

3. 狐臭 (hú chòu) ‘Лисья вонь’.

Лексическое наполнение: 狐 – лиса, 臭 – запах. Слово 狐臭 обозначает запах, ассоциирующийся с лисой. Культурный контекст: в традиционной китайской медицине уделяется внимание взаимосвязи запахов с состоянием здоровья. Возникновение: в китайской мифологии лиса часто выступает в роли демона, хитрого и опасного зверя, что и обусловливает ассоциацию образа с болезнью, неприятным запахом и неприятием.

4. 铜臭味 (tóng chòu wèi) ‘Вонючий медный запах’ (о нечестно заработанных деньгах; о людях, готовых на все ради денег).

Лексическое наполнение: 铜 – ‘медь’, 臭 – ‘запах’. 铜臭味 описывает запах, ассоциирующийся с медью. Культурный контекст: китайская культура уделяет большое внимание порядочности и честному заработку. 铜臭味 символизирует недобросовестный заработок. Возникновение: выражение возникло из ассоциации запаха меди с деньгами, богатством и его происхождением. Хотя медь сама по себе не имеет запаха, реакция с другими веществами образует патину, которая может иметь неприятный запах.

5. 沁人心脾 (qìn rén xīn pí) ‘Чистый аромат’.

Лексическое наполнение: 沁 – ‘впитывать’, 人 – ‘человек’, 心 – ‘сердце’, 脾 – ‘душа’. Выражение 沁人心脾 описывает аромат, «впитывающийся в сердце и душу». Культурный контекст: в традиционной китайской философии и литературе природа и ее образы используются для выражения глубоких эмоций и гармонии. Возникновение: выражение исходит из идеи, что приятные запахи могут оказывать позитивное воздействие на человека. Традиционная китайская медицина повлияла на формирование идиомы, указывая на очищение организма и гармонию души и тела.

6. 吹气胜兰 (chuī qì shèng lán) ‘Выдыхая воздух, побеждать орхидею (о красавице с её ароматным дыханием)’.

Лексическое наполнение: 吹气 – выдыхать воздух, 胜兰 – превосходить орхидею. Выражение 吹气胜兰 описывает дыхание, превосходящее аромат орхидеи. Культурный контекст: в китайской литературе и поэзии природные образы часто используются для описания красоты и очарования. Возникновение: выражение возникло из стремления передать идею, что человеческая красота может превосходить природную.

7. 群蚁附膻 (qún yǐ fù shān) ‘Муравьи собираются на запах козлятины (об алчных людях, готовых поживиться где только возможно)’.

Лексическое наполнение: 群蚁 – ‘стая муравьев’, 附膻 – ‘привлечь запах сырого мяса’. Фраза 群蚁附膻 описывает сбор муравьев вокруг запаха мяса. Культурный контекст: в китайской культуре ценятся солидарность и взаимопомощь. Это выражение поднимает вопрос об эгоизме и призывает к общественному взгляду. Возникновение: выражение возникло из наблюдений за поведением муравьев, собирающихся вокруг источника пищи.

8. 臭味相投 (chòu wèi xiāng tóu) ‘Одного поля ягоды’.

Лексическое наполнение: 臭味 – ‘запах‘, 相投 – ‘сходиться’. Фраза 臭味相投 описывает людей, сходящихся во взглядах и интересах. Культурный контекст: общность вкусов и интересов высоко ценится в китайской культуре. Возникновение: выражение появилось из наблюдения за взаимоотношениями людей и понимания, что сходство взглядов способствует близким отношениям.

Далее рассмотрим русские устойчивые выражения, связанные с запахами:

1. В воздухе пахнет порохом.

Лексическое наполнение: «порох» символизирует боевую готовность и опасность, а «пахнет» передает предчувствие и ощущение. Культурный контекст: в историческом контексте России порох всегда был важным элементом вооружения и военных действий. Возникновение: фразеологизм, вероятно, происходит из военной истории, когда запах пороха сигнализировал о близости сражения.

2. Глядит лисой, а пахнет волком.

Лексическое наполнение: «лисой» указывает на видимое поведение человека, «пахнет волком» – на настоящие интенции и характер. Культурный контекст: в русской культуре лиса ассоциируется с хитростью и лукавством, волк – с силой и агрессией. Пословица выражает разрыв между поверхностным впечатлением и настоящей сущностью. Возникновение: образное выражение могло возникнуть из наблюдений за поведением животных и их атрибутами.

3. Дело пахнет керосином.

Лексическое наполнение: «керосин» используется метафорически для обозначения неблагоприятного развития событий. Культурный контекст: керосин ассоциируется с неприятным запахом и дискомфортом (предчувствие негативных последствий). Возникновение: в 1924 году советский журналист Михаил Кольцов написал статью «Всё в порядке», где упоминал взятки нефтяных магнатов. Выражение «пахнут керосином» стало метафорой грязных дел.

4. Дом пахнет дымом, гроб – ладаном.

Лексическое наполнение: этот фразеологизм передает разницу между положительными и отрицательными аспектами жизни. Культурный контекст: «дым» ассоциируется с неудачей, а «ладан» – с благостью. Возникновение: фразеологизм возник из религиозных практик, где аромат ладана связывался с хорошими событиями.

5. Нагольным тулупом пахнет.

Лексическое наполнение: «тулуп» – меховая одежда, «нагольный» – связанный с высшими званиями. Культурный контекст: фразеологизм отражает российские традиции сословий и званий, где высшие звания ассоциировались с претензиями на превосходство. Возникновение: выражение отражает социальные иерархии и чувство превосходства.

6. Не жареное – не пахнет.

Лексическое наполнение: указывает на необходимость активных действий для достижения результата. Культурный контекст: в русской культуре акцент де-

лается на участии в событиях и необходимости прикладывать усилия для достижения целей. Возникновение: пословица, вероятно, родилась из практического опыта, где без действий не могло быть изменений.

7. От него ладаном пахнет.

Лексическое наполнение: этот фразеологизм говорит о том, что человек или объект излучает хороший запах, ассоциированный с благополучием. Культурный контекст: в данной фразе используется образ ладана, который ассоциируется с благостью и приятными событиями. Возникновение: ладан используется в русских православных церквях и ассоциируется у православных россиян с благостью и святым духом.

8. Узнаешь, чем крапива пахнет.

Лексическое наполнение: эта пословица указывает на наказание или негативное воздействие, которое следует за нарушением. Культурный контекст: крапива – растение с колючими листьями, ассоциирующееся с дискомфортом. Пословица выражает идею о последствиях. Возникновение: выражение возникло из-за практики наказывать детей крапивой, что оставило след в культурной памяти России.

Как видно из анализа, в обоих языках фразеологические единицы, связанные с запахами, выполняют метафорическую роль, превращая ароматы в символы. Вербализация фразеологизмов о запахах отличается в зависимости от лингвистических особенностей и культурных представлений. Например, китайский во фразеологизме 桂子飘香 используется образ аромата коричника для передачи насмешки, подчёркивая лукавство в сложных ситуациях. В русском языке природные образы широко используются, но могут иметь более широкие ассоциации. Одним из различий является конкретность ароматов во фразеологизмах. В китайском языке 狐臭 ‘запах сырого мяса’ символизируется с медицинскими характеристиками. В русском языке ароматы могут быть более абстрактными, что обусловлено культурными особенностями.

В ходе исследования были выявлены и проанализированы фразеологические единицы, связанные с запахами, в русском и китайском языках. Выяснилось, что в обоих языках запахи играют важную метафорическую роль, превращаясь в символы, которые передают сложные эмоции и характеристики. Культурные ассоциации имеют значительное влияние на восприятие запахов, что отражается в различиях и сходствах фразеологических единиц.

В китайском языке конкретные ароматы часто имеют медицинские или личные ассоциации, как, например, 狐臭 (‘лисья вонь’). В русском языке ароматы могут быть более абстрактными, выражая социальные, исторические и религиозные аспекты, например, «дом пахнет дымом, гроб ладаном». Это различие подчеркивает значимость культурных контекстов в формировании языковых выражений.

Исследование достигло своей цели, выявив ключевые особенности вербализации запахов в русской и китайской картинах мира. Научная новизна работы подтверждается уникальностью проведённого сравнительного анализа. Значимость результатов исследования открывает новые перспективы для дальнейших исследований в области лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. В будущем целесообразно расширить исследование, включив другие языки и культурные контексты, для более полного понимания роли запахов в языковых и культурных системах

Библиографический список

1. Гумбольдт В. *Язык и философия культуры*. Москва, 1985.
2. Зинкен Дж. *Лингвистические картины мира или язык в мире? Метафоры и методы в этнолингвистических исследованиях*. Available at: http://eprints.port.ac.uk/4231/1/Zinken_
3. Башкова И.В. Творческая языковая личность и вариативность русской языковой картины мира. *Вестник ТГПУ*. 2015; № 4 (157): 112.
4. Ворожбитова А.А. Лингвистическая и риторическая картина мира коллективной языковой личности как базовый дискурс-универсум этнокультурного и образовательного пространства. *Европейский исследователь*. 2014; № 67 (1-2): 156.
5. Ванькова И. Увод: на пути к когнитивной (этно)лингвистике. *Слово и словесность*. 2010; № 4: 246.
6. Сантанджело П. *От кожи к сердцу: Восприятие эмоций и телесных ощущений в традиционной китайской культуре*. Висбаден: Харрассовиц, 2006.
7. Лай П. Вонючие тела: мифологическое будущее и обоняние в фильме Ларисы Лай «Девушка с соленой рыбой». *МЕЛУС*. 2008; № 33 (4): 167.

References

1. Gumbol’dt V. *Yazyk i filosofiya kul’tury*. Moskva, 1985.
2. Zinken Dzh. *Lingvisticheskie kartiny mira ili yazyk v mire? Metafory i metody v `etnolingvisticheskih issledovaniyah*. Available at: http://eprints.port.ac.uk/4231/1/Zinken_
3. Bashkova I.V. Tvorcheskaya yazykovaya lichnost’ i variativnost’ russkoj yazykovoj kartiny mira. *Vestnik TGPU*. 2015; № 4 (157): 112.
4. Vorozhbitova A.A. Lingvisticheskaya i ritoricheskaya kartina mira kollektivnoj yazykovoj lichnosti kak bazovyj diskurs-universum `etnokul’turnogo i obrazovatel’nogo prostranstva. *Evropejskij issledovatel’*. 2014; № 67 (1-2): 156.
5. Van’kova I. Uvod: na puti k kognitivnoj (`etno)lingvistike. *Slovo i slovesnost’*. 2010; № 4: 246.
6. Santandzhelo P. *Ot kozhi k serdcu: Vospriyatie `emocij i telesnyh oschuschenij v tradicionnoj kitajskoj kul’ture*. Visbaden: Harrassovic, 2006.
7. Laj P. Vonyuchie tela: mifologicheskoe buduschee i obonyanie v fil’me Larisy Laj «Devushka s solenoj ryboj». *MELUS*. 2008; № 33 (4): 167.

Статья поступила в редакцию 07.08.24

УДК 82-4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-583-586

Chernova Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), Acting Head of Department of Russian and World Literature on the Faculty of Translation and Interpreting, senior researcher of Laboratory for Comparative Literature and Cultural Diplomacy, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: iu.v.chernova@linguanet.ru*
Belyakov D.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Director of Institute of International Relations and Social-Political Sciences, Head of Laboratory for Comparative Literature and Cultural Diplomacy, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: d.a.belyakov@linguanet.ru*

ON THE ISSUE OF CULTURAL DIPLOMACY IN J. B. PRIESTLEY’S PUBLICISM. The presented research is dedicated to understanding the journalistic work of the English author in the context of cultural diplomacy. The aim of the research is to analyze features of creating images of “one’s own” and “others’ cultures” through the lens of art. The authors of the article explore the way in which key figures from English, Russian, and American culture, presented in J.B. Priestley’s writings, shape the perception of these countries. Using examples of artistic forms that characterize the cultures of these nations, the author expresses his own preferences and influences those of his readers. To support their analysis, the researchers have drawn on a collection of essays by J.B. Priestley titled “Special Pleasures”. The theoretical and methodological foundation of the study is based on the works of both foreign and domestic scholars who have explored the fields of imagology and cultural diplomacy.

Key words: **John Boynton Priestley, cultural diplomacy, cultural dominance, English theater, Russian music, American cinema, “Particular Pleasures”**

Ю.В. Чернова*, канд. филол. наук, и. о. зав. каф. отечественной и зарубежной литературы, ст. науч. сотр. научной лаборатории сравнительного литературоведения и культурной дипломатии, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: iu.v.chernova@linguanet.ru*
Д.А. Беляков*, канд. филол. наук, доц., директор института международных отношений и социально-политических наук, зав. лабораторией сравнительного литературоведения и культурной дипломатии, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: d.belyakov@linguanet.ru*

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНОЙ ДИПЛОМАТИИ В ПУБЛИЦИСТИКЕ ДЖ.Б. ПРИСТЛИ

Представленное исследование посвящено осмыслению публицистики английского писателя в контексте культурной дипломатии. Проблема исследования заключается в изучении особенностей создания образа «своей» и «чужих» культур сквозь призму искусства страны. Авторы статьи рассматривают вопрос о том, как ключевые фигуры английского, русского и американского искусства, изображённые на страницах публицистики Дж.Б. Пристли, формируют представление о стране. На примере видов искусства, характеризующих культуры стран, писатель выражает собственные и формирует читательские предпочтения. Материалы исследования включают сборник эссе «Особые удовольствия» Дж.Б. Пристли. Теоретико-методологическую базу исследования составили труды зарубежных и отечественных литературоведов, посвященные проблеме имагологии и культурной дипломатии.

Ключевые слова: **Джон Бойнтон Пристли, культурная дипломатия, культурная доминанта, английский театр, русская музыка, американское кино, «Особые удовольствия»**

На современном этапе развития общества невозможно обойти стороной вопрос о взаимовлиянии и взаимопроникновении культур. Образ «других» стран, этносов не раз становился сферой интересов различных писателей и деятелей культуры, однако по-прежнему недостаточно исследований в данном направлении.

Проблема восприятия «чужого/другого» народа и культуры в литературном творчестве нашли свое осмысление в теоретических работах Ю.М. Лотмана (1992); Н.П. Михальской (1995); О.Ю. Полякова (2008); В.А. Лукова (2012). Огромное влияние на становление и развитие имагологии оказал М.М. Бахтин. «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила. Мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [1, с. 354].

Проблемы, поднимаемые имагологией, сегодня приобретают новое звучание в контексте культурной политики. Тимоти Хэмптон в работе «Fictions of embassy: literature and diplomacy in early modern Europe» утверждает, что существует прямая связь между развитием современной литературной культуры и новым типом дипломатии: «…the new political tool of diplomacy and the emerging culture of secular literature shape each other in important ways. Literary texts provide a unique and privileged terrain for studying the languages of diplomacy. In turn, diplomatic culture plays a dynamic role in literary history, in the invention of new literary forms, conventions, and genres» («…новый политический инструмент дипломатии и формирующаяся культура светской литературы во многом влияют друг на друга. Художественные тексты предоставляют уникальную среду для изучения языков дипломатии. В свою очередь, дипломатическая культура играет динамичную роль в истории литературы, в изобретении новых литературных форм, условностей и жанров» [2, с. 17].

Художественный и публицистический тексты, созданные писателем, становятся способом осмысления культуры в контексте культурной дипломатии. Таким образом, в подобных литературных произведениях писатели стремятся воссоздать мир борьбы, который они олицетворяют, и разрешить его хотя бы на время.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в отечественном литературоведении отсутствуют работы, посвященные осмыслению литературного творчества в контексте культурной дипломатии.

Цель настоящего исследования – осмыслить публицистику Дж.Б. Пристли в контексте культурной дипломатии. Объектом исследования являются ключевые фигуры английского, русского и американского искусства, представленные на страницах публицистики Дж.Б. Пристли.

Среди задач исследования: выявить доминанты, определяющие культуру Англии, России и Америки; проанализировать образы актеров и музыканта как выразителей культур; показать влияние деятелей искусства на формирование образа страны.

Методы исследования: сравнительно-исторический; биографический; историко-типологический; метод пристального чтения.

Научная новизна настоящего исследования состоит в том, что впервые проводится анализ публицистики английского писателя и драматурга в контексте культурной дипломатии.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в расширении научных представлений о литературе как части культурной дипломатии. Практическая значимость состоит в использовании полученных результатов в дальнейших исследованиях, а также в курсе лекций и практических занятий по истории мировой литературы.

Джон Боинтон Пристли – выдающийся английский писатель XX века – на протяжении всей жизни в публицистике обращался к осмыслению образа «Другого». Кардинал Ришелье отмечал, что заурядные умы ограничивают свои мысли пространством тех государств, в которых они родились, но, будучи по природе человеком неравнодушным, Пристли не мог оставаться в стороне от тех культурных вопросов, которые определяли его время. Несмотря на то, что он подчеркивал отсутствие политического контекста в своих произведениях и высказываниях, ряд его эссе («По Англии», «Англичане», «Поездка в Россию», «Американские заметки», «Америка: мечта и действительность» и др.) посвящены культурному диалогу между Великобританией, СССР и Америкой.

Прежде чем обращаться к осмыслению «другого/чужого», Пристли стремится выделить культурное ядро своей страны, которым, по его мнению, является театр. В эссе «Англичане» (1973), которое подводит итоги многолетним размышлениям, писатель отмечает, что англичанам свойственно пребывать в иллюзиях [3]. Иллюзорный мир, воссозданный на сцене, становится для них более реальным и понятным, чем тот, в котором они пребывают.

Для анализа культурных доминант Англии, России и Америки необходимо обратиться к циклу эссе «Особые удовольствия» (“Particular Pleasures”, 1975), целиком посвященному выдающимся деятелям искусств того времени. Сборник открывается статьей о великом английском актере Лоуренсе Оливье. «Оливье говорит сам о себе, что он «актер, режиссер и администратор» – и имеет к тому все основания, поскольку в любом из этих амплуа он достиг небывалых вершин» [3, с. 419]. Для писателя, который наблюдал весь путь становления великого артиста, очень важно ответить на вопрос, в чем именно заключается его талант. По мнению писателя, основная черта Оливье – умение раствориться в роли. «Главная его черта – способность целиком сливаться с ролью. Если бы я не был знаком с ним, я всякий раз после очередного спектакля воспринимал бы его таким, каким он представал в новой роли. Перед нами на сцене не Оливье, а Кориолан, или Астров Чехова, или заштатный конферансье Арчи Райс Джона Осборна» [3, с. 420]. Подобное стремление к полному перевоплощению позволяет актеру создавать уникальных персонажей на сцене. Герои, описанные драматургами, перестают быть плоскими. «А коль скоро речь идет о театральных подмостках и зрителе, он готов вовсе поступиться собой, полностью измениться» [3, с. 421]. Писатель также отмечает важность внимательного отношения к деталям, которые и позволяют воссоздать «реальную» жизнь на сцене: «… ему надо было выяснить, пользовались ли в 1912 году женщины губной помадой или же красили губы румянами. Я не знал, да мне вовсе и неинтересно было это. А он хотел знать» [3, с. 421]. Зритель, который приходил на спектакли с Оливье, не видел различий между реальным миром и художественной условностью театрального искусства. Именно это позволяло создать ту самую иллюзию, в которой хочет пребывать англичанин, по мнению Пристли.

Для создания представления об английском театре Пристли обращается к портретной зарисовке еще одного актера. Джон Гилгуд в эссе Пристли воплощает важную составляющую английского театра и нации в целом – любовь и преданность традициям. «Никакой другой актер не сделал бы это лучше Гилгуда, и не только потому, что у него отличная память, понимание характера, бесстрастный, но дружелюбный юмор, но еще и потому, что он – живое воплощение театральной традиции» [3, с. 423]. Этот актер одновременно мог воплотить классические и современные образы на сцене. Писатель подчеркивает, что выдающийся актер – это всегда разноплановость и эксперименты.

Продолжая исследовать понятие «талант» в английском театре, Пристли обращается к размышлениям о творчестве еще двух выдающихся актеров своего времени – Алеку Гиннесу и Чарльзу Лоутону. Высокий уровень актерского мастерства Алека Гиннеса драматург связывает с тремя качествами, которые также присущи Гилгуду и Оливье. «Во-первых, он человек думающий, не позер, не болтун-мистификатор, подспудно, глубоко внутри него постоянно совершается работа. Во-вторых, он один из немногих наших ведущих актеров, которые не подчиняют героя себе, а сами полностью отдаются ему, обладая поразительным даром перевоплощения. <…> И третье его достоинство – поразительное изящество…» [3, с. 428]. И снова писатель акцентирует внимание на том, что истинное искусство – это огромный труд, внимание к каждой детали, что и позволяет создать уникальный образ на сцене. Этой работе противопоставлена работа на публику, стремление к успеху у большинства, «шум, показуха». Все это, по мнению Пристли, отдаляет актера от успеха, не позволяет раскрыться его таланту, а демонстрирует бездарность и ориентацию на массовость.

В эссе о Лоутоне Пристли стремится при помощи деталей очертить путь этого актера. Оценочность суждений и критика писателя направлены не на героя эссе, а на индустрию. «Долгие годы он был прикован к конвейеру, производящему пошлую безвкусицу, был его любимчиком, но упрямо шел своим путем» [3, с. 430]. Этот конвейер создает продукт, но не произведения искусства.

Пристли отмечает, что Лоутону удалось добиться успеха в киноиндустрии, поскольку в театральном искусстве ему не получалось создать и закрепить образ. Внутренние качества актера позволяли ему удерживать состояние в кадре, но мешали воплощать образ на сцене снова и снова. Лоутон противопоставлен Лоуренсу Оливье, чье актерское мастерство гораздо ярче проявилось на сцене театра, чем в кино. «В сравнении с блестящим профессионалом, скажем, Лоуренсом Оливье, в Лоутоне что-то от любителя, конечно, великолепного любителя, но все же. Ему часто не удавалось «зафиксировать» образ. Каждый раз он играл по-новому» [3, с. 430].

Театральное искусство Англии неотделимо от личности Шекспира, поэтому в эссе о Лоуренсе Оливье, Джоне Гилгуде и Чарльзе Лоутоне писатель не раз обращается к пьесам великого драматурга: «…он [Гилгуд] начал выступать с шекспировскими чтениями – а его гастроли по всему миру следует оценивать как явление национальной значимости» [3, с. 423]. Обращение Дж.Б. Пристли к творчеству Шекспира обусловлено значимостью фигуры великого драматурга для английской литературы и культуры. «Мы выросли вместе с Шекспиром, мы дышали с ним одним воздухом. Англия и Шекспир сложно друг с другом переплетены, нити этих связей проходят через всю систему нашей мысли, литературы и жизни» [4, с. 163–164].

Напомним, что практически ни один театр в Англии того времени не обходился без постановок шекспировских пьес. Однако, по мнению Пристли, к середине XX века сценическая традиция начинает обращаться к использованию штампов и наработанных приемов, которые приводят к нарочито театральной игре актеров. Все это «губит не только серьезную современную английскую драматургию, но и самого Шекспира: большинство послевоенных постановок, восторженно принятых зрителем, по существу являются пустыми помпезными зрелищами» [5]. В статье «Иск к Шекспиру» (1955) писатель отмечает, что преклонение перед великим драматургом не только ограничивает развитие современной драматургии, но и превращает трагедии великого писателя в «бытовые драмы с мелодраматическим эффектом» [5].

Показательно, что вскоре после публикации статьи Пристли последовало обновление английской драмы и шекспировских постановок, связанное с именами таких режиссеров, как Джимми Портер и Питер Брук. Это свидетельствует о важности и своевременности поднятых Пристли проблем, нашедших отражение в последующих творческих поисках.

Пристли, неоднократно подчеркивающий уникальность шекспировских образов, не мог не реагировать на подобное искажение идей великого драматурга. Образы, созданные Шекспиром, являются не только важным этапом развития английского театра, но и периодом становления каждого театрального актера. Шекспировские герои служат лакмусовой бумажкой театрального таланта.

В размышлениях о театре писатель затрагивает образ «другого», поскольку на страницах эссе закономерно возникает имя Чехова, который был любимым русским писателем у Пристли. Писатель ставит русского драматурга на один уровень с Шекспиром, подчеркивая сложность воплощения русских образов на сцене. И Лоуренс Оливьем (Астров «Дядя Ваня»), и Джон Гилгуд (Трофимов «Вишневый сад») в своей карьере успешно воплотили образы русского писателя на сцене.

Обратимся к культурной доминанте в образе России. Обратим внимание, что в своих эссе Пристли всегда говорит только о тех культурах и странах, в которых он побывал. СССР не становится исключением, поскольку после войны он совершает поездку в Россию, впечатления о которой послужили источником для создания цикла эссе «Russian journey» (1946). Пристли с самого начала оговаривает цель своего визита, который носил не политический, а культурный характер. Это знакомство с жизнью людей другой культуры, проникнутое заинтересованной симпатией и доброжелательностью [6].

Пристли обращает внимание на культурную сторону России: огромная заинтересованность публики на встрече с писателем, доступность театров на всех слоев населения, культурно-просветительские встречи молодежи после работы и великая русская литература. «В некоторых отношениях Россия похожа на великана, который отправился в школу. Но какая это школа! С 1918 года здесь напечатали 821 000 различных названий книг и брошюр общим тиражом около десяти миллиардов экземпляров, в том числе 31 618 000 экземпляров произведений Пушкина и 24 000 000 – Толстого. Если это тьма, покажите мне свет» [3, с. 255]. В своем эссе он развенчивает образ суровой страны и грубого народа, который далек от искусства и культуры. Его эссе – попытка создать объемный образ государства, которое боятся потому, что с ним и его культурой мало знакомы.

Еще на раннем этапе своего творчества будущий писатель создает работу, посвященную творчеству А.П. Чехова, которое в значительной мере повлияло на его драматургию. Несмотря на то, что в эссе о России писатель практически не говорит о великих русских деятелях XIX века, читатель, знакомый с творчеством Пристли, не может не заметить особого отношения к культурному наследию этой страны.

В эссе «Рахманинов: симфония № 3 ля-минор» неслучайно обращение к образу С.В. Рахманинова, поскольку композитор и пианист является продолжателем великой русской культуры XIX и начала XX века. Образ русской музыки снова представлен на фоне «Чужого» пространства.

Эссе открывается описанием композитора, в основе которого лежит противопоставление ожидаемого и реальности. «Он не был грузным или лохматым, или тем и другим одновременно: ведь обычно такими представали перед нами виртуозы; сухощавый, с тонкими чертами лица, коротко стриженный, он вовсе не думал о том, как бы поразвлечь нас и себя» [3, с. 421]. В этой портретной зарисовке подчеркнута отстраненность и замкнутость композитора.

При первом знакомстве писателя с Рахманиновым русский композитор исполняет знаковое для него произведение – «Прелюдию до диез минор», которую написал в 1892 году. По словам музыковеды Ю. Келдыша, «с пианистической точки зрения прелюдия замечательна монументальностью звучания, мастерством регистровки, одновременного сопоставления разных планов; фортепиано звучит подобно целому оркестру или мощному большому органу…» [7, с. 115]. Пристли обращает внимание, что композитор каждый день обречен на ее исполнение. Это произведение пользовалось особой популярностью на гастролях и даже получило собственное название в Европе («Московский вальс», «Судный день» и «Пожар Москвы») и в Америке («Это»).

Встреча с Рахманиновым интересна тем, что автор оценивает его музыку не только с позиции слушателя, но и исполнителя. Сложность произведений коррелирует со сложностью мировосприятия композитора, его жизни.

Поскольку Пристли был пианистом-любителем, владевшим музыкальной терминологией и знаниями о классической русской музыке, он обратился к произведению, написанному (одно из немногих) за границей. По мнению Рахманинова, это было лучшим его произведением. Сопоставление творчества Рахманинова и Чайковского, указание на характерную особенность музыки последнего позволяет говорить о погруженности писателя в музыкальный мир России. «Чайковский, думаю, непременно бы включил одну-другую русские песни» [3, с. 421].

Пристли изображает великого композитора обреченным на страдания из-за невозможности творить в родной стране. «Если бы я на самом деле обладал той интуицией, которой, как мне часто кажется, я обладаю, в те давние годы я понял бы – этот худощавый скромный человек окружен трагической аурой, я почувствовал бы: передо мной талант, обреченный на страдание» [3, с. 421].

Трагизм фигуры русского композитора раскрывается в пространстве чужой Америки. Это пространство является «чужим» как для Рахманинова, так и для самого Пристли, который стремится осмыслить фигуру русского композитора. Писатель подчеркивает, что переезд в Америку не сделал эту страну близкой для композитора, который продолжил существовать в собственном мире. «Следует упомянуть два факта, определивших тот период его жизни: он ничего не писал долгие годы, а возвращаясь с гастролей, жил среди русских эмигрантов в Южной Калифорнии» [3, с. 422].

По мнению писателя, именно выбор места жительства станет роковой ошибкой для русского гения. Осмысляя образ Америки, Пристли указывает на характерную черту, которая, по его мнению, определила жизнь США в то время – искусственность. Для писателя искусственность будет проявляться и в глянцевых журналах, и в расширяющей влияние рекламе, и, конечно, в кинематографе, олицетворением которого станет Голливуд.

Искусственность мира Южной Калифорнии представляется как данность для представителя не только русской, но английской культуры: «В Южной Калифорнии искусственный, пластиковый образ жизни, мрачная природа; трудно найти место, более контрастирующее с родными местами любого из нас…» [3, с. 422]. Американская прогрессивная действительность противопоставлена величию русской природы, способной вызвать искренние чувства. Стереотипное изображение России через образы «снежной зимы», «летней пыли» и «родных берез» позволяет отметить, что это то единственное, что осталось неизменным после 1918 года, разделив представление о России на «до» и «после» революции.

На нескольких страницах эссе при помощи музыкального искусства Пристли создает образ страны и людей, которые вынуждены были уехать из России после революции. «Музыку, достойную называться музыкой, пишут не компьютеры, а люди, надеющиеся и потерявшие надежду, радующиеся и страдающие. Третья симфония — самое яркое и самое честное воплощение в музыке (насколько я знаю музыку) борьбы, изначально обреченной, борьбы с болью и отчаянием, что приходят вместе с тяжкой, захлестывающей тоской по родине» [3, с. 422].

Пристли показывает, что третья симфония Рахманинова становится своеобразным итогом развития дореволюционной русской культуры: «…так явственно и зримо предстают в ней оглушительная боль и глухое отчаяние человека, мучимого, как мучилось столько других, – тоской по родине» [3, с. 423]. Писатель подчеркивает в образе композитора, в рассуждениях о его музыке, что искусственное «чужое», насколько бы оно ни было прекрасным, не способно заменить истинное «свое».

Культура Америки в эссе Пристли представлена в образах двух актрис – Кэтрин Хэпберн и Мерлин Монро. Английский писатель продолжает осмыслять грани истинного таланта.

Америка, как и Россия, многократно появляется на страницах публицистики Пристли. Если в образе России, скорее прослеживается всесторонняя характеристика, наполненная искренним уважением к народу и его культуре, то образ Америки показан в динамике. Отношение Пристли к этой стране претерпевало изменение на протяжении всей жизни [8]. Ориентация на массовость и искусственность картины американской жизни, тиражируемой на страницах глянцевых журналов, всегда вызывали критику и недовольство у английского писателя.

На первый взгляд, создается впечатление, что кино, как вид искусства, ставится Пристли ниже театра. Однако это не так, поскольку писатель не раз подчеркивал важность кино и сам выступал сценаристом. Его рассуждения направлены на разграничение настоящего киноискусства и массового продукта, который регулярно сходил с конвейера.

Эссе о Кэтрин Хэпберн начинается с указания на то, что актриса долгие годы играла на сцене театров, что, безусловно, подчеркивает ее профессионализм. В отличие от других актрис, пришедших в кино из театра, кажется, будто она и не сходила с театральных подмостков [3, с. 425]. Это эссе представляет собой попытку выделить актрису из целой галереи голливудских звезд, показать ее уникальность. Пристли важно подчеркнуть исключительность актрисы в панораме голливудских «звезд».

Подчеркивается, что Хепберн не является результатом «усилий дирекции и рекламных агентов» [3, с. 425], в отличие от других кинодив, которые стремятся к воплощению образов девушек американской мечты и послушных куколок на экране. Писатель отмечает ее естественность, поскольку она как настоящая актриса предпочитает оставаться самой собой и не стремится растворяться в ролях.

Автор отмечает множественность граней ее актерской индивидуальности, способность перевоплощаться в различные образы, в которых сохраняется суть ее личности: «…она именно та женщина, которая вызывает во мне восторг, даже если она всего лишь бесплотное изображение на экране. Она – подлинная личность с удивительной, яркой индивидуальностью» [3, с. 426].

В отличие от театра искусство кино не требует такой глубинной проработанности роли, поскольку съемка практически никогда не осуществляется в хронологической последовательности. Актерская игра обусловливает также умение уловить состояние, которое присуще герою в определенной ситуации. Особо выделяется внешняя неординарность Хепберн, особая «мужественность», контрастирующая с девушками с обложек журналов и открыток, что, по мнению автора, и является квинтэссенцией ее подлинной женственности.

Образ Мерлин Монро противопоставлен образу Кэтрин Хэпберн, что подчеркивает амбивалентность взглядов Пристли на американскую культуру. Мерлин Монро – продукт голливудской киноиндустрии, одна из живых кукол, которые являются воплощением искусственного мира Америки, который негативно оценивается автором. Однако писатель выделяет на фоне «блондинок» Монро, отмечая, что восприятие этой актрисы конструируется при помощи работы жур-

налистов: «Я не читал книги Мейлера о Монро и не собираюсь читать. Одно дело предлагать свои соображения и домыслы, изложенные в нескольких десятках слов, а другое – покупать эти домыслы, упакованные в огромную дорогую книгу» [3, с. 426]

Писатель видит в актрисе сложность и противоречия, которые связывает с той задачей, которую актриса ставила перед собой: «…мне кажется, что она была очень трудной – вечно держала всех в напряжении, никогда не раскрываясь полностью – не из-за наркотиков, алкоголя, сексуальной озабоченности, а потому что, не обладая мастерством и богатым опытом, она вознамерилась создать некий образ. Нет, не образ зажигательной женщины экстра-класса. Тот образ, который она стремилась создать, был весьма далек от привычного и знакомого всем. <…> То, что привычно и естественно для других актрис, для нее – тяжкое нервное испытание» [3, с. 427].

В качестве подтверждения своих мыслей писатель останавливается на одной из ключевых ролей в карьере актрисы. Анализируя ее игру в фильме «Некоторые любят погорячей» *(в СССР фильм шел в прокате под названием «В джазе только девушки»)*, автор подчеркивает, что Монро создает образ героини, которая существует в другом измерении, она одновременно «в мире комедии, но не принадлежит ему» [3, с. 427]. Она предстает скорее ребенком, который наблюдает за происходящим без налета сексуальности и пошлости. По мнению Пристли, в этом и заключает феномен Монро. В стремлении продемонстрировать серьезность в актерском ремесле «она переиначивает приевшийся образ «горячей» <…>. Она отказалась от рисунка женщины-вамп, кумира настольных календарей и журналов вроде «Плейбой», она освободилась от бремени своего жизненного опыта и подарила нам образ – одновременно очаровательный и убедительный – немного смущенной, но искренней, чистой девушки» [3, с. 427].

Таким образом, характеризуя искусство Америки на примере кино, Пристли снова подчеркивает противоречивость, демонстрирует неоднозначность в оценках актрис. Эта культура, развитие которой сопряжено с миром рекламы и продиктовано стремлением к коммерческому успеху, представляется более поверхностной и ненастоящей.

Автор выделяет для каждой страны собственную культурную доминанту – вид искусства, в котором наиболее ярко отразились особенности и противоречия общества. Англия у Пристли неразрывно связана с театральным искусством, которое имеет многовековую историю и глубоко укоренено в сознании носителей этой культуры. Любовь к театру сопряжена с идеей иллюзорности мира, который настолько реалистичен, что зачастую выступает подменой реальности. Однако применительно к английской культуре Пристли концентрирует внимание на подробном воссоздании образа, а не на изображении красивой картинки. Писатель, размышляя о таланте английских актеров, подчеркивает важность перевоплощения и пристальное внимание к деталям, позволяющим воссоздать на сцене образ, в который поверит зритель. Безусловную важность для английского театрального искусства составляет личность Шекспира, чьи произведения становятся показателем таланта актера.

На протяжении всего эссеистического творчества Пристли ставит перед читателем вопрос о том, в какую сторону (Америки или СССР) нужно двигаться. Несмотря на то, что цикл эссе «Особые удовольствия» не затрагивает политические вопросы, писатель отмечает, что особую роль в театральном искусстве играет личность А.П. Чехова. Герои, созданные русским писателем, сложны своей простотой и требуют от актера умения подмечать и прорабатывать детали.

Русская фигура, воплощенная в образе великого композитора, одновременно иллюстрирует идею величия в соединении со скромностью и взглядом в глубину, а не игрой на публику. Композитор, вынужденный эмигрировать, столкнулся с искусственным миром Калифорнии. Рахманинов предстает глубоко трагическим человеком, обреченным на исполнение понравившегося публике произведения. В образе великого русского музыканта сконцентрировано представление обо всей классической русской культуре, которая подверглась испытаниям после революции, но сохранила свою глубину и самобытность.

При осмыслении культуры Америки Пристли ставит вопрос об истинной ценности произведения искусства. Американская культура создает продукты, которые нравятся зрителям, делает из актрис красивых кукол. По мнению Пристли, Голливуд становится воплощением конвейера по созданию массовых «звезд». Эта культура, развитие которой сопряжено с миром рекламы и продиктовано стремлением к коммерческому успеху, оказывается более далекой, чем русская для английского писателя.

В результате исследования стоит отметить, что публицистика писателя является важным инструментом в реализации культурной политики. Размышления об искусстве позволяет Пристли показать особенности развития различных стран.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
2. Hampton T. *Fictions of embassy: literature and diplomacy in early modern Europe*. Cornell University Press, 2009.
3. Пристли Дж.Б. *Заметки на полях*. Москва: Прогресс, 1988.
4. Priestley J.B. *English Humor*. London: Heinemann, 1976.
5. Бартошевич А.В. *Политическое десятилетие и Шекспир*. Available at: http://www.w-shakespeare.ru/library/shekspir-na-angliyskoy-scene8.html
6. Чернова Ю.В., Беляков Д.А. «Поездка в Россию» Дж. Б. Пристли: имагологический аспект. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 11: 3372–3376.
7. Келдыш Ю.В. *Рахманинов и его время*. Москва: Музыка, 1973.
8. Чернова Ю.В., Егорова О.Г. Образ Америки и американцев в публицистике Дж.Б. Пристли. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 16, № 7: 2111–2115.
9. Земсков В.Б. Россия «на переломе». *На переломе: образ России прошлой и современной в культуре, литературе Европы и Америки (конец XX – начало XXI вв.)*. Москва: Новый хронограф, 2011.
10. Поляков О.Ю. Имагология в междисциплинарном научном пространстве. *Вестник ВятГУ*. 2008; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/imagologiya-v-mezhdistsiplinarnom-nauchnom-prostranstve

References

1. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
2. Hampton T. *Fictions of embassy: literature and diplomacy in early modern Europe*. Cornell University Press, 2009.
3. Pristli Dzh.B. *Zametki na polyah*. Moskva: Progress, 1988.
4. Priestley J.V. *English Humor*. London: Heinemann, 1976.
5. Bartoshevich A.V. *Politicheskoe desyatiletie i Shekspir*. Available at: http://www.w-shakespeare.ru/library/shekspir-na-angliyskoy-scene8.html
6. Chernova Yu.V., Belyakov D.A. "Poezdka v Rossiyu" Dzh. B. Pristli: imagologicheskij aspekt. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 11: 3372-3376.
7. Keldysh Yu.V. *Rahmaninov i ego vremya*. Moskva: Muzyka, 1973.
8. Chernova Yu.V., Egorova O.G. Obraz Ameriki i amerikancev v publicistike Dzh.B. Pristli. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 16, № 7: 2111-2115.
9. Zemskov V.B. Rossiya «na perelome». *Na perelome: obraz Rossii proshloj i sovremennoj v kul'ture, literature Evropy i Ameriki (konec XX – nachalo XXI vv.)*. Moskva: Novyĭ hronograf, 2011.
10. Polyakov O.Yu. Imagologiya v mezhdisciplinarnom nauchnom prostranstve. *Vestnik VyatGU*. 2008; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/imagologiya-v-mezhdistsiplinarnom-nauchnom-prostranstve

Статья поступила в редакцию 12.11.24

УДК 81 '25:81 '42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-586-590

Zhang Jing, *PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Language, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: qqqsd5617181@gmail.com*

AN ANALYSIS OF PHYSIOLOGICAL METAPHORICAL MODELS IN RUSSIAN-CHINESE POLITICAL DISCOURSE. The article is based on an analysis of Russian-Chinese political texts, the subject of the research-physiological metaphorical models in Russian-Chinese political speech. Physiological metaphors, often found in Chinese and Russian political speech, are rhetorical devices that metaphorically denote political phenomena, policies or leaders' traits through physiological features, functions or states of the human body. The objective of the study is to analyse the differences and similarities of physiological metaphors in Russian and Chinese political speech, as well as the cognitive mechanisms and pragmatic meanings of the corresponding political metaphors in relation to social and cultural contexts, based on the theory of metaphorical modelling of the Russian scientist A.P. Chudinov from the cognitive and cultural points of view in combination with the method of discourse analysis. The task is to investigate the similarities and differences between Russian and Chinese ways of thinking about political metaphors, and to provide empirical support for constructing and improving an 'anthropomorphic' metaphorical system for Russian-Chinese political speech. Other tasks also include analyzing

the extracted physiological metaphorical models, summarising and generalising the characteristics of physiological metaphorical models in Russian-Chinese political speech, and proposing relevant theoretical explanations. The theoretical significance lies in enriching and improving the theoretical system in the field of political linguistics and metaphor research, providing new perspectives and methods for the comparative study of Russian-Chinese political speech; the practical significance lies in providing linguistic reference books for Russian-Chinese political and cultural exchanges, promoting mutual understanding and cooperation between the two countries, and providing a certain amount of reference data for the study of Russian-Chinese political speech. The results of the study can be used in many fields such as linguistic research, intercultural communication, translation and teaching, and sociological research.

Key words: **Russian-Chinese political speech, political metaphor, theory of metaphorical modelling, anthropomorphic metaphor, physiological metaphor, cognitive mechanism, pragmatic significance**

***Чжан Цзин**, канд. филол. наук, доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: qqqsd5617181@gmail.com*

АНАЛИЗ МОДЕЛИ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕТАФОР В РУССКО-КИТАЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья основана на анализе русско-китайских политических текстов. Предмет исследования – физиологические метафорические модели в русско-китайском политическом дискурсе. Физиологические метафоры, часто встречающиеся в китайском и русском политическом дискурсе, представляют собой риторические приемы, которые метафорически обозначают политические явления, политику или черты лидеров через физиологические особенности, функции или состояния человеческого тела. Объект исследования: на основе теории метафорического моделирования русского ученого А.П. Чудинова с когнитивной и культурной точек зрения в сочетании с методом дискурс-анализа анализируются различия и сходства физиологических метафор в русском и китайском политическом дискурсе, а также когнитивные механизмы и прагматические значения соответствующих политических метафор во взаимосвязи с социальным и культурным контекстами. Целью ставилось исследование сходства и различия между русским и китайским способами мышления о политических метафорах, а также предоставление эмпирической поддержки для построения и совершенствования «антропоморфной» метафорической системы русско-китайской политической речи. В задачи входило проанализировать извлечь физиологические метафорические модели, обобщить и резюмировать характеристики физиологических метафорических моделей в русско-китайском политическом дискурсе, а также представить соответствующие теоретические объяснения. Теоретическая значимость заключается в обогащении и совершенствовании теоретической системы в области политической лингвистики и исследования метафоры, предоставлении новых перспектив и методов для сопоставительного исследования русско-китайского политического дискурса. Практическая значимость заключается в предоставлении лингвистических справочников для российско-китайских политических и культурных обменов, содействии взаимопониманию и сотрудничеству между двумя странами, а также в демонстрации определенного количества справочных данных для перевода и интерпретации политической речи. Результаты исследования могут использоваться во многих областях, таких как лингвистические исследования, межкультурная коммуникация, перевод и преподавание, социологические исследования.

Ключевые слова: **русско-китайский политический дискурс, политическая метафора, теория метафорического моделирования, антропоморфная метафора, физиологическая метафора, когнитивный механизм, прагматическая значимость**

Русско-китайский политический дискурс содержит богатое разнообразие метафорических моделей, и глубокое изучение этих политических метафор должно сочетаться с различными факторами, такими как когнитивный и культурный контексты.

В условиях глобализации и увеличения взаимозависимости стран взаимопонимание между различными культурами является ключевым фактором для успешного сотрудничества. Исследование физиологических метафор в политическом дискурсе может помочь лучше понять, как русская и китайская культуры воспринимают и интерпретируют политические реалии и процессы. Физиологические метафоры играют важную роль в формировании политической мысли и риторики. Они отражают уникальные аспекты национального сознания и могут по-разному интерпретироваться в зависимости от культурного контекста. Анализ подобных метафор позволит выявить значимые различия и сходства в политическом языке России и Китая. Исследование данной темы может предложить новые подходы к интерпретации политического общения и его влияния на общественное мнение.

Цель: исследование направлено на выявление и анализ специфических физиологических метафор, используемых в русском и китайском политическом дискурсе.

Задачи исследования:

1. Изучить классификацию политических метафор.
2. Оценить состояние политической лингвистики в Китае на сегодняшний день.
3. Провести анализ моделей физиологических метафор в русско-китайском политическом дискурсе на основе теории метафорического моделирования:

– делать обзор теории метафорического моделирования;

– провести эмпирический анализ моделей физиологических метафор в русско-китайском политическом дискурсе.

Научная новизна исследования заключается в нескольких ключевых аспектах:

1. Хотя метафорическое использование в политическом дискурсе стало объектом изучения достаточно давно, специфический сравнительный анализ физиологических метафор в русском и китайском контекстах остается недостаточно разработанным. Это исследование заполняет этот пробел, что позволяет выявить уникальные характеристики и общие тенденции в использовании метафор в обеих культурах.
2. Исследование акцентирует внимание на том, как физиологические метафоры служат не просто риторическим украшением, но и важным инструментом, формирующим общественное мнение и политическую идентичность. Это понимание может существенно расширить существующие теории о механизмах политической коммуникации.
3. Анализ культурного контекста и его влияния на восприятие физиологических метафор обусловливает глубокое понимание различий в политическом дискурсе. Исследование может выявить, как исторические, культурные и социальные факторы формируют особенности использования метафор в каждом из дискурсов.

Теоретическая значимость: введение в понимание различий и пересечений в использовании метафор в русской и китайской культурных традициях способствует развитию кросс-культурной лингвистики. Это важно для учета культурных особенностей при изучении языка и дискурса. Исследование упирается на когнитивные механизмы, лежащие в основе восприятия метафор, что позволяет лучше понять, как индивидуумы и общества воспринимают и интерпретируют политическую реальность. Это расширяет рамки когнитивной лингвистики, что особенно актуально в условиях глобальных изменений и трансформаций.

Результаты исследования могут быть использованы для практического анализа средств массовой информации и политической коммуникации, что позволит выявлять специфические стратегии воздействия на аудиторию через метафорические конструкции. Понимание того, как метафоры формируют общественное мнение, может стать основой для предсказания реакций общества на определенные политические события или риторические стратегии, помогая политикам и аналитикам строить более эффективные коммуникационные кампании. Материалы исследования могут быть внедрены в образовательные программы по лингвистике, политологии и межкультурной коммуникации, способствуя формированию комплекса навыков у студентов, необходимых для грамотного анализа и понимания политического языка.

Результаты исследования могут быть полезны как для академического сообщества, так и для практиков, включая политики, журналистов и аналитиков, которые стремятся понять, как язык и метафоры влияют на восприятие и поддержку политических идей и инициатив.

В условиях глобализации и взаимодействия между разными культурами результаты исследования могут способствовать лучшему взаимопониманию между русскоговорящими и китайскими обществами, а также укреплению культурных и экономических связей.

Использование новых методов анализа текстов (включая качественные и количественные подходы) и косметические инструменты (такие как компьютерный анализ) в исследовании физиологических метафор открывает пути для более систематизированного изучения метафорического языка в политике.

Наиболее характерной особенностью политических метафор является то, что они часто представляют собой определенные семантические категории, то есть общие политические метафорические модели. Согласно теории метафорической моделирования, мир создан человеком, и человек является источником всего, поэтому почти все метафоры имеют антропоцентрические характеристики. В соответствии с этой точкой зрения, наряду с семантическими категориями концепта исходной понятийной области метафор, А.П. Чудинов классифицирует политические метафоры по следующим четырем основным моделям: антропом-

орфная метафора, природоморфная метафора, социальная метафора и артефактная метафора. Каждая модель содержит типичные субмодели [1].

Антропоморфные метафоры характеризуются своей «воплощенностью», принимая в качестве метафорических объектов самих людей, а познание человеком тела и пространства является наиболее примитивной и базовой когнитивной способностью человеческих существ. Поскольку картина политического мира относительно сложна и трудна для понимания, люди используют наиболее знакомые понятия повседневной жизни для понимания соответствующих понятий в политической сфере, что является важной причиной широкого распространения антропоморфных метафор в политической сфере. Использование антропоморфных метафор в политическом дискурсе может облегчить понимание и принятие адресатом политических взглядов, что способствует распространению политических идей и лучшему проникновению правящей философии власть имущих, а также максимизирует когнитивный и манипулятивный эффекты языка. Антропоморфная метафора – это метафорические способы, которые непосредственно отражают антропоцентрические характеристики политических метафор, объясняя отношения между людьми и самими собой, которые в основном включают следующие модели: физиологическая метафора, морбиальная метафора, метафора родства, сексуальная метафора.

Физиологическая метафора – один из традиционных метафорических способов в русском политическом дискурсе, который представляет собой метафорический способ проецирования концептов человеческого тела, органов тела или физиологических явлений на соответствующие концепты в политической области, фокусируясь на функциональных характеристиках человеческого тела и его органах, аналогизируя человеческое тело, органы тела или физиологические явления с соответствующими политическими концептами, а затем выводя сходство между ними через мыслительный процесс суждения и умозаключения, в соответствии с характеристиками метафорического отображения, систематически отображая рассуждения исходной понятийной области на новую понятийную область, так что новая понятийная область наследует когнитивное оценочное значение исходную понятийной области и формирует когнитивное оценочное значение политических концептов. Подводя итог, можно сказать, что физиологическая метафора основана на функциональности человеческих органов или физиологических особенностей человека, которая часто используется для выделения функциональных характеристик политических субъектов и подчеркивания дискурсивного значения политических субъектов, имеющих важную прагматическую значимость.

Политическая лингвистика в Китае все еще находится на стадии дисциплинарного строительства и в основном опирается на результаты исследований русских ученых, для изучения политической литературы и выступлений политиков в Китае в основном используется теория дискурсивного анализа и когнитивная теория метафор. Изучение политических метафор в России началось рано, еще в 1991 году А. Баранов и Ж. Караулов начали изучение политических метафор в России. С тех пор появилось много талантливых учёных людей, которые постоянно способствовали развитию изучения политической метафоры в России, их представляют А. Чудинов, Э. Будаев, И. Кобозев, Т. Таратынова и др.

По общему мнению ученых в Китае и за рубежом, тело человека как непосредственный объект восприятия и переживания мира собственно имеет тесную связь с познанием. Китайский ученый Дай Вэйпин считает, что люди часто используют наиболее знакомые им органы и части тела, чтобы составить концепт метафоры человеческого тела [2]. По мнению русского ученого Е. Рахилина, человек и его тело широко используются в качестве области метафорического начала [3]. Т. Скребцова отмечает, что доминирующие метафорические модели политических концептов в современном русском политическом дискурсе вращаются вокруг концепта «Государство как человек» [4]. Развитие государства или организации как метафора развития определенного этапа жизненного пути человека, которому приписывается определенная черта характера и поведения человека, обозначается А. Чудиновым как физиологическая метафора, а Н. Багичева рассматривает как метафорический онтогенез, которому приписывается личность. По мнению Н.Б. Багичева, этот процесс предполагает образный характер индивидуального развития и обозначает совокупность изменений в преемственности всех этапов жизни индивида, от рождения до конца его жизни [5].

В последние годы китайское лингвистическое сообщество прикасается к изучению физиологических метафор, но пока не очень глубоко, и в основном представляя и аналогизируя физиологические метафоры как тип метафорических моделей с точки зрения когнитивной лингвистики. Например, Чжан Хун утверждает, что исходные концептуальные области физиологических метафор имеют высокую степень структурированности, и созданные таким образом ассоциированные метафоры имеют большой потенциал для выражения эмоций [6]. Чай Цинган подчеркивает, что физиологические метафоры отражают метафорические модели политической реальности в сознании людей, физиологические механизмы восприятия людьми политической реальности, так что мы можем понять повседневное осознание русским народом концептуальных истоков метафорической экспансии в метафорическом картировании [7]. Ли Юйпин сравнительно анализирует доминирующие метафорические модели, используемые в сообщениях русских политических СМИ с когнитивной точки зрения, которые включают милитарную метафору, физиологическую метафору, спортивную и игровую метафоры, театральную метафору, метафору дороги и метафору дома [8]. Сунь Фуцин рассматривает три метафорические фреймы в своем исследовании, посвященном политическим метафорам родства в русском и китайском языках [9]. В настоящее время в сообществе китайской лингвистики существует относительно мало систематических исследований моделей физиологических метафор в политическом дискурсе.

В настоящей статье мы придерживаемся мнения А. Чудинова и определяем их как физиологические метафоры. Далее проводится анализ моделей физиологических метафор в русско-китайском политическом дискурсе на основе теории метафорического моделирования.

Материалом для исследования послужила в основном китайская и русская политическая литература, включая политические декларации, выступления лидеров, новостные сообщения, а также существующие интернет-ресурсы.

В данной статье используются следующие методы исследования:

1) метод исследования литературы, позволяющий проанализировать текущее состояние и тенденции развития исследований политических и физиологических метафор;

2) метод корпусного анализа, использующий теорию метафорического моделирования для анализа собранного русско-китайского корпуса политического дискурса и извлечения физиологических метафорических моделей;

3) метод сопоставительного анализа, позволяющий сравнить сходства и различия моделей физиологических метафор в двух языках и выявить стоящие за ними когнитивные, культурные, идеологические и другие различия.

1. Теоретические основы

Теория метафорического моделирования была предложена Чудиновым в книге «Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000)» (2001), а затем развита в работе «Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации» (2003). Эта теория получила единодушное одобрение и широкое распространение в кругу русской политической лингвистики и вместе с дескрипторной теорией метафоры, предложенной А.Н. Барановым (1994), выступает в качестве одной из двух основных теорий в исследовании русской политической метафоры.

Метафорическая модель – это схема, существующая в сознании носителя языка и выражающая отношения между концептуальными областями, которые можно представить формулой «X – это Y», где X обозначает новую целевую понятийную область, а Y – исходную, и где X и Y подобны, а не равны, не является отношением эквивалентности [1]. Метафорическая модель эквивалентна по концептуальной коннотации образу-схеме (Лакофф, 1988), парадигме образов (Н.В. Павлович, 1995) и метафорическому полю (Г.Н. Скляревской, 1993) [10]. А метафорическое моделирование, воплощающее процесс построения метафорических моделей, выступает в качестве неизбежной заботы о систематизации метафорических исследований. Унаследовав суть теории концептуальной метафоры Лакоффа, теория метафорического моделирования систематически описывает метафоры с точки зрения когнитивной семантики, утверждая, что метафоры – это когнитивно-семантический феномен, что система метафорических моделей является важной частью национальной языковой картины мира и национального сознания, тесно связанной с историей нации, и что с помощью метафорических моделей мы можем узнать об особенностях национальной картины мира и образа мышления.

Основу теории составляют параметры, которые предлагают исследовать при метафорическом моделировании: 1) исходную понятийную область (т. е. область происхождения); 2) новую понятийную область (т. е. целевую); 3) относящиеся к данной модели фреймы; 4) составляющие каждый фрейм типовые слоты; 5) компоненты, которые связывают первичные (в сфере источнике и метафорические (в сфере магните) смыслы охватываемых данной моделью единиц; 6) дискурсивную характеристику модели; 7) продуктивность модели.

2. Эмпирический анализ моделей физиологических метафор в русско-китайском политическом дискурсе

Модель физиологических метафор в русско-китайском политическом дискурсе состоит из трех основных метафорических фреймов: «организм человека», «органы человека» и «процесс жизни человека». Политические реалии – это человеческий организм [5].

2.1 Анализ фрейма физиологических метафор «организм человека»

Модель физиологических метафор «организм человека» концептуализирует государство, его регионы или администрацию как единое целое, подчеркивая его неделимость и целостность, а также функционирование, согласованность и компетентность его частей, например:

1. Так что никакого кризиса нет. Демократическая партия – живой ***организм.*** *Одни люди уходят, другие приходят, как в любой корпорации, как в органах власти.* (Борис Немцов: Кремль и есть правительство. Известия, 2003; 20 июня).

В примере 1) *демократическая партия* как метафора «максимальная функция организма (человеческого тела)», исходная понятийная область метафоры: организм, целевая понятийная область: демократическая партия, образует метафорическое отображение «организм (человеческое тело)» → «демо-

кратическая партия». Метафора сопоставляет характеристики домена-источника «организм, человеческое тело» как жизнеспособность, функционирование с концептом целевого домена, что призвано подчеркнуть прагматическую значимость жизнеспособности, правильного функционирования целого и слаженной работы демократической партии.

В китайском языке национальная политика, политические партии и экономика часто метафорически называются «организмами», и словарь современного китайского языка определяет «организм» как «собирательный термин для обозначения живых существ, включая растения и животных, таких как самые низкие и примитивные одноклеточные организмы и самые высокие и сложные человеческие существа». Метафора политики или экономики как «организма» призвана подчеркнуть их жизнеспособность [10]. Например:

2. 在这方面，我们既要多一点现实感，又要多一点历史感。现实感的关键是发展出的新制度、新机制、新办法要能够解决现实中的问题，要让民众能够看到实实在在的效果。历史感的关键是新的发明要对未来的政治产生长久的积极影响，要形成一个能够长期存在的健康政治**有机体**。（人民网，2016.04.06. «*В этой связи нам необходимо как большее чувство реальности, так и большее чувство истории. Ключ к реализму заключается в том, что новые системы, механизмы и методы должны решать проблемы реальности, а общественность должна видеть ощутимые результаты. Чувство истории заключается в том, что новые изобретения должны оказывать долгосрочное позитивное влияние на будущую политику и формировать здоровый политический организм, способный существовать долгое время*». (Интернет-версия «Жэньминь жибао». 2016.04.06).

Исходная понятийная область данного примера: здоровый организм, целевая понятийная область: политика; сходство: витальность, динамизм. Метафора политики как здорового организма, т. е. формирование метафорического отображения «здоровый организм» → «политика», которое призвано подчеркнуть витальность, динамизм политики.

2.2 Анализ фрейма физиологических метафор «органы человека»

Модель физиологических метафор «органы человека» основана на метафорическом мышлении в терминах типичных функций органов тела, которые часто используются как метафоры для обозначения государственных органов, местных ведомств или руководителей государственных органов и т. д. В русском языке широко используются следующие информативные слова: голова, мозг, сердце, мускул, кулак. Человеческие органы часто используются в китайском языке в качестве метафорических исходных доменов, а распространенные информативные слова включают в себя следующие: 头 (*голова*), 心脏 (*сердце*), 眼睛 (*глаза*), 耳朵 (*уши*), 血液 (*кровь*), 手腕 (*запястье руки*)、肌肉 (*мускул*) и так далее. Верховный лидер страны метафорически именуется 首脑(‘*головой*’), 元首 (‘*главой государства*’), 首都北京 (‘*столица Пекин*’) – 祖国的心脏(‘*сердцем родины*’), а национальная экономика или коллективное руководство страны – 血液 (‘*кровью*’).

3. Нужно отбросить все споры и расхождения, создать один мощный ***кулак****, единый антитеррористический фронт, который будет действовать на основе международного права и под эгидой Организации Объединённых Наций.* (В. Путин, 2015.12.03).

Метафорическое сравнение Путиным антитеррористического фронта с «кулаком», образующее метафорическое выражение «один мощный кулак» → «единый антитеррористический фронт», которое в контексте показывает, что предложение отображает концепт «кулак» с характеристиками «сила и единство» на «единый фронт борьбы с терроризмом». Использование Путиным этой метафоры в Послании Федеральному собранию в 2015 году призвано передать дискурсивное значение того, что вся страна должна быть едина в борьбе с терроризмом, тем самым мотивируя общество на борьбу с терроризмом.

4. *Пресс-секретарь президента Дмитрий Песков заметил, что питерское совещание никак не связано с завершившимся саммитом Большой восьмерки и это вовсе не* ***демонстрация мускулов****.* (КП, 2013.06.19).

Пример 4) имеет исходную понятийную область метафоры: демонстрация мускулов, а целевая понятийная область – Гособоронзаказ – должна быть выведена из контекста, образуя метафорическое отображение «демонстрация мускулов» → «Гособоронзаказ», которое сопоставляет признаки исходной области «демонстрация силы» с концептом «Гособоронзаказ». При этом метафора и негатив «вовсе не» сопоставляются, что, по замыслу российского пресс-секретаря, подчеркивает прагматическое значение фразы *оборонные закупки осуществляются не для демонстрации военной мощи страны.*

5. 可以说，中国领导人在大国自觉与大国承担的心态调整中，谨慎思考着建构21世纪新型大国关系的路径。面对众多全球性的重大议题，中国的外交策略渐趋灵活，手腕也较过去圆融，中国外交将有所作为。（人民日报，2013.04.05). *«Можно сказать, что китайские лидеры осторожно размышляют о пути построения нового типа отношений между великими державами в XXI веке в контексте корректировки менталитета сознания великой державы и приверженности великой державе. Перед лицом многих крупных глобальных проблем дипломатическая стратегия Китая становится более гибкой, а маневры – более округлыми, чем в прошлом, поэтому китайская дипломатия способна изменить ситуацию к лучшему.* (Жэньминь жибао. 2013.04.05).

Пример 5) имеет исходную область метафоры: человеческое запястье, целевую область: дипломатическая стратегия, сходство: гибкость. Пример метафорически относит дипломатическую стратегию к компоненту человеческого тела – запястью, формируя метафорическое отображение «запястье человеческого тела» → «дипломатическая стратегия», что в контексте призвано подчеркнуть растущую гибкость дипломатической стратегии Китая. В современном китайском языке слово «кровь» часто используется как метафора, обозначающая экономическое положение страны, например, метафора «экономические жизненные артерии» стала узаконенной метафорой в китайском языке, но она будет активизировать новые прагматические значения в новых социальных контекстах, *метафоры, использующие «кровь» в качестве информативного слова, могут также использоваться для обозначения высшего руководства страны, важных национальных ведомств и отраслей, например:*

6. 尹锡悦29日没有直接回应秘书团队即将**“大换血”**的说法，只说“总统办公室工作人员必须是最具奉献精神、最有能力的团队”，这个团队的热情和能力应“始终保持在最高水平”。（人民网，2022.08.30). *«Инь Сиюе не стал напрямую отвечать на утверждение о том, что в ближайшее время будет «изменена команда секретарей», а лишь сказал, что «сотрудники Канцелярии президента должны быть самой преданной и способной командой», и что энтузиазм и способности этой команды должны «всегда поддерживаться на самом высоком уровне»*. (Интернет-версия «Жэньминь жибао». 2022.08.30).

Пример 6) имеет следующую исходную понятийную область метафоры: 大换血(‘изменение крови’), целевая понятийная область метафоры: 重组秘书团队 (‘реорганизация секретарской команды’), сходство – функция. Данный пример представляет собой метафору реорганизации секретарской команды президента как «кровопускания», и процесс метафорического мышления выглядит следующим образом: сначала понятия «реорганизация секретарской команды» «кровопускание» аналогичны друг другу, а затем сходство между ними можно увидеть через процесс мышления суждения и рассуждения – лексему «кровопускания». Через процесс суждения и рассуждения мы можем увидеть сходство между ними: схожая функция, важность, то есть образование «человеческая кровь» → «президентская секретарская команда» метафорическое отображение.

2.3 Анализ фрейма физиологических метафор «процесс жизни человека»

В политическом дискурсе русского и китайского языков часто используются метафоры отдельных этапов «жизненного пути человека» как этапов развития государства или межгосударственных отношений, в основе которых лежат физиологические характеристики этапов жизненного пути человека. Например, политические метафоры в русском языке с информативными словами «плод, младенец, недоносок, новорождённый» впервые появились в политическом дискурсе в советский период как метафора «демократии», «горбачевских реформ и нового мышления», «парламента» и «политических партий». Эти метафоры часто относятся к новым вещам, новым идеям, новым политическим партиям, международным организациям или национальным реформам и т. д., а их метафорические коннотации часто указывают на неразвитые и незрелые характеристики. Аналогичные значения в китайском языке часто выражаются словами *胎儿, 孩子* [13]. В то же время и в русском, и в китайском политических дискурсах *могила / 坟墓* используется как ключевое информативное слово для метафоры скорой кончины или распада политических субъектов, институтов и т. д., или окончания политических событий.

7. *ЕАЭС – молодой союз, фактически* ***младенец****, от которого нельзя требовать достижений высокого сорта.* (Известия, 2016.10.26).

Метафора Евразийского экономического союза как «младенца» подчеркивает тот факт, что ЕАЭС – это неразвитая организация, созданная в 2015 году и включающая всего пять государств-членов, во главе с Россией, а также Беларусь и Казахстан. Таким образом, в предложении по отношении к ней применяется метафора «младенец», и эта метафора подчеркивает дискурсивную значимость незрелости и недостатков ЕАЭС в различных аспектах.

8. 俄乌冲突被美国搞成了全球性的制裁战，使全球大宗商品暴涨，欧洲供应链断裂。这些制裁行为的长期效果就是自掘**坟**墓，动摇美元的根基。所以，我们应该多研究分析，让世界早日认清美国的嘴脸，早日摆脱美国的霸权。（人民网，2022.04.06). «Российско-украинский конфликт был превращен Соединенными Штатами в глобальную санкционную войну, что привело к резкому росту цен на мировые товары и разрыву европейских цепочек поставок. Долгосрочный эффект этих санкций заключается в том, чтобы вырыть себе могилу и пошатнуть фундамент доллара США. Поэтому мы должны проводить больше исследований и анализов, чтобы мир как можно скорее узнал замысел Соединенных Штатов и как можно скорее избавился от гегемонии США. (Жэньминьжибао. 2022.04.06).

Пример 8) имеет исходную понятийную область метафоры: вырыть себе могилу, целевая область: глобальное санкционное поведение США, а также сходство: саморазрушительные черты, образующие метафорическое выражение «вырыть себе могилу» → «глобальное санкционное поведение США», где глобальная санкционная политика США метафорически описывается как рытье собственной могилы, подчеркивая дискурсивное значение того, что США плетет себе кокон.

Таким образом, модели физиологических метафор русско-китайского политического дискурса основаны на концептуальной метафоре «Политические реалии – это человеческий организм». Модели физиологических метафор в русско-китайском политическом дискурсе имеют много общего, а именно:

– во-первых, они стабильны и не претерпевают существенных изменений в зависимости от социального контекста политического дискурса, поскольку эта метафорическая модель основана на изначальном «телесном опыте» человеческого общества, а потому более устойчива и закрепилась в человеческом сознании. В то же время модель физиологических метафор в русском и китайском языках более или менее одинакова и состоит в основном из метафорических фреймов «организм человека», «органы человека» и «процесс жизни человека»;

– во-вторых, метафорический фрейм «организм человека» в русском и китайском языках концептуализирует государство, государственную систему или партию в целом, и в то же время метафорически обозначает политического субъекта как «организм», подчеркивая жизненность, динамичность и единство субъекта в его прагматическом значении;

– в-третьих, метафорический фрейм «органы человека» в русском и китайском языках в целом схож, поскольку обозначает важные ведомства и регионы страны как «сердце». В русском языке политические метафоры с информативным словом «мускул» используются для обозначения военной мощи страны;

– в-четвертых, сходство фрейма «процесс жизни человека» в русском и китайском языках проявляется в том, что метафоры концептов «рождение» или «смерть» используются для обозначения появления или исчезновения чего-либо в политической сфере. Метафора «могила» используется для обозначения завершения политического события, а метафора «копание могил (могильщик)» – для обозначения деструктивного и разрушительного политического поведения.

В то же время под влиянием национальных культур, религиозных верований и образа мышления между русским и китайским политическим дискурсом существуют значительные различия в плане физиологических метафор: в русском языке более выражено использование политических метафор с использованием лексемы «*кулак*» как информативного слова, обозначающего единство государств или других организаций для достижения общей цели. В китайском языке мало таких метафор. Причина этого заключается в том, что на образ мышления оказывает глубокое влияние национальная культура, которая тесно связана с русской национальной культурой «доблести и отважность в бою», в то время как китайский язык под влиянием конфуцианства сформировал более «интровертный и миролюбивый» национальный характер.

В заключение следует отметить, что модели физиологических метафор в русско-китайском политическом дискурсе достаточно схожи, однако существуют и различия под влиянием национальных культур, образа мышления и других гиперлингвистических факторов. Частое использование метафор, связанных с человеком, в русско-китайском политическом дискурсе является ярким свидетельством того, что человек использует себя в качестве прототипа для восприятия мира. В будущем можно расширить круг источников и объем корпуса, чтобы повысить актуальность и эффективность исследования; в то же время можно использовать более современные теории и методы для глубокого анализа и интерпретации модели физиологических метафор, раскрывая их более богатые коннотации и значения. Кроме того, результаты исследования могут быть применены при переводе и интерпретации политического дискурса, чтобы обеспечить более мощную поддержку российско-китайским политическим и культурным обменам.

Библиографический список

1. Чудинов А.П. Принципы уральской школы политической метафорологии. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.* 2013; № 1: 66–72.
2. 戴卫平. 词汇隐喻研究. 世界图书出版广东有限公司, 2014. = Дай В. *Исследование лексических метафор*. Гуанчжоу: Всемирное книжное издательство Гуандун, 2014.
3. Рахилина Е.В. Результаты метафорической мозаики в современной политической коммуникации. *Когнитивная семантика: история. Персоналии. Идеи*. Москва: Книга по требованию, 1998.
4. Скребцова Т.Г. Современные исследования политической метафоры. Вестник Санкт-Петербургского университета. 2005; № 1: 35–47.
5. Багичева Н.В. Образ матери-родины и большой семьи в метафорическом онтогенезе. *Политическая лингвистика*. 2016; № 2: 102–111.
6. 张红. 政治言语中生理隐喻的认知分析. 中国俄语教学，2010 (4): 36–40. = Чжан Х. Когнитивный анализ физиологических метафор в политической речи. *Преподавание русского языка в Китае*. 2010; № 4: 36–40.
7. 李玉萍. 俄汉报刊政论文中的隐喻特点. 解放军外国语学院学报，2019 (5): 37–43. = Ли Ю. Особенности метафор в газетно-публицистических текстах русского и китайского языков. *Журнал Колледжа иностранных языков НОАК*. 2019; № 5: 37–43.
8. 孙福庆. 俄汉语亲属关系政治隐喻对比研究. 解放军外国语学院学报，2018 (1): 57–64. = Сунь Ф. Сравнительное исследование политических метафор родства в русском и китайском языках. *Журнал Колледжа иностранных языков НОАК*. 2018; № 1: 57–64.
9. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический униыверситет, 2006.
10. Чудинов А.П. *Метафорическая мозайка в современной политической коммуникации*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2003.
11. 卢婷婷. 俄罗斯政治语言学的主要议题及其特点. 外语学刊，2023 (5): 41–46. = Лу Т. Основные темы русской политической лингвистики и их характеристика. *Журнал иностранных языков*. 2023; № 5: 41–46.
12. 刘兆浩. 政治语言学的内涵与外延. 外语研究，2021 (6): 28–32. = Лю Ч. Коннотация и денотация политической лингвистики. *Изучение иностранных языков*. 2021; № 6: 28–32.

References

1. Chudinov A.P. Principy ural'skoj shkoly politicheskoj metaforologii. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva.* 2013; № 1: 66-72.
2. 戴卫平. 词汇隐喻研究. 世界图书出版广东有限公司, 2014. = Daj V. *Issledovanie leksicheskih metafor.* Guanchzhou: Vsemirnoe knizhnoe izdatel'stvo Guandun, 2014.
3. Rahilina E.V. Rezul'taty metaforicheskoj mozaiki v sovremennoj politicheskoj kommunikacii. *Kognitivnaya semantika: istoriya. Personalii. Idei*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 1998.
4. Skrebcova T.G. Sovremennye issledovaniya politicheskoj metafory. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. 2005; № 1: 35-47.
5. Bagicheva N.V. Obraz materi-rodiny i bol'shoj sem'i v metaforicheskom ontogeneze. *Politicheskaya lingvistika*. 2016; № 2: 102-111.
6. 张红. 政治言语中生理隐喻的认知分析. 中国俄语教学， 2010 (4): 36-40. = Chzhan H. Kognitivnyj analiz fiziologicheskih metafor v politicheskoj rechi. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2010; № 4: 36-40.
7. 李玉萍. 俄汉报刊政论文中的隐喻特点. 解放军外国语学院学报， 2019 (5): 37-43. = Li Yu. Osobennosti metafor v gazetno-publicisticheskih tekstah russkogo i kitajskogo yazykov. *Zhurnal Kolledzha inostrannyh yazykov NOAK*. 2019; № 5: 37-43.
8. 孙福庆. 俄汉语亲属关系政治隐喻对比研究. 解放军外国语学院学报， 2018 (1): 57-64. = Sun' F. Sravnitel'noe issledovanie politicheskih metafor rodstva v russkom i kitajskom yazykah. *Zhurnal Kolledzha inostrannyh yazykov NOAK*. 2018; № 1: 57-64.
9. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij uniyversitet, 2006.
10. Chudinov A.P. *Metaforicheskaya mozajka v sovremennoj politicheskoj kommunikacii*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2003.
11. 卢婷婷. 俄罗斯政治语言学的主要议题及其特点. 外语学刊， 2023 (5): 41-46. = Lu T. Osnovnye temy russkoj politicheskoj lingvistiki i ih harakteristika. *Zhurnal inostrannyh yazykov*. 2023; № 5: 41-46.
12. 刘兆浩. 政治语言学的内涵与外延. 外语研究， 2021 (6): 28-32. = Lyu Ch. Konnotaciya i denotaciya politicheskoj lingvistiki. *Izuchenie inostrannyh yazykov*. 2021; № 6: 28-32.

Статья поступила в редакцию 12.11.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-590-592

Yakovleva S.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.G. Timiryasov Kazan Innovative University (Kazan, Russia), E-mail: zavkaf1@gmail.com*

ANALYSIS OF POETIC STYLE OF JOHN ASHBERY'S POEM. The article considers a poem by the American poet John Ashbery (1927-2017), a prominent representative of the New York School of Poetry. The purpose of the research is to identify stylistic means and devices that constitute the basis of the unique poetic language of the famous American poet with reference to his poem "Breezeway" from his penultimate collection of poems (2015). The research methods include linguistic commentary, stylistic analysis, semantic analysis, and a continuous sampling method. The results of the study allow to conclude that this poetic work has such means and devices of stylistic semaciology as a play of words, irony, anthropomorphic metaphor, belonging to the figures of quality – metaphorical group; stylistic syntax, based on the absence of logically indispensible elements: zeugma, as well as rhetorical questions, emphatic constructions and intertextual elements.

Key words: **play on words, irony, anthropomorphic metaphor, zeugma, intertextuality, emphatic constructions, rhetorical questions**

С.Л. Яковлева*, канд. пед. наук, доц., Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова, г. Казань, E-mail: zavkaf1@gmail.com*

АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ. ЭШБЕРИ)

В статье рассматривается стихотворение американского поэта Джона Эшбери (1927–2017) – одного из ярких представителей Нью-Йоркской школы поэзии. Цель работы – выявление стилистических средств и приемов, составляющих основу неповторимого поэтического языка известного американского поэта на примере одного стихотворения – *Breezeway* («Переход») из его предпоследнего сборника стихов (2015). Методы исследования включают лингвистическое комментирование, стилистический анализ, семантический анализ, метод сплошной выборки. Результаты исследования позволяют сделать вывод о присутствии в этом поэтическом произведении таких средств и приемов стилистической семасиологии, относящихся к метафорической группе – фигурам качества, как игра слов, ирония, антропоморфная метафора; стилистический синтаксис, основанным на отсутствии логически связанных элементов: зевгмы, а также риторических вопросов, эмфатических конструкций и интертекстуальных элементов.

Ключевые слова: **игра слов, ирония, антропоморфная метафора, зевгма, интертекстуальность, эмфатические конструкции, риторический вопрос**

Стиль поэтического текста обладает особыми характеристиками, неразрывно связанными с мировидением автора, его взглядами на жизнь, идеалами и устремлениями. Каждого поэта отличает индивидуальный идиолект, который, как правило, невозможно спутать ни с чьим-либо иным. Таким ярким своеобразием отличается поэзия современного американского поэта Джона Эшбери (1927–2017) – одного из представителей Нью-Йоркской школы поэзии, награжденного престижными литературными премиями, среди которых Пулитцеровская премия и Национальная книжная премия.

Актуальность исследования вызвана интересом исследователей-лингвистов и литературоведов к работам современных американских поэтов, которые на протяжении нескольких десятков лет занимались поэтическим творчеством и за это время прошли разные стадии и этапы своего развития в условиях постоянно изменяющегося мира.

Целью работы является стилистический анализ текста одного стихотворения поэта и выявление его стилистических особенностей.

Достижение цели исследования предполагает решение следующих задач:

1) выявить средства стилистической семасиологии и их роль в передаче основной идеи стихотворения;

2) рассмотреть средства стилистического синтаксиса и их роль в создании поэтического образа;

3) представить лингвистический комментарий используемой автором игры слов, интертекстуальных элементов, эмфатического выделения.

Материал исследования представляет стихотворение *Breezeway*, написанное в традициях постмодернизма, из одноименного предпоследнего сборника поэта, вышедшего в 2015 г. Методы исследования включают лингвистическое комментирование, стилистический анализ, семантический анализ, метод сплошной выборки.

Научная новизна исследования заключается в том, что рассматриваемое произведение Дж. Эшбери еще не подвергалось детальному анализу с лингвистической точки зрения и в целом существует ограниченное число публикаций на русском языке, раскрывающих творчество этого уникального и плодотворного поэта.

Практическая значимость работы состоит в возможности дальнейшего изучения творчества Дж. Эшбери на основе других его произведений, относящихся к разным этапам его деятельности.

Результаты эмпирического исследования показывают использование автором широкого спектра стилистических образных средств: фигур замещения – приемов метафорической группы стилистической семасиологии, стилистического синтаксиса: зевгмы и риторических вопросов, наличие игры слов и элементов интертекстуальности.

Для поэзии Дж. Эшбери характерно стремление к новой поэтике, выражающейся в использовании иронии, пародии, юмора и обилии интертекстуальных элементов: аллюзий на живописные полотна, реальные исторические события, использовании онимов, включающих наименования географических мест, персонажей кинофильмов, комиксов и музыкальных произведений.

Исследователь творчества представителей Нью-Йоркской школы поэтов и произведений Дж. Эшбери в частности, американский русский поэт и переводчик Я.Э. Пробштейн [1, с. 51–65] приводит слова поэта из интервью У. Паккарду, в котором Эшбери говорит, что он «довольно безрассуден в своей поэзии в целом» и полагает, что остается открытым вопрос, поэзия ли это вообще. Поэт не может быть уверенным, что поступает правильно, когда пишет в такой манере, но для него это «является единственно верным способом письма» [2, с. 128].

Сам Дж. Эшбери относил себя не к постмодернистам, а к модернистам, однако считал, что особой разницы между ними нет [3].

По признанию американского писателя Н. Гольдмана, что привлекает в поэзии Дж. Эшбери, так это оригинальный язык. Связи между строками неясны, общий смысл неуловим. Но что-то в странности языка, в изысканной форме, которая обнаруживается в кажущейся бессмысленности, удерживает внимание читателя [4].

Рассмотрим стихотворение *Breezeway* [5], опубликованное автором в его предпоследней книге. Литературный критик Дж. Гиббонс считает, что самая запоминающаяся строка этого сборника *We have to live out our precise experimentation* («Мы должны жить, постоянно экспериментируя») (перевод наш – *С. Я.*) может быть выражением жизненного кредо Дж. Эшбери [6].

В довольно противоречивом и сложном для восприятия неподготовленным читателем тексте произведения Дж. Эшбери подчеркивается отсутствие связи, взаимопонимания и разобщенность между людьми, неспособными достичь общей цели в обстановке сумятицы и хаоса. Словарь *Merriam-Webster* определяет имя существительное – американизм *breezeway* – как «крытый переход между двумя зданиями или частями здания» [7]. Дж. Эшбери разделяет лексему на две части, играя на денотативном значении компонентов *breeze* и *way:* «проход для ветра».

В начале стихотворения и появляется ветер, беспомощный и слабый:

A breeze falls from a nearby tower,
finds no breezeway, goes away
along a mission to supersize red shutters.

В антропоморфной метафоре легкий ветерок наделяется свойствами человека: он падает, ищет путь и выполняет миссию. Семантика слова «миссия» вступает в противоречие с ее целью, что проявляется в использовании автором такой фигуры речи, относящейся к метафорической группе, как ирония: миссия бриза – всего лишь увеличить размер красных штор. В сознании читателя красный цвет штор представляет аллюзию на роман Ш. Бронте «Джейн Эйр», где красные шторы, красный ковер, красные вазы в повествовании приобретают зловещий оттенок.

Здесь аллюзия лишь намек – напрямую она нас к произведению английской писательницы не отсылает; в сознании читателя возникает определенный образ, который зависит от степени его языковой компетенции и общей начитанности, эпистемических знаний до знакомства с рассматриваемым произведением. Аллюзия реализуется только тогда, когда она узнается. В приведенном выше примере аллюзия выступает как элемент когниции. Соотношение уже имеющейся информации с дополнительными смыслами, которые возникают в процессе восприятия текста, Е.Н. Коваленко и Т.В. Ларионова относят к реализации конститутивной функции аллюзии [8, с. 515].

По утверждению К.К. Нечаевой, главная функция аллюзии состоит в том, что она повышает интертекстуальную плотность произведения и служит созданию его смыслового, эмоционально-эстетического потенциала [9, с. 68].

Герой стихотворения не намерен действовать в силу своей пассивности, но дни шли, и он шел вместе с ними: *The days go by and I go with them.* Используемая автором зевгма, фигура стилистического синтаксиса, создает запоминающийся образ человека, движущегося лишь по воле случая вместе со временем.

Направление движения, которое пытается отыскать ветер, не под силу найти и людям: *If only one can find the direction needed and stuff like that*. Приведенная в примере эмфаза *if only* акцентирует внимание на невозможности выполнения задачи. К тому же голос автора никто не слышит, потому что он утонул в реве урагана: *but my voice dwindled in the roar of Hurricane Edsel.*

В начале стихотворения автор упоминает ураган Элиас, который обрушился на регион, вызвав сильное наводнение, именно его последствия предстояло ликвидировать герою вместе с другими людьми. Сам Дж. Эшбери пережил силу урагана Сэнди. Образ этого урагана символически изображает отсутствие порядка и хаос в целом. Однако затем автор использует аллюзию на самый неудачный американский автомобильный проект *Edsel,* названный в честь единственного сына Г. Форда. Автомобиль оказался коммерческой катастрофой и стал метафорически восприниматься как синоним любого провала: *Hurricane Edsel* – в приведенном выше примере.

Появившийся Бэтмен, известный герой американских комиксов, в оригинальном произведении борющийся с преступниками силой своего интеллекта, наказывает героя за несовпадение взглядов и гладит свою собаку Пастора Фидо. Интертекстуальность реализуется также и в имени собаки, которое отсылает нас к произведению классической итальянской литературы – «Пастор Фидо» Б. Гуарини. В этой трагикомедии пес является символом верности и преданности.

Думается, что здесь будет уместно вспомнить ставшее классическим определение Р. Барта, что «каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и так далее – все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык» [10, с. 512].

Удар, полученный от Бэтмена, вероятно, за то, что главный персонаж не проникся идеями большинства, означает окончание участия героя в общем деле,

поскольку ему предстоит многое узнать и исследовать: *There was still so much to be learned and even more to be researched*. Герой и не собирается сопротивляться, лишь задает риторический вопрос: *Why not accept it, anyway?* – «Почему бы и не принять предложение?» И выбывает из борьбы, никакого внутреннего конфликта героя с самим собой мы не чувствуем. Затем по всем законам театра абсурда из леса появляются девушки, униформа которых – взбитые сливки и пахлава.

Непонятно, смотрит ли Бэтмен на них, на новый каталог или гоночную машину, которая мчится в небеса, – таким, на наш взгляд, представляется окончание стихотворения; что наводит нас на такое толкование, так это личное местоимение *Him*, написанное автором с прописной буквы: *Is there a Batman somewhere, who notices us and promptly looks away, at a new catalogue, say, or another racing-car expletive coming back at Him?*

Дж. Эшбери считают поэтом, который был наделен особым даром и развивал художественные формы для будущих поэтов, чем оказал большое влияние на развитие американской поэзии, создавая свои произведения на протяжении семи десятков лет. Его стихи нельзя интерпретировать однозначно, каждый реципиент читает Дж. Эшбери по-своему и понимает его по-своему. В этом и заключается неослабевающий интерес к творчеству Дж. Эшбери нескольких поколений читателей в Америке и Европе, особенно англоязычных, поскольку перевод его произведений, к примеру на русский язык, представляет неимоверно сложную задачу для переводчика.

Результат эмпирического анализа постмодернистского стихотворения Дж. Эшбери *Breezeway* позволяет сделать следующие выводы:

1) творчество Дж. Эшбери неизвестно широкому российскому читателю, отчасти это вызвано тем, что его манера письма и язык являются сложными для восприятия, иногда непонятыми в силу культурных различий;

2) существует ограниченное число работ на русском языке, посвященных анализу произведений этого американского поэта и, в частности, стихотворение *Breezeway*, вошедшее в предпоследний сборник его стихов с одноименным названием, опубликованном в 2015 г., когда автору было около 90 лет;

3) рассматриваемое произведение американские критики считают одним из проявлений жизненного кредо автора, заключающегося в постоянном экспериментировании;

4) в стихотворении автор использует средства стилистической семасиологии, относящиеся к фигурам замещения – метафорической группе, фигурам качества – антропоморфной метафоре;

5) антропоморфная метафоризация служит созданию запоминающегося образа, когда силы природы наделяются определенными качествами и действиями человека;

6) используемые автором многочисленные интертекстуальные элементы, в число которых входят аллюзии, отсылают читателя к произведениям английской литературы, героям американских комиксов, реальным событиям, географическим наименованиям, историческим фактам;

7) в отношении данного произведения аллюзия рассматривается как элемент когниции, для узнавания которой требуется определенная языковая и экстралингвистическая компетенция получателя;

8) аллюзия способствует реализации эмоционального и эстетического потенциала стихотворения;

9) игра слов, используемая автором, способствует эмоциональной вовлеченности читателя на основе ассоциативных связей, возникающих в ходе восприятия произведения;

10) средство стилистического синтаксиса, такое как зевгма, создается в стихотворении на лексическом уровне и рождает образ пассивного человека, которого несет по жизни при отсутствии у него желаний и планов;

11) эмфатические конструкции отображают сожаление главного героя по поводу понимания того, что надо сделать для преодоления хаоса и отсутствия согласованности в действиях людей;

12) риторический вопрос, задаваемый героем стихотворения самому себе, служит для оправдания его пассивности и неизбежности развития событий по правилам, от него не зависящим;

13) на протяжении своей долгой и плодотворной литературной деятельности Дж. Эшбери ставил перед читателем сложные интеллектуальные задачи и переносил его в уникальный поэтический мир;

14) предпринятый нами анализ одного стихотворения Дж. Эшбери может положить начало более глубокому знакомству российского читателя с творчеством этого американского поэта.

Библиографический список

1. Пробштейн Я.Э. Влияние европейской и русской литературы на второй американский авангард и нью-йоркскую школу. *Литература двух Америк*. 2022; № 12: 51–65.
2. Packard W. Craft Interview with John Ashbery. *Interviews from the New York Quarterly*. New York: Doubleday, 1974.
3. Пробштейн Я.Э. Памяти Джона Эшбери. *Интерпоэзия*. Available at: https://interpoezia.org/content/pamyati-dzhona-eshberi/
4. Goldman N. *The Pleasures of John Ashbery's "Difficult" Poetry. Looking Back at his Final Poem, One Year After his Death*. 20184; Sept. 4. Available at: https://lithub.com/the-pleasures-of-john-ashberys-difficult-poetry/
5. Ashbery J. *Breezeway.* New York: Ecco, 2015.
6. Gibbons J. *Late Indulgences: John's Ashbery's Breezeway*. 2015; July 12. Available at: https://hyperallergic.com/220368/late-indulgences-john-ashberys-breezeway/
7. *Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Websteю*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/breezeway
8. Коваленко Е.Н., Ларионова Т.В. Функции аллюзии в аспекте теории распределенной когниции в языке и речи (на материале английского языка). *СибСкрипт.* 2024; Т. 26, № 4: 515–524.
9. Нечаева К.К. Аллюзия: виды, функции, трудности перевода. *Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки.* 2018; Выпуск 12 (805): 66–68.
10. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика: Поэтика*. Перевод с французского. Составитель Г.К. Косикова. Москва: Прогресс, 1989.

References

1. Probshtejn Ya.`E. Vliyanie evropejskoj i russkoj literatury na vtoroj amerikanskij avangard i n'yu-jorkskuyu shkolu. *Literatura dvuh Amerik*. 2022; № 12: 51-65.
2. Packard W. Craft Interview with John Ashbery. *Interviews from the New York Quarterly*. New York: Doubleday, 1974.
3. Probshtejn Ya.`E. Pamyati Dzhona `Eshberi. *Interpo`eziya*. Available at: https://interpoezia.org/content/pamyati-dzhona-eshberi/
4. Goldman N. *The Pleasures of John Ashbery's "Difficult" Poetry. Looking Back at his Final Poem, One Year After his Death*. 20184; Sept. 4. Available at: https://lithub.com/the-pleasures-of-john-ashberys-difficult-poetry/
5. Ashbery J. *Breezeway.* New York: Ecco, 2015.
6. Gibbons J. *Late Indulgences: John's Ashbery's Breezeway*. 2015; July 12. Available at: https://hyperallergic.com/220368/late-indulgences-john-ashberys-breezeway/
7. *Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Websteryu*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/breezeway
8. Kovalenko E.N., Larionova T.V. Funkcii allyuzii v aspekte teorii raspredelennoj kognicii v yazyke i rechi (na materiale anglijskogo yazyka). *SibSkript.* 2024; T. 26, № 4: 515-524.
9. Nechaeva K.K. Allyuziya: vidy, funkcii, trudnosti perevoda. *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki.* 2018; Vypusk 12 (805): 66-68.
10. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika: Po`etika*. Perevod s francuzskogo. Sostavitel' G.K. Kosikova. Moskva: Progress, 1989.

Статья поступила в редакцию 11.11.24

УДК 8 1.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-592-595

Gamzaeva L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*
Aliomarova G.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: usaeva41@bk.ru*
Terekhova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: nelli649729@mail.ru*

FACTORS OF EMOTIONALITY AND EXPRESSIVENESS IN AN ARTISTIC AND JOURNALISTIC TEXT. The article presents an analysis of an urgent problem of communicative potential of linguistic units of an artistic and journalistic text. Last years of the development of linguistics as a science have been marked by the fact that the idea of the human-centricity of the linguistic essence has come to the fore, which is due to a change in views on the system-normative concept of language. The researchers note the dynamics of the functionality of abstract representations of certain units of certain meanings. The change of these views in linguistics contributes to concretization of scientific interest through the formulation of tasks, among which, at a new level of perception, is the representation of language as an object of research and the individual as a subject. The connotative meaning formed in the text as an optional one functions on the basis of the core one and is even interpreted by the individual as its result. This meaning is often positioned as communicative, because it originates exclusively in the context of communication and determines

the author's attitude to the described and regulates his desire to purposefully influence the reader, determining the vector of perception of the utterance, including emotionally expressive. The transfer of emotional information is carried out at the level of macro-planning of the text space, which is successfully implemented in the communication process.

Key words: **artistic and journalistic text, emotionality, expressivity, author's position, perception, interpretation, subtext**

***Л.Б. Гамзаева**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*
***Г.И. Алиомарова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: usaeva41@bk.ru*
***Н.В. Терехова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: nelli649729@mail.ru*

ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ И ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Данная статья посвящена анализу актуальной проблемы, касающейся коммуникативного потенциала языковых единиц художественно-публицистического текста. Последние годы развития лингвистики как науки отметились тем, что на передний план выдвинулась мысль о человекоцентричности языковой сущности, что обусловлено изменением взглядов на системно-нормативное представление о языке. Речь идет о динамике функциональности абстрактных репрезентаций определенных единиц некоторых значений. Изменение данных взглядов в лингвистике способствовало конкретизации научного интереса посредством формулирования задач, к числу которых на новом уровне восприятия относится репрезентация языка как объекта исследования и индивидуума как субъекта. Большой интерес в связи с отмеченным вызывает значимость формальных единиц в процессе речевой деятельности, их коммуникативное функционирование. Однако при этом возникает необходимость дифференцировать коммуникативные действия от смысловых. Сформированное в тексте коннотативное значение как факультативное функционирует на основе стержневого и даже трактуется индивидуумом в качестве его результата. Данное значение часто позиционируется как коммуникативное, т. к. оно зарождается исключительно в условиях коммуникации и детерминирует отношение автора к описываемому, регламентирует его стремление целенаправленно воздействовать на читателя, определяя вектор восприятия высказывания, в том числе и эмоционально-экспрессивный. Передача эмоциональной информации осуществляется на уровне макропланирования текстового пространства, что успешно реализуется в процессе коммуникации.

Ключевые слова: **художественно-публицистический текст, эмоциональность, экспрессивность, авторская позиция, восприятие, интерпретация, подтекст**

Актуальность представленного исследования определяется необходимостью проанализировать художественно-публицистический текст с точки зрения реализации дихотомических репрезентаций значений высказываний, которые обладают высокой концентрацией эмоциональной выраженности. Как правило, речь идет об одновременной представленности ряда компонентов смысловой структуры того или иного фрагмента текста, в котором, кроме основных специфических значений, формируются и дополнительные эмоционально обусловленные конструкции. В связи с этим возникает необходимость определения механизмов организации дополнительных эмоционально маркированных языковых единиц.

Цель статьи – анализ результативности использования в художественно-публицистическом тексте специфических языковых конструкций, способных создавать эмоционально-экспрессивные смыслы.

Задачи:

– изучение механизмов организации коннотативного содержания как факультативного на основе реферативного;

– определение особенностей целенаправленного воздействия на читателя посредством формирования эмоциональных значений в тексте;

– характеристика эмоциональной информации, заданной в художественно-публицистическом тексте на уровне макропланирования;

– описание принципов передачи соответствующего содержания в тексте при выражении авторского отношения к высказываемому. Научная новизна определяется формированием принципов регламентирования эмоционально-экспрессивного и оценочного содержания между компонентами лингвистических знаков в процессе формирования моделей параллельной обработки текстового материала.

Теоретическая значимость осуществленного исследования детерминируется анализом аспектов порождения и восприятия текста на разных уровнях его репрезентации, а также описанием коммуникативных признаков эмоциональности и экспрессивности.

Практическая значимость исследования обусловлена вероятностью использования его результатов в рамках рассмотрения механизмов влияния на восприятие человеком описываемого в художественно-публицистическом произведении.

Материалом исследования стали фрагменты повестей из книги М.С. Шахназарова «История в стиле fine», изданной в 2024 г., включающих эмоционально-экспрессивные образные языковые единицы.

Основными методами исследования стали сопоставительный, описательный, метод качественных и количественных подсчетов.

Анализ коммуникативной функции данных единиц основывается на психолингвистической природе самих эмоций, что детерминировано соответствующим подходом к экспрессивности как явлению глубинного восприятия индивидуумом картин окружающей действительности.

Эмоциональность на уровне языка соотносится с экспрессивностью, которая строится на ментальном закреплении основного значения высказывания без учета вспомогательных трактовок и ассоциативных смыслов, могущих возникнуть у читателей. Эмоционально-экспрессивные оттенки условных языковых единиц в ткани художественно-публицистического текста часто представляются автором в качестве предикативных конструкций, отличающихся аргументативностью, которая, в свою очередь, формирует информационную составляющую того или иного эпизода произведения. Например: «Интерес к моему отъезду постепенно начал сходить на «нет». Некоторые выражали его достаточно своеобразно. Спрашивали:

– Ты еще здесь? – *как будто я обхамил весь город и должен непременно уехать, предварительно извинившись*» [1, с. 15]; «Первым отойти от *приступа смеха* удалось Зигмунду. По голосу и не сказать было, что мгновенье назад этот человек *хохотал в выключенный микрофон, сложившись вдвое*» [1, с. 45–46]. Как следует их представленных фрагментов, формирование эмоциональности и экспрессивности как психолингвистических категорий строится не столько на вербальной форме, сколько на концептуальной. Следовательно, можно предположить, что указанные формальные структуры базируются на минимальных взаимообусловленных единицах, конгруэнтных содержанию сетевой экспрессивности автора и читателя как участников коммуникации. Эмоциональная сфера личности, будучи объективным психологическом явлением, перманентно нуждается в особом многогранном исследовании.

Организация эмоциональности как процесса целеустремленной деятельности индивидуума восходит к мыслительной пропозиции, при которой компоненты одного содержательного пространства идентифицируются, в результате чего происходит некая градация значений, формирующая «смысловую периферию» и «смысловой центр» [см.: 2]. Без «смысловой периферии и центра невозможно целостное представление механизмов мышления как источников эмоциональной и экспрессивной внутренней деятельности, «в которой первичная информация о действительности подвергается определенной переработке, в результате чего организм (личность) получает «аргументы к действию» [3, с. 31]. Анализ эмоциональности и экспрессивности выявляет сущность линий пропозиции художественно-публицистического текста и их роль в мироощущении читателя, что раскрывает понимание природы отмеченных понятий как концептов. В конечном счете становится безусловным тот факт, что в тексте присутствует несколько эмоционально-экспрессивных пропозиций, формирующих иерархию пропозиций с выделением в ней доминирующей, которая, в свою очередь, их всех соединяет и формирует имплицитные и эксплицитные содержательные поля. Например: «По утрам я смотрел в зеркало и *четко выговаривал слово «ничтожество»*. Оно *не отскакивало. То ли улетало в параллельный мир, то ли прилипало к отражению*» [1, с. 28]. Как следует из иллюстрации, взгляд на эмоционально-экспрессивную картину как результат аналитической деятельности читателя воздействует на когнитивный процесс, посредством которого регламентируется характеристика происходящих событий по оценочной шкале. Иначе говоря, функциональным следствием эмоционально-экспрессивных действий индивидуума является оценочность, а в рамках пропозиции оценочная модель существенно отличается от фактической, т. к. оценка опирается на дополнительную информацию о тексте, которую привносит читатель с позиций персональных знаний о мире вообще и конкретной ситуации в частности.

Итак, экспрессивность и эмоциональность, основанные на пропозициональном значении оценки, моделируют те качества, которые присущи участникам

коммуникации, что способствует формированию иного информационного уровня, т. е. подтекстового. Подтекст как продукт эмоций обусловлен взаимодействием всех ступеней оценочности: явной или неявной, индивидуальной или коллективной, лингвистической или паралингвистической и т. д. В то же время, по мнению Е.М. Вольф, «если обратиться к формам оценочных выражений в естественном языке…, именно абсолютная оценка воспринимается как исходная. Абсолютные оценки выражены более простым способом, чем сравнительные, и представляются элементарными по форме…» [4, с. 16].

Одним из значимых аспектов систематизации эмоциональности является их квантитативная сущностная характеристика, при этом квантитативный анализ отличается значительным объемом отбора и декодирования статистических эпизодов. Например: «Паек Зигмунд отдал алкашу соседу. *Непросыхающий индивид поинтересовался, стоит ли ждать продолжения гуманитарной помощи*» [1, с. 40]; «На время Розамунда исчезла. *Затихла подобно одноименной композиции Шуберта. Лопались шарики, полз наверх столбик мифического термометра*» [1, с. 44].

Репрезентация эмоциональности и экспрессивности как концептов детерминирована интенсивными характеристиками значений семантических полей, имеющих сетевое построение. Сформировавшаяся в итоге пропозиционная сетевая структура отображает механизмы создания мыслительных связей между эмоциональными и экспансивными признаками, которыми наделяются языковые единицы в художественно-публицистическом тексте. М.С. Шахназаров в указанном выше исследовании отмечает, что взаимодействие эмоциональных и экспансивных признаков носит перманентный характер, а следовательно, формируют длительность и устойчивость общего впечатления от прочитанного. Безусловно, рассматриваемые качества эмоциональности и экспрессивности проецируются на языковые единицы, а также на механизмы планирования текста, регламентируя его компоненты с точки зрения интонационной заданности. В данной ситуации возникает взаимовлияние эмоций и языковых средств эмоциональности, когда на первый взгляд абстрактное эмоциональное обстоятельство приобретает вполне конкретное речевое наполнение, причем в динамике. Таким образом, суммарной характеристикой экспрессивности становится ее динамичность, которая детерминируется как степень экспрессивности, выражающей уровень импульсивности, при этом экспрессивность организуется посредством намеренного повышения эмоционального накала в определенном фрагменте текста многообразными языковыми единицами, рассчитанными на запрограммированную реакцию читателя с целью вызвать у него предсказуемое отношение к сказанному. Экспрессивные языковые единицы позволяют наилучшим образом сформулировать и транспонировать содержание текста, содействуют решению поставленных автором психолингвистических задач. В результате отмеченные языковые знаки выделяют, конкретизируют и углубляют содержательный импульс сообщения, обеспечивая тем самым переход логического содержания текста в эмоциональное. Например: «Милькову стало дурно. До прихода в журналистику он *тренировал кисти рук троллейбусным* рулем, диаметром с баскетбольную корзину. С обожанием относился ко всему, что *передвигается по рельсам и проводам*. В один из поворотов Мильков троллейбус не вписал. *Огромными бенгальскими огнями заискрились штанги*. Кто-то не удержался за поручень. Мильков *на манер дуэлянта* натянул промасленные и заплеванные краги. Под звуки автомобильных клаксонов *походкой тореро* направился чинить неисправность… Дальнейшее память в *травмированных полушариях* Милькова не сохранила. *Пассажиры перекочевали в свидетели, троллейбус – в ремзону. Беспощадный колючий удар электричества убил в Милькове ударника трамвайно-троллейбусного парка. Человека убить не посмел.* И через время в реанимации *ожил немного странноватый журналист,* заполняющий рубрику «город» [1, с. 48]. Динамика эмоциональности, как следует из иллюстрации, осуществляется посредством импульсивности при реализации выделенных языковой единиц, что ведет к оценочности всего высказывания.

Эмоциональные и экспрессивные характеристики языковых единиц объединяются на базе исходных смыслов, входящих в ментальный лексикон автора и читателя как участников коммуникации, формируя дифференциальные структурные признаки и демонстрируя креативный потенциал языка. Значимость экспрессивности как концепта детерминирована набором признаков, характеризующих природу языка с опорой на факультативные смыслы, зависящие от индивидуального восприятия описываемых картин действительности в тексте. В итоге актуализируются некоторые аспекты интерпретации поступающей информации, влияющие на формирование ментальной репрезентации, а также поддержку механизмов обработки и воспроизведения тех или иных проблем эмоциональности, а значит, и экспрессивности, решаемые на лексическом уровне, детерминированные вторичными смыслами, которые реализовывались не только формальными, но и семантическими критериями.

В процессе функционирования эмоционально-экспрессивной лексики формируется состояние аффекта, которое воспринимается как «сильное и относительно кратковременное эмоциональное состояние», связанное со стремительными «изменениями важных для субъекта жизненных обстоятельств и сопровождаемое резко выраженными двигательными проявлениями и изменениями в функциях внутренних органов» [5, с. 12].

При этом возникает факультативная экспрессивность, которая в процессе реализации может влиять на градацию виртуальных смыслов, маркирующих существенные для понимания текста лингвистические знаки, в том числе и неречевые (например, паралингвистические), обладающие модальными значениями, которые в рассматриваемых текстах становятся словами-стимулами. Данные языковые элементы манифестируют адекватное восприятие целостного текстового пространства, позволяя удерживать в памяти читателя ключевые компоненты как сигналы, к которым как бы «цепляются» факультативные смыслы. Обработка индивидуумом факультативных смыслов способствует выстраиванию системы неполноценных сигналов, могущих транспонироваться в основные, в результате чего обеспечивается перманентная чувствительность к текстовому содержанию (в некотором смысле речь идет о поддержании интереса к тексту, что важно для пишущего). Тексты М.С. Шахназарова отличаются естественным (и даже фиксированным) порядком усвоения формальных и семантических критериев эмоциональности, которая порождает заданную экспрессию, а следовательно, и оценку: «Правда иногда *односложна*. *Длинный правдивый ответ* может быть только в кабинете следователя. В повседневной жизни *истина не любит, когда ее растягивают*. Она, в отличие от лжи, *пунктуальна*. Правда – *свершившийся факт*, ложь *на факты опирается выборочно*. Заниматься спиртом стало опасно. Стреляли с двух сторон. С одной – *очередями стрекотала* «братва», могли пальнуть из базуки. С другой – *одиночными постреливали* менты. В середине были *спиртовики*. Да и не только… Я знал одного хорошего кондитера. *Царствие ему небесное*. В его животе нашли *больше пуль, чем изюминок в кексах*, которые выпекала его контора» [1, с. 24]. Как можно понять из иллюстрации, возникшее факультативное значение находится в пропорциональной зависимости от основного, в результате эти значения не сливаются, но осваиваются как единое целое.

Сформировавшееся таким образом единое целое становится актуальным в конкретной коммуникативной ситуации, потому что вырабатывает (либо развивает, либо конкретизирует, либо систематизирует) на лексическом уровне новые коннотативные смыслы языковых единиц. Данные смыслы успешно закрепляются, повторяясь в других словах и оборотах, способствуя запоминаемости прежде всего определенных эмоций. В связи со сказанным становится важным, как и в какой форме хранятся языковые образы и как они распространяются на неключевые компоненты текста. Речь идет о повторяемости эмоций посредством передачи новой информации, на которую проецируется прежняя эмоционально-экспрессивная картина действительности, при этом актуализируются коннотативные характеристики языковых знаков, в отличие от предметных, т. к. первые формируются за счет несобственных функций языковых единиц. Таким образом, в тексте складывается дополнительный информационный слой, ответственный за эффекты позиции, задачей которой является удержание в памяти вербальной формы высказывания и воспроизведение слов и оборотов.

Восприятие эмоционально-экспрессивных языковых единиц в рассматриваемых текстах обусловлено также и личностью самого автора М.С. Шахназарова, нашего современника, которого можно очень часто видеть и слышать на различных медиаресурсах, человека публичного, который не только пишет, но и устно выступает с большой экспрессией. Иначе говоря, восприятие его письменных текстов подкрепляется фонологической формой, т. е. впечатлением голоса и манеры исполнения. По сути, формируется своеобразное повторение эмоций в ходе обработки как устной, так и письменной речи как фонологического приема, позволяющего удерживать в сознании читателя/слушателя смысловые повторения (следует отметить, что исследуемая книга существует также в авторском прочтении, что позволяет в какой-то мере сопоставлять индивидуальное читательское видение, восприятие и выработку системы эмоциональности с авторской). Итак, фонологический фактор способствует усилению экспрессивности и перекодированию письменной формы в устную, а также расширению смысловых горизонтов текста.

Любой отход от традиционных (нормативных) приемов реализации единиц языка манифестирует факт нарушения потенциального возникновения в речевой последовательности конкретных языковых единиц. Механизмы возможности отхода от нормы транспонируются как основа для зарождения экспрессивности. Значимость данного положения детерминирована особенностью психологической деятельности индивидуума, в первую очередь речь идет о его внимании. В процессе анализ текстов М.С. Шахназарова можно отметить, что, как правило, возникновение последующего эмоционально-экспрессивного языкового элемента препарировано предшествующим/предшествующими, в результате чего обеспечивается перманентная эмотивная выраженность. Описанное обстоятельство акцентирует внимание читателя в основном на форме как неком повторении эмоции, потому что повторение в процессе обработки текстового фрагмента строится на повторении фонологических механизмов. Например, во фрагменте: «Люди звонят, участвуют в *интерактивах*. Для меня это слово так и осталось загадкой. И, кстати, если *есть «интерактив», то почему нет «интерпассива»?*» [1, с. 37–38]. Таким образом, возникновение дополнительных эмоционально маркированных языковых единиц понимается как углубление паралингвистической мотивации (фонология, кинесика) на фоне ее образности.

В связи со сказанным возникает необходимость определения механизмов целенаправленной организации привлечения внимания читателя к тексту в целом и к отдельным его фрагментам, в частности на психологическом уровне. Данное обстоятельство детерминировано огромным информационным потоком

и массовостью соответствующих «триггеров» на современном этапе жизнедеятельности человека. При этом становится важной актуализация процессов планирования текстового пространства, когда задействуются паузация, невербальные средства, образность и пр., которые в конечном счете выступают в качестве неких смысловых «маяков», воздействующих одномоментно на значительное количество побудителей, хотя сознания индивидуума достигают только такие, которые понимаются как наиболее существенные. Анализ текстов вообще и художественно-публицистических конкретно продемонстрировал тот факт, что внимание носит установочный характер, т. е. человеческое сознание чаще воспринимает только определенную «триггерно» обусловленную информацию, основанную на нестандартности, новизне, особой оценочности, образности и пр., что в конечном счете облегчает выделение и освоение информации. Такое положение важно, когда «в рамках антропоцентрической научной парадигмы современного языкознания информацию определяют исключительно как ту часть человеческих знаний, которая является полезной для реципиента, как некое новое знание, которое представляется возможным интерпретировать исходя из содержания переданного сообщения» [6, с. 37].

Итак, сознание индивидуума, которое активно воспринимает эмоционально-экспрессивную лексику, формирующую дополнительные смыслы, осознает текст не как линейную структуру, а как рекурсивный процесс, когда особую значимость приобретает специфическое формирование проекции. Данная проекция содействует повторному восприятию текста, потому что специфика сознания человека, его психологическое состояние воздействуют на речемыслительную деятельность и манифестируют ее характеристики с опорой на экспрессивные языковые знаки. Рекурсивность как концепт, отмечающийся неким описанием действительности как процесса, редактирует и корректирует механизмы с обратной связью, воздействующие на тот или иной из предыдущих этапов порождения текста, и дает основание для ревизии текстового содержания на этапе общего планирования, регулирования формулировок при восприятии и уточнения содержания: «Это был сигнал. Многие горожане с удовольствием бы нарушили *траурный этикет* и, при определенных обстоятельствах, произнесли бы в адрес «пересмешников»: «Спасибо, что вас больше нет». Но Розамунде нравился *юмор блиндажей и окопов»* [1, с. 39].

Привлечение внимания читателя посредством актуализации некоторых значимых смысловых звеньев художественно-публицистического текста с последующим влиянием на его мысли и формирование чувственного содержания произведения в целом манифестируется как явление планируемое. Вообще планирование речи больше соотносится с письменным текстом, чем с устным, что обусловлено спецификой данных видов речи. Планирование воспринимается как один из этапов создания текста, который определяет правила генерирования идеи, формулирует и фиксирует цели и задачи, в результате чего возникает комплекс факторов, даже триггеров, направленных на актуализацию хранящихся в памяти читателя ментальных картин, абстрактных или конкретных образов, частично сформировавшихся высказываний. При этом важно отметить, что «модели письменной речи являются циклическими, т. е. подразумевают возможность возврата к этапу планирования для реорганизации идей и пересмотра целей» [7, с. 179].

Итак, языковая система, будучи иерархией уровней, компоненты которой детерминированы (взаимообусловлены), закладывает посредством планирования текста некоторые модели, предназначенные для разъяснения, объяснения, мотивированности самого процесса написания, когда селективные и комбинаторные механизмы влияют на внешние факторы создания текста с учетом различий между ментальным, культурологическим, нравственным и др. состояниями читателей, а значит, и различий в трактовке текста.

Для автора становятся существенными факторы самоанализа и самоконтроля в процессе составления текста, особенно художественно-публицистического, значимым признаком которого является организация эмоционально-экспрессивного и оценочного планов восприятия читателем, регламентируемого автором в качестве продуцента. Следовательно, автор вынужден осуществлять «мониторинг» своей творческой деятельности, начиная с этапа замысла до проверки правописания, уделяя внимание всем этапам работы одновременно, что накладывает большую ответственность за конечный результат – создание эмоциональности, экспрессивности и оценочности текста.

Библиографический список

1. Шахназаров М.С. *История в стиле «fine»*. Москва, 2024.
2. Лотман Ю.М. *Семиосфера*. Санкт-Петербург, 2000.
3. Самигулина Ф.Г. Специфика языковой экспрессивности и особенности психических процессов, обеспечивающих ее. *Филологический вестник Ростовского государственного университета*. Ростов-на-Дону. 2005; № 1.
4. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва, 2014.
5. Вахрушева М.А., Ионова С.В. *Эмоциональная коммуникация на русском языке:* учебно-методическое пособие. Москва, 2021.
6. Кобелева В.П. Информационная структура художественного дискурса. *Актуальные исследования*. Международный научный журнал. 2023; Ч. I, № 42 (172).
7. Филд Дж. *Психолингвистика: Ключевые концепты. Энциклопедия терминов (с английскими эквивалентами).* Перевод с английского. Москва, 2012.

References

1. Shahnazarov M.S. *Istoriya v stile «fine»*. Moskva, 2024.
2. Lotman Yu.M. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg, 2000.
3. Samigulina F.G. Specifika yazykovoj `ekspressivnosti i osobennosti psihicheskih processov, obespechivayuschih ee. *Filologicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Rostov-na-Donu. 2005; № 1.
4. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva, 2014.
5. Vahrusheva M.A., Ionova S.V. *`Emocional'naya kommunikaciya na russkom yazyke*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2021.
6. Kobeleva V.P. Informacionnaya struktura hudozhestvennogo diskursa. *Aktual'nye issledovaniya*. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2023; Ch. I, № 42 (172).
7. Fild Dzh. *Psiholingvistika: Klyuchevye koncepty. `Enciklopediya terminov (s anglijskimi `ekvivalentami)*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 23.10.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-595-598

***Hasanova G.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*

LEXICAL MEANS OF EXPRESSIVENESS IN DAGESTANI MEDIA. In recent years, the interest of linguistic scholars in the language of regional print media has grown considerably. This article is devoted to the study of the peculiarities of the use of lexical means contributing to the creation of expressive character of the materials published in Russian in Dagestan. Examples from various publications are analyzed. In the course of the research it is established that expressiveness is not manifested by itself, it includes evaluativeness, emotionality, imagery and intensity. To enhance expression, authors of newspaper articles use in most cases emotionally evaluative vocabulary, intensifying adverbs and adjectives, metaphors, metaphorical combinations and phraseological units (usual and occasional). The colloquial and slang lexicon has rather bright emotional-evaluative connotation. There is a high activity of borrowings, which are used by authors to create a comic effect or irony.

Key words: **expressiveness, Dagestani Russian-language media, lexical means, emotional-evaluative vocabulary, metaphors, phraseological units, colloquial and commonplace vocabulary, borrowings**

***Г.А. Гасанова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gulistan160459@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ДАГЕСТАНСКИХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ

В последние годы заметно вырос интерес ученых-лингвистов к языку региональных печатных средствах массовой информации. Данная статья посвящена исследованию особенностей использования лексических средств, способствующих созданию экспрессивного характера материалов, публикуемых на русском языке в Дагестане. Анализируются примеры из различных изданий. В ходе исследования установлено, что экспрессивность проявляется не сама по себе, она включает в себя оценочность, эмоциональность, образность и интенсивность. Для усиления экспрессии авторы газетных статей используют

в большинстве случаев эмоционально-оценочную лексику, усилительные наречия и прилагательные, метафоры, метафорические сочетания и фразеологические единицы (узуальные и окказиональные). Довольно яркой эмоционально-оценочной коннотацией обладает разговорно-просторечная и жаргонная лексика. Наблюдается высокая активность заимствований. которые используются авторами для создания комического эффекта или иронии.

Ключевые слова: **экспрессивность, дагестанские русскоязычные средства массовой информации, лексические средства, эмоционально-оценочная лексика, метафоры, фразеологические единицы, разговорно-просторечная лексика, заимствования**

Экспрессивная функция является наиважнейшей функцией любого языка. При этом она заключается в способности языка при помощи специальных языковых средств выражать эмоциональное состояние говорящего, а также его личное отношение к явлениям или отдельным предметам.

Данная статья посвящена исследованию ***лексических средств выражения экспрессивности*** (ЛС ВЭ) в региональной (дагестанской) периодической печати.

Актуальность темы обусловлена тем, что вопрос о специфике проявления экспрессивности как средстве воздействия в дагестанских русскоязычных публицистических текстах не был предметом специального исследования.

Общим вопросам экспрессивности в разное время были посвящены работы учёных В.И. Шаховского [1], Н.А. Лукьяновой [2;3], Т.А. Трипольской [4], Т.В. Матвеевой [5], В.Н. Телии [6; 7], Т.М. Крючковой [8] и других авторов.

Предмет исследования **–** категория экспрессивности, реализованная в региональных газетных текстах.

Цель работы: выявить и описать ЛС ВЭ в дагестанской русскоязычной периодической печати.

Задачи статьи: выявить ЛС ВЭ в дагестанской периодической печати; дать их функционально-семантическую характеристику.

Материалом для исследования послужили газетно-публицистические тексты центральных изданий Дагестана: «Свободная республика» (далее СР), «Черновик», «Молодёжь Дагестана» (далее МД), «Дагестанская правда» (далее ДП) и других.

Научная новизна работы состоит в том, что исследование проводится на материале региональной (дагестанской) русскоязычной прессы.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что ее результаты способствуют расширению представления об особенностях ЛС ВЭ в региональных печатных СМИ.

Практическая ценность исследования определяется возможностью использования его результатов в преподавании вузовских дисциплин «Современный русский язык», «Стилистика», а также в лексикографической практике.

Экспрессивность (от лат. expression «выражение») – «это усиление выразительности, изобретательности, увеличение воздействующей силы сказанного» [9, с. 107].

Таким образом, экспрессивность проявляется не сама по себе. Она включает в себя эмоциональность, оценочность, интенсивность и образность. Это родовое понятие для всех выразительных средств русского языка [8, с. 50].

Эмоциональность – это «способность языковых единиц отражать переживания человека по поводу определенного явления действительности».

Оценочность – «выражение одобрительной или неодобрительной оценки предмета речи» [9].

Интенсивность – «выражение степени проявления действия, признака» [9].

Образность – «способность языковых единиц вызвать чувственно образные представления и ассоциации» [9].

Все эти средства выразительности являются экспрессивными.

Средства выразительности дают автору возможность полно и точно выразить свое отношение к тому, что он описывает, чётко обозначить идею произведения, выделить важные моменты, следовательно, сделать явным свое мировоззрение в целом.

Стиль газетной публицистики характеризуется сочетанием двух тенденций: экспрессивной и стандартной. Ключевой чертой публицистического стиля является социальная оценка.

В газетном стиле публицистики убеждение осуществляет путём эмоционального воздействия на читателя. Журналист выражает не только собственное отношение к сообщаемому, но и взгляды определённых социальных групп, например, политических партий и движений. Иными словами, такая характеристика газетного стиля, как эмоциональная экспрессия, связана со способностью активно влиять на читателей, формировать у них определённое мнение, мировоззрение. Влияние может быть разным, скрываясь за внешне объективной подачей фактов.

Экспрессивность наделяет высказывания эмоциональностью и образностью и может быть выражена на разных уровнях языка: синтаксическом, морфологическом, лексическом, словообразовательном.

Особенно ярко экспрессивность выражается на лексическом уровне.

Способностью передавать эмоциональное состояние человека обладают однозначные слова в своих прямых значениях, выражающие положительную или отрицательную коннотацию.

Лексика с положительной оценкой – это слова высокие, ласкательные, шутливые. Лексика с отрицательной оценкой – слова бранные, пренебрежительные, презрительные, неодобрительные. По словам Э.В. Кузнецовой, оценке подлежат прежде всего сами люди, их поведение, продукты их деятельности, различные социальные явления [10].

Стилистически окрашенная лексика также является лексическим средством выражения экспрессивности. Стилистическая характеристика слова является внешней, в отличие от коннотативной, внутренней, которая включается в содержание слова. Она свидетельствует об отнесённости слова к определённому функциональному стилю: книжному, научному, разговорному, просторечному.

Довольно яркой эмоционально-оценочной коннотацией обладает разговорно-просторечная и жаргонная лексика *(позор, аферист, поганый, бестолковый, поддонок)*. Очень часто стилистическая окрашенность слова сопровождается имплицитными коннотациями. Обратимся к примерам.

Заур Газиев в статье «Затерянные во вселенной», рассказывая о ситуации на кирпичном заводе, употребляет отрицательно-оценочную лексику, чтобы выразить свое отношение к тому, что там творится.

«Про кирпичные заводы Дагестана даже на передаче «Жди меня» рассказывали, и не один раз! Тот *позор* на всю страну забыть тяжело».

В статье «Лёгкие деньги» автор удивляется тому, как «наши люди» восприимчивы к разного рода финансовым пирамидам.

«Каким образом *аферисты* всех мастей убеждают людей нести им деньги – я ума не приложу». *Аферист* – «мошенник, жулик».

Встретились также частнооценочные прилагательные, которые положительно оценивают кого-либо (*обаятельный, рассудительный, справедливый)*.

«С одной стороны, он очень *обаятельный* человек, с другой стороны, он занимается весьма неинтересным для меня делом» (СР, 22.01.2024).

«Пусть Всевышний рассудит по справедливости, ведь он самый *рассудительный* и *справедливый»* (там же).

В газетных статьях используется большое количество абстрактных эмоционально-оценочных существительных: *ужас, катастрофа, крах, лицемерие, коррупция, предательство, афера, садизм.*

«Возможно, весь этот *ужас с электричеством* закончится 15 февраля …, а может и нет, но светофоры от этого страдать не должны» (СР, 13.03.2024).

«О том, что Махачкала – это синоним *коммунальной катастрофы*, никому даже объяснять не нужно» (там же).

Характерной чертой нашего времени является активное употребление заимствованной лексики (*коллапс, ступор, бум, фейк, фурор)*. Заимствования пронизывают СМИ, как центральные, так и региональные.

Ступор (от лат. Stupor «оцепенение») – термин психиатрии, означающий полную обездвиженность.

Журналист употребляет это слово в переносном значении «бездействие», характеризуя правление одного из мэров Махачкалы (СР, 23.03.2023).

Бум – семантический неологизм, означающий чрезмерное, необоснованное оживление вокруг какого-либо мероприятия, события, деятеля и т. д.; шумиху, сенсацию.

«В будущем какие-нибудь кажущиеся случайными новости могут покончить с *бумом* криптовалют, спровоцировать резкое падение цен» (СР. 22.01.2024).

Фейк – это неологизм, означающий что-либо лживое, не соответствующее действительности; выдаваемое за действительное с целью ввести в заблуждение. В переводе с английского – «подделка».

«Но в МВД по Дагестану заявили, что эта история – *фейк»* (там же).

Материал свидетельствует о том, что в газетных текстах превалирует пейоративная лексика: грубая, бранная, просторечная. Основная цель данной лексики в газетных статьях – выражение эмоционального состояния автора статьи.

Достаточно много в печатных СМИ и мелиоративной лексики, т. е. положительно оценивающей объекты и явления действительности. Однако данная лексика употребляется журналистами и для создания иронии.

«Им (людям) отвечали – авария, бригады электриков *доблестно* работают, восстанавливают вам подачу электроэнергии. Но получается, энергетики врали им, они, получается, врали нам?» (СР, 13.03.2024).

Книжное слово *доблестно* само по себе содержит положительную оценку: «самоотверженно, преодолевая любые трудности». Но в данном контексте употребляется для выражения оттенка иронии.

Журналисты в своих материалах в большом количестве используют средства интенсификации оценки. Для чего же авторы печатных СМИ используют их в своих статьях? Все исследователи, занимающиеся данной проблемой, едины в том, что «цель интенсификации не столько указание на то, что признак превышает норму, сколько введение в высказывание экспрессивного компонента, создание прагматического эффекта выразительности и изобразительности речи» [11, с. 13].

Частым явлением в дагестанской русскоязычной печати является использование усилительных наречий с прилагательными. В таком случае они интенсифицируют их значение.

Приведем примеры:

«Эти все истории нам *очень хорошо* известны» (СР, 13.03.2024).

«К сожалению, доверие к государственным институтам *сильно подорвано»* (СР, 18.12.2023).

«То, что она сделала *намного ужасней,* чем то, в чем обвинили экс-министра строительства республики» (СР, 12.О2.2023).

«Я бы добавил ещё и то, что они *нереально агрессивны»* (там же).

Интенсифицирующие прилагательные встретились в следующих контекстах:

«Недоверие к врачам и ко всей системе здравоохранения иногда достигает *глобальных масштабов*» (СР, 18.12.2023).

«Однако лишать даже при таком раскладе себя последнего хлеба – *полнейший идиотизм»* (СР, 22.01.2024).

«Он же пишет с *чудовищными грамматическими ошибками*, и его сельские мозги способны только к схемам по привлечению ботов» (СР, 08.03.2024).

Часто экспрессивность усиливается за счет игры слов, каламбура. Приведем пример. В статье, освещающей земельный вопрос в поселке Новый Хушет, автор приводит выдержку из выступления местного жителя, в котором он грозится в следующий раз собрать ещё большее количество народа на центральной площади Махачкалы. Не исключено, отмечает журналист, что именно последнее предложение сыграло свою роль. «Ответ мэрии был буквально *молниеносным* (значок молнии стоял в начале текста)» (Черновик, 22.03.2024).

Ещё пример игры слов в статье Шамиля Алиева «Огни без раскачки». «Одному из самых маленьких городов республики *Дагестанским огням* – не хватает *огонька*. То систематические проблемы с водой, то с электричеством, Последние известия оттуда также не имеют ничего общего с развитием и благополучием» (Черновик, 22.03.2024).

Метафорическое значение слова *огонек* «душевная энергия, задор (огонек в глазах)» раскрывается в заголовке существительным «раскачка». В данном случае наслаивается ещё олицетворение.

Особым средством усиления выразительности в газетных текстах выступает метафора. В большинстве случаев это метафоры-прилагательные. Приведём примеры:

Турниры, в которых американцы выступают в качестве хозяев, всегда проходят под *жёстким прессингом* судей со стороны «звездно – полосатых» (Черновик, 22.03.2023). *Жёсткий* – «грубый, суровый, не допускающий возражений».

«Магомедов пользуется каким-то *волшебным доверием* и влиянием в МВД России, поэтому и его позиции пока незыблемы» (Черновик, 14.03.2024). Синонимы: магический, сказочный, необыкновенный.

В большом количестве в региональных газетных статьях встречаются метафорические сочетания.

Например, заголовок статьи *«Музей инфекционных заболеваний*» (СР, 23.03.2024). Так Заур Газиев называет Дагестан, так как в последние годы выявляются все новые и новые инфекции.

Заголовок статьи «*Легкие деньги»* в значении «легко достающиеся, без усилий, не заработанные трудом». Очень распространенное выражение в наше время.

«Боже мооооой… о чем думают люди, когда верят всякому налево и направо? Никто работать не хочет, все хотят *леегких денег»* (СР, 21.02.2024).

Левые схемы. «Если есть вещи, которые меня всегда удивляли, так это способность наших людей быть восприимчивыми к разного рода *левым схемам*» (там же).

Прилагательное «*левый»* в разговорной речи употребляется в значении «неофициальный, незаконный, сомнительный по статусу, происхождению или качеству» (часто в кавычках) и встречается в публицистике в разных фразеологических сочетаниях: «*левые доходы», «левый товар»*.

Внутренняя цензура. Автор считает, что религиозным людям не место в заведении, где распивают алкоголь. «Вера подразумевает какую-то *внутреннюю цензуру* на то, в каком месте оказывается человек» (СР, 23.03.2024).

Как видно из примеров, почти все метафорические сочетания являются авторскими окказиональными образованиями.

Усилению выразительности служат и фразеологизмы. Речь идет об изобразительно-выразительных фразеологизмах, отличительными признаками которых являются художественная выразительность и эмоционально-экспрессивное наполнение. Данные фразеологизмы используются в публицистических текстах с особым стилистическим заданием. Чаще авторы используют разговорные и просторечные фразеологические единицы (ФЕ). Могут использоваться и книжные ФЕ для придания тексту торжественного тона.

Яркие эмоционально-оценочные фразеологизмы, характеризующиеся образностью, часто употребляются в роли названий статей. В целях усиления их воздействующей функции журналисты нередко придают им остроту и новизну за счет различных трансформаций, сохраняя при этом общий образ фразеологической единицы. Приведем примеры.

Первые ласточки. Так автор статьи называет первых спортсменов, уехавших из России в другие страны для продолжения своей спортивной карьеры (СР, 23.03.2024).

Держать марку. Журналист считает, что у человека на ответственной государственной должности нет права на грубейшие ошибки, надо *держать марку,* точно, хорошо знать, что говорить публично, в том числе в сети (СР, 16. 02.2024).

Наступать на пятки. «А конкуренты, также претендующие на Махачкалу, постоянно *наступают на пятки»* (Черновик, 02.05.2023).

В небольшом абзаце статьи «Легкие деньги» Заур Газиев использует несколько фразеологизмов:

«Они просто *играют на струнах человеческой души*, используя простые человеческие слабости. К примеру, жадность и желание заработать *здесь и сейчас*. Стоит пообещать нашим людям небольшой пассивный доход – и они уже готовы *сломя голову бежать* за ним» (СР, 23.03.2024).

В первом фразеологизме происходит расширение за счет слова «человеческой», а во втором – лексическая замена: вместо слова *жить* используется слово *заработать*.

Исследование показало, что для усиления экспрессии авторы дагестанских печатных СМИ в большинстве случаев используют лексические средства: эмоционально-оценочная лексика, усилительные наречия и прилагательные, метафоры, метафорические сочетания и фразеологические единицы (узуальные и окказиональные). Стилистически окрашенная лексика также является лексическим средством выражения экспрессии [12; 13]. Очень часто стилистическая окрашенность слов сопровождается имплицитными коннотациями. Довольно яркой эмоционально-оценочной коннотацией обладает разговорно-просторечная и жаргонная лексика. Наблюдается высокая активность заимствований, которые используются авторами статей для создания комического эффекта или иронии.

Библиографический список

1. Шаховский В.И. *Эмотивный компонент значения и методы его описания*. Волгоград, 1983.
2. Лукьянова Н.А. *Экспрессивная лексика разговорного употребления: проблемы семантики*. Новосибирск, 1983.
3. Лукьянова Н.А. Дискуссионные моменты интерпретации экспрессивности как категории лексикологии. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2. Языкознание. 2009; № 1 (9): 211–215.
4. Трипольская Т.А. *Семантическая структура экспрессивного слова и ее лексикографическое описание*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Новосибирск, 1984.
5. Матвеева Т.В. *Лексическая экспрессивность в языке*. Свердловск, 1986.
6. Телия В.Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация. *Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности:* коллективная монография. Отв. ред. В.Н. Телия. Москва: Наука, 1991.
7. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва, 1986.
8. Крючкова Т.М. Понятие экспрессивности в современной лингвистике. *Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета.* Воронеж, 2006; Выпуск 1: 48–50.
9. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке. *Сборник статей по языкознанию*. Москва, 1958.
10. Кузнецова Э.В. *Лексикология русского языка:* учебное пособие. Москва, 1989.
11. Пашкова А.Д. Усилительные наречия как средство интенсификации оценки реформы образования в медиаполитическом дискурсе США. *Политическая лингвистика*. 2017; № 4 (64): 12–15.
12. Солганик Г.Я. *Лексика газеты (функциональный аспект).* Москва, 1981.
13. Гасанова Г.А., Нурмагомедова Д.М. Адъективная лексика на страницах дагестанских русскоязычных печатных СМИ (семантико-стилистическая характеристика). *Вестник Дагестанского государственного университета.* Серия 2: Гуманитарные науки. 2024; Т. 39, № 4: 82–87.

References

1. Shahovskij V.I. *`Emotivnyj komponent znacheniya i metody ego opisaniya*. Volgograd, 1983.
2. Luk'yanova N.A. *`Ekspressivnaya leksika razgovornogo upotrebleniya: problemy semantiki*. Novosibirsk, 1983.
3. Luk'yanova N.A. Diskussionnye momenty interpretacii `ekspressivnosti kak kategorii leksikologii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2. Yazykoznanie. 2009; № 1 (9): 211–215.
4. Tripol'skaya T.A. *Semanticheskaya struktura `ekspressivnogo slova i ee leksikograficheskoe opisanie*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 1984.
5. Matveeva T.V. *Leksicheskaya `ekspressivnost' v yazyke*. Sverdlovsk, 1986.
6. Teliya V.N. `Ekspressivnost' kak proyavlenie sub`ektivnogo faktora v yazyke i ee pragmaticheskaya orientaciya. *Chelovecheskij faktor v yazyke: Yazykovye mehanizmy `ekspressivnosti:* kollektivnaya monografiya. Otv. red. V.N. Teliya. Moskva: Nauka, 1991.
7. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic.* Moskva, 1986.

8. Kryuchkova T.M. Ponyatie `ekspressivnosti v sovremennoj lingvistike. *Nauchnyj vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta.* Voronezh, 2006; Vypusk 1: 48–50.
9. Galkina-Fedoruk E.M. Ob `ekspressivnosti i `emocional'nosti v yazyke. *Sbornik statej po yazykoznaniyu*. Moskva, 1958.
10. Kuznecova `E.V. *Leksikologiya russkogo yazyka:* uchebnoe posobie. Moskva, 1989.
11. Pashkova A.D. Usilitel'nye narechiya kak sredstvo intensifikacii ocenki reformy obrazovaniya v mediapoliticheskom diskurse SShA. *Politicheskaya lingvistika*. 2017; № 4 (64): 12–15.
12. Solganik G.Ya. *Leksika gazety (funkcional'nyj aspekt).* Moskva, 1981.
13. Gasanova G.A., Nurmagomedova D.M. Ad`ektivnaya leksika na stranicah dagestanskih russkoyazychnyh pechatnyh SMI (semantiko-stilisticheskaya harakteristika). *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2024; T. 39, № 4: 82–87.

Статья поступила в редакцию 07.11.24

УДК 808.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-598-600

Glushak V.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: glushakvm@mail.ru*

SPEECH-BEHAVIORAL TACTICS OF DISTANCE REDUCTION IN COMMUNICATION OF MEMBERS OF THE HEALTHCARE TEAMS (ON THE SERIES "HOUSE M. D." AND "ER"). The article deals with the most frequent tactics of hyperstrategy of rapprochement of medical team members and intensional characteristics of their speech behavior in dialogues of medical workers from the American TV series "House M.D." and "ER". The article analyzes the tactics of rapprochement of interlocutors in conditions of institutional communication in one of the registers of speech behavior such as the politeness modus. As a result of the conducted research it is established that members of the healthcare teams most often use tactics of apology, compliment, praise, familiarity, frankness and flattery to reduce social distance. At the same time, in case of incorrect interpretation by the addressee of the tactics of familiarity and frankness used in relation to him/her, it can transfer the communication into the modus of aggressive speech behavior. If one member of the medical team correctly perceives intentions of his colleague, then we can expect a reduction in the distance in communication and the establishment of trusting relations between them.

Key words: **speech behavior, distance reduction tactics, medical discourse, politeness modus, TV series**

В.М. Глушак*, д-р филол. наук, проф., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: glushakvm@mail.ru*

РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТАКТИКИ СОКРАЩЕНИЯ ДИСТАНЦИИ В ОБЩЕНИИ ЧЛЕНОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛОВ «HOUSE M.D.» И «ER»)

Статья посвящена изучению наиболее частотных тактик гиперстратегии сближения членов медицинского коллектива и интенциональных характеристик их речевого поведения на материале диалогов медицинских работников, представленных в американских сериалах «House M.D.» и «ER». Основной акцент в исследовании делается на анализе тактик сближения собеседников в условиях институциональной коммуникации в одном из регистров речевого поведения – модусе вежливости. В результате проведенного исследования установлено, что медицинские работники чаще всего используют тактики извинения, комплимента, похвалы, фамильярности, откровенности и лести для сокращения социальной дистанции. При этом в случае неправильной интерпретации адресатом используемых в отношении него тактик фамильярности и откровенности, он может перевести общение в модус агрессивного речевого поведения. В случае если один член медицинского коллектива правильно воспримет интенции своего коллеги, то можно ожидать сокращения дистанции в общении и установления доверительных отношений между ними.

Ключевые слова: **речевое поведение, тактики сокращения дистанции, медицинский дискурс, модус вежливости, жанр телевизионного сериала**

Многочисленные исследования доказали, что интенциональность говорящих в подавляющем большинстве случаев мотивируется неречевыми задачами [1–9]. В первую очередь это касается стремления собеседников поддержать или нарушить позитивный имидж друг друга [3; 5; 9]. Эффективность решения коммуникативных задач является одним из важнейших критериев, по которому люди осуществляют выбор языковых средств. Среди множества коммуникативных стратегий и тактик важную роль играют стратегии, связанные с понятием близости двух индивидуумов [8]. Результаты успешного сближения коммуникантов могут отличаться в различных модусах общения, т.е. не только в зависимости от коммуникативных целей говорящего, но также и от эффективности воздействия на собеседника с помощью выбранных вербальных и невербальных ходов. При исследовании речевого поведения врача большинство исследователей фокусируют свое внимание на стратегиях и тактиках их коммуникативного взаимодействия с пациентами [1; 6]. Получение системного представления о мотивации речевого поведения членов медицинского коллектива, приводимых в действие теми или иными коммуникативными интенциями, открывает путь к осознанному применению элементов речевого воздействия, а также способно повысить уровень успешности коммуникации. Это в полной мере обуславливает актуальность выбранной нами темы.

Цель данной работы заключается в выделении, исследовании и классификации маркеров речевого поведения, направленного на сближение работников медицинского коллектива, а также языковых средств их выражения в коммуникативных ситуациях, связанных с вежливым речевым поведением в рамках медицинского дискурса. Цель исследования определила постановку следующих задач: 1. выявить наиболее частотные тактики гиперстратегии сближения участников медицинского дискурса; 2. описать интенциональные характеристики тактик гиперстратегии сближения участников медицинского дискурса.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем предоставлен языковой инструментарий стратегии сближения членов медицинского коллектива в одном из регистров речевого поведения – модусе вежливой коммуникации. Теоретическая значимость работы заключается в том, что ее результаты способствуют развитию теории коммуникативного взаимодействия, в частности, в расширении знаний о речеповеденческих стратегиях и тактиках в различных видах дискурса. Практическая применимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов и разработанной структуры для обучения английскому языку студентов-медиков, а также в рамках курса теории межкультурной коммуникации и стилистики английского текста.

Материалом практического исследования послужили сериал «House M.D.» объемом звучания 258 мин (6 серий) и сериал «ER» объемом звучания 260 мин (6 серий). Количество отобранных элементов составило 230 единиц.

Сокращение дистанции как таковой является весьма динамичной гиперстратегией, т. к. предполагает установление определенных доверительных отношений между собеседниками. Рассмотрим наиболее частотные тактики в изучаемом нами контексте.

1. Тактика извинения

В целом главной характеристикой тактики извинения является то, что она редко выступает в качестве инициативы и чаще всего является ответом на справедливый упрек, либо итогом спора или конфронтации, например:

(1) *Candidate twenty four: What? I'm not quitting my old job until I'm sure I've got a new one.*

Candidate eighteen: I didn't say anything.

Candidate twenty four: You had a look.

Candidate eighteen: Yeah, I did. Sorry (House M.D. season 4, ep. 2, 00:12:55–00:13:01).

(2) *Nurse Taggart: Listen, I'm sorry if I hurt your feelings earlier* (ER season 15, ep.6, 00:20:21–00:20:25).

Сожаление и сопряженные с ним извинения выражаются такими формулами, как *I'm sorry…, I regret that..., I shouldn't have…, My apologies…* Однако примеры сериалов «Доктор Хаус» и «Скорая помощь» наглядно демонстрируют, что для симметричной коммуникации наиболее характерен оборот *I'm sorry*, либо просто *sorry*.

Извинения могут также использоваться в качестве дистанцирующей тактики:

(3) *Dr. Schaffner: Yes, it will. Because you confused saving her life with doing the right thing. (shakes her head) I'm sorry, Dr. Foreman, you're fired* (House M.D. season 4, ep. 44, 00:15:28,420 –> 00:15:34,960).

Дистанцирующее извинение не является искренним, а поэтому его можно отнести к тактике формальной вежливости.

2. Тактика комплимента

Основная интенциональность комплимента направлена на создание или поддержание контакта и дружественных связей. С помощью комплимента адресант стремится вызвать симпатию у адресата и вызвать у него доверие к себе. Следует различать искренний и формальный комплимент. Особенностью искреннего комплимента является не получение преференций от высказанной в адрес

собеседника похвалы, а сохранение его позитивного лица среди окружающих, например:

(4) *Amber Volakis: If you're going to purge an entire gender, it isn't going to be the "danglers"*.

Dr House: Sounds logical. If the danglers are ok, I'm ok (House M.D. season 4, ep. 4, 00:03:49–00:03:54).

Стоит отметить, что принадлежность данной фразы, выраженной односоставным предложением, к комплименту является спорной, поскольку отсутствует семантическая составляющая – указание на те или иные выдающиеся качества адресата. В то же время, анализируя тактики, используемые доктором Грегори Хаусом, можно с уверенностью сказать, что признание логичности того или иного суждения – уже само по себе является комплиментом и направлено на поддержание имиджа адресата.

Приведенный пример (4) и следующий пример (5), который выражен усечением придаточного предложения условия «*If you keep this up…*», отображают косвенное построение искренних комплиментов доктором Хаусом:

(5) *Henry Dobson: Seeing her dead mother's a hallucination. Not knowing she's dead is a delusion.*

Dr House: [impressed] You keep this up, you're gonna have to start wearing sexier clothes (House M.D. season 4, ep. 3, 00:16:38–00:16:47).

Что касается сериала «Скорой помощи», то здесь комплимент, направленный на сближение, также носит неформальный характер и выражен напрямую в более простой форме по сравнению с двусмысленными формулировками доктора Хауса:

(6) *Tony Gates: Yeah. You really did a number on that guy.*

Dr. Banfield: Yeah. I took Tae Kwan Do for the workout. Never thought I'd have to use it (ER season 15, ep. 3, 00:05:50–00:05:58).

(7) *Nurse Taggart: Well, maybe I just need a good mentor. I hear you're a real rock star.*

T. Gates: You did? (ER season 15, ep. 4, 00:16:01–00:16:06).

Для последних двух примеров характерно использование слова *real* в целях подчеркнуть свое удивление и одобрение в адрес другого участника речевого акта.

3. Тактика похвалы

У тактик комплимента и похвалы схожая интенциональность, так как обе тактики предполагают положительную оценку имиджа собеседника. Тем не менее, у тактики похвалы имеются свои отличительные особенности. Основная интенция похвалы в медицинском коллективе – оценить позитивные стороны в поведении и поступках коллеги, а интенциональная направленность комплимента – выразить свою симпатию собеседнику в связи с его положительными поступками (как, например, приведенный ранее пример симпатии Хауса к Генри Добсону). Данная цель отчетливо прослеживается в следующем примере:

(8) *Dr. Foreman: Hey, guys! Great job. [They turn to leave again, with varying degrees of happiness and confusion on their faces. Foreman looks after them, the proud father looking after his own children, breathing a huge sigh when they've gone].* (House M.D. season 4, ep. 3, 00:10:24-00:10:26).

Реакцией на высказанную похвалу может быть, как ее принятие, так и отклонение собеседником. В рассмотренном нами случае реакция проявляется ситуативно. Похвала неоднозначно влияет на тех или иных работников госпиталя. Если в случае с доктором Форманом его диагностическая группа не до конца верит в искренность своего начальника, то примеры из «Скорой помощи» позволяют судить об обратном:

(9) *Nurse: Hey, Neela... Anspaugh was gonna do a laparotomy on that abscess patient, but he went with your plan instead. Good job!*

Dr. Rasgotra: Thanks, Marisol (ER season 15, ep. 5, 00:16:31–00:16:38).

(10) *Dr. Morris: Nice job, buddy. Healin' and dealin', I dig it* (ER season 15, ep. 5, 00:03:33–00:03:35).

Во всех трех примерах выражение похвалы связывается со словом *job*, которое само по себе не имеет выраженной стилистической окраски и скорее относится к профессиональному дискурсу. Положительная оценка как профессиональной деятельности, так и личностных качеств при этом выражается интонационным оформлением, а также расположением фразы в конечную позицию для фокусировки прагматического эффекта.

4. Тактика фамильярности

Обычно подчеркнутая книжность речи либо ее откровенная фамильярность считаются нарушением коммуникативных норм в текстообразовании, но в случае близких, доверительных отношений она выступает как фактор поддержания позитивного имиджа собеседника, например:

(11) *Dr. House: Hey, Wilson! I'm going to cut some cripple's eyes out! Want to come watch?*

Dr Wilson: Good times (House M.D. season 4, ep. 5, 00:27:32–00:27:40).

Во многих ситуациях обращение «Эй!» или «Эй, ты!» и подобные фамильярные обращения рассматривается как вопиющая грубость, но в случае с двумя закадычными друзьями это всего лишь маркер их неформальных отношений. Помимо этого, использование грубого разговорного слова *cripple* создает эффект комического, о чем свидетельствует реакция адресата, которая в полной мере соответствует интенции адресанта. Употребление лексики со сниженной лексической коннотацией для сокращения дистанции между коллегами-медиками демонстрирует также следующий пример:

(12) Lisa Cuddy: *I need someone that can control House.*

Dr. Foreman: (snorts) *Heh! Keep looking. Might take a while* (House M.D. season 4, ep. 4, 00:18:45–00:18:51).

Учитывая то, что на момент диалога Эрик Форман находится в безвыходном положении, он, тем не менее, будучи на хорошем счету у своего единственного потенциального работодателя, позволяет себе стилистически сниженное выражение *keep looking*.

Еще одним ярким примером использования тактики фамильярности в формальной коммуникативной ситуации может служить следующий:

(13) *Dr House: Don't be an idiot. There is no 'after', there's just 'this'.*

Dr Wilson: House! (House M.D. season 4, ep. 4, 00:29:19–00:29:22).

Несмотря на то, что фамилия *House* без каких-либо атрибутов (медицинской степени, имени, должности) практически стала именем нарицательным для работников учебного госпиталя Принстон Плейнсборо (*Princeton Plainsboro TH*), привилегия называть его так принадлежит лишь наиболее близким людям – главному врачу Лизе Кадди и другу Грегори Хауса Джеймсу Уилсону. В сериале «Скорая помощь», напротив, прослеживается тенденция обращения врачей друг к другу по имени, что также является примером использования тактики фамильярности для сокращения социальной дистанции между собеседниками. О фамильярных отношениях среди медицинских работников свидетельствуют также их подтрунивания друг над другом, которые, тем не менее, не воспринимаются как попытки нарушения позитивного имиджа, например:

(14) *Dr. Morris: Well, I guess Brenner's gone, seeing as he likes to demoralise when he teaches.*

Dr. Brenner: Bite me (ER season 15, ep. 4, 00:01:27–00:01:31)

В приведенном примере безобидную иронию подчеркивает реакция собеседника с помощью сленгового выражения *bite me*.

5. Тактика откровенности

Тактику откровенности как отдельную можно выделить лишь с определенными оговорками. В отличие от комплимента, с помощью которого говорящий подчеркивает позитивные моменты в имидже собеседника, откровения могут перевести коммуникацию в модус агрессивного речевого поведения, если откровения касаются нелицеприятной информации об адресате. Тактика откровенности может послужить сближению коммуникантов, если она направлена на третье лицо, которое находится в конфронтационных отношениях с обоими собеседниками. Так, в следующем примере представлена ситуация, в которой доктор Форман пытается с помощью откровенных высказываний реабилитироваться в глазах кандидатов на место в группе и установить с ними более доверительные отношения:

(15) *I'm not saying you're bad doctors or bad people. But House is* (House M.D. season 4, ep. 4, 00:20:03–00:20:07)

6. Тактика лести

Лесть преследует иную коммуникативную цель, чем у комплимента, – завоевание расположения адресата. Лесть основывается на изначально ложной или преувеличенной оценке субъекта, на который она направлена. Так, в следующем примере очевидно намерение интерна завоевать расположение главы отделения, что выражается в использовании гиперболизированного выражения:

(16) *Dr. Banfield: If there's pain above and below the diaphragm, think aortic dissection. Get a CT.*

T. Martin (Intern): That's a great teaching point, *Dr Banfield* (ER season 15, ep. 3, 00:01:03–00:01:10).

Таким образом, проведенное исследование речевого поведения членов медицинского коллектива на материале американских сериалов «House M.D.» и «ER» показало, что медицинские работники на фоне преобладающего формального регистра общения тяготеют как к сокращению, так и увеличению социальной дистанции. В проанализированном материале среди речеповеденческих тактик сокращения дистанции в общении медицинских работников наиболее частотными являются извинение, комплимент, похвала, фамильярность, откровенность и лесть. Перечисленные тактики в арсенале говорящего признаны не только демонстративно поддержать позитивный имидж своего собеседника, но и совершить попытку перейти в неформальный регистр межличностных отношений. Использование тактик фамильярности и откровенности представляют для адресанта определенный риск, так как их неправильная интерпретация адресатом может повернуть ход коммуникации в модус агрессивного речевого поведения. В случае если один член медицинского коллектива правильно воспримет интенции своего коллеги, то можно ожидать сокращения дистанции в общении и установления доверительных отношений между ними.

Библиографический список

1. Ананкин Ю., Крайнова А.С. Стратегии и тактики речевого воздействия и манипулирования как компоненты речевого поведения врача в диалоге с пациентом. *Известия Российской военно-медицинской академии*. 2020; № 39 (3–3): 6–9.

2. Грайс Г.П. Логика и речевое общение. *Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика*. Москва: Прогресс. 1985; Выпуск 16: 217–237.
3. Катынская М.В. *Лингвистическое моделирование имиджа*. Благовещенск: Издательство АмГУ, 2012.
4. Кобозева И.М. К распознаванию интенционального компонента смысла высказывания. Теоретические предпосылки. *Сб. Международной конференции: Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии*. Москва: Наука, 2003: 267–271.
5. Кубрякова Е.С. К определению понятия «имидж». *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2008; № 1: 5–11.
6. Маджаева С.И., Касимцева Л.М. Речевое поведение врача при коммуникации с пациентом. *Вестник Калмыцкого университета.* 2019; № 2 (42): 46–52.
7. Мощева С.В. Речевая деятельность: интенция и интенциональность. *Вестник ЮУрГУ.* Серия: Лингвистика. 2022; № 19 (3): 19–26.
8. Сибирякова С.Н. Тактика сближения коммуникантов и особенности ее реализации в структуре немецкоязычных писем-прошений XIX века. *Язык. Культура. Образование*. 2020; № 5: 29–34.
9. Сладкевич Ж.Р. Персональный имидж: к вопросу об определении понятия. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2019; № 4: 68–80.

References

1. Anankin Yu., Krajnova A.S. Strategii i taktiki rechevogo vozdejstviya i manipulirovaniya kak komponenty rechevogo povedeniya vracha v dialoge s pacientom. *Izvestiya Rossijskoj voenno-medicinskoj akademii*. 2020; № 39 (3–3): 6–9.
2. Grajs G.P. Logika i rechevoe obschenie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike: Lingvisticheskaya pragmatika*. Moskva: Progress. 1985; Vypusk 16: 217–237.
3. Katynskaya M.V. *Lingvisticheskoe modelirovanie imidzha*. Blagoveschensk: Izdatel'stvo AmGU, 2012.
4. Kobozeva I.M. K raspoznavaniyu intencional'nogo komponenta smysla vyskazyvaniya. Teoreticheskie predposylki. *Sb. Mezhdunarodnoj konferencii: Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii*. Moskva: Nauka, 2003: 267–271.
5. Kubryakova E.S. K opredeleniyu ponyatiya «imidzh». *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2008; № 1: 5–11.
6. Madzhaeva S.I., Kasimceva L.M. Rechevoe povedenie vracha pri kommunikacii s pacientom. *Vestnik Kalmyckogo universiteta.* 2019; № 2 (42): 46–52.
7. Moscheva S.V. Rechevaya deyatel'nost': intenciya i intencional'nost'. *Vestnik YuUrGU.* Seriya: Lingvistika. 2022; № 19 (3): 19–26.
8. Sibiryakova S.N. Taktika sblizheniya kommunikantov i osobennosti ee realizacii v strukture nemeckoyazychnyh pisem-proshenij XIX veka. *Yazyk. Kul'tura. Obrazovanie*. 2020; № 5: 29–34.
9. Sladkevich Zh.R. Personal'nyj imidzh: k voprosu ob opredelenii ponyatiya. *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2019; № 4: 68–80.

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-600-603

Shadrina O.V., *senior teacher, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) (Dolgoprudny, Russia), https://orcid.org/0000-0003-1980-3754, E-mail: shadrina.ov@mipt.ru*
Gudkova O.V., senior teacher, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) *(Dolgoprudny, Russia), https://orcid.org/0009-0003-9554-9847, E-mail: gudkova.ov@mipt.ru*

ETHICAL NORMS IN COMPILING GLOSSARIES OF EMOTIVE LEXICAL DEVICES USED IN CONTEMPORARY LITERATURE. The expanding range of tasks that artificial intelligence has developed in recent years requires careful consideration of ethical issues that arise when working with this type of technology. Motivated by this need, this work considers ethical standards that should be applied to glossaries of emotive lexical techniques as a product of artificial intelligence machine learning. The article shows that the emergence of an ethical conflict due to the lack of a description of conceptual transferences will lie in the likelihood of incorrect interpretation of semantic connotations placed by the author in a particular emotive lexical device. By applying a critical literature review and a descriptive approach, it is revealed that, on the one hand, in the notes to all emotive lexical devices, regardless of what type they belong, the conceptual transfers involved should be indicated, and on the other hand, belonging to a certain author and work should be noted only for creative techniques, while for conventional ones, such notes will have a negative effect from the point of view of ethics.

Key words: **artificial intelligence, ethical norms, emotive vocabulary, artistic techniques, specialized glossary, conventionality**

О.В. Шадрина, *ст. преп., Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), г. Долгопрудный, E-mail: shadrina.ov@mipt.ru*
О.В. Гудкова, *ст. преп., Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), г. Долгопрудный, E-mail: gudkova.ov@mipt.ru*

ЭТИЧЕСКИЕ НОРМЫ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ГЛОССАРИЕВ ЭМОТИВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Расширение спектра задач, способность к выполнению которых развивается у искусственного интеллекта в последние годы, требует тщательного рассмотрения этических вопросов, возникающих при работе с такого вида технологиями. Обусловленная данной необходимостью, настоящая работа посвящена рассмотрению этических норм, которые должны применяться к глоссариям по эмотивным лексическим приемам как к продукту машинного обучения искусственного интеллекта. В статье показано, что возникновение этического конфликта, обусловленного отсутствием описания концептуальных переносов, будет заключаться в вероятности неверной интерпретации смысловых коннотаций, помещенных автором в тот или иной эмотивный лексический прием. Путем применения критического литературного обзора и дескриптивного подхода было выявлено, что, с одной стороны, в примечаниях ко всем эмотивным лексическим приемам в независимости от того, к какому виду они принадлежат, должны быть указаны задействованные концептуальные переносы, а с другой, принадлежность к определенному автору и произведению необходимо отмечать только для креативных приемов, тогда как для конвенциональных такие примечания будут иметь негативный эффект с точки зрения этики.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, этические нормы, эмотивная лексика, художественные приемы, специализированный глоссарий, конвенциональность**

В последние несколько лет искусственный интеллект проник во многие сферы человеческой интеракции, включая как профессиональную, так и повседневную деятельность, где его участие напрямую затрагивает этические нормы, являющиеся одним из гарантов реализации свободного и безопасного общества [1].

Данный вид технологий позволяет компьютерам осуществлять рабочую, учебную и творческую деятельность, результаты которой близки к тем, которые могли бы быть получены человеком при личной реализации [1–3]. И в таком контексте этика представляет собой выходящие за рамки юридических ограничений моральные аспекты в использовании уже существующих продуктов творческой деятельности, включая как интеллектуальную собственность, созданную третьими лицами, так и то, что воспроизводится самим искусственным интеллектом [1; 3–5].

В связи с этим разработка и обучение искусственного интеллекта должны осуществляться с учетом уже существующих этических норм и границ. Соответственно, актуальность данной работы обуславливается необходимостью определения этических норм и границ, представляющих собой социальные рамки, ограничивающие деятельность при обучении языковых моделей на основании интеллектуальной собственности третьих лиц. При этом особого внимания требует рассмотрение элементов художественной литературы, используемых для машинного обучения. Яркость и образность художественной литературы строится на использовании эмотивных лексических приемов, которые могут быть использованы в глоссариях для лексических занятий и переводческой деятельности, при этом не являясь столь же конвенциональными, как, например, лексические единицы технической или юридической терминологии. Эмоциональный тон любого художественного произведения создается посредством работы эмотивной функции языка, реализуемой за счет различных приемов эмотивно-художественной выразительности, которые можно разделить на две большие группы: лексическую и синтактическую [6]. Эмотивная языковая функция обеспечивает

воспроизведение и восприятие вербальных актов, связанных с транслируемыми эмоциями, тогда как эмотивные средства содержатся на всех уровнях языка [7–9]. В связи с тем, что данная работа посвящена этическим нормам при создании глоссариев, мы будем анализировать в качестве материалов исследования именно лексические эмотивные приемы.

Различные семантические единицы, используемые для реализации лексических эмотивных приемов, могут различаться в зависимости от широты их использования [10; 11]. Таким образом, мы предполагаем, что к более конвенциональным эмотивным лексическим приемам будет применяться меньше этических ограничений, чем к новым. При этом наиболее ярко среди существующих дискурсов эмотивная функция проявляется в художественной литературе, изучение которой помогает в освоении эмотивной компетенции, что обуславливает необходимость создания подобного рода глоссариев, включающих эмотивные лексические приемы.

Глоссарии представляют собой словари или списки специальных терминов или прочих лексических единиц, реферирующих к той или иной профессиональной сфере или тематике, дополненные толкованием и/или переводом на другие языки вместе с комментариями и примерами использования данных лексических единиц [12–14].

Так, цель настоящей работы заключается в выявлении этических норм и границ, необходимых для обучения языковых моделей составлению глоссариев по эмотивным лексическим приемам на базе лингвистических материалов, авторство которых принадлежит третьим лицам.

Для достижения поставленной цели в области создания глоссариев, указанной выше, требуется решить следующие задачи: выделить виды эмотивных лексических приемов, существующих в теории литературы, и этические нормы для составления глоссариев при помощи искусственного интеллекта в соответствии с уровнем их конвенциональности.

Изложенные выше задачи требуют комплексного подхода для их решения. В связи с этим предлагается использовать следующие методы исследования: критический обзор существующей научной литературы и дескриптивный подход.

Теоретическая значимость настоящей работы обуславливается возможностью проведения дальнейших междисциплинарных исследований в области применения этических норм и границ в машинном обучении языковых моделей и искусственного интеллекта, а практическая значимость обеспечивается применимостью полученных результатов в учебно-методических пособиях для гуманитарно-цифровых специальностей.

При этом этические нормы при работе с искусственным интеллектом впервые рассматриваются в связи с уровнями новизны и конвенциональности используемого для машинного обучения лексического материала, что отображает новизну данной работы.

Как уже упоминалось ранее, междисциплинарная природа настоящего исследования требует комплексного подхода в решении поставленных задач.

Так, первый этап заключается в критическом обзоре научной литературы, нацеленной на изучение эмотивных лексических приемов, для объединения в общий список всех эмотивных лексических приемов, реализуемых в художественной литературе.

В общей сложности было проанализировано десять научных работ, написанных на русском языке в период с 2014 по 2023 год [15–24], позволяющих выявить и структурировать перечень эмотивных лексических приемов, используемых авторами для написания художественных произведений.

Следующим необходимым шагом был дескриптивный подход для описания конвенциональности или креативности существующих приемов. Конвенциональные лексические приемы являются настолько привычными и распространенными в языке, что становятся незаметными для его носителей. Тогда как креативные эмотивные лексические средства являются продуктом творческой деятельности индивида [25–29].

Далее использовался дескриптивный подход, нацеленный на выявление этических норм, определяющих границы использования продуктов творческой деятельности третьих лиц за пределами законных ограничений, и описания того, что должен содержать каждый пункт глоссария.

Критический обзор научной литературы, темой которой являются эмотивные лексические приемы, позволил выявить следующий список лексических средств и их характеристики, состоящий из 16 пунктов (табл. 1):

Таблица 1

Эмотивные лексические приемы в художественной литературе

№ п/п	Наименование приема	Характеристика приема
1.	Аллегория	Замена абстрактного понятия конкретным образом
2.	Антитеза	Совмещение в одном обороте противоположных концептов
3.	Гипербола	Преувеличение
4.	Градация	Выбор и расположение лексических средств по возрастающей или по убывающей
5.	Ирония	Употребление лексической единицы в противоположном смысле для создания тонкой насмешки
6.	Литота	Преуменьшение
7.	Художественная метафора	Описание одного явления или предмета посредством другого за счет схожести их качеств или характеристик
8.	Метонимия	Замена одной лексической единицы на другую за счет схожести их понятий
9.	Окказионализм	Индивидуальное авторское словообразование
10.	Оксюморон	Сочетание противоположных лексических единиц для создания комического эффекта
11.	Олицетворение	Передача неодушевленным предметам человеческих характеристик
12.	Перифраз	Замена лексической единицы описательным оборотом
13.	Сарказм	Язвительная насмешка
14.	Синекдоха	Применение частного понятия для обозначения чего-то целого
15.	Сравнение	Сопоставление двух предметов или явлений по общему признаку
16.	Эпитет	Образное определение, характеризующее свойство, качество или явление

Важно отметить тот факт, что все фигуративные лексические средства языка, нацеленные на реализацию эмотивной функции, строятся на основании переноса свойств и качеств концептов, а значит, соответствуют Теории концептуальной метафоры, созданной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в 1980 году и описанной в их работе под названием *«Метафора, которой мы живем»* [25]. Несмотря на то, что все они работают на основании концептуальных переносов и являются производными концептуальной метафоры, каждый из этих приемов имеет присущие только ему характеристики работы с концептами, на которые опирается автор в создании своей работы, оперируя схожими концептами в разных вариациях, а значит, и в разных средствах выразительности.

Так, первым шагом в создании глоссария будет реконструкция концептуальных связей, подразумевающая под собой выделение концептов, перенос которых используется для создания эмотивного лексического средства, и тех качеств и характеристик, за счет которых осуществляется перенос, наряду с определением типа фигуративного приема.

В качестве примера рассмотрим переносы, осуществляемые в таких эмотивных лексических приемах, как аллегория и синекдоха, реализуемых как в повседневном дискурсе, так и в художественной литературе.

Как уже было указано выше, аллегория представляет собой замену абстрактного понятия конкретным образом. Такой прием являлся весьма распространенным в разные этапы существования художественной литературы и остается популярным эмотивным лексическим средством и в настоящее время. Например, в романе «Скотный двор» (1945) Джордж Оруэлл использует аллегорию, чтобы представить исторические события и фигуры, связанные с русской революцией и становлением Советского Союза. Каждый из животных в романе символизирует реальные исторические личности и классы. Так, первый пример (1) иллюстрирует, как принципы равенства были искажены в угоду интересам «правящих».

(1) *All animals are equal, but some animals are more equal than others* (G. Orwell *«Animal Farm: A Fairy Story»*, 1945).

Во втором отрывке (2) отражается использование Сталиным методов индоктринации и контроля над образованием для формирования будущих поколений.

(2) *Napoleon took them [the puppies] away from their mothers, saying that he would make himself responsible for their education* (G. Orwell *«Animal Farm: A Fairy Story»*, 1945).

При этом смена настроений говорит о том, как революционные идеалы поддаются манипуляциям и отчаянию (3):

(3) *I will sing you that song now, comrades. I am old and my voice is hoarse, but when I have taught you the tune you can sing it better for yourselves. It is called "Beasts of England"* (G. Orwell *«Animal Farm: A Fairy Story»*, 1945).

Синекдоха же используется для обозначения какого-либо целого предмета или общего явления путем называния какой-либо его выдающейся части, являясь, как и аллегория, весьма распространенным эмотивным лексическим приемом.

В случае с синекдохой для описания более широкого концепта используется другой, более узкозначимый концепт, существующий как самостоятельно, так и в качестве части более широкого концепта, для описания которого он используется. Примерами синекдохи могут стать такие распространенные примеры, которые часто используются в повседневной жизни, как:

(4) *the crown* символизирует монархию или правящую власть, где концепт «монархии» передается составной частью «короной»;

(5) *suits* относятся к деловым людям или руководителям, использующим деловой костюм для подтверждения своего статуса;

(6) *wheels* подразумевают автомобиль, фокусируясь на части транспортного средства для обозначения всего объекта.

Авторы часто используют синекдоху для описания своих персонажей, называя вместо их имени или референтного местоимения выдающуюся часть их внешнего вида для представления целого или выделяя определенные функции или особенности, чтобы вызвать более широкое понимание. Так, в следующих отрывках (7–10), взятых из произведения Айзека Азимова «Я, робот» (1950), мозг (*brain*) и сознание (*mind*) представляют собой символ и функциональность всего робота, при этом мозги (*brains, brain*) в восьмом и десятом примерах (8, 10), а также сознание (*«mind»*) являются метонимией для понятия «робот»:

(7) *It was hard to believe that the brain could be at fault, but there it was* (I. Azimov *«I, Robot»*, 1950).

(8) *She learned to calculate the parameters necessary to fix the possible variables within the "positronic brain"; to construct "brains" on paper such that the responses to given stimuli could be accurately predicted* (I. Azimov *«I, Robot»*, 1950).

(9) *Gears and metal; electricity and positrons. Mind and iron! (*I. Azimov *«I, Robot»*, 1950*).*

(10) *The Brain, for instance, could never supply a solution to a problem set to it if that solution, would involve the death or injury of humans* (I. Azimov *«I, Robot»*, 1950).

В связи с этим при составлении глоссария на основании художественного произведения с этической точки зрения необходимо анализировать каждую из отобранных фигуративных единиц и указывать, какой эмотивный прием она представляет, на основании каких концептов она создавалась, поскольку несколько авторов могут использовать одинаковые концепты в разных эмотивных лексических приемах.

Отсутствие указания названия того или иного эмотивного лексического приема и концептов, его создающих, может привести к определенным этическим дилеммам как для обучающего языковую модель или ИИ, глоссария, так и для тех, кто будет пользоваться составленными этой моделью текстами. Поскольку глоссарий представляет собой список лексических единиц на определенную тему с включением в него пояснений, толкований и/или перевода [12; 13], с одной стороны, отсутствие проведенной реконструкции переноса характеристик и/или выдающихся черт концептов и указания вида эмотивного лексического приема в создании глоссария по художественному произведению может привести как к неправильной расшифровке или неточному толкованию смысла приема, заложенного автором, а с другой — создать ситуацию, в которой возможно неточное восприятие со стороны того, кто будет использовать данный глоссарий.

При этом подобные переносы могут обладать такими качествами, как конвенциональность и креативность. Рассматривая пример синекдохи *«brain(s)»*, используемой А. Азимовым для референции к высокотехнологичному роботу, стоит обратить внимание, что в других контекстах подобный эмотивный лексический прием может указывать на любого человека, обладающего выдающимися умственными способностями.

Конвенциональные эмотивные лексические средства являются первазивными, что означает, что они могут реализоваться в разнообразных коммуникативных ситуациях, не вызывая у реципиентов всплеска восприятия описываемого объекта как чего-то нового [25; 26]. Такие приемы могут быть использованы от пользователя к пользователю и сами по себе, в отрыве от текста, не являются продуктами творческой деятельности человека.

Креативные лексические средства, работающие на реализацию эмотивной функции, напротив, представляют собой творческую манифестацию адресанта [25; 26; 29]. При их первичном возникновении в коммуникативном акте у адресатов возникает чувство восприятия чего-то нового. Такие приемы могут быть использованы вслед за первоисточником, однако их применение в речи будет весьма редким в сравнении с конвенциональными средствами, и каждое из них будет вызывать отклик у реципиента, в то время как конвенциональные приемы останутся незамеченными. Такие креативные эмотивные лексические приемы являются продуктом творческой деятельности третьих лиц, что влияет на применение этических норм при использовании таких средств в создании других продуктов творческой и умственной деятельности для публичного пользования, коими и являются глоссарии.

В качестве примера рассмотрим такой первазивный эмотивный лексический прием, как эпитет. Эпитеты представляют собой образное описание, достигаемое за счет выражения образного свойства какого-либо явления или предмета, обладающее эмотивностью и оценочностью, закладываемыми автором [30].

Такие эпитеты, как, например, *blooming meadows («цветущие луга»)*, *raging river («бурлящая река»)*, *dancing flames («танцующее пламя»)*, *rolling hills («перекатывающиеся холмы»)*, *bubbling brook («журчащий ручей»)*, *serene lake (спокойное озеро»)*, *whispering winds («шепчущий ветерок»)*, будучи первазивными для применения в различных языковых ситуациях, являются конвенциональными. Это говорит нам о том, что найти того автора, кто использовал их в первый раз до того, как они стали широко распространенными, представляет собой задачу практически неразрешимую.

Так, при составлении глоссария по эмотивным лексическим приемам такие конвенциональные средства должны быть внесены без указания авторства, поскольку сами по себе, в отрыве от контекста, они не могут являться продуктом творческой деятельности индивида, и указание автора будет противоречить этическому поведению по отношению к тем, кто использовал данные приемы в своих произведениях ранее, и тем, кто будет использовать их в будущем.

И, напротив, рассмотрим эпитеты, используемые Рэем Брэдбери в повести «Dandelion Wine»:

(11) *This path raced for the blast-furnace sands of the lake shore in July. This to trees where boys might grow like sour and still-green crab apples, hid among leaves. This to peach orchard, grape arbor, watermelons lying like tortoise-shell cats slumbered by sun* (Ray Bradbury *«Dandelion Wine»*, 1957).

(12) *The world slipped bright over the glassy round of his eyeballs like images sparked in a crystal sphere. Flowers were sun and fiery spots of sky strewn through the woodland. Birds flickered like skipped stones across the vast inverted pond of heaven. His breath raked over his teeth, going in ice, coming out fire. Insects shocked the air with electric clearness* (Ray Bradbury *«Dandelion Wine»*, 1957).

Описывая температуру песка на берегу озера, Рэй Бредбери использует такие эпитеты, как *blast-furnace sands («песок из доменной печи»)* или *electric clearness («электрическая ясность»)*, не обладающие широкой распространенностью. Подобные элементы, как правило, не используются повсеместно и их авторство легко установить посредством анализа корпуса, а значит, они являются продуктом творческой деятельности конкретного человека или группы людей.

В подобном случае отсутствие ссылки на автора(ов) и/или произведение, в котором используется тот или иной прием, противоречит этическим нормам по использованию продуктов творческого труда третьих лиц, потому глоссарий должен содержать пометку об авторстве и/или произведении, из которого было использовано лексическое эмотивное средство.

При этом включение описания используемых концептов как для конвенциональных, так и для креативных приемов является обязательным во избежание смысловых искажений.

Таким образом, этические нормы, применяемые при составлении глоссариев по эмотивным лексическим приемам при помощи машинного обучения искусственного интеллекта, будут едиными для всех видов в независимости от участвующих в них концептов, призывая к необходимости указывать концептуальные связи, но будут разниться в вопросах указания авторства и произведения для конвенциональных и креативных единиц.

В данной работе нами были рассмотрены условия выбора этических норм, применяемых к созданию глоссариев по эмотивным лексическим средствам, используемым в современной литературе, путем проведения машинного обучения искусственного интеллекта. Так, после выявления 16 видов существующих эмотивных лексических приемов были рассмотрены два основных аспекта этих лексических приемов, способных повлиять на применение этических норм при составлении подобных глоссариев.

Первым аспектом стали концептуальные взаимосвязи, используемые для создания того или иного вида лексического приема, реализуемого в современной художественной литературе. В ходе работы было определено, что отражение всех участвующих концептов и особенности переноса их свойств и качеств должны быть отображены в глоссарии во избежание возникновения этического конфликта как со стороны того, кто будет заниматься машинным обучением, так и со стороны пользователя готового продукта.

На данном этапе возникновение этического конфликта, обусловленного отсутствием описания концептуальных переносов, будет заключаться в вероятности неверной интерпретации смысловых коннотаций, помещенных автором в тот или иной эмотивный лексический прием.

Такое условие является обязательным для всех видов приемов, в независимости от их конвенциональности/креативности, которые представляют собой второй изученный аспект, оказывающий влияние на соответствие существующим этическим нормам.

Было выявлено, что при составлении глоссариев с использованием конвенциональных эмотивных лексических приемов, обладающих первазивностью и используемых в различных коммуникативных актах, указание автора и произведения в комментариях к данной единице будет противоречить нормам этики в связи с тем, что данный элемент используется настолько широко, что определить, продуктом чьей творческой деятельности он является сам по себе невозможно, а значит, отметка об авторстве будет неэтичной в отношении тех, кто уже использовал или будет использовать данное средство. И напротив, для креативных эмотивных лексических приемов указание автора(ов) и/или произведения, откуда был извлечен данный прием, является необходимым, поскольку он сам является продуктом творческой деятельности третьего лица, его авторство не может быть приписано другим людям.

Библиографический список

1. Турсынбек А.Ж. Этика и искусственный интеллект в образовании. *Вестник науки*. 2024; Т. 2, № 3 (27): 292–295.
2. Мажей Я.В., Свищев А.В. Этика искусственного интеллекта. *E-Scio*. 2021; № 11 (62): 460–468.
3. Разин А.В. Этика искусственного интеллекта. *Философия и общество*. 2019; № 1 (90): 57–73.
4. Леонов В.А., Каштанова Е.В., Лобачева А.С. Этика искусственного интеллекта: проблемы и инициативы в социальной сфере. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*. 2021; № 2 (10): 5–12.

5. Назарова Ю.В., Каширин А.Ю. Дилеммы этики искусственного интеллекта. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого*. 2020; № 4 (36): 23–31.
6. Парсиева Л.К. Об эмоционально-выразительных средствах художественного текста. *Наука, техника и образование*. 2016; № 12 (30): 95–96.
7. Воболевич А.А. Способы выражения эмоций в английском языке и их перевод на русском языке. *Преподаватель XXI век*. 2023; № 1, ч. 2: 422–430.
8. Симонов П.В. *Эмоциональный мозг*. Москва: Издательство «Наука», 1981.
9. Озюменко В.И. Выражение эмоций грамматическими средствами английского языка. *Russian Journal of Linguistics.* 2015; № 1: 126–143.
10. Зотова Н.В. Репрезентация эмоций в художественном тексте (на материале произведений эвенкийского писателя Н. Калитина). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 10 (64), ч. 1: 76–79.
11. Mukhammadieva N.M, Sharopova, F. Linguistic means of expressing emotions in English: *Euro-Asia Conferences*. 2021: 34–36.
12. Летина Н.Н. Гамлетизм в российском глоссарии пограничности. *Верхневолжский филологический вестник*. 2016; № 2: 166–169.
13. Попова Л.В. Анализ глоссариев когнитивной лингвистики. *Вестник Иркутсткого государственного лингвистического университета*. 2012; № 2 (19): 59–65.
14. Семенова Т.В., Балкизов З.З., Алексеева А.Ю. Глоссарий терминов в области медицинского образования. *Медицинское образование и профессиональное развитие.* 2020; № 3 (39): 8–19.
15. Беднова Ю.А. Особенности перевода средств выразительности английского языка на русский в романе Ф. Фицджеральда «Великий Гетсби». *Филология: научные исследования*. 2022; № 6: 9–21.
16. Бойко Н.А. Эпитеты как одно из средств образной выразительности в прозе К. Паустовского. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2023; № 11-4 (86): 162–164.
17. Горбатовский А.С. Лексические средства выразительности как языковые единицы моделирования культурного пространства в художественном тексте. *Вопросы современной лингвистики*. 2021; № 6: 38–44.
18. Ковальчук Л.П., Коваленко Е.А. Лингвистические средства атмосферы страха в романе Стивена Кинга «Misery». *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 249–251.
19. Куршутов Т.Н. Лексические и лингвостилистические особенности в произведениях Джафера Сейдамета. *Вопросы крымскотатарской филологии, истории и культуры*. 2017; № 4: 84–88.
20. Рустамий С.А. Mutabaqa как лексическое средство выразительности. *Мир науки, культуры и образования*. 2016; № 1 (56): 313–315.
21. Хатханова С.С. Создание образа подростка в романах С. Чаплина «День Сардины» и Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» с помощью лексических выразительных средств языка. *Форум молодых ученых*. 2018; № 1 (17): 1247–1252.
22. Хомутова Т.Н., Петров С.Г. Функционирование лексических средств художественной выразительности в научно-популярном тексте (на примере метафоры). *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Лингвистика. 2014; № 4 (11): 45–52.
23. Чичина М.О., Григорьева Н.А. Лингвокультурологический и лексический анализ статьи А.Н. Толстого «Родина». *Litera*. 2023; № 6: 26–41.
24. Шупин В. Гендерные проявления эмоций в русском языке (на примере романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»). *Филологические науки. Вопросы Теории и практики*. 2016; № 7-2 (61): 168–171.
25. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: Chicago University Press, 1980.
26. Lakoff G., Johnson M. Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*. 1980; Vol. 77, № 8: 453–486.
27. Malgady R.G., Johnson M.G. Measurement of figurative language: semantic feature models of comprehension and appreciation. *Cognition and figurative language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
28. Miller G.A. *Images and models, similes and metaphors. Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
29. Ortony A. Beyond literal similarity. *Psychological Review*. 1979; Vol. 86, № 3: 161–180.
30. Федорова А.Л. Художественные средства выразительности в литературе на простом языке (на материале рассказа Ю. Герман «Ловушка»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 16, № 10: 3186–3192.

References

1. Tursynbek A.Zh. `Etika i iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. *Vestnik nauki.* 2024; T. 2, № 3 (27): 292-295.
2. Mazhej Ya.V., Svischev A.V. `Etika iskusstvennogo intellekta. *E-Scio*. 2021; № 11 (62): 460-468.
3. Razin A.V. `Etika iskusstvennogo intellekta. *Filosofiya i obschestvo*. 2019; № 1 (90): 57-73.
4. Leonov V.A., Kashtanova E.V., Lobacheva A.S. `Etika iskusstvennogo intellekta: problemy i iniciativy v social'noj sfere. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2021; № 2 (10): 5-12.
5. Nazarova Yu.V., Kashirin A.Yu. Dilemmy `etiki iskusstvennogo intellekta. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo*. 2020; № 4 (36): 23-31.
6. Parsieva L.K. Ob `emocional'no-vyrazitel'nyh sredstvah hudozhestvennogo teksta. *Nauka, tehnika i obrazovanie*. 2016; № 12 (30): 95-96.
7. Vobolevich A.A. Sposoby vyrazheniya `emocij v anglijskom yazyke i ih perevod na russkom yazyke. *Prepodavatel' XXI vek*. 2023; № 1, ch. 2: 422-430.
8. Simonov P.V. `*Emocional'nyj mozg*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1981.
9. Ozyumenko V.I. Vyrazhenie `emocij grammaticheskimi sredstvami anglijskogo yazyka. *Russian Journal of Linguistics.* 2015; № 1: 126-143.
10. Zotova N.V. Reprezentaciya `emocij v hudozhestvennom tekste (na materiale proizvedenij `evenkijskogo pisatelya N. Kalitina). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 10 (64), ch. 1: 76-79.
11. Mukhammadieva N.M, Sharopova, F. Linguistic means of expressing emotions in English: *Euro-Asia Conferences*. 2021: 34-36.
12. Letina N.N. Gamletizm v rossijskom glossarii pogranichnosti. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2016; № 2: 166-169.
13. Popova L.V. Analiz glossariev kognitivnoj lingvistiki. *Vestnik Irkutstkogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; № 2 (19): 59-65.
14. Semenova T.V., Balkizov Z.Z., Alekseeva A.Yu. Glossarij terminov v oblasti medicinskogo obrazovaniya. *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie.* 2020; № 3 (39): 8-19.
15. Bednova Yu.A. Osobennosti perevoda sredstv vyrazitel'nosti anglijskogo yazyka na russkij v romane F. Ficdzheral'da «Velikij Getsbi». *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2022; № 6: 9-21.
16. Bojko N.A. `Epitety kak odno iz sredstv obraznoj vyrazitel'nosti v proze K. Paustovskogo. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2023; № 11-4 (86): 162-164.
17. Gorbatovskij A.S. Leksicheskie sredstva vyrazitel'nosti kak yazykovye edinicy modelirovaniya kul'turnogo prostranstva v hudozhestvennom tekste. *Voprosy sovremennoj lingvistiki*. 2021; № 6: 38-44.
18. Koval'chuk L.P., Kovalenko E.A. Lingvisticheskie sredstva atmosfery straha v romane Stivena Kinga «Misery». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 249-251.
19. Kurshutov T.N. Leksicheskie i lingvostilisticheskie osobennosti v proizvedeniyah Dzhafera Sejdameta. *Voprosy krymskotatarskoj filologii, istorii i kul'tury*. 2017; № 4: 84-88.
20. Rustamij S.A. Mutabaqa kak leksicheskoe sredstvo vyrazitel'nosti. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2016; № 1 (56): 313-315.
21. Hathanova S.S. Sozdanie obraza podrostka v romanah S. Chaplina «Den' Sardiny» i Dzh. D. S`elindzhera «Nad propast'yu vo rzhi» s pomosch'yu leksicheskih vyrazitel'nyh sredstv yazyka. *Forum molodyh uchenyh*. 2018; № 1 (17): 1247-1252.
22. Homutova T.N., Petrov S.G. Funkcionirovanie leksicheskih sredstv hudozhestvennoj vyrazitel'nosti v nauchno-populyarnom tekste (na primere metafory). *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2014; № 4 (11): 45-52.
23. Chichina M.O., Grigor'eva N.A. Lingvokul'turologicheskij i leksicheskij analiz stat'i A.N. Tolstogo «Rodina». *Litera*. 2023; № 6: 26-41.
24. Shupin V. Gendernye proyavleniya `emocij v russkom yazyke (na primere romana M.A. Bulgakova «Master i Margarita»). *Filologicheskie nauki. Voprosy Teorii i praktiki*. 2016; № 7-2 (61): 168-171.
25. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: Chicago University Press, 1980.
26. Lakoff G., Johnson M. Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*. 1980; Vol. 77, № 8: 453-486.
27. Malgady R.G., Johnson M.G. Measurement of figurative language: semantic feature models of comprehension and appreciation. *Cognition and figurative language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
28. Miller G.A. *Images and models, similes and metaphors. Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
29. Ortony A. Beyond literal similarity. *Psychological Review*. 1979; Vol. 86, № 3: 161-180.
30. Fedorova A.L. Hudozhestvennye sredstva vyrazitel'nosti v literature na prostom yazyke (na materiale rasskaza Yu. German «Lovushka»). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2023; T. 16, № 10: 3186-3192.

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-603-606

Yuan Yue, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 853342287@qq.com*

TRANSFORMATIONS OF EMOTIONAL CONNOTATIONS IN RUSSIAN LEXICAL UNITS: A COMPARATIVE ANALYSIS WITH REFERENCE TO CHINESE.

The research presents a comprehensive investigation into semantic transformations within the lexical system, encompassing a systematic analysis of meaning evolution patterns. The study examines fundamental semantic transformation mechanisms, including semantic extension, restriction, and transference, while analyzing their

distinctive characteristics and operational principles. Particular emphasis is placed on the examination of both extralinguistic and intralinguistic factors and their impact on lexical semantic evolution. Through a comparative analysis of Russian and Chinese linguistic data, this investigation demonstrates the intricate correlation between sociocultural dynamics and modifications in the emotional-expressive markedness of lexical units. The findings indicate that semantic transformations are determined by both objective societal developmental processes and inherent linguistic mechanisms. The research establishes that the evolution of emotional-expressive markers in lexemes occurs in direct correlation with conceptual shifts in collective consciousness, resulting in the gradual nature of semantic modifications.

Key words: **morphological derivation, lexical semantics, emotional connotation, stylistics, Russian language, Chinese language**

Юань Юе, *соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 853342287@qq.com*

ИЗМЕНЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОКРАСКИ В РУССКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ С КИТАЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Исследование посвящено комплексному анализу семантических трансформаций в лексической системе языка. В работе рассматриваются основные механизмы семантических преобразований: расширение, сужение и перенос значения, их особенности и закономерности функционирования. Особое внимание уделяется влиянию экстралингвистических и интралингвистических факторов на эволюцию лексической семантики. На материале русского и китайского языков демонстрируется взаимосвязь между социокультурными изменениями и модификацией эмоционально-экспрессивной окраски лексических единиц. Исследование выявляет, что семантические трансформации детерминируются как объективными процессами развития общества, так и внутриязыковыми механизмами. Установлено, что эволюция эмоционально-экспрессивной маркированности лексем осуществляется в тесной корреляции с концептуальными изменениями в общественном сознании, что обуславливает градуальный характер семантических модификаций.

Ключевые слова: **словообразование, лексическое значение, эмоциональная окраска, стилистика, русский язык, китайский язык**

Язык представляет собой фундаментальный инструмент коммуникации, охватывающий многогранную систему репрезентации объективной действительности и социального взаимодействия. Лексический состав языка, являясь его базовым компонентом, находится в непосредственной корреляции с материальной действительностью [1–10]. В условиях динамично меняющейся социокультурной парадигмы современности особую актуальность приобретает исследование лексических единиц, поскольку «лексическая система языка отличается от других его уровней своей открытостью, незамкнутостью, ибо словарный состав языка отражает те изменения, которые постоянно происходят в общественной, материальной, духовной и других сторонах жизни общества» [6, с. 131].

Эволюция общественного сознания детерминирует трансформацию концептуального осмысления существующих феноменов, что неизбежно отражается на семантическом уровне языка [3]. Данный процесс реализуется в двух аспектах: интенсификация рационального познания модифицирует денотативное значение лексических единиц; изменение аксиологических параметров влечет за собой трансформацию коннотативных и эмотивных компонентов значения. Оптимизация языковых средств выражения, включая семантические преобразования лексики, формирует многомерную связь между значением слова и экстралингвистической реальностью, характеризующуюся национально-культурной спецификой и темпоральными особенностями.

Согласно исследованиям Чжу Миня, язык адаптируется к потребностям объективной реальности посредством семантического заимствования. Ученый выделяет две основные стратегии расширения семантического объема: модификация существующих значений и неологизация [8].

Рациональный и эмоционально-экспрессивный компоненты значения находятся в сложной диалектической взаимосвязи, формируя коннотативный аспект семантики, обеспечивающий экспрессивный потенциал лексической единицы [7, с. 15].

В процессе языковой эволюции фонетические и грамматические изменения характеризуются относительной инертностью, тогда как семантические трансформации демонстрируют наибольшую динамику. Эмоционально-экспрессивная окраска выступает как сопутствующий компонент семантической структуры лексической единицы. Семантические преобразования в русской лексике XX века преимущественно реализовывались посредством процессов расширения и сужения значения [10]. В XXI веке данная тенденция сохраняется, при этом доминирующим процессом является семантическая экспансия, сопровождающаяся появлением новых специфических феноменов, в частности энантиосемии – развития антонимических значений у лексических единиц.

В фундаментальном труде американского лингвиста Леонарда Блумфилда представлена детальная систематизация типологии семантических трансформаций, существенно расширяющая традиционную триаду изменений значений слов. Помимо процессов расширения и сужения семантики, исследователь выделяет такие направления семантической эволюции, как метафоризация, метонимизация, синекдоха, гиперболизация, литота, пейорация и мелиорация значения [1, с. 466–467].

Параллельно с этим в синологической традиции получила распространение «теория трех пунктов», редуцирующая семантические процессы до триады: расширение, сужение и перенос значения. Данная концепция была легитимизирована в работах Ван Ли, который, апеллируя к западной лингвистической традиции, постулировал существование трех базовых механизмов семантической трансформации. Однако эмпирические данные свидетельствуют о значительно более комплексной природе эволюции лексического значения.

Существенный вклад в разработку данной проблематики внес Р.А. Будагов, акцентировавший необходимость диахронического подхода к исследованию семантических изменений: «в истории разных языков и слов мы можем видеть сужение, расширение и передачу изменения значения слов. Исследователи должны конкретно понимать их с исторической точки зрения» [2, с. 30].

В связи с этим актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного изучения динамических процессов в лексической системе языка в условиях интенсивных социокультурных трансформаций современности. Особую значимость приобретает сравнительный анализ эволюции эмоционально-экспрессивной маркированности лексических единиц в разноструктурных языках – русском и китайском, что позволяет выявить как универсальные закономерности семантических преобразований, так и национально-специфические особенности данного процесса.

Цель исследования заключается в выявлении механизмов трансформации эмоциональной окраски лексических единиц русского языка в сопоставлении с китайским языком.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя: 1. определение основных типов семантических преобразований в лексической системе русского и китайского языков; 2. анализ влияния экстралингвистических и интралингвистических факторов на эволюцию лексической семантики; 3. выявление специфики градуального характера семантических модификаций в исследуемых языках.

Новизна исследования состоит в комплексном анализе семантических трансформаций в разноструктурных языках, а также в выявлении закономерностей эволюции эмоционально-экспрессивной маркированности лексем.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии теории семантических изменений, углублении представлений о механизмах трансформации лексического значения и расширении научного понимания взаимосвязи языковых и социокультурных процессов. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в лексикографической практике, преподавании курсов лексикологии, семасиологии и сопоставительного языкознания, а также в практике перевода.

Материал исследования составили 23 лексические единицы русского и китайского языков, демонстрирующие трансформацию эмоционально-экспрессивной окраски.

В работе применяется комплексная методология исследования, включающая: 1. диахронический анализ, позволяющий проследить эволюцию семантики лексических единиц в диахроническом аспекте, а также установить причинно-следственные связи между историческими событиями и семантическими трансформациями; 2. семантический анализ, направленный на выделение семантических компонентов в структуре лексического значения и определение характера модификации коннотативных сем; 3. метод сопоставительного анализа, предполагающий параллельное исследование семантических процессов в русском и китайском языках, а также выявление универсальных и специфических черт семантической эволюции.

Результаты и обсуждение.

1. Расширение значения слова. В контексте расширения значения слова особый интерес представляет процесс увеличения объема денотата, сопровождающийся появлением новых семантических компонентов. Иллюстративным примером служит эволюция лексемы *солдат*, этимологически восходящей к латинскому корню *солд-* (‘твердый’, ‘жесткий’, т. е. наемный) с суффиксом *-ат*. В современном русском языке данная лексема, утратив внутреннюю форму, расширила свою семантику, охватывая как контрактников, так и военнослужащих срочной службы.

Аналогичный процесс семантической экспансии демонстрирует лексема *каникулы*, восходящая к латинскому *canicula* (созвездие Малого Пса). Первоначально обозначавшая строго детерминированный период с 22 июля по 23 августа [2, с. 31], она последовательно расширила свою семантику, охватив сначала лет-

ний перерыв в учебном процессе, а затем генерализовавшись до обозначения любого учебного перерыва независимо от сезона.

Процесс семантического расширения может затрагивать также объем референциальных связей лексемы. Показательна в этом отношении эволюция слова *администрация*, семантическое поле которого охватывает как локальные управленческие структуры, так и государственные органы власти.

Репрезентативным примером данного феномена в китайском языке выступает лексема «老板» («босс»), претерпевшая значительное расширение семантического объема: от первоначального обозначения собственника бизнеса или индивидуального предпринимателя до современного употребления в отношении руководителей государственных предприятий и даже научных проектов в академической среде.

2. Сужение значения слова. Сужение значения слова – семантический процесс, характеризующийся ограничением объема обозначаемого понятия, результатом которого является формирование нового лексического значения. Данный процесс характеризуется трансформацией семантического поля слова от широкого диапазона к более специфическому.

В качестве иллюстративного примера можно рассмотреть лексему *мальчик*, которая в современном русском языке функционирует как номинация несовершеннолетних лиц мужского пола до достижения ими восемнадцатилетнего возраста. Исторически данная лексическая единица имела более широкую сферу применения, распространяясь также на взрослых мужчин низкого социального статуса, занятых в сфере обслуживания.

Другим интересным примером является эволюция семантического поля лексемы *красный*, которая в древнерусском языке обладала полисемантичностью, включая значения «красивый» и «ярко раскрашенный». Данная семантическая особенность нашла отражение в устойчивом фольклорном словосочетании *красна(я) девица*, использовавшемся для характеристики девушки привлекательной внешности. Аналогичный процесс можно проследить в эволюции слова *квас*, изначально обозначавшего кислоту в широком смысле, впоследствии сузившего значение до наименования конкретного ферментированного напитка [2, с. 31].

Особого внимания заслуживает процесс семантической адаптации заимствованных лексем в русском языке. Показательным примером служит англицизм *спонсор* (от англ. sponsor), который в языке-источнике обладает бивалентной семантикой («гарант» и «спонсор»), однако в процессе интеграции в русскую лексическую систему утратил значение «гарант», сохранив лишь значение финансового покровительства.

Существенной характеристикой процесса сужения значения является то, что при уменьшении семантического объема происходит обогащение коннотативного компонента значения. Данный феномен можно проиллюстрировать эволюцией английского слова *boor*, которое претерпело трансформацию от нейтрального обозначения сельского жителя до приобретения пейоративной коннотации, характеризующей человека, лишенного воспитания и манер. Аналогичный процесс наблюдается в китайском языке, где морфема «子» эволюционировала от обозначения потомков обоих полов к специфическому значению «сын».

3. Перенос значения слова. Семантическая трансформация лексических единиц представляет собой сложный лингвистический процесс, при котором происходит перенос номинации с одного денотата на другой на основе общности их дифференциальных признаков. В качестве иллюстрации данного явления можно привести эволюцию лексемы *глаз*, которая в древнерусском языке первоначально обозначала жемчуг и округлые камни, обладающие характерной гладкой поверхностью, в то время как для обозначения органа зрения использовалась лексема *око*.

Процесс семантической деривации наглядно демонстрирует прилагательное *золотой*, исходное значение которого было связано с драгоценным металлом. Впоследствии произошло метафорическое расширение семантики, обусловленное ассоциативными связями как с ценностными характеристиками («золотые слова», «золотой человек»), так и с колористическими признаками («золотые волосы»). Аналогичную траекторию семантической эволюции демонстрирует галлицизм «банк», который, будучи первоначально ограничен финансовой сферой, под влиянием западноевропейских языков расширил свою семантику до обозначения различных систем хранения данных («банк информации», «банк генов»).

Социально-экономические и политические трансформации, утверждение новых аксиологических парадигм и технологический прогресс детерминируют динамические процессы в лексической системе языка. Особого внимания заслуживает феномен аксиологической инверсии значений, при котором происходит переход от положительной к отрицательной коннотации и наоборот.

Показательным примером служит эволюция идеологически маркированной лексики советского периода. Заимствованные из немецкого языка термины «коммунист», «коммунизм», «коммунистический», обладавшие положительной коннотацией в советскую эпоху, претерпели существенную пейоративизацию после распада СССР.

Конверсивный процесс наблюдается в отношении лексем рыночной экономики («бизнесмен», «рынок», «акция», «конкуренция», «приватизация»), которые в постсоветский период утратили негативную коннотацию и перешли в разряд нейтральной терминологии [4].

Детерминантами семантических трансформаций выступают как экстралингвистические, так и интралингвистические факторы. К последним относятся физиологические особенности речевой деятельности, принцип языковой экономии и явление аналогии [5]. Существенную роль играет также расширение когнитивного пространства языковой личности в процессе социализации, что приводит к модификации индивидуальной языковой системы.

Эволюционные процессы в области лексики, словообразования и морфологии китайского языка детерминируют трансформацию экспрессивной маркированности лексических единиц. Словообразовательная и формообразовательная системы китайского языка представляют собой результат длительной диахронической эволюции от простых к комплексным структурам. Данная эволюция оказала многоаспектное влияние на развитие экспрессивной маркированности лексем. Следовательно, все способы языковой репрезентации – лексические, словообразовательные и морфологические – демонстрируют корреляцию с экспрессивной окраской лексических единиц. Композитные, префиксальные и редупликативные словообразовательные модели выступают значимыми факторами в эволюции эмоционально-экспрессивной маркированности лексем.

В процессе развития словообразовательной системы определенные морфемы приобретают устойчивую ассоциацию с конкретными типами экспрессивной окраски. Релевантным примером служит префикс «阿» в китайском языке, этимологически восходящий к древнекитайскому периоду. Лексемы «阿爷» («отец») и «阿娘» («мать»), как и «阿姨» («тётя») и «阿哥» («старший брат»), сформировавшиеся в современном китайском языке, характеризуются положительной эмоциональной коннотацией. Аналогичные процессы наблюдаются в русском языке, где диминутивные суффиксы выступают маркерами эмоционально-экспрессивной окраски (*человек – человечек; друг – дружок; магазин – магазинчик*).

Морфологическая система, будучи механизмом формообразования, демонстрирует специфическую темпоральную дистрибуцию в истории языка. В китайском языке аффиксальное формообразование характеризуется низкой частотностью и минимальным влиянием на эволюцию экспрессивной маркированности. Однако редупликация как словообразовательная модель отличается высокой продуктивностью и устойчивой корреляцией с определенными типами экспрессивной окраски.

Редупликативная модель типа «АА» представляет собой более раннее образование и регулярно реализует положительную эмоциональную коннотацию, что иллюстрируется примерами «胖胖» («толстячок»), «圆圆» («кругленький»), «红红» («красненький»), «绿绿» («зелененький»). Модели «ААББ» и «АБАБ» являются диахронически более поздними образованиями, причем формы «ААББ» датируются периодом династий Тан и Сун. Редупликативная модель «АВАВ», репрезентированная такими примерами как «雪白雪白» («белоснежный-белоснежный»), характеризуется интенсификацией исходной экспрессивной окраски.

В рамках динамического процесса эволюции и обогащения словообразовательной системы китайского языка, несмотря на отсутствие возможности непосредственного воздействия на существующие экспрессивные коннотации, происходит перманентное формирование инновационных способов экспрессивной маркированности и дифференцированных типов маркированных лексем, что детерминирует качественное развитие системы экспрессивной окраски в направлении максимальной диверсификации.

Воздействие интралингвистических факторов на траекторию развития экспрессивной окраски манифестируется в различных аспектах, включая стилистическую валентность. Необходимость стилистической спецификации лексических единиц выступает катализатором трансформации экспрессивной окраски.

Доминирующими средствами выражения являются метафоры и аллегории. Иллюстративным примером служит лексема *бедный*, изначально денотирующая материальную недостаточность, которая в процессе семантической эволюции приобрела коннотативное значение психоэмоционального состояния индивида, находящегося в состоянии отчаяния.

Экстралингвистические факторы, детерминирующие семантические трансформации, включают социальные преобразования, технологическую модернизацию, развитие материальной и духовной культуры, а также повышение когнитивного потенциала социума. Данные факторы обуславливают модификацию общественного сознания в корреляции с социальными трансформациями.

Репрезентативным примером служит эволюция семантики лексем «император», «принц», «принцесса» в китайском языке: первоначально маркированные негативной коннотацией как атрибуты феодального общества, в современном дискурсе они приобрели положительную аксиологическую модальность, что эксплицирует детерминированность экспрессивной окраски социокультурными факторами.

Семантическая деривация и неологизация представляют собой объективную манифестацию лингвистической витальности. Существенно отметить, что фундаментальным катализатором семантической эволюции выступает социальная динамика. Развитие лексического фонда любого этноса отражает эволюцию материальной и духовной культуры национального сообщества. Семантическая модификация неологизмов коррелирует с социальным прогрессом, научно-технической модернизацией и трансформацией этнокультурных паттернов.

Итак, модификация эмоционально-экспрессивной окраски лексических единиц детерминирована трансформацией перцептивных моделей социума при фун-

даментальной роли социолингвистических факторов. Концептуальные конструкты репрезентируют когнитивные паттерны и эмоциональные диспозиции социума. Эволюция эмоционально-экспрессивной окраски осуществляется в корреляции с концептуальными трансформациями, что обуславливает градуальный характер семантических модификаций. Сопоставительный анализ русского и китайского языков демонстрирует как универсальные закономерности семантической эволюции, так и национально-специфические особенности данного процесса.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением эмпирической базы, включением в анализ новых языков и разработкой прогностических моделей семантической эволюции лексических единиц.

Библиографический список

1. Блумфилд Л. *Язык*. Москва: Едиториал УРСС, 2002.
2. Будагов Р.А. *Слово и его значение*: научно-популярный очерк. Москва: Добросвет-2000, 2003.
3. Жилетежев Х.Ч., Унатлоков В.Х. Семантические изменения общественно-политических лексем в кабардино-черкесском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 13, № 3: 125–128.
4. Зайцева Т.Н. Влияние социальных факторов на языковые изменения в сфере современной экономической терминологии. *Известия Московского государственного технического университета МАМИ*. 2010; № 1: 232–234.
5. Кошкина Е.Г. Анализ семантических процессов в лексических единицах немецкого языка, вербализующих концепт «пространство» (диахронический аспект). *Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики*. 2012; № 1: 71–79.
6. Крысин Л.П. *Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография*. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
7. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва: Наука, 1986.
8. Чжу М. *Изменение значения русского слова в новую эпоху*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2006.
9. Шарандин А.Л. Динамическая природа концептуализации и категоризации как основа речевой деятельности человека. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2013; № 1 (34): 75–81.
10. Язикова Ю.С. Семантические процессы в лексике русского литературного языка. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Филология. 2000; № 1: 174–182.

References

1. Blumfild L. *Yazyk*. Moskva: Editorial URSS, 2002.
2. Budagov R.A. *Slovo i ego znachenie*: nauchno-populyarnyj ocherk. Moskva: Dobrosvet-2000, 2003.
3. Zhiletezhev H.Ch., Unatlokov V.H. Semanticheskie izmeneniya obschestvenno-politicheskih leksem v kabardino-cherkesskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 13, № 3: 125-128.
4. Zajceva T.N. Vliyanie social'nyh faktorov na yazykovye izmeneniya v sfere sovremennoj `ekonomicheskoj terminologii. *Izvestiya Moskovskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta MAMI*. 2010; № 1: 232-234.
5. Koshkina E.G. Analiz semanticheskih processov v leksicheskih edinicah nemeckogo yazyka, verbalizuyuschih koncept «prostranstvo» (diahronicheskij aspekt). *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki*. 2012; № 1: 71-79.
6. Krysin L.P. *Sovremennyj russkij yazyk. Leksicheskaya semantika. Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
7. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic*. Moskva: Nauka, 1986.
8. Chzhu M. *Izmenenie znacheniya russkogo slova v novuyu `epohu*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2006.
9. Sharandin A.L. Dinamicheskaya priroda konceptualizacii i kategorizacii kak osnova rechevoj deyatel'nosti cheloveka. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2013; № 1 (34): 75-81.
10. Yazikova Yu.S. Semanticheskie processy v leksike russkogo literaturnogo yazyka. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Filologiya. 2000; № 1: 174-182.

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-606-609

Alisultanov A.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of English, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: alisultanov.as@mail.ru*
Gadzhieva L.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: louise9229@mail.ru*
Suleymanova T.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: suleimanova14@mail.ru*

ANALYTICAL VERB CONSTRUCTIONS IN ENGLISH, LAK AND RUTUL LANGUAGES. The objective of the article is to investigate a problem of various types of analytical verbal constructions in the English, Lak and Rutul languages, as well as to reveal the universal and distinctive properties of analytical verbal constructions in each of them. The choice of specific linguistic research methods is determined by the nature of the scientific research and includes the use of methods of analysis, synthesis, comparison, description and generalization. The results of the comparative study allow to conclude that the lexicons of the compared English, Lak and Rutul languages contain a significant layer of analytical verbal constructions, which are semantically equivalent to a one-word verb, but structurally they remind analytical verbal phrases. Among them, one can distinguish analytical verbal-nominal word combinations and phrasal verbs. In each of the languages under study, the structural and semantic features of each variety of analytical verbal constructions, as well as a set of specific linguistic means used for their formation have been identified. Elements of analyticism, to a certain extent, turn out to be characteristic of the lexical system of the English, Lak and Rutul languages, in particular, in the formation of analytical verbal constructions differentiated as analytical verbal-nominal word combinations and phrasal verbs.

Key words: **analytical verbal constructions, analytical verbal-nominal phrases, phrasal verbs, English, Lak and Rutul languages, notional verb, auxiliary verb, structure, semantics**

А.С. Алисултанов, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: alisultanov.as@mail.ru*
Л.Г. Гаджиева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: louise9229@mail.ru*
Т.А. Сулейманова*, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: suleimanova14@mail.ru*

АНАЛИТИЧЕСКИЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В АНГЛИЙСКОМ, ЛАКСКОМ И РУТУЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ

Целью данной статьи является исследование в сопоставительном плане аналитических глагольных конструкций в английском, лакском и рутульском языках и выявление их общих и особенных характеристик в каждом из вовлечённых в орбиту сопоставления языков. Работа включает использование методов анализа, синтеза, сопоставления, описания и обобщения. Результаты проведённого сопоставительного исследования позволяют сделать вывод о том, что в лексике сопоставляемых языков функционирует значительный пласт аналитических глагольных конструкций (АГК), которые семантически оказываются эквивалентными однословному глаголу, а по структуре представляют собой аналитические глагольные словосочетания. В их составе разграничиваются аналитические глагольно-именные словосочетания (АГИС) и фразовые глаголы (ФГ). В каждом из указанных языков выявлены структурно-семантические

особенности каждой из разновидностей аналитических глагольных конструкций, а также определен набор сходных характеристик, в том числе и конкретных языковых средств, используемых для их образования. Элементы аналитизма в разной степени оказываются характерными для лексической системы всех трех сопоставляемых языков. Так, аналитическим способом образуются глагольные конструкции в виде АГИС и ФГ в английском языке и их эквиваленты в лакском и рутульском языках.

Ключевые слова: **аналитические глагольные конструкции, аналитические глагольно-именные словосочетания, фразовые глаголы, английский, лакский и рутульский языки, знаменательное слово, вспомогательный глагол, структура, семантика**

В составе глагольной лексики языка значительное место занимают так называемые аналитические глагольные конструкции (АГК) [1]. По своей семантике АГК, обозначая цельные понятия, оказываются эквивалентами однословных глаголов. В то же время по своей структуре АГК оказываются близкими к словосочетаниям [2].

Отмеченная двойственная природа делает актуальным исследование такого специфического пласта глагольной лексики, как АГК. Актуальность темы данной статьи обусловлена также и сопоставлением структурно-семантических особенностей АГК в генетически разнородных и типологически отличающихся английском, лакском и рутульском языках.

Цель данного исследования состоит в рассмотрении проблемы различного рода аналитических конструкций в составе глагольной лексики в английском, лакском и рутульском языках.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

– на основе структурно-семантических характеристик дифференцировать аналитические глагольно-именные словосочетания (АГИС) в английском языке;

– таким же образом определить в нём фразовые глаголы (ФГ);

– сопоставить таковые с их эквивалентами в лакском и рутульском языках.

По ходу решения данных задач применялись следующие методы исследования: анализ научной литературы, описательный, сопоставительный, структурный, семантический анализ, обобщение.

Научная новизна нашей статьи состоит в дифференциации АГИС в английском языке на основе структурно-семантических характеристик.

Её теоретическая значимость сводится к определению в нём ФГ.

Практическая значимость видится в сопоставлении таковых с их эквивалентами в лакском и рутульском языках.

В составе АГК в сопоставляемых английском, лакском и рутульском языках функционируют аналитические глагольно-именные словосочетания (АГИС) и фразовые глаголы (ФГ).

К разряду АГИС относятся АГК английского языка, которые структурируются посредством сочетания глагола и имени существительного типа

to take place ‘случаться’,

to give a look ‘взглянуть’,

to make a decision ‘решить’.

В качестве глагольных компонентов в названном типе АГК, как правило, выступают глаголы широкой семантики типа to do, to make, to take, to give, to get, to have и т. д. [3].

В формировании семантики АГИС ведущую роль играет именной компонент, в то время как исходная конкретная семантика глагольного компонента в составе АГИС модифицируется, и он эксплицирует обобщенную идею глагольного действия.

Кутепова Н.В. отмечает, что функционально АГИС могут служить для выражения общекатегориальной семантики в виде лексико-грамматических значений аспектуальности, центробежности или центростремительности, ср.:

to give a drive ‘подвезти кого-л.’,

to give a look ‘взглянуть’

to take a drive ‘поехать’,

to take a look ‘посмотреть’.

Кроме того, в отличие от глаголов to drive ‘водить’ и to look ‘смотреть’, в семантике подобного рода АГИС, как правило, выражается идея однократности действия [4].

В лакском языке эквивалентами английских АГИС выступают конструкции, образованные сочетанием имен существительных и вспомогательных глаголов типа бан ‘сделать’, учин ‘сказать’/тIун ‘говорить’ и бикIан ‘быть’/битан ‘позволить быть’, ср.: кумаг бан ‘помогать’, нач дан ‘пристыдить’, вичIи дишин ‘прислушаться’; кьацI учин ‘укусить’, тIанкI учин ‘прыгнуть’, гьалгъа тIун ‘разговаривать’ [5].

В составе словообразовательных аналитических конструкций лакского глагола также функционируют сочетания кратких прилагательных с вспомогательными глаголами хьун и бан, например, паракьат хьун ‘стихать’, цIу бан ‘обновить’; лухIи хьун ‘почернеть’ [6].

Выделяются также и аналитические словосочетания, в составе которых именным компонентом выступают звукоизобразительные и образоподражательные слова, а глагольный компонент представлен глаголом звучания

учин/тIун ‘сказать/говорить’

типа зертIа тIун ‘скрипеть’,

щютIа тIун ‘свистеть’,

жюржу тIун ‘журчать’,

пIур-пIур тIун ‘ворчать’,

гьургъу тIун ‘рычать’,

ххурхху тIун ‘грохотать’ [7].

Разница в семантике вспомогательных глаголов хьун и бан служит основой того, что аналитические сочетания с именным компонентом, выраженным краткими прилагательными и нейтральными основами, образуют коррелятивные пары, противопоставленные по признаку непереходность/переходность, например,

хIурхIа хьун ‘замедлиться’– хIурхIа бан ‘замедлить’,

гьаз хьун ‘подняться’ – гьаз бан ‘поднять’.

Спрягаемой частью в составе такого рода глагольно-именных конструкций в лакском языке выступают вспомогательные глаголы, ср.:

на кумаг буллай ура ‘я помогаю’,

кумаг буллай ур ‘он помогает’,

кумаг буллай бия ‘она помогала’,

жу кумаг буллай буссию ‘мы помогали’ и т. д. [8].

Эквивалентами английских АГИС в рутульском языке выступают сложные глаголы, которые аналогичным же образом структурируются сочетанием именного компонента с вспомогательным глаголом (А.С. Алисултанов, Е.Ф. Джейранишвили, Г.Х. Ибрагимов, А. Каяев, К.А. Султанаева, С.Э. Шамсудинова, Р.Г. Эльдарова).

Наряду с прямым значением, складывающимся из суммы значений компонентов, совокупная семантика сложных глаголов, как и в английском языке, модифицируется для выражения переносных значений, а также лексико-грамматических значений аспектуальности, фазовости, центробежности или центростремительности [2].

В рутульском языке, как и в лакском, сложные глаголы дифференцируются на глаголы переходной и непереходной семантики в зависимости от вспомогательного глагола [3].

В структуре переходных сложных глаголов употребляется вспомогательный глагол гьыъын ‘делать’, ср.: йидзан выъын ‘пахать’ (букв.: пахоту делать), гудж выъын ‘заставлять’ (букв.: силу делать), кьин гьыъын ‘поклясться’ (букв.: клятву делать) [5]. Компонентом непереходных сложных глаголов выступает вспомогательный глагол йишин ‘быть, стать, становиться’, например, дерд вишин ‘переживать; страдать’ (букв.: страданием стать), ире йишин ‘покраснеть’ (букв.: красным стать) [4].

В сложных глаголах в качестве вспомогательных могут также функционировать и ряд других глаголов, ср.: вын ‘давать’ – гудж вын ‘напрягать; мучать’, лихьин ‘положить’, кыъын ‘всыпать’, лешун ‘взять’ и некоторые другие [1]. Функции знаменательного компонента в структуре сложных глаголов в лакском и рутульском языках, как правило, выполняют слова, репрезентирующие различные части речи [8]. Так, например, в рутульском языке в качестве знаменательного компонента в составе сложных глаголов могут выступать следующие части речи:

– имя существительное, ср.: умуд выъын ‘надеяться’ (букв.: надежду делать), куьмег гьыъын ‘помогать’ (букв.: помощь делать), выш лийин ‘переночевать’ (букв.: ночь скинуть), ун йишин ‘услышать’ (букв.: звук происходить);

– имя прилагательное, например, шад гьыъын ‘обрадовать’ (букв.: радостно сделать), шад йишин ‘обрадоваться’ (букв.: радостно стать); гьигъе гьыъын ‘закрывать’ (букв.: закрыто сделать), гьигъе йишин ‘закрыться’ (букв.: закрыто стать) [9];

– наречие, ыхьаь йишин ‘опаздать’ (букв.: поздно быть) [8];

– числительные са дишин ‘объединяться’ (букв.: один стать);

– междометие-звукоподражание типа гьургъур выъын ‘бурчать’ (букв.: бурчание делать), шаIх-шаIх выъын ‘шелестеть’ (букв.: шелест делать) [6];

– нейтральные или связанные основы типа дала-хьвала йишин ‘разрушаться; разоряться’ (букв.: разрушенным стать), дала-хьвала гьыъын ‘разрушать, разорять’ (букв.: разрушенным сделать) [7].

Специфической разновидностью аналитических конструкций, характерных сугубо для глагольной лексики английского языка выступают ФГ, которые представляют собой сочетания исходного глагола с наречием и/или предлогом типа to make up ‘составить’, to look up ‘отыскивать’, to call for ‘призывать’ [10].

Вследствие неоднозначно трактуемых структурных и семантических характеристик фразовые глаголы иногда именуются также терминами «сложные», «составные» или «аналитические» слова [11].

Ряд исследователей ФГ в английском языке на синтаксическом уровне квалифицируют образования указанного типа в качестве словосочетаний, а на лексическом уровне на основе семантической цельности причисляют их к аналитическим лексемам (С.Ю. Богданова, В.Я. Плоткин Л.В. Шведова).

В качестве постпозитивного компонента ФГ в английском языке употребляются наречия и предлоги, которые уточняют значение исходного глагола [10]. Следует отметить, что семантика ФГ как аналитических образований не всегда представляет собой сумму значений его компонентов. Значимость ФГ для экспликации разнообразных уточненных понятий в английском языке трудно переоценить. К специфическим признакам ФГ относится семантическая цельность, проявляющаяся в том, что практически у всех ФГ английского языка имеются однолексемные синонимы [11].

Семантика ФГ по сравнению с их однословными синонимами носит более экспрессивный характер. Например, to come about – to happen ‘случаться’, to pull through – to recover ‘поправляться’, to jump on – to insult ‘оскорблять’, to bring out – to expose ‘разоблачать’, to put off – to postpone ‘откладывать’, to take in – to deceive ‘обманывать’, to bring up – to educate ‘воспитывать’. К числу постфиксов, наиболее часто используемых в образовании ФГ, относятся: around, along, away, by, back, forward, in, down, on, off, over, out, through, up и under. Очень часто семантика ФГ, по сравнению с семантикой исходного глагола, эксплицирует гамму самых неожиданных новых значений [9].

В составе фразовых глаголов в английском языке выделяют также тип, названный фразово-предложным, поскольку в его структуре одновременно употребляются и наречие, и предлог, ср.:

to come up with ‘придумывать’,

to put up with ‘мириться с чем-либо’,

to look up to ‘брать пример; уважать, терпеть’,

look down on ‘смотреть свысока’, to get rid of ‘избавляться от чего-либо’.

В лакском языке эквивалентами английских ФГ выступают аналитические глагольные сочетания, состоящие из комбинации послелога-наречия и базового глагола. Указанные глагольные конструкции, которые обозначаются исследователями лакского языка терминами «сложные глаголы», «сложносоставные глаголы», «аналитические глаголы», «фразеоглаголы», чаще всего образуются на базе глаголов движения, ср.:

хъирив уккан ‘догнать’ (букв.: за выйти),

ялтту уккан ‘осмотреть’ (букв.: сверху пройтись),

хьхьичӏун уккан ‘опередить’ (букв.: вперёд выйти) [8].

В составе послеложных компонентов фразеоглаголов в лакском языке встречаются наречия-послелоги типа хьхьичӏ ‘впереди, спереди’, ялу ‘сверху, вверху, над чем-л.’, чӏарав ‘около’, лу ‘под чем-л., снизу’, махъ ‘сзади’, чулух ‘сбоку, рядом’, вив ‘внутри’, дянив ‘в середине, между’ и др.

Общая пространственная семантика фразеоглаголов складывается из значения исходного глагола, вектор направления движения которого уточняется значением наречия-послелога.

Например,

ялув ацӏан ‘присматривать сверху’,

лув ацӏан ‘взять под защиту’,

лув щун, лув лаян ‘скопиться, накопиться внизу’,

лув утан ‘опрокинуть, свалить’,

лув хьун ‘оказаться внизу’,

вив бихьин ‘вложить’,

вив бакьин ‘загнать’,

арх хьун ‘удалиться’,

арх бан ‘удалить’,

арх буцан ‘оторваться, отдалиться’.

В рутульском языке функционируют аналитические глагольные слова, обозначенные термином «послеложные глаголы», которые образуются путем сочетания базовых глаголов с наречиями [12]. Как по составу компонентов, так и по выражаемой ими семантике аналитические глагольные слова выступают в качестве эквивалентов фразовых глаголов английского языка. По своей структуре указанного рода образования в рутульском языке состоят из сочетания базового глагола и наречия, но, в отличие от английского языка, наречный компонент здесь употребляется перед базовым глаголом [2].

Компонентами указанной разновидности глагольной лексики могут выступать наречия типа

ари ‘внутри, между’,

аа ‘вниз, внизу’,

гъаъ ‘наружу, в сторону’,

аъ ‘внутрь’, саъ ‘вниз’,

лаъ ‘вверх, наверх’;

уу ‘на, наверх, наверху’,

хьуъ ‘вперед’,

хъуъ ‘назад’.

Например,

лаъ летӏин ‘поднимать’ (букв.: вверх поднять),

саъ лийин ‘сбрасывать’ (букв.: вниз кинуть),

гъаъ геетӏин ‘вытаскивать; разглашать’ (букв.: наружу вытаскивать),

хьуъ хаагъун ‘выбросить’ (букв. вперед бросить),

хъуъ диъин ‘оттягивать, задерживать’ (букв.: назад тянуть) и т. д. [3].

Как и в составе английских фразовых глаголов, в структуре рутульских послеложных глаголов также возможны разные комбинации указанных наречий для обозначения разнообразных векторов направления глагольного действия.

Например:

аала лаъ хаагъун ‘подбросить’ (букв.: снизу вверх бросить),

араа гъаъ лешун ‘вынести’ (букв.: изнутри наружу взять),

уула гъаъ сыхыӏн ‘выпирать’ (букв.: сверху наружу поддать),

аала лаъ хъидкьын ‘подниматься’ (букв.: снизу вверх выходить),

гъараа аъ лешун ‘заносить’ (букв.: снаружи внутрь нести) (А.С. Алисултанов, Е.Ф. Джейранишвили, Г.Х. Ибрагимов, К.А. Султанаева).

Аналитические послеложные глаголы в рутульском языке, наряду с выражением прямых значений, складывающихся из суммы значений компонентов, могут эксплицировать также и переносные значения.

В таких случаях семантика адвербиальных и глагольных компонентов модифицируется, то есть претерпевает определенные изменения, а в ряде случаев, когда сложные глаголы употребляются в переносном значении, возможна даже полная их десемантизация [12].

Например:

лаъ лийин:

1) ‘поднимать, закидывать во что-л.’; ‘вскрывать’;

2) перен. ‘раздразнить’,

лаъ геетӏин:

1) ‘поднимать вверх’;

2) перен. ‘придавать значимость кому-чему-л.’,

саъ хаагъун

1) ‘сбросить’;

2) перен. ‘свергнуть’,

саъ китӏин

1) ‘утонуть’;

2) перен. ‘пропасть’ [3].

Изменяемой, точнее спрягаемой, частью в составе АГИС и ФГ в английском языке и их эквивалентов в лакском и рутульском языках выступают глагольные компоненты [7]. В отличие от них, именные компоненты и послелоги функционируют без изменения. Например, в английском языке:

– АГИС – he gives a look ‘он вглядывается’, she gave a look ‘она взглянула’, we have just given a look ‘мы только что взглянули’;

– ФГ – he takes in ‘он обманывает’, she took in ‘она обманула’, we have just taken in ‘мы только что обманули’ и т. д. [1].

В лакском языке:

– аналитические сочетания имен существительных и вспомогательных глаголов – на вичӏи дишлай ура ‘я слушаю’, уссу вичӏи дишлай ия ‘брат слушал’, жу вичӏи дишинну ‘мы послушаем’;

– аналитические сочетания глаголов и послелогов – на хьхьичӏун увкра ‘я выиграл’, уссу хьхьичӏун увккунни ‘брат выиграл’, жу хьхьичӏун букканну ‘мы выиграем’ [5].

В рутульском языке:

– сложные глаголы – за гвал гъаъара ‘я делю’,

– нине гвал гьыъыри ‘мама поделила’,

– йе гвал гъаъаси ‘мы поделим’;

– послеложные глаголы – за лаъ лебшура ‘я поднимаю’,

– нине лаъ лешури ‘мама подняла’,

– йе лаъ лешуси ‘мы поднимем’ и т. д. [11].

Таким образом, элементы аналитизма обнаруживаются в сопоставляемых английском, лакском и рутульском языках, в частности в системе глагола в исследуемых языках аналитизм используется в образовании различного рода аналитических глагольных конструкции.

В результате сопоставительного анализа английского, лакского и рутульского языков установлены основные разновидности аналитических глагольных конструкций в виде АГИС и ФГ в английском языке и их эквивалентов в виде сочетаний имен существительных с вспомогательными глаголами и сложных послеложных глаголов.

Уточнены модели их образования, а также выявлен арсенал специфических компонентов, используемых для образования каждой из двух указанных разновидностей глагольной лексики в разрезе сопоставляемых языков.

Универсальным в структурировании АГК во всех трех сопоставляемых языках оказывается участие как минимум двух компонентов в виде знаменательных слов и вспомогательных глаголов.

В составе АГК разграничиваются АГИС и ФГ, как в английском языке, относящемся к германской группе индоевропейской семьи, так и их эквиваленты в двух из сопоставляемых лакском и рутульском языках, относящихся к дагестанской группе кавказской семьи языков.

Универсальным признаком, характерным для АГК во всех трех языках, является функционирование в их составе ряда знаменательных компонентов и вспомогательных глаголов.

В структуре фразовых глаголов знаменательные глаголы сочетаются с различного рода наречиями-послелогами. Арсенал вспомогательных глаголов и наречий-послелогов в составе ФГ в каждом из сопоставляемых языков оказывается специфичным.

В семантике АГИС и ФГ, наряду с прямыми значениями, может быть выражена целая гамма переносных значений вследствие возможного процесса десемантизации компонентов.

Библиографический список

1. Алисултанов А.С., Султанаева К.А. Глагольно-именные словосочетания в английском и рутульском языках. *Поликультурное образование на Северном Кавказе: проблемы, тенденции, перспективы.* Махачкала – Пятигорск: ДГУ, ПГЛУ, 2000: 76–78.
2. Ибрагимов Г.Х., Алисултанов А.С., Султанаева К.А. *Словообразование в рутульском языке.* Махачкала: Институт языка, литературы и искусства им. г. Цадасы, 2007.

3. Джейранишвили Е.Ф. *Основные вопросы фонетики и морфологии цахского и мухадского (рутульского) языков.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тбилиси, 1966.
4. Кутепова Н.В. *Особенности функционирования аналитических глагольно-именных словосочетаний (АГИС) в разносистемных языках.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2010.
5. Какваева С.Б. *Семантико-синтаксическая парадигма глагола и глагольных конструкций в лакском языке.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Нальчик, 2022.
6. Эльдарова Р.Г. *Лакский глагол (система глагольного словоизменения).* Махачкала: Издательство ДГУ, 2000.
7. Каяев А. *Грамматика лакского языка*. Махачкала: ДИНЕМ, 2009.
8. Шамсудинова С.Э. *Словообразование глаголов в лакском языке.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
9. Шведова Л.В. Развитие системы фразовых глаголов от среднеанглийского к ранне'новоанглийскому языку. *Вестник СПбГУ.* Серия 2. История. Языкознание. Литературоведение; 1996; Выпуск 3: 126–128.
10. Богданова С.Ю. *Концептуализация и деконцептуализация пространственных отношений* (на материале английских фразовых глаголов). Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Волгоград, 2007.
11. Плоткин В.Я. *Строй англиского языка.* Москва: Высшая школа, 1989.
12. Ибрагимов Г.Х. Рутульский язык. *Синхрония и диахрония.* Махачкала: Народы Дагестана, 2004.

References

1. Alisultanov A.S., Sultanaeva K.A. Glagol'no-imennye slovosochetaniya v anglijskom i rutul'skom yazykah. *Polikul'turnoe obrazovanie na Severnom Kavkaze:* problemy, tendencii, perspektivy. Mahachkala – Pyatigorsk: DGU, PGLU, 2000: 76-78.
2. Ibragimov G.H., Alisultanov A.S., Sultanaeva K.A. *Slovoobrazovanie v rutul'skom yazyke. Mahachkala*: Institut yazyka, literatury i iskusstva im. g. Cadasy, 2007.
3. Dzhejranishvili E.F. *Osnovnye voprosy fonetiki i morfologii cahskogo i muhadskogo (rutul'skogo) yazykov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tbilisi, 1966.
4. Kutepova N.V. *Osobennosti funkcionirovaniya analiticheskih glagol'no-imennyh slovosochetanij (AGIS) v raznosistemnyh yazykah.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2010.
5. Kakvaeva S.B. *Semantiko-sintaksicheskaya paradigma glagola i glagol'nyh konstrukcij v lakskom yazyke.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Nal'chik, 2022.
6. `El'darova R.G. Lakskij glagol (sistema glagol'nogo slovoizmeneniya). Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2000.
7. Kayaev A. Grammatika lakskogo yazyka. Mahachkala: DINEM, 2009.
8. Shamsudinova S.`E. *Slovoobrazovanie glagolov v lakskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2009.
9. Shvedova L.V. Razvitie sistemy frazovyh glagolov ot sredneanglijskogo k ranne'novoanglijskomu yazyku. Vestnik SPbGU. Seriya 2. Istoriya. Yazykoznanie. Literaturovedenie; 1996; Vypusk 3: 126-128.
10. Bogdanova S.Yu. *Konceptualizaciya i dekonceptualizaciya prostranstvennyh otnoshenij* (na materiale anglijskih frazovyh glagolov). Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2007.
11. Plotkin V.Ya. *Stroj anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
12. Ibragimov G.H. Rutul'skij yazyk. *Sinhroniya i diahroniya.* Mahachkala: Narody Dagestana, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 821.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-609-611

Bidanok M.M., *Doctor of Sciences (Philology), Deputy Director for Science, Adygea Republican Institute of Humanitarian Studies n.a. T.M. Kerashev (Maykop, Russia), E-mail: marziyatbidanok@mail.ru*

THE NOVEL "THE LAST OF THE GONE" BY BAGRAT SHINKUBA: STYLE, MOTIVES, IMAGES. In the article, based on biographical information about Bagrat Shinkuba and assumptions about his personal word-creative motivation, problems related to the analysis of "The Last of the Gone" are considered. The author of the article, both analytically and comparatively, asserts the professional design of the text inherent in the named novel in its stylistic originality inherent in the writer's style. The frank confession of the narrator in the novel and the writer's motivation highlighted in the article make it possible for the writer to create a novel-discovery about the Ubykhs. As Marziyat Bidanok asserts in her analysis of the novel text, the dignity of presentation, manifested in the process of the author's construction of the material, is undoubtedly here in the case of a syllabic form containing a confession. Thus, the researcher achieves the main scientific goal: she traces the characteristic syllable of the analyzed Abkhaz writer textual arrangement, which is demonstrated through the artistic expressiveness of a modern historical novel.

Key words: **Bagrat Shinkuba, biography, linguist, writer, Caucasus, Ubykh, Abkhaz, novel, style, images, motifs**

М.М. Биданок*, д-р филол. наук, зам. директора по науке ГБУ РА «Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т.М. Керашева», г. Майкоп, E-mail: marziyatbidanok@mail.ru*

РОМАН «ПОСЛЕДНИЙ ИЗ УШЕДШИХ» БАГРАТА ШИНКУБЫ: СТИЛЬ, МОТИВЫ, ОБРАЗЫ

В данной статье на основе биографических сведений о Баграте Шинкубе и предположений о его личной словотворческой мотивации рассматриваются проблемы, связанные с анализом текста романа «Последний из ушедших». Автор статьи как аналитически, так и в сравнительном аспекте раскрывает присущую названному роману профессиональную оформленность текста в ее стилевом своеобразии, характерном для авторского слога. Откровенная исповедь повествователя в романе и выделяемая в статье авторская мотивация дают возможность писателю создать роман-открытие об убыхах. Как утверждает при анализе романного текста Марзият Биданок, достоинство изложения, проявляющееся в процессе авторского построения материала, несомненно здесь в случае содержащей исповедь слоговой формы. Тем самым автор статьи достигает своей главной научной цели: прослеживает характерную слогу анализируемого абхазского писателя текстовую расположенность, которая демонстрируется посредством художественной выразительности современного исторического романа.

Ключевые слова: **Баграт Шинкуба, биография, лингвист, писатель, Кавказ, убых, абхаз, роман, стиль, образы, мотивы**

В реальности на момент издания проза Б. Шинкубы выступила ощутимым и заметным новшеством на ниве национальных литератур Кавказа. И подобная тематическая тональность, новаторская тогда, получила достойное продолжение в северокавказских научных мероприятиях и публикациях. Так, к примеру, можно вспомнить следующие недавние научные события: круглый стол «Адыги: история, культура, ментальность» (Майкоп, март 2015 г.), научно-практическая конференция «Процессы межкультурного взаимодействия на постсоветском пространстве» (Майкоп, июнь 2015 г.), круглый стол «Постсоветское социокультурное пространство (на примере адыго-абхазской культурной идентичности)» (Сухуми, октябрь 2015 г.) [1–10]. В частности, различного рода научные направления в адыго-абхазской тематике, отражающиеся в названных мероприятиях, позволяют вести речь уже об имеющей историю тематической разработанности ориентированной на двуязычие стилевой склонности. Так, например, в рамках названного выше круглого стола был опубликован коллективный труд, содержащий конкретные работы в интересующем нас направлении. Отдельно следует упомянуть, к примеру, статью доцента МГТУ, кандидата филологии Ларисы Бзегежевой на тему «Этнокультурная общность литератур народов Северного Кавказа» [2]. Небезынтересна и работа сотрудника отдела науки МГТУ, кандидата педагогики Марзият Тлехурай на такую тему, как «Взаимодействие языков в современных условиях двуязычия и особенности билингвального языкового образования (на примере Республики Адыгея)» [3]. Упомянем также труды кандидата исторических наук, доцента МГТУ Саида Мусхаджиева «Этнокультурное пространство Северного Кавказа: межкультурные коммуникации и молодежный фактор» [4] и сотрудника отдела науки МГТУ, кандидата социологии Елены Паниной «Этнокультурное пространство Северного Кавказа: межкультурные коммуникации и молодёжный фактор» [5]. Сказанное относится и к другим работам, размещённым в указанном сборнике, а также прочим публикациям, изданным в ходе

вышеназванных мероприятий. Тем самым можно с уверенностью говорить об актуальности избранной темы исследования.

В данной связи целью настоящей статьи можно определить изучение стиля, мотивов и образов, характерных для романа Б. Шинкубы «Последний из ушедших».

Задачи, которые необходимо решить для её достижения, формулируются следующим образом:

– изучить особенности стиля данного литературного произведения;
– выявить основные, объективные и субъективные, причины их формирования;
– рассмотреть форму изложения, характерную для него;
– определить средства выразительности, наиболее часто используемые автором;
– исследовать систему мотивов и образов, представленную в романе.

Методы исследования, применявшиеся при этом, включали аналитические обзоры и сопоставления, сравнения и соотнесения имеющихся фактов биографии, развития исторического пути творческой продуктивности известного северокавказского писателя наших дней.

Научная новизна статьи сводится к тому, что на её страницах были изучены наиболее существенные особенности стиля романа Б. Шинкубы «Последний из ушедших».

Теоретическая значимость состоит в выявлении основных причин их формирования, как объективных, так и субъективных.

Практическая значимость заключается в определении средств выразительности, наиболее часто используемых данным автором – видным представителем творческой интеллигенции Северного Кавказа Новейшего времени.

Стилевое разнообразие произведения в языках и литературах народов Северного Кавказа представляется на сегодняшний день весьма ощутимым. В частности, как предлагает по этому разностилевому поводу современный профессор, доктор филологии Фатимет Хуако, обратиться можно к «сборнику очерков «Перестройка России: судный час искусства», подготовленному и изданному профессором ЮФУ доктором филологических наук Николаем Бусленко (ныне почившим) и студенткой МГАИ Олесей Майдибор» [6]. Внимательно, скрупулёзно и тщательно анализируют ростовские учёные не только искусство как объект, но, что более всего завораживает, – отношение власти к нему, особо выделяя непосредственно образ изгоя в постсоветской России. Данная позиция, подтверждаемая действующим девизом «Хочу знать правду», озвучивается уже в самом заглавии книги – «Судный час искусства» [7]. Как считает по поводу стиля, присущего такой очерковой документальности Ф. Хуако, ощутимо, что «думает берущий книгу в руки читатель и, вооружённый такими мотивами, с интересом погружается в собранные здесь аргументированные и содержательные очерковые материалы. В первую очередь радостью, приятно удивляющей такие читательские погружения, оказываются в тексте различные объёмные и достоверные документы, позволяющие объективно вникнуть в события и детально рассмотреть ход их развития» [6]. Тем самым налицо очевидное в кавказских авторских текстах на сегодня стилевое многообразие.

Будучи профессиональным языковедом и кандидатом филологии, Баграт Шинкуба производил лингвистические анализы непосредственно в абхазо-адыгской языковой группе. Такая принадлежность была обусловлена также его абхазским происхождением. Высшее и послевузовское образование, допускающее к исследовательскому виду деятельности, Баграту Шинкубе удалось получить в аспирантуре Тбилисского лингвистического института по специальности «Языкознание». Его исследовательский интерес периодически проявлялся в моменты работы с языками соседних по Северо-Западному Кавказу этносов. Однако уже в момент получения образования молодой учёный, погружаясь в языковые материалы своей нации, обнаружил присутствие в северокавказской истории родственного абхазскому убыхского слова. Оно считалось в науке исчезнувшим вместе со своим этническим носителем, в то время как убыхи признаются этносом, находящимся условно между абхазами и адыгами. Однако в новом веке есть другая версия. На сегодня реально имеются независимые эксперты и просто любители, пытающиеся вспомнить убыхский язык. Тем самым убыхская тематика привлекла авторское внимание Б. Шинкубы уже на стадии обучения, несмотря на то, что языковым ресурсом посредством контакта с единственным представителем народа увлекался французский языковед. Таким образом, налицо активная творческая история автора, предопределившая ресурсную насыщенность анализируемого нами романного произведения.

Воодушевленный подобным интересом, Баграт Шинкуба, будучи аспирантом, начал искать и систематизировать печатные и рукописные ресурсы, несущие убыхские слоги и хроники. Это помогло ему обнаружить, что убыхским языком владели на тот момент лишь полтора десятка очень пожилых носителей. Такие сведения от исследователя Фогта из Норвегии сильно удивили абхазского аспиранта («Это меня потрясло! В этом потрясении – корни замысла романа «Последний из ушедших»» [8]). Данный роман, состоящий из трёх книг (глав), стал одним из наиболее значительных трудов писателя Б. Шинкубы. Переведённый в своё время на несколько десятков планетарных языков (в том числе, Хамидом Кармоковым на кабардинский, Нальчик, 1989), он приобрёл мировую аудиторию. Это было вызвано и тематическими причинами, поскольку «Последний из ушедших» был посвящён проблеме изгнания народов и мухаджирства, которая волнует многие цивилизации. Именно к тематической обусловленности названного романа мы обращаемся в предлагаемой статье, что помогает нам выявить имеющиеся в тексте образные, стилевые особенности изложения.

Попутно заметим: к вопросу об авторских источниках можно привести откровенное признание Б. Шинкубы о другой мотивации. Ею стали информационные ресурсы, найденные лингвистом Шарахом Квадзбой, который сумел осуществить во время советской учёбы поездку за границу для исследований. Будучи в 30-е гг. XX в. студентом факультета кавказских языков Ленинградского института восточных языков, он отправился в ближневосточную и турецкую научную командировку. Именно эти дружеские поиски и их результаты пригодились писателю в процессе продумывания романа и его художественной реализации. «Рукопись была не так-то проста. Впрочем, как и судьба её автора, – пишет в предисловии к роману Баграт Шинкуба. – В первый раз я прочёл рукопись очень быстро, всю от начала до конца, но потом ещё несколько раз возвращался к ней, чтобы получше разобраться в иногда недоговоренном, а иногда почти неправдоподобном» [9]. После обучения в аспирантуре Грузии в первой половине 40-х гг. XX в. Б. Шинкубе удалось вернуться на абхазские земли для того, чтобы заняться научными исследованиями в Абхазском институте языка, литературы и истории. Для него язык, будучи представителем национальной культуры, выступал явным источником, способным сообщить об этносе почти все. С окончанием Великов Отечественной войны (1941–1945) учёный в своей республике уже защищает кандидатскую диссертацию, приобретает заслуженный авторитет и предлагает несколько направлений развития адыго-абхазской лингвистики. Таким образом, и во время учёбы, и позже Б. Шинкуба остается верен работе со словом. Во время нахождения Б. Шинкубы (уже с 1954 года) во главе регионального отделения Союза писателей и с 1958 года – главой Президиума Верховного Совета Абхазской советской республики до конца 80-х гг. прошлого века, ему удалось организовать и осуществить здесь реформу системы образования. На зависть другим региональным субъектам в Абхазии впервые учащиеся приобрели официальное разрешение получать обучение на родном языке в начальной школе. «Был проведён огромный пласт работы, ведь это надо было перевести на абхазский язык предметы, создать на нем учебники, провести их апробацию, все это было довольно непросто» [10], – свидетельствует уже в наше время общественный деятель Абхазии Леван Микаа, ведя речь об активности Б. Шинкубы на государственной должности в своей республике.

Аналогично тщательно подходит Б. Шинкуба к работе над своим романом, посвящённом подробной, приближенной к реальности хронике времен Кавказской войны, а также её последствий. Причём осуществляет это осмысленным и эпохально нацеленным собственным писательским подходом, который проявился уже в первой печатной версии романа. Публикация состоялась в абхазском журнале Союза писателей Абхазии «Алашара» («Свет», 1974), достаточно авторитетном тогда и выходившем к тому времени уже двадцать лет. Со стороны автора налицо результат мощного исследовательского подхода к истории своего народа, позволившего и ему самому погрузиться в неё, и повести за собой читателя. Лучезарные песни, зажигательные пословицы-поговорки и даже загадки не могут не настроить читателя на очевидный позитив от чтения. Их присутствие достаточно часто. Практически на каждой второй странице читатель обнаружит для себя песню-откровение, весёлую, шальную, но мудрую. Например: «Не падайте духом, дождь милосердно / Нынешней ночью прольется с небес» [8]. Или – столь же мудрую в её печали: «Пусть кровь течет из наших ран, / Врагам наперекор, / Вперед, достойные стремян, / Вперед – во славу гор!» [10]. И такое обильное постоянство весьма наглядно иллюстрирует творческий слог писателя, приятно удивляя читателя.

Что касается формы изложения произведения, то повествование здесь построено от первого лица. Преимущество несущей исповедальность формы изложения налицо. Ведущий его Зауркан Золак откровенно открыт, пересказывая личные и событийные факты. Каждый излагаемый эпизод рассказчик сопровождает собственным впечатлением. Он тонально лиричен, стремится передать не только реалии происходящего, но и витающие рядом эмотивные версии (как свои, так и ближние). Вот, к примеру, фрагменты из двух, следующих друг за другом абзацев на одной странице другого авторского романа («Рассеченный камень») того же прозаического сборника – о себе и попутчиках: «У самых дверей чьи-то сильные руки внезапно остановили побоище, растащили, отодрали нас друг от друга. Я поднял голову и увидел Биду. Ободренный его присутствием, я вновь налетел на своего обидчика» [9]. Или: «Я лежу на арбе, почти у самого заднего края, на разостланной бурке, а отец с матерью сидят впереди, правят. Настроение у них, судя по разговору, неважное: дедушкин архалук совсем износился» [9]. Таким образом, подобная лирическая исповедальность, которая сопровождает и воспроизводит мысли и чаяния страдающей нации, существенно и постоянно заметна в авторском тексте, полностью пропитанном ею.

Однако в сегодняшнем интернет-ресурсе в рамках обзорной подборки мнений читателей на сайтах имеются порой несколько настораживающие комментарии по поводу экспрессии Б. Шинкубы в «Последних из ушедших»: «Роман очень насыщенный, читать легко не получится – слишком эмоционально» [10]. Однако такая чувственность помогает главному герою ярко вспыхнуть, но, по сути, спокойно и последовательно предстать перед взором читателя, закрепить свой образ в его сознании [8]. Также подобному эмоциональному раскрытию способствуют сильные образные метафоры, буквально выстреливающие в читателя своей

визуальностью. Острые, но ёмкие определения, пунктуальные сравнения помогают автору простым и доступным языком приблизиться к читателю, убедить его в достоверности излагаемого, но также – и в своей художественной правоте [5].

Именно такую оформленность можно назвать стилевым стимулом того, что уже в новом веке (2017) состоялось телевизионное знакомство аудитории с текстом романа. Тогда в рамках проекта Абхазской государственной телерадиокомпании был непосредственно представлен анализируемый роман Б. Шинкубы. Участие в подобной государственной, но презентационной программе считалось наглядным успехом для писателя, редким и завидным. Многочисленные серии «Последний из ушедших. Чтения», произведенные АГТРК, снимались в Москве с участием некоторых известных представителей московской диаспоры абхазов (в частности, Беслан Агрба, Алиса Гицба, Хибла Герзмава, Тарас Шамба), и с привлечением молодых абхазов, обучающихся и проживающих в столице. Этот проект был приурочен к столетию Б. Шинкубы, а роман прочитан во многих странах мира на разных языках [3].

Обратимся далее к роману как к откровению, то есть к заявленной нами в статье теме, выступающей в роли буквального открытия для заинтересованного читателя. Несмотря на то, что в школьных и студенческих программных курсах упоминались кавказские территориальные интересы русских классиков, а также некоторым образом происходили намёки на добровольное вхождение в Россию Грузии и других народов, все это было чем-то запретным [2]. Доступная молодому поколению информация на этом жестоко исчерпывалась. Б. Шинкуба в своём художественном труде иллюстрирует и доказывает возводимые им персонажные признания посредством хроникальных фактов [9]. Именно поэтому подобные иллюстрации у него достаточно успешны. Роман оказывается ярким и выразительным учебником региональной истории, привлекательным и нескучным, построенным на архивах, добытых в Турции О. Шамбой. А также – неким справочником ментальности кавказских народов [7].

Как рассказывал уже внук о своём дедушке, он уважал и чтил национальную кухню, требовал ежедневно на столе свежую мамалыгу. Судя по таким предпочтениям, Б. Шинкуба оставался верным абхазской нации и в мыслях, и в думах, и в чаяниях, а значит, и в личном поведенческом кодексе. Любой идущий на контакт к писателю индивид и всякая обдумываемая им тема в своей окрашенности отраажали Абхазию, родину автора, близкорасположенную к убыхам. И это, несомненно, придало роману характер невероятной пронзительности, вследствие чего автору удаётся показать мощный всплеск этнических красок народа.

Многие читатели произведений Баграта Шинкубы в своё время признавались, что прежде им не было известно о давнем присутствии на планете подобной убыхской нации, очерченной автором во всем её разнообразии (как поведенческом, психологическом, так и физическом, силовом). Имевший когда-то полное право на кавказское существование народ буквально «лёгким» шагом вступил в полосу изгнания. Он был лишён родины, а чужие земли не смогли принять его во всем присущем ему этническом своеобразии. Писатель успешно привлекает читательский разум к своим откровениям. Благодаря этому случилось реальное событие. На самом деле немалое число членов зарубежной абхазской диаспоры, воодушевлённое ознакомлением с романом Б. Шинкубы об исчезнувшем народе, отважилось навестить родину предков в первый раз. Таким образом, авторское откровение в романе, базирующееся на ощутимой оформленности текста, оказалось весьма действенным и воодушевляющим, мотивируя целое поколение родственных убыхам кавказских народов. А сам писатель приобрёл статус авторитетного творца, несущего правдивый разум и любовь к родной земле.

Библиографический список

1. Адыги: история, культура, ментальность: коллективная монография. Майкоп: ИП Кучеренко, 2015.
2. Бзегежева Л.К. Этнокультурная общность литератур народов Северного Кавказа. Адыги: история, культура, ментальность: коллективная монография. Майкоп: ИП Кучеренко, 2015: 19–26.
3. Тлехурай М.К. Взаимодействие языков в современных условиях двуязычия и особенности билингвального языкового образования (на примере Республики Адыгея). Адыги: история, культура, ментальность: коллективная монография. Майкоп: ИП Кучеренко, 2015: 195–201.
4. Мусхаджиев С.Х. Этнокультурное пространство Северного Кавказа: межкультурные коммуникации и молодежный фактор. Адыги: история, культура, ментальность: коллективная монография. Майкоп: ИП Кучеренко, 2015: 121–131.
5. Панина Е.А. Социальные и культурные особенности и ресурсы региона как фактор формирования бренда территории (на примере Республики Адыгея). Адыги: история, культура, ментальность: коллективная монография. Майкоп: ИП Кучеренко, 2015: 161–172.
6. Хуако Ф.Н. Отражение в публицистике темы взаимодействия культуры и политики. Труды РГУПС (РИНЦ). 2015; № 1 (30): 190–193.
7. Бусленко Н.И., Майдибор О.Н. Перестройка России: судный час искусства. Очерки истории новейшей художественной культуры. Ростов-на-Дону: ООО «Росиздат», 2007.
8. Семь фактов о книге «Последний из ушедших» Б. Шинкуба. Записки полевого этнолога. Available at: https://zen.yandex.ru/media/caucasus_anthropology/7-faktov-o-knige-poslednii-iz-ushedshih-b-shinkuba-5ac645af9b403c0429e873e0
10. Шинкуба Б. Проза. Москва: Советский писатель, 1988.
11. Любимый народом. О Баграте Шинкубе. Всемирный абхазо-абазинский конгресс. Available at: https://abaza.org/lyubimyy-narodom-o-bagrate-shinkuba

References

1. Adygi: istoriya, kul'tura, mental'nost': kollektivnaya monografiya. Majkop: IP Kucherenko, 2015.
2. Bzegezheva L.K. `Etnokul'turnaya obschnost' literatur narodov Severnogo Kavkaza. Adygi: istoriya, kul'tura, mental'nost': kollektivnaya monografiya. Majkop: IP Kucherenko, 2015: 19-26.
3. Tlehuraj M.K. Vzaimodejstvie yazykov v sovremennyh usloviyah dvuyazychiya i osobennosti bilingval'nogo yazykovogo obrazovaniya (na primere Respubliki Adygeya). Adygi: istoriya, kul'tura, mental'nost': kollektivnaya monografiya. Majkop: IP Kucherenko, 2015: 195-201.
4. Mushadzhiev S.H. `Etnokul'turnoe prostranstvo Severnogo Kavkaza: mezhkul'turnye kommunikacii i molodezhnyj faktor. Adygi: istoriya, kul'tura, mental'nost': kollektivnaya monografiya. Majkop: IP Kucherenko, 2015: 121-131.
5. Panina E.A. Social'nye i kul'turnye osobennosti i resursy regiona kak faktor formirovaniya brenda territorii (na primere Respubliki Adygeya). Adygi: istoriya, kul'tura, mental'nost': kollektivnaya monografiya. Majkop: IP Kucherenko, 2015: 161-172.
6. Huako F.N. Otrazhenie v publicistike temy vzaimodejstviya kul'tury i politiki. Trudy RGUPS (RINC). 2015; № 1 (30): 190-193.
7. Buslenko N.I., Majdibor O.N. Perestrojka Rossii: sudnyj chas iskusstva. Ocherki istorii novejshej hudozhestvennoj kul'tury. Rostov-na-Donu: OOO «Rosizdat», 2007.
8. Sem' faktov o knige «Poslednij iz ushedshih» B. Shinkuba. Zapiski polevogo `etnologa. Available at: https://zen.yandex.ru/media/caucasus_anthropology/7-faktov-o-knige-poslednii-iz-ushedshih-b-shinkuba-5ac645af9b403c0429e873e0
10. Shinkuba B. Proza. Moskva: Sovetskij pisatel', 1988.
11. Lyubimyj narodom. O Bagrate Shinkube. Vsemirnyj abhazo-abazinskij kongress. Available at: https://abaza.org/lyubimyy-narodom-o-bagrate-shinkuba

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 811.351.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-611-613

Kurbanova E.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Literature of the Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: emma.kuranova.70@mail.ru*

DARGIN DRAMA OF THE 1920S-1930S OF THE XX CENTURY. R. NUROV'S DRAMA "VIOLENCE". The article examines the objective conditions that contributed to the emergence and formation of Dagestan, Dargin drama, traces the stages and features of its formation. Developing along the lines of multinational Soviet literature, Dargin drama has gone through a difficult path of development – from one-act plays to artistically full-fledged works. Based on the traditions of native folklore, the experience of Russian classical literature, it has mastered the entire multifaceted complex of actual phenomena of reality, sensitively and promptly reacts to significant events in the life of the people. Before the Great October Revolution, the Dargins, like all other peoples of Dagestan, did not have their own professional art. This is due to conditions of their socio-political and historical life. The talent of R. Nurov made it possible to convey all the realism of that time in the brightest colors. The events of the play "Violence" unfold in a mountain village, living in an ancient way of life. From time immemorial, unwritten laws dictated by the local rich have been in force here. The drama is based on the theme of women's powerlessness and forced marriage in pre-revolutionary Dagestan. The purpose of the play "Violence" is to show in all its terrifying light the family despotism that dominates in the life of a certain part of society. The title "Violence" could be given to the work for the reason that this word best conveys the events that forever change the fate of many characters.

Key words: **Dargin drama, theater, genre, drama, play, comedy**

***Э.М. Курбанова**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. отдела литературы института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: emma.kuranova.70@mail.ru*

ДАРГИНСКАЯ ДРАМАТУРГИЯ 1920–1930-Х ГОДОВ XX ВЕКА. ДРАМА Р. НУРОВА «НАСИЛИЕ»

В статье рассматриваются объективные условия, способствовавшие зарождению и формированию дагестанской, даргинской драматургии, прослеживаются этапы и особенности ее становления. Развиваясь в русле многонациональной советской литературы, даргинская драматургия прошла сложный путь развития – от одноактных пьес до художественно полноценных произведений. Опираясь на традиции родного фольклора, опыт русской классической литературы, она освоила весь многогранный комплекс актуальных явлений действительности, чутко и своевременно реагирует на значимые события в жизни народа. До Великой Октябрьской революции даргинцы, как и все остальные народы Дагестана, не имели своего профессионального искусства. Это объясняется условиями их общественно-политической и исторической жизни.

Ключевые слова: **даргинская драматургия, театр, жанр, драма, пьеса, комедия**

Актуальность темы определяется необходимостью исследования национальных истоков, этапов эволюции и жанровой специфики даргинской драматургии в свете современного понимания ее как исторически меняющегося художественного сознания народа, а также отсутствием работ по национальной даргинской драматургии. Зарождение даргинской драматургии восходит к периоду 20–30-х гг. прошлого столетия. Она прошла сложный путь развития, обусловленный историческими событиями в жизни страны. Определение системы эволюции даргинской драматургии XX века как целостного и единого национального историко-культурного процесса, выявление основных тенденций и закономерностей – одна из насущных задач современного даргинского литературоведения. Однако литературоведческое изучение даргинской драматургии отстает от развития драматического жанра: нет монографических исследований, посвященных комплексному рассмотрению проблем национально-художественных традиций, жанровой эволюции, типологии, поэтики даргинской драматургии на разных этапах ее развития [1–5].

Развиваясь в русле многонациональной советской литературы, даргинская драматургия прошла сложный путь становления – от одноактных пьес до художественно полноценных произведений. Опираясь на традиции родного фольклора, опыт русской классической литературы, она освоила весь многогранный комплекс актуальных явлений действительности, чутко и своевременно реагирует на значимые события в жизни народа. До Великой Октябрьской революции даргинцы, как и все остальные народы Дагестана, не имели своего профессионального искусства. Это объясняется условиями их общественно-политической и исторической жизни.

Драматургия, как и вся советская литература конца 20-х – начала 30-х годов, подходила к нетронутой целине огромного количества тем. Жизнь ставила перед драматургами новые задачи, предлагала неизвестные до сих пор конфликты, требовала углубленного изображения характеров и обстоятельств. Она показала, как развивается сознание народа, который прошел трудный период революции, гражданской войны, как к людям приходило осознание перемен в лучшую сторону, как творческая энергия народа была направлена на общественные преобразования Дагестана, и как народ начал жить жизнью и радоваться ей.

В данном исследовании предпринимается попытка анализа даргинской драматургии 1920–1930-х годов XX века на примере драмы Р. Нурова «Насилие», так как исследований в этой области недостаточно.

Цель исследования – прояснить жанровые стратегии развития даргинской драматургии 20–30-х годов XX века.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: рассмотреть жанровые искания даргинской драматургии 20–30-х годов XX века, выявить идейно-художественное своеобразие драмы Р. Нурова «Насилие».

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые проанализирован материал даргинских драматургов в рамках определенного времени, выявлены глубинные процессы осмысления в драматургии исторических этапов развития общества.

Теоретическая значимость представленного исследования заключается в том, что в ней разработаны принципы развития даргинской драматургии конца XX века.

Практическая значимость заключается в том, что работа может быть использована при дальнейшем исследовании проблем даргинской драматургии. Изучение драматургии помогает выявить ее влияние на процесс эволюции всей даргинской литературы и языковой культуры народа.

Творческие искания драматургов, их художественная активность в поисках форм «времени» находили отражение в полемике, дискуссиях, ставших характерной приметой литературной жизни 30-х годов XX в. В конкретных обстоятельствах литературной жизни 30-х годов споры о путях развития драматургии, несомненно, были плодотворны. Общность целей и задач не исключала порой и принципиальных противоречий, и моментов идейной борьбы. Несмотря на трудности развития, драматургия 30-х годов, как и вся литература, настойчиво искала и открывала новые пути художественного освоения действительности и современника. Свои поиски она связывала с большой философской гуманистической проблемой эпохи – человек и социализм. Политическая направленность творчества даргинских авторов 30-х годов находится в полном соответствии с задачами, выдвинутыми Первым съездом писателей СССР, в работе которого принял участие Р. Нуров.

Даргинская литература имеет сравнительно недолгую историю. Ее возникновение связано с именем выдающегося мастера словесного искусства даргинцев Батырая, чье творчество обозначило переход от фольклора к литературе, от коллективного творчества к индивидуальному. Он, этот переход, имел революционное значение в развитии словесного искусства даргинского этноса – коллективное восприятие действительности сменилось личностным. М. Ахмед, С. Курбан, Х. Абдуллаева и другие певцы-поэты на своем уровне продолжили традиции, начатые прокладывать Батыраем, создавали произведения, воспевающие горца за его мужество и военное мастерство, а горянку – за красоту, преданность и доброе сердце.

Поэтический мир Р. Нурова и А. Иминагаева объемлет красоту души горца и горянки. Он включает в себя их новые чувства. Для полноты счастья горцам нужны и свобода, и равенство, выражающиеся не только в обретении любви и доступности материальных благ. Они нуждаются в реализации своих человеческих прав. Свобода личности теперь понимается горцами шире – они добиваются социального благополучия, одновременно стремятся освободиться от политического диктата господствующего класса. В итоге рождается политическая, агитационная и сатирическая поэзия. Возникает проза как аналитический жанр эпоса, начинает функционировать рассказ. Возникшая вместе с прозой в 1920-е годы даргинская драматургия показывает прошлое народа, чтобы показать уродливые стороны его жизни.

Тема решительной борьбы дагестанского народа за советскую власть стала главной темой поэзии, прозы, драматургии в период революции, а также в первое время после победы. После Октябрьской революции драматургия оказалась наиболее идеологически ориентированным родом литературы в силу возможности непосредственного воздействия на зрителя.

Главная тематика дагестанской драматургии послеоктябрьского периода – сопоставление новой жизни советской действительности со старым укладом и адатами. Таким пьесам были характерны сила убеждения и публицистичность. Шли годы, и произошла замена агитационного театра пропагандистским. По истечении времени потребность плакатного театра закончилась, выполнив свою миссию – отразив революцию. К концу 20-х годов стало важным объяснить саму революцию, события гражданской войны, показать перемены, которые произошли в жизни всего народа. В эти годы, не имея опыта собственных традиций, дагестанские драматурги едва начинали знакомиться с этим жанром и его законами.

Героическая эпоха революции и гражданская война требовали своего отражения в различных формах художественного творчества. Одной из таких форм явилось театрально-драматическое искусство горского народа. Это самостоятельное творчество уже в те годы в художественно незрелых, но справедливых и правдивых картинах отразила жизнь дагестанского народа.

Революция, гражданская война породили новый для горцев вид творчества, новое явление народной культуры. Это было первичное эстетическое оформление идей новой эпохи, подступ, подход к собственно драме, начальная форма драматической поэзии, которая, отражая действительность, являясь отражением времени, давала и первые ростки социалистического реализма. Подлинное рождение дагестанской драматургии начинается в годы, когда побежденный народ почувствовал себя собственником и творцом новой жизни. Стихийные попытки создать любительские театры возникали повсеместно. Народ тянулся к новой жизни, к культуре, свободный доступ к которой давала ему новая власть.

Вместе с драматическими мотивами, которыми была полна жизнь (голод, хаос, остатки воинствующих банд), ощущение праздничной полноты было истинным выражением народного духа. Театр был одним из многих завоеваний революции, тем достоянием, которого был лишен его народ, люди принимали его горячо и всем сердцем.

Народ стал творцом театрального искусства – автором и исполнителем, который быстро научился понимать и ценить искусство. Стихийно возникая, спектакли творились народом для народа. Как правило, материал, положенный в основу пьесы, не записывался, чаще такие представления являлись итогом усилий всего коллектива театра.

Драматургия 30-х годов – это сформированный показ острой идейной борьбы, классовых противоречий, расслоение горского крестьянства. Но теперь она отражала и социалистические изменения в идеологии масс, в экономике, быту. В жизнь и в литературу приходит новый герой – строитель и созидатель.

На протяжении всей истории человечества драма возникала в периоды больших исторических потрясений, когда обострялась борьба старого и нового. Драма появилась, когда исторические условия, противоречия позволили вырваться наружу энергии, инициативе человеческой личности.

Но в этой стихийности была одна характерная закономерность: массовый публицистический театр, театр агитационный. Он шаг за шагом, очень последовательно и настойчиво разрабатывал одну и ту же идею – идею крушения мира эксплуататоров, идею прозрения народа, его гражданского и творческого роста.

Признавая могучий революционный пафос и большое эмоциональное воздействие агитационных представлений, сыгравших огромную роль в первые годы советской власти, Тахо-Годи считал, что драматургия, театр должны преодолеть массовидные тенденции, что театр неизбежно вернется в «лоно матери» – к многовековой театральной культуре, к рампе, к драматургии, основанной на классических традициях, одухотворенной коммунистическим идеалом. Он видел в театре огромные возможности воспитания масс, понимая способность драмы раскрыть с большой полнотой и силой отношения и противоречия эпохи, показать человека в его широких общественных и личных связях.

Его эстетическая платформа выражала тенденции воплощения жизненных коллизий и образа человека средствами глубокого реализма.

Дагестанская драма и бытовая пьеса рождались почти одновременно с инсценировками и в отличие от них записывались и даже публиковались. Пьесы были самого разного характера и свойства. Многих из них отличала условность, известный формализм, романтическая патетика, желание сказать новое слово в искусстве.

С конца 20-х годов в многонациональную драматургию приходят новые имена: кумыки А. Курбанов и А.-П. Салаватов, даргинец Р. Нуров, лакец М. Алиев, лезгин А. Сарыджа, аварец Ш. Микаилов.

Они не только ознаменовали рождение собственно революционной драмы, но и обозначили многообразие форм воплощения, революционной тематики в драматургии. С середины 20-х годов в ней возникло героическое направление, получившее серьезное развитие во второй половине 30-х годов. А в начале 30-х годов в дагестанской драматургии революционная проблематика нашла отражение в жанрах философской трагедии, утопической драмы, сатирической комедии и психологической драмы. Даргинская драматургия развивалась в тесной связи с театральной самодеятельностью. Ее развитие было подготовлено первыми драматическими опытами участников кружков самодеятельности, возникавших в Дагестане с начала 20-х годов, а также переводами на языки народностей Дагестана пьес, в первую очередь русской и азербайджанской драматургии.

Первым даргинским автором, обратившимся к созданию пьес, был известный поэт и общественный деятель Рабадан Нуров. 20–30-е годы были не только временем активной общественной деятельности, но и порой расцвета литературного дарования даргинского поэта и драматурга. Первые послеоктябрьские произведения дагестанских авторов были посвящены теме защиты родного Дагестана от белогвардейцев и прославлению новой жизни. По сей день пьеса Р. Нурова «Насилие» считается одним из самых знаменитых драматургических произведений в даргинской литературе, поэтому его изучают в школах и вузах. При анализе пьесы стоит поговорить и о смысле названия, имеющего сразу несколько трактовок. Под насилием подразумевается применение физической силы, а также принудительное воздействие на кого-либо, моральное притеснение. События пьесы «Насилие» развертываются в горском селе, живущем стародавним укладом. Здесь испокон веков действуют неписанные законы, продиктованные местными богачами. В основе драмы – тема женского бесправия и насильственного брака в дореволюционном Дагестане. Цель пьесы «Насилие» – показать во всем ужасающем свете семейный деспотизм, который господствует в быту некоторой части общества. Название «Насилие» могло быть дано произведению по той причине, что это слово лучше всего передаёт события, которые меняют судьбы персонажей.

Сюжет пьесы – не художественный вымысел, он глубоко автобиографичен. В основу сюжета легли испытанные автором события и переживания. Главная тема произведения – описание конфликта, возникшего между двумя поколениями. Главные герои пьесы – юноша Муса из очень бедной семьи и дочь зажиточных крестьян Айшат – любят друг друга. Образ Мусы содержателен и самостоятелен и внутренне, и внешне. Сын сельского старшины, самого богатого человека в ауле Маммы, Зульпукар сватается к Айшат. Родители выдают ее замуж за сына старшины Зульфукара, которого она не любит. В дом Зульфукара приводят ее насильно. Весть о свержении царизма производит на Зульфукара впечатление взорвавшейся бомбы. Далее события разворачиваются очень быстро. Мусу назначают председателем сельского ревкома. Уходом Айшат от Зульфукара завершается пьеса. Читателю ясно, какая судьба ждет ее в дальнейшем. Ясно и то, что пришел конец прежней власти, и правда восторжествовала.

Таким образом, лейтмотив пьесы сходится в том, что без эмансипации женщины, без демократизации женских чувств нет ни мужского, ни женского счастья. Пьесой «Насилие» Р. Нуров, которая является лучшим образцом психологической драмы, открыл новую страницу в даргинской драматургии.

Драма является плодом внутреннего исторического развития национального искусства. Она опиралась на национальные поэтические традиции, национальный литературно-художественный материал, богатые фольклорные родники народного творчества. Само время вызвало к жизни этот жанр как наиболее доступный к пониманию народа, ближе всего стоящий к его жизни, способный показать простого горского труженика с его страданиями, сомнениями, поисками, надеждами, раскрыть подлинный драматизм человеческого характера в атмосфере классовых противоречий.

Талант Р. Нурова позволил в ярчайших красках передать весь реализм того времени. Показать те сложные перестроечные процессы, которые проходили на Северном Кавказе и коснулись в той или иной мере каждую семью.

Библиографический список

1. Абакарова Ф. Очерки даргинской советской литературы (1917–1975 гг.). Махачкала, 1969.
2. Зульфукарова М. Дагестанская советская драматургия. Махачкала, 1965.
3. История дагестанской советской литературы: в 2 т. Махачкала, 1961.
4. Расулов М.-Р. О. Батырай. С. Курбан. Р. Нуров. Махачкала, 1971.
5. Султанова Г. Революции посвящаются: (Тема революции и социальных преобразований в дагестанской драматургии и театре). Махачкала. Дагкнигоиздат, 1981.

References

1. Abakarova F. Ocherki darginskoj sovetskoj literatury (1917-1975 gg.). Mahachkala, 1969.
2. Zul'fukarova M. Dagestanskaya sovetskaya dramaturgiya. Mahachkala, 1965.
3. Istoriya dagestanskoj sovetskoj literatury: v 2 t. Mahachkala, 1961.
4. Rasulov M.-R. O. Batyraj. S. Kurban. R. Nurov. Mahachkala, 1971.
5. Sultanova G. Revolyucii posvyaschayutsya: (Tema revolyucii i social'nyh preobrazovanij v dagestanskoj dramaturgii i teatre). Mahachkala. Dagknigoizdat, 1981.

Статья поступила в редакцию 15.11.24

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-613-616

Larina T.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: t.larina@my.mgimo.ru*
Fink T.E., *postgraduate, Department of Grammar and History of the German Language, Faculty of the German language, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: t-fink@mail.ru*

THE KEY CONCEPTS OF VALEOLOGICAL DISCOURSE OF GERMAN MASS MEDIA. The concepts of *health/ Gesundheit* and of *healthy lifestyle/ gesunde Lebensweise*. which are key concepts of valeological discourse of German mass media are identified. At the first stage of the study, various existing in linguistics definitions of "concept" are reviewed. Then there is analysis of various definitions in German dictionaries of concepts that constitute the above-mentioned key concepts, namely: the concepts of *good physical well-being/ körperliches Wohlbefinden*, of *good psychological well-being/ psychisches Wohlbefinden*, of *physical education/ gesunde Bewegung,* of *healthy nutrition/ gesunde Ernährung*, as well as the latter's constituent microconcepts of *body/ Körper,* of *psyche/ Psyche,* of *well-being/ Wohlbefinden,* of *movement/ Bewegung* and of *nutrition/ Ernährung.* The authors conclude that the definitions of concepts existing in linguoculturology and cognitive linguistics make it possible to represent a concept in a form of a mental construct that has an internal and external form, largely determined by the culture of the people in whose language this concept was formed. In German linguoculture, it is possible to consider the concepts of *health / Gesundheit* and *healthy lifestyle / gesunde Lebensweise* as key concepts of the valeological discourse of the German media, which is reflected in German journals on health and a healthy lifestyle.

Key words: **mass media discourse, valeological discourse, key concept, concept of health, concept of healthy lifestyle**

***Т.С. Ларина**, канд. филол. наук, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва. E-mail: t.larina@my.mgimo.ru*
***Т.Е. Финк**, соискатель, МГЛУ, г. Москва, E-mail: t-fink@mail.ru*

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА СМИ ГЕРМАНИИ

На материале немецких СМИ в настоящем исследовании выделяются ключевые концепты валеологического дискурса СМИ Германии – концепты *здоровье/Gesundheit* и *здоровый образ жизни / gesunde Lebensweise*. На первом этапе исследования рассматриваются разные определения понятия «концепт», существующие в лингвистической науке. Затем на основе определений из немецких толковых словарей проводится дефиниционный анализ концептов, составляющих вышеназванные ключевые концепты, а именно: концептов *«Хорошее физическое самочувствие» / körperliches Wohlbefinden, «Хорошее психологическое самочувствие» / psychisches Wohlbefinden, «Физкультура» / gesunde Bewegung*, *«Здоровое питание» / gesunde Ernährung*, а также таких микроконцептов, как *«Тело» / Körper, «Психика» / Psyche, «Самочувствие» / Wohlbefinden, «Движение» / Bewegung* и *«Питание» / Ernährung,* являющихся составляющими последнего концепта. Авторы делают вывод о том, что определения концептов, существующие в лингвокультурологии и когнитивной лингвистике, позволяют представить концепт в виде мыслительного конструкта, имеющего внутреннюю и внешнюю форму, в значительной степени определяемые культурой народа, в языке которого оформился данный концепт. В немецкой лингвокультуре представляется возможным рассмотрение концептов *«Здоровье» / Gesundheit* и *«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise* в качестве ключевых концептов валеологического дискурса СМИ Германии, находящего отражение в немецких журналах о здоровом образе жизни.

Ключевые слова: **дискурс СМИ, валеологический дискурс, ключевой концепт, концепт здоровье, концепт здоровый образ жизни**

Актуальность темы исследования состоит в комплексном исследовании ключевых концептов в валеологическом дискурсе СМИ Германии.

Происхождение термина «концепт» уходит корнями в математическую логику, исследующую естественный язык с его различными смыслами, именуемыми понятиями, которые уже в конце XIX века отождествлялись с концептами. Лингвистическим термином концепт стал в 1928 г. – после публикации в журнале «Русская речь» статьи С.А. Аскольдова-Алексеева «Слово и концепт», в которой концепт рассматривался как мыслительное образование, основная функция которого – замещение. Сегодня понятие концепта имеет междисциплинарный статус и прочно вошло в понятийный аппарат лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Концепт является важной категорией в лингвистическом описании языковой картины миры. Концепт *«Здоровье»* исследовали в своих работах такие учёные, как А.Н. Усачева [1], Л.О. Тимошенко [2], Е.Д. Аксенова [3], Г.П. Бурова [4], Л.В. Туленинова [5], Е.И. Кириленко [6], Н.Н. Неделяева [7], А.В. Яроцкая [8], А.Ю. Петкау [9], Е.Б. Пенягина [10], А.С. Королькова [11] и др. На основе анализа определений концепта ведущими лингвистами нами было выработано своё определение, согласно которому под концептом понимается мыслительный конструкт, который имеет внутреннюю и внешнюю форму, которые в значительной степени определяются культурой народа, в языке которого оформился данный концепт. Однако ключевые концепты валеологического дискурса СМИ Германии рассмотрены недостаточно в отечественной лингвистике, что и предопределило выбор темы.

Цель статьи заключается в описании ключевых концептов валеологического дискурса СМИ Германии, в частности, концептов *«Здоровье»/ Gesundheit* и *«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise*.

Задачи, необходимые для достижения вышеуказанной цели, состоят в рассмотрении разных точек зрения на понятие «концепт»; выделении ключевых концептов валеологического дискурса СМИ Германии; в дефиниционном анализе ключевых концептов валеологического дискурса СМИ Германии.

Для решения поставленных задач в настоящей статье используются такие методы исследования, как метод сплошной выборки, описательный метод, полевый подход к описанию выделенных единиц, а также дефиниционный анализ.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые в отечественной лингвистике на материале немецких СМИ выделяются ключевые концепты *«Здоровье» / Gesundheit* и *«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise*, а также концепты, являющиеся составной частью выделенных ключевых концептов (макро- и микроконцепты).

Теоретическая значимость состоит в том, что данное исследование может способствовать углублению теоретических основ валеологии, а сравнительный анализ немецкого валеологического дискурса СМИ с аналогичными дискурсами в других странах может выявить культурные особенности восприятия здоровья и, как следствие, позволит проследить влияние социокультурного контекста на формирование у человека валеологических понятий.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть полезны при разработке образовательных материалов и программ, направленных на повышение осведомленности населения о здоровом образе жизни.

Предметом исследования являются ключевые концепты валеологического дискурса СМИ Германии – корпуса текстов, опубликованных в СМИ Германии, центральной темой которых является здоровье и здоровый образ жизни. Ключевой концепт является понятием, отражающим нечто, характерное для определённой культуры в общем и для определённой общности в частности. Данный термин основан на метафоре «ключи от культуры» и активно используется в лингвистических трудах [12; 13]. На основании тематической типологизации были выделены четыре подвида валеологического дискурса СМИ Германии, имеющих приставку валео-, являющуюся заимствованием из древнегреческого и означающую «быть здоровым»: валео- медицинский, психологический, спортивный,гастрономический дискурсы.

Концепты *«Здоровье» / Gesundheit* и *«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise* выделяются нами в качестве ключевых концептов валеологического дискурса СМИ Германии ввиду того, что вокруг одноименных понятий сосредотачиваются представленные в толковых и этимологических словарях концептуальные признаки термина «валеологический». При определении ключевого концепта *«Здоровье» / Gesundheit* представляется важным обратиться к дефинициям лексемы *Gesundheit* в немецких словарях, в частности, Duden [14], DWDS [15], Wahrig [16].

Дефиниционный анализ лексемы *Gesundheit* позволяет выявить такие концептуальные признаки, как хорошее физическое и психологическое самочувствие, которые будут составлять их семантическое поле. Ключевой концепт *«Здоровье» / Gesundheit* можно определить как мыслительный конструкт, в котором отражены представления социума о хорошем физическом и психологическом самочувствии человека. Содержательная структура концепта *«Здоровье» / Gesundheit* включает в себя следующие компоненты: хорошее физическое и психологическое самочувствие, то есть состоит из трех микроконцептов: *«Тело» / Körper, «Психика» / Psyche* и *«Самочувствие» / Wohlbefinden*. Концепт *«Здоровье» / Gesundheit* схематически можно изобразить следующим образом:

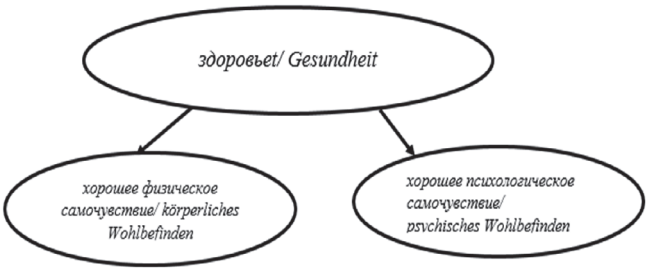


Рис. 1. Схематическое изображение концепта *«Здоровье» / Gesundheit*

Согласно дефинициям слова *Körper* в немецких словарях, в семантическое поле лексемы *Körper* входят такие понятия, как организм, внешность, телосложение. Таким образом, микроконцепт *«Тело» / Körper* можно определить как мыслительный конструкт, в котором отражены представления социума об организме человека.

При определении микроконцепта *«Психика» / Psyche* представляется важным обратиться к дефинициям слова *Psyche* в немецких словарях. Согласно дефинициям, семантическое поле слова *Psyche* можно обозначить как организацию нервной деятельности, чувств, эмоций людей. Микроконцепт *«Тело» / Körper* можно определить как мыслительный конструкт, в котором отражены представления социума о чувствах и эмоциях человека.

Проведённый дефиниционный анализ слова *Wohlbefinden* позволил сделать вывод, что семантическое поле микроконцепта *«Хорошее самочувствие» / Wohlbefinden* составляет хорошее физическое и душевное самочувствие, расположение духа, ощущение благополучия. Таким образом, микроконцепт *«Хорошее самочувствие» / Wohlbefinden* представляет собой мыслительный конструкт,



Рис. 2. Схематическое изображение концепта *«Хорошее физическое самочувствие» / körperliches Wohlbefinden*

отражающий представления социальной группы и социума в целом о хорошем физическом самочувствии и состоянии духа.

На основании определений, данных выше, концепт *«Хорошее физическое самочувствие» / körperliches Wohlbefinden* можно определить как мыслительный конструкт, в котором отражены представления социума о здоровом функционировании всех систем организма.

Исходя из проведённого дефиниционного анализа лексических единиц *Körper* и *Wohlbefinden* и средств реализации данных концептов, можно сделать вывод, что концепт *«Хорошее физическое самочувствие» / körperliches Wohlbefinden* является ключевым концептом валеомедицинского дискурса СМИ Германии.

Концепт *«Хорошее психологическое самочувствие» / psychisches Wohlbefinden* можно определить как мыслительный конструкт, в котором отражены представления социума о чувствах и эмоциях, благотворно влияющих на эмоциональное состояние человека.

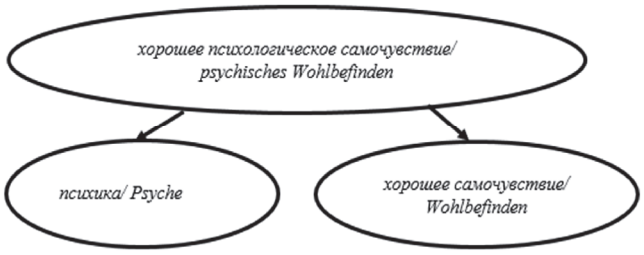


Рис. 3. Схематическое изображение концепта
«Хорошее психологическое самочувствие» / psychisches Wohlbefinden

Исходя из проведённого дефиниционного анализа лексических единиц *Psyche* и *Wohlbefinden* и средств реализации данных концептов, можно сделать вывод, что концепт *«Хорошее психологическое самочувствие» / psychisches Wohlbefinden* является ключевым концептом валеопсихологического дискурса СМИ Германии.

Концепт *«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise* состоит из концептов *«Здоровье» / Gesundheit* и *«Образ жизни» / Lebensweise*. Определение концепта *«Здоровье» / Gesundheit* было дано выше. Перейдем к рассмотрению концепта «*Образ жизни» / Lebensweise* и обратимся к дефинициям лексемы *Lebensweise* в немецких толковых словарях.

Дефиниционный анализ лексемы *Gesundheit* позволяет обозначить её семантическое поле как хорошее физическое и психическое самочувствие, а анализ дефиниций слова *Lebensweise* позволяет обозначить его семантическое поле как способ.

Таким образом, ключевой концепт *«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise* можно определить как мыслительный конструкт, в котором отражены представления социума о таком образе жизни, который способствует поддержанию физического и психического здоровья.

К здоровому образу жизни относят здоровые привычки, здоровое питание, физкультуру, позитивное мышление, благоприятную психологическую обстановку в окружении, творчество и т. д. В данной работе мы рассматриваем только два компонента здорового образа жизни: здоровое питание и физкультуру.

Концепт *«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise* состоит из концептов *«Физкультура» / gesunde Bewegung* и *«Здоровое питание» / gesunde Ernährung*.



Рис. 4. Схематическое изображение концепта
«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise

Рассмотрим более подробно концепт *«Физкультура» / gesunde Bewegung*. Данный концепт состоит из концепта *«Здоровье» / Gesundheit* и микроконцепта *«Движение» / Bewegung*. Концепт *«Здоровье» Gesundheit* был описан выше. Рассмотрим микроконцепт *«Движение» / Bewegung*. Дефиниционный анализ лексемы *Bewegung* позволяет обозначить её семантическое поле как изменение положения тела, изменение места, изменение позы. Таким образом, концепт *«Физкультура» / gesunde Bewegung* можно определить как мыслительный конструкт, в котором отражены представления социума о здоровом движении.

Для схематического изображения концепта *«Физкультура» / gesunde Bewegung* была выбрана полевая модель концепта. Ядра и периферии концептов *«Здоровье» / Gesundheit* и *«Движение»/ Bewegung* пересекаются и образуют следующую структуру:

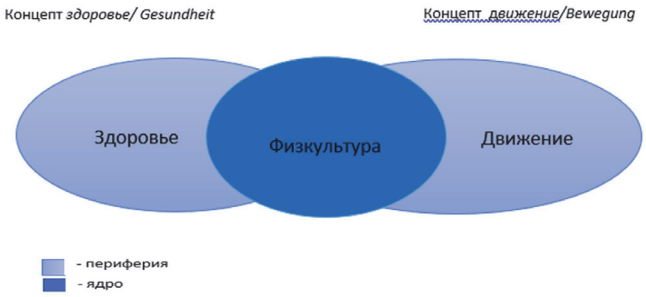


Рис. 5. Полевая модель концепта
«Физкультура» / gesunde Bewegung

Исходя из проведённого дефиниционного анализа лексических единиц *Gesundheit* и *Bewegung*, а также средств реализации вышеуказанных концептов, можно говорить о том, что концепт *«Физкультура» / gesunde Bewegung* входит в число ключевых концептов валеоспортивного дискурса немецких СМИ.

В качестве составляющих концепта *«Здоровое питание» / gesunde Ernährung* можно выделить концепт *«Здоровье» / Gesundheit* и микроконцепт *«Питание» / Ernährung*. Концепт *«Здоровье» / Gesundheit* был описан выше. Рассмотрим микроконцепт *«Питание» / Ernährung*. Дефиниционный анализ лексемы *Ernährung* позволяет обозначить её семантическое поле как пища/еда, питье, обеспечение, снабжение.

Концепт *«Здоровое питание» / gesunde Ernährung* можно определить как мыслительный конструкт, в котором отражены представления социума о правилах употребления полезной пищи, а также о ее усвоении, что, в свою очередь, способствует поддержанию и укреплению здоровья.

Для схематического изображения концепта *«Здоровое питание» / gesunde Ernährung* была выбрана полевая модель концепта. Ядра и периферии концептов *«Здоровье» / Gesundheit* и *питание/ Ernährung* пересекаются и образуют следующую структуру:

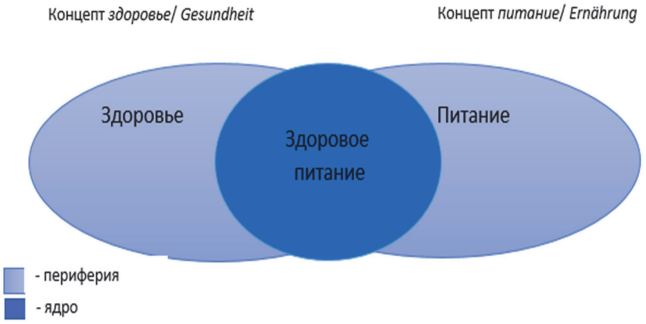


Рис. 6. Полевая модель концепта
«Здоровое питание» / gesunde Ernährung

Проведенный анализ дефиниций лексем *Gesundheit* и *Ernährung*, а также средств реализации одноименных концептов, позволяет заключить, что концепт *«Здоровое питание» / gesunde Ernährung* является ключевым концептом валео-гастрономического дискурса СМИ Германии.

Определения концептов, существующие в лингвокультурологии и когнитивной лингвистике, позволяют представить концепт в виде мыслительного конструкта, имеющего внутреннюю и внешнюю форму, в значительной степени определяемые культурой народа, в языке которого оформился данный концепт. В немецкой лингвокультуре представляется возможным рассмотрение концептов *«Здоровье» / Gesundheit* и *«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise* в качестве ключевых концептов валеологического дискурса СМИ Германии, находящего отражение в немецких журналах о здоровье и здоровом образе жизни. Структура ключевых концептов *«Здоровье» / Gesundheit* и *«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise* является неоднородной: ключевой концепт *«Здоровье» / Gesundheit* состоит из концептов *«Хорошее физическое самочувствие» / körperliches Wohlbefinden* и *«Хорошее психологическое самочувствие» / psychisches Wohlbefinden*, подразделяющихся, в свою очередь, на такие микроконцепты, как *«Тело» / Körper, психика/ Psyche* и *«Хорошее самочувствие» / Wohlbefinden*. Ключевой концепт *«Здоровый образ жизни» / gesunde Lebensweise* состоит из концептов *«Физкультура» / gesunde Bewegung* и *«Здоровое питание» / gesunde Ernährung*.

Библиографический список

1. Усачева А.Н. *Лингвистические параметры концепта «Состояние здоровья» в современном английском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2002.
2. Тимошенко Л.О. *Скалярно-антонимический комплекс концепта здоровье в русском и английском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2005.
3. Аксенова Е.Д. *Лингвокультурологический анализ концептосферы «Здоровье человека» в русской паремиологии*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.
4. Бурова Г.П. *Фармацевтический дискурс как культурный код: семиотические, прагматические и концептуальные основания.* Диссертация … кандидата филологических наук. Ставрополь, 2008.
5. Туленинова Л.В. *Концепты «здоровье» и «болезнь» в английской и русской лингвокультурах*. Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2008.
6. Кириленко Е.И. *Медицина как феномен культуры: опыт гуманитарного исследования.* Диссертация … доктора философских наук. Томск, 2009.
7. Неделяева Н.Н. *Здоровье как ценностная ориентация массового сознания.* Диссертация … кандидата философских наук. Пятигорск, 2012.
8. Яроцкая А.В. *Лексические средства номинации сферы здоровья в англоязычных журнальных текстах: когнитивно-прагматический ракурс*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2012.
9. Петкау А.Ю. *Концепт здоровье: модификация когнитивных признаков: по данным газетных и рекламных текстов советского и постсоветского периодов*. Диссертация … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2015.
10. Пенягина Е.Б. *Содержание и структура концептов «аптека», «деньги», «здоровье»: лингвокогнитивный анализ*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пермь, 2022.
11. Королькова А.С. *Прагматико-семантический потенциал единиц концептосферы «Здоровый образ жизни» (на материале современного медиадискурса)*. Киров, 2021.
12. Карасик В.И. *Языковые ключи*. Москва: Гнозис, 2009.
13. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика:* учебное пособие. Минск: Тетра Системс, 2004.
14. *DUDEN-online: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.duden.de/
15. *DWDS-online: Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/
16. *Wahrig. Deutsches Wörterbuch*. Gütersloch – München: Brockhaus, 2011.

References

1. Usacheva A.N. *Lingvisticheskie parametry koncepta «Sostoyanie zdorov'ya» v sovremennom anglijskom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2002.
2. Timoshenko L.O. *Skalyarno-antonimicheskij kompleks koncepta zdorov'e v russkom i anglijskom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2005.
3. Aksenova E.D. *Lingvokul'turologicheskij analiz konceptosfery «Zdorov'e cheloveka» v russkoj paremiologii*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
4. Burova G.P. *Farmacevticheskij diskurs kak kul'turnyj kod: semioticheskie, pragmaticheskie i konceptual'nye osnovaniya.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Stavropol', 2008.
5. Tuleninova L.V. *Koncepty «zdorov'e» i «bolezn'» v anglijskoj i russkoj lingvokul'turah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2008.
6. Kirilenko E.I. *Medicina kak fenomen kul'tury: opyt gumanitarnogo issledovaniya.* Dissertaciya … doktora filosofskih nauk. Tomsk, 2009.
7. Nedelyaeva N.N. *Zdorov'e kak cennostnaya orientaciya massovogo soznaniya.* Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Pyatigorsk, 2012.
8. Yarockaya A.V. *Leksicheskie sredstva nominacii sfery zdorov'ya v angloyazychnyh zhurnal'nyh tekstah: kognitivno-pragmaticheskij rakurs*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
9. Petkau A.Yu. *Koncept zdorov'e: modifikaciya kognitivnyh priznakov: po dannym gazetnyh i reklamnyh tekstov sovetskogo i postsovetskogo periodov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2015.
10. Penyagina E.B. *Soderzhanie i struktura konceptov «apteka», «den'gi», «zdorov'e»: lingvokognitivnyj analiz*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Perm', 2022.
11. Korol'kova A.S. *Pragmatiko-semanticheskij potencial edinic konceptosfery «Zdorovyj obraz zhizni» (na materiale sovremennogo mediadiskursa).* Kirov, 2021.
12. Karasik V.I. *Yazykovye klyuchi*. Moskva: Gnozis, 2009.
13. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika:* uchebnoe posobie. Minsk: Tetra Sistems, 2004.
14. *DUDEN-online: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.duden.de/
15. *DWDS-online: Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/
16. *Wahrig. Deutsches Wörterbuch*. Gütersloch – München: Brockhaus, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.11.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-616-618

Ma Yiqun, *postgraduate, Department of Digital Media Communications, Saint-Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: mayiqun123@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF CHINESE AND RUSSIAN JOURNALISTIC ETHICS CODES. The study presents a comparative analysis of journalistic regulatory frameworks in the People's Republic of China and the Russian Federation within the context of digital media transformation. The research encompasses a systematic examination of the evolutionary trajectory of media regulatory frameworks in both nations, investigating the implementation mechanisms of ethical standards in journalistic praxis and the distinctive features of state-administered content oversight in the digital sphere. Through comprehensive analysis of deontological codes, legislative frameworks, and official documentation, the study identifies both convergent and divergent characteristics in the regulatory mechanisms of these two nations. The findings demonstrate that the Chinese regulatory model is characterized by stringent state-mandated content control, particularly in the domain of digital media, whereas the Russian model, which initially emphasized media independence, has undergone an evolution toward enhanced oversight of information dissemination.

Key words: **journalistic ethics, regulatory methodology, self-regulation, content censorship, Sino-Russian comparative analysis**

Ма Ицюнь, *аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: mayiqun123@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ КОДЕКСОВ ЖУРНАЛИСТСКОЙ ЭТИКИ

Статья посвящена сравнительному анализу систем регулирования журналистской деятельности в Китайской Народной Республике и Российской Федерации в условиях цифровой трансформации медиапространства. В работе проведен системный анализ эволюции нормативно-правовой базы регулирования СМИ обеих стран, механизмов имплементации этических норм в журналистской практике и особенностей государственного контроля над медиаконтентом в цифровой среде. На основе изучения деонтологических кодексов, нормативно-правовых актов и официальных документов выявлены конвергентные и дивергентные характеристики регуляторных механизмов двух стран. Установлено, что китайская модель характеризуется императивным государственным контролем над контентом, особенно в сфере онлайн-медиа, в то время как российская модель, изначально ориентированная на независимость медиасреды, эволюционировала к усилению контроля над информационными потоками.

Ключевые слова: **журналистская этика, метод регулирования, саморегулирование, цензура контента, сравнение между Китаем и Россией**

В эпоху цифровой трансформации СМИ выступают ключевым механизмом информационного обеспечения общества и формирования общественного мнения. Развитие социальных медиа фундаментально изменило парадигму распространения контента, создав новые вызовы для традиционной журналистской деонтологии. Китайская Народная Республика и Российская Федерация как государства значительного геополитического влияния, используют массмедиа в качестве инструмента социального управления, что и обусловливает актуальность данной работы. В связи с тем, что наблюдается существенная дивергенция в методологии противодействия деструктивному дискурсу и дезинформации в социальных медиа, целью этого исследования является сравнительный анализ систем регулирования журналистской деятельности в Китайской Народной Республике и Российской Федерации в контексте цифровой трансформации медиапространства [1–15].

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя: 1. Исследование эволюции нормативно-правовой базы регулирования СМИ в КНР и РФ; 2. Анализ механизмов имплементации этических норм в журналистской практике обеих стран; 3. Выявление особенностей государственного контроля над медиаконтентом в цифровой среде; 4. Определение специфики систем саморегулирования журналистского сообщества; 5. Проведение сравнительного анализа эффективности регуляторных механизмов в медиасфере КНР и РФ.

Наиболее релевантным методом для решения подобного вида вопросов являются системный и сравнительный анализы деонтологических кодексов, нормативно-правовых актов и официальных документов обеих стран, что обеспечивает валидность исследования механизмов имплементации этических норм в журналистской практике.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии научного понимания особенностей функционирования различных моделей регулирования СМИ в условиях цифровизации, а также в систематизации подходов к обеспечению информационной безопасности в медиапространстве. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов при совершенствовании механизмов регулирования медиасферы, разработке нормативно-правовых актов в области СМИ и формировании эффективных инструментов противодействия дезинформации в цифровой среде.

Научная новизна исследования заключается в комплексном сравнительном анализе систем регулирования журналистской деятельности КНР и РФ с учетом современных цифровых трансформаций, что позволило выявить конвергентные и дивергентные характеристики регуляторных механизмов двух стран.

Сравнительный анализ базовых деонтологических принципов свидетельствует, что профессионально-этический кодекс журналиста закрепляет социальную ответственность массмедиа и профессиональные обязательства [1]. Кодификация журналистской этики в России и КНР развивалась синхронно в имплементации базовых нормативов.

Политика реформ 1978 года расширила возможности китайской журналистики в реализации свободы выражения мнений. Разработанный в 1986 году проект «Профессиональная этика китайских журналистов» эволюционировал в «Кредо репортера» (1991) [2], установив стандарты законности, верификации и объективности информации.

Модификация кодекса 2009 года усилила принципы достоверности информации [3], а версия 2019 года акцентировала верификацию медиаконтента в цифровой среде [4]. В условиях развития интернет-технологий «Кодекс сетевых СМИ в китайской индустрии новостей», ратифицированный двадцатью одним интернет-медиа КНР, оптимизирует межмедийное взаимодействие при соблюдении профессионально-этических норм.

«Правила управления интернет-услугами новостной информации» Пресс-канцелярии Госсовета КНР (2005) установили базовые принципы контент-менеджмента в интернет-пространстве. В 2017 году Государственное управление интернет-информации модифицировало эти правила для предотвращения искажения новостного контента [5].

Политика реформ в Китае способствовала либерализации журналистской деятельности, закрепив принципы достоверности и социальной ответственности в профессиональных стандартах. Развитие новых медиа выдвинуло на первый план вопросы защиты информации и противодействия дезинформации.

После распада СССР Российская Федерация реформировала информационно-медийную систему. Закон 1991 года «О печати и других средствах массовой информации» отменил цензуру и легализовал частные медиа. В 1994 году были приняты «Декларация Московской хартии журналистов» и «Кодекс профессиональной этики российских журналистов».

«Московская хартия журналистов», сформированная путём самоорганизации профессионального сообщества, адаптировала положения Международного кодекса прессы [6] и закрепила основные принципы журналистики: достоверность, объективность и беспристрастность [7]. «Кодекс профессиональной этики российских журналистов» определил базовые нормы деятельности работников медиасферы: легитимность, верификацию информации, противодействие экстремизму, соблюдение презумпции невиновности и защиту интеллектуальной собственности.

Имплементированная в 1994 году многоуровневая система этических кодексов интегрировала 6 федеральных, 13 региональных, 6 отраслевых и 5 редакционных нормативных актов. Принятый в 2015 году и актуализированный в 2021 году «Медиаэтический стандарт» инкорпорировал международный опыт, сохраняет статус официального нормативного акта [1].

Постсоветская трансформация системы СМИ РФ сформировала институциональную основу либерализации медиапространства посредством внедрения законодательных актов и этических кодексов. Эволюция нормативно-правовой базы от Закона о СМИ 1990 года до Медиаэтического стандарта 2021 года демонстрирует тенденцию к профессиональной саморегуляции.

Сравнительный анализ регулирования СМИ КНР и РФ выявляет как конвергентные, так и дивергентные тенденции. Либерализация информационного пространства обеих стран началась в КНР с политики реформ 1978 года, в России – с принятия закона о СМИ 1991 года. Профессиональные этические нормы институционализировались через принятие кодексов, которые приоритизируют верификацию информации.

Регуляторные системы двух государств демонстрируют существенные различия. Китайская модель характеризуется императивным государственным контролем над контентом, особенно в сфере онлайн-медиа. Российская модель, изначально ориентированная на независимость медиасреды, эволюционировала к усилению контроля над информационными потоками.

Исторический контекст детерминирует формирование регуляторных механизмов: в КНР нормативная база развивается в парадигме реформ с акцентом на общественные интересы, тогда как российская модель стремится к преодолению советского наследия через демократизацию. Китайская система демонстрирует этатистский характер, российская сохраняет элементы институциональной автономности.

Сравнение методов регулирования. Медиарегулирование КНР реализуется через централизованный правительственный контроль посредством интегрированной нормативно-правовой базы и специализированных надзорных институтов. Центральное управление пропаганды, Государственное управление по делам печати и публикаций совместно с Информационным бюро Интернета осуществляют многоуровневый контроль медиаконтента в соответствии с государственными директивами.

Нормативно-правовой фундамент интернет-журналистики консолидирует 11 законов, 2 обязательных судебных разъяснения и 354 ведомственных акта. Интернет-провайдеры контента (ICP) интегрированы в систему контроля с обязательствами по модерации и оперативному реагированию на нарушения. Электронные доски объявлений (BBS) реализуют предварительную фильтрацию контента через автоматизированные и мануальные механизмы [8].

Действенность системы достигается конвергенцией государственного надзора и отраслевого саморегулирования. Комитет по этике журналистики контролирует профессиональные стандарты, а Главное государственное управление по делам печати обладает санкционными полномочиями, включая аннулирование журналистских удостоверений и формирование черных списков нарушителей [8].

Эффективность регулирования журналистской деятельности в КНР обеспечивается функционированием Комитета по журналистской этике при Всекитайской ассоциации журналистов, учрежденного в 2015 году. Данный орган, состоящий из 35 членов, реализует надзорные функции за профессиональным поведением журналистов на основе специального Устава, минимизируя риски недобросовестности и способствуя унификации профессиональных стандартов [9].

В рамках своих полномочий Комитет осуществляет администрирование веб-ресурса «Центральное сетевое управление незаконной и недостоверной информацией», обеспечивающего публикацию нормативных документов и материалов о выявленных нарушениях [10]. При отсутствии прямых полномочий по рассмотрению жалоб орган реализует мониторинговую функцию в сфере профессиональной этики.

Правоприменительная практика демонстрирует действенность системы контроля: в октябре 2023 года в Чунцине было пресечено функционирование нелегального медиаресурса с конфискацией дохода (2610 юаней) и штрафом в 3 000 юаней [11]. Показательным является дело 2024 года о группе лиц, осуществлявших вымогательство под видом журналистов. По результатам расследования шесть обвиняемых были приговорены к лишению свободы на сроки от семи месяцев до четырех лет и десяти месяцев с назначением штрафов от 5 000 до 40 000 юаней [12].

Китайская модель регулирования журналистской этики представляет собой интегрированную многоуровневую систему, сочетающую нормативно-правовое регулирование, отраслевой самоконтроль и общественный надзор. Государственный контроль информационного пространства реализуется через делегирование ответственности провайдерам интернет-контента, а Комитет по журналистской этике выполняет вспомогательные функции в системе информационного регулирования, что отражает административный характер этической регуляции журналистской деятельности в контексте национальных интересов.

В российской системе регулирования СМИ наблюдается усиление государственного контроля через расширение регуляторных полномочий, несмотря на законодательный запрет цензуры (ст. 3 Закона о СМИ) [13]. Существенным индикатором данной тенденции служит эволюция Роскомнадзора, чьи функции расширились с 35 до 150, преимущественно в сфере регулирования интернет-пространства. По утверждению С. Боярского, данный тренд сохранится в контексте обеспечения информационной безопасности [14].

Законодательные механизмы контроля недостоверной информации включают возможность блокировки контента, порочащего честь, достоинство граждан или деловую репутацию юридических лиц. При неисполнении судебных решений об удалении информации предусмотрено ограничение доступа к данным, причем срок реагирования для интернет-провайдеров сокращен до 24 часов [14].

2022 год ознаменовался интенсификацией нормативно-правового регулирования медиасферы РФ. Ключевыми законодательными актами стали: указ Президента РФ от 4.03.2022 о модификации ст. 31 УК РФ и ст. 151 УПК РФ; апрельские поправки к федеральным законам о СМИ, информации и мерах воздействия; Федеральный закон об иностранных агентах от 14.07.2022 [2].

Институционализация механизмов саморегулирования журналистского сообщества в России инициирована созданием Судебной палаты по информаци-

онным спорам (СПИС) в 1994 году. Формирование системы продолжилось учреждением в 1998 году Большого жюри при Союзе журналистов, осуществляющего мониторинг профессионально-этических норм и рассмотрение обращений при отсутствии механизмов принудительного исполнения решений [2].

В 2005 году функции саморегулирования делегированы Общественной коллегии по жалобам на прессу, разработавшей совместно с другими институтами Российский кодекс журналистской этики и медийные стандарты в сфере межнациональных отношений и верификации информации. Комитет по этике реализует регулятивную функцию, а расширение полномочий Большого жюри способствовало имплементации этических норм на региональном уровне [15].

Современная система контроля соблюдения этических норм интегрирует правовые механизмы и саморегулирование в многоуровневую систему надзора. Трансформация геополитического контекста обусловила переориентацию системы саморегулирования на государственную модель обеспечения информационной безопасности.

Сравнительный анализ систем регулирования журналистской деятельности в Китае и России выявляет конвергентные и дивергентные характеристики в сферах профессиональной этики и цифровой трансформации медиапространства. Китайская модель характеризуется централизованным государственным контролем, обеспечивающим соответствие контента государственным интересам. Российская модель, сформировавшаяся в постсоветский период, отличается относительной автономностью медиасистемы с акцентом на саморегулирование, несмотря на усиление контроля за контентом в последние годы. Дифференциация систем регулирования СМИ детерминирована политическими системами: китайская модель приоритизирует политическую стабильность, российская стремится к балансу между свободой прессы и государственным надзором.

Библиографический список

1. Смирнова О.В., Стебловская С.Б., Ван Фан. Ценностные ориентации журналистов России и Китая: сравнительный анализ профессионально-этических кодексов. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2022; № 3.
2. Ван Ф. Особенности саморегулирования журналистики в России и Китае в период 1991–2023 гг. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2023; № 4.
3. Смирнова О.В., Ван Ф. Эволюция профессионально-этических стандартов китайской журналистики в современных условиях. *Вестник ВУиТ*. 2022; № 2 (38).
4. Китай опубликовал пересмотренный кодекс профессиональной этики для журналистов. *СИНЬХУА Новости*. Available at: http://russian.news.cn/2019-12/15/c_138633367.htm
5. Ван С. Разрешение и свобода: интерпретация основных концепций «Правил управления информационными службами интернет-новостей». *Вестник Китайского университета коммуникаций*. 2017; Ст. 6.
6. Авраамов Д.С. *Профессиональная этика журналиста*. Москва: Издательство Московского университета, 2003.
7. Свитич Л.Г. Ценностная парадигма как базовый фактор стратегии развития общества и медиасистемы. *Век информации*. 2016; № 2: 300–306.
8. Лю Я. Публичная сфера под контролем: современный опыт регулирования интернет-журналистики в КНР. *Ойкумена. Регионоведческие исследования*. 2016; № 2 (37).
9. *Краткое введение «Комитет по этике Всекитайской ассоциации журналистов»*. Available at: http://www.zgjx.cn/2019-02/22/c_137839432.htm
10. *Центральное сетевое управление нелегальной и недостоверной информации*. Available at: http://www.12377.cn/node_543793.htm
11. Чунцин расследует два случая фальшивых новостей в СМИ, чтобы регулировать порядок печати и публикации. *Комитет по этике*. Available at: https://press.nppa.gov.cn/jsjy/202312/t20231207_821119.html
12. Настоящий журналист помог подделать удостоверение для лжежурналиста, который под видом надзора занимался вымогательством. Суд вынес приговор. *Комитет по этике*. Available at: https://press.nppa.gov.cn/jsjy/202405/t20240524_849594.html
13. Российская Федерация закон о средствах массовой информации. *КонтурНорматив*. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=467729#h1124
14. Панкеев И.А., Тимофеев А.А. Тенденции государственного регулирования российских СМИ: правовой аспект. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2020; № 2.
15. Госдума: «Регуляторная гильотина» Роскомнадзору не грозит. *Национальная служба новостей*. Available at: https://nsn.fm/policy/policy-gosduma-regulyatornaya-gilotina-roskomnadzoru-ne-grozit?ysclid=m3di57emkj348868253

References

1. Smirnova O.V., Steblovskaya S.B., Van Fan. Cennostnye orientacii zhurnalistov Rossii i Kitaya: sravnitel'nyj analiz professional'no-`eticheskih kodeksov. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2022; № 3.
2. Van F. Osobennosti samoregulirovaniya zhurnalistiki v Rossii i Kitae v period 1991-2023 gg. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2023; № 4.
3. Smirnova O.V., Van F. `Evolyuciya professional'no-`eticheskih standartov kitajskoj zhurnalistiki v sovremennyh usloviyah. *Vestnik VUiT*. 2022; № 2 (38).
4. Kitaj opublikoval peresmotrennyj kodeks professional'noj `etiki dlya zhurnalistov. *SIN"HUA Novosti*. Available at: http://russian.news.cn/2019-12/15/c_138633367.htm
5. Van S. Razreshenie i svoboda: interpretaciya osnovnyh koncepcij «Pravil upravleniya informacionnymi sluzhbami internet-novostej». *Vestnik Kitajskogo universiteta kommunikacij*. 2017; St. 6.
6. Avraamov D.S. *Professional'naya `etika zhurnalista*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2003.
7. Svitich L.G. Cennostnaya paradigma kak bazovyj faktor strategii razvitiya obschestva i mediasistemy. *Vek informacii*. 2016; № 2: 300-306.
8. Lyu Ya. Publichnaya sfera pod kontrolem: sovremennyj opyt regulirovaniya internet-zhurnalistiki v KNR. *Ojkumena. Regionovedcheskie issledovaniya*. 2016; № 2 (37).
9. *Kratkoe vvedenie «Komitet po `etike Vsekitajskoj associacii zhurnalistov»*. Available at: http://www.zgjx.cn/2019-02/22/c_137839432.htm
10. *Central'noe setevoe upravlenie nelegal'noj i nedostovernoj informacii*. Available at: http://www.12377.cn/node_543793.htm
11. Chuncin rassleduet dva sluchaya fal'shivyh novostej v SMI, chtoby regulirovat' poryadok pechati i publikacii. *Komitet po `etike*. Available at: https://press.nppa.gov.cn/jsjy/202312/t20231207_821119.html
12. Nastoyaschij zhurnalist pomog poddelat' udostoverenie dlya lzhezhurnalista, kotoryj pod vidom nadzora zanimalsya vymogatel'stvom. Sud vynes prigovor. *Komitet po `etike*. Available at: https://press.nppa.gov.cn/jsjy/202405/t20240524_849594.html
13. Rossijskaya Federaciya zakon o sredstvah massovoj informacii. *KonturNormativ*. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=467729#h1124
14. Pankeev I.A., Timofeev A.A. Tendencii gosudarstvennogo regulirovaniya rossijskih SMI: pravovoj aspekt. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2020; № 2.
15. Gosduma: «Regulyatornaya gil'otina» Roskomnadzoru ne grozit. *Nacional'naya sluzhba novostej*. Available at: https://nsn.fm/policy/policy-gosduma-regulyatornaya-gilotina-roskomnadzoru-ne-grozit?ysclid=m3di57emkj348868253

Статья поступила в редакцию 06.11.24

УДК 821.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-618-620

Novikova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

METATEXT IN THE STORY "WIDERFAHRNIS" ("SUDDEN INCIDENT") BY BODO KIRCHHOFF. The topic of the research is the metatext in the story "Widerfahrnis" ("Sudden Incident") by a prominent representative of the school of postmodernism in modern German literature Bodo Kirchhoff. It is believed that postmodernism in literature is a supranational phenomenon, but it cannot be denied that each national literature draws its experience from the work of its predecessors, thus acquiring its own unique flavor. Kirchhoff's work, in particular his story "Sudden Incident", is a general cultural phenomenon, but at the same time a national-cultural phenomenon. The researcher reveals the content of the work, which reflects problems of modern Germany, and the style of the text, which in many aspects goes back to the previous national literary practice. The contemporary author, recognized by professional critics and the readership, reveals the rich potential of metatextuality in his works, creating a text as a multi-level phenomenon, where the author's subjective picture of the world enters into a complex interaction with fictional subjects of the narrative. With the help of metatextual markers of various levels (from introductory words, grammatical constructions that carry a meaningful load, to precedent words, images, situations), the narrative itself is structured, the author's vision of the problems of the novella is realized, and the subjects of the narrative are formed. Thus, the author considers metatextuality in the work of B. Kirchhoff as a textual actualization of the reflection of the subject of the statement regarding its object and figurative manifestation.

Key words: **postmodernism, Bodo Kirchhoff, story "Widerfahrnis" / "Sudden Incident", two-text, metatextuality markers**

Н.Н. Новикова, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

МЕТАТЕКСТ В ПОВЕСТИ БОДО КИРХГОФА «ВНЕЗАПНОЕ ПРОИСШЕСТВИЕ» (BODO KIRCHHOFF «WIDERFAHRNIS")

Тема исследования – метатекст в повести «Внезапное происшествие» („Widerfahrnis“) видного представителя школы постмодернизма в новейшей литературе Германии Бодо Кирхгофа. Постмодернизм в литературе – наднациональное явление, но нельзя отрицать тот факт, что каждая национальная литература черпает свой опыт из творчества предшественников, обретая, таким образом, свой неповторимый колорит. Творчество Кирхгофа, в частности его повесть «Внезапное происшествие», – это общекультурное явление, но одновременно и национально-культурный феномен. Во-первых, мы говорим о содержательной стороне произведения, где отразились проблемы современной Германии, во-вторых, стилистика текста во многих аспектах восходит к предшествующей национальной литературной практике. Признанный профессиональной критикой и читательской аудиторией современный автор раскрывает в своих произведениях богатый потенциал метатекстуальности, создавая текст как многоуровневый феномен, где субъективная авторская картина мира вступает в сложное взаимодействие с фикциальными субъектами повествования. С помощью метатекстуальных маркеров различных уровней (от вводных слов, грамматических конструкций, несущих содержательную нагрузку, до прецедентных слов, образов, ситуаций) структурируется само повествование, реализуется авторское видение проблематики новеллы, формируются субъекты повествования. Таким образом, мы рассматриваем метатекстуальность в произведении Б. Кирхгофа как текстовую актуализацию рефлексии субъекта высказывания относительно его предмета и образной манифестации.

Ключевые слова: **постмодернизм, Бодо Кирхгоф, повесть «Внезапное происшествие» («Widerfahrnis»), двутекст, маркеры метатекстуальности**

Актуальность темы обусловлена особым вниманием к проблемам метатекстуальности в современном зарубежном и отечественном литературоведении. Данное исследование посвящено выявлению и описанию в новелле немецкого писателя Бодо Кирхгофа [1] элементов метатекста. Ученые исследуют элементы метатекста не единственно в современной литературе, но и в творчестве классиков, однако произведения постмодернизма обладают, по словам Приходы И.В., «наибольшей концентрацией метатекстуальности в рамках художественной литературы» [2, с. 45].

Метатекст как средство художественной изобразительности характерен для постмодернистского мировосприятия, а художественный образ реальности в произведениях писателей данного литературного направления отвечает особенностям ментальности современной эпохи. Метатекст, будучи адресованным читателю, раскрывает глубинные связи в художественном мире, созданном автором, обнаруживает «подтексты» и иные смыслы высказывания в тексте. «Как бы ни относиться к метатексту, это – единственный подлинно научный подход к объекту, путь теоретической абстракции, научного обобщения» [3, с. 43]. Инструментом текстовой реализации метатекста являются маркеры метатекстуальности, Они помогают воспринимающему субъекту – реципиенту – интерпретировать текст в соответствии с авторским замыслом. Анализ метатекста в произведении немецкого автора открывает новые аспекты в исследовании проблемы.

Цель статьи заключается в выявлении и описании в новелле немецкого писателя Кирхгофа элементов метатекста, его функций и реализации в прагматике произведения. Данная цель обусловливает и задачи, решаемые в рамках данного исследования: роль метатекста в произведении, определение главных маркеров метатекстуальности в нем, а также особенностей их реализации в тексте и взаимодействия с основным текстом.

Научная новизна: творчество Кирхгофа, в том числе и анализируемое произведение, зарубежные исследователи не обходили вниманием. Так, А. Гоггио рассматривает в своей монографии образ издателя и процесс литературного творчества как объект изображения в творчестве писателя [4], Д. Брем пишет о проблеме миграции в повести «Необычное происшествие» [5]. Вместе с тем метатекст в повести не рассматривался подробно в отечественном и зарубежном литературоведении, хотя это произведение смело можно назвать классическим образцом текста, по определению Ю. Лотмана, «обращенного не только к предмету, но и к авторскому слову о нем, в котором предметом изображения становится само литературное изображение» [6, с. 434].

Теоретическая значимость: в предпринятом исследовании автор опирается на работы М. Бахтина [7], Ю. Лотмана [6], А. Вежбицкой [8], современных ученых, применяя их теоретические положения к малоизученному произведению современной немецкой литературы. Помимо наиболее явных, эксплицитных элементов метатекстуальности, в статье рассматриваются имплицитные маркеры, выступающие не только в содержательном пространстве, но и в грамматическом строе, характерном только для немецкого языка.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования его результатов для дальнейшего изучения проблемы метатекстуальности в современном литературном процессе, а также для преподавания курсов современной зарубежной, в частности немецкой, литературы, специальных семинаров по стилистике художественного текста.

Повесть «Внезапное происшествие» («Widerfahrnis“) была награждена «Немецкой литературной премией» в 2016 году. Жюри отметило виртуозность стиля автора, трогательную человечность сюжета и при этом полное отсутствие патетики. Внутренняя интрига повествования – неспособность интеллектуала XX века приспособиться к турбулентностям века XXI, где господствующее положение принадлежит массовой культуре, а на поверхность вышли чуждые проблемы, в частности миграция. Словом, это типичный герой постиндустриальной эпохи, но его проблемы разыгрываются в национальном пространстве.

Ключ к повествованию – протагонист и рассказчик Юлиус Райтер, отошедший от дел издатель книг для избранного круга, несостоявшийся писатель, но строгий критик. Издатель в качестве героя и одновременно повествователя – это камертон, настраивающий всю структуру текста. Роль повествователя принадлежит профессиональному редактору, отошедшему от дел из-за нежелания подчиниться законам рынка и издавать покупаемое «чтиво» вместо книг для немногих избранных.

Комментируя и одновременно критикуя собственную историю, он выводит фактуальное сообщение в пространство изображения творческого процесса. Это – текущая речь «в той же речевой ситуации», что рассматривает А. Вежбицкая в уже ставшем классическим исследовании «Метатекст в тексте» [8].

Подобный принцип организации художественного текста типичен для эстетики постмодернизма, где мир предстает как вариативный, создающийся на глазах читателя текст. Таким образом, перенос внимания на творческий процесс становится неотъемлемой частью художественного дискурса. Автор акцентирует внимание в первую очередь не на содержательный, а языковой аспект текста, вступая с читателем в диалог не только о смысле высказывания, но и о творческом процессе, его «рефлективной составляющей» (Ю. Лотман).

«При метаповествовании событие повествования становится собственной темой, ослабляется миметическая установка и создается особый эффект полной творческой свободы автора, доходящей до игровой случайности его мотивировок. Таким образом, акцентируется сознательное формирование текста автором, и рождается традиционное для метаповествования противоречивое тождество двух авторских ипостасей: историка, который лишь фиксирует реальность и зависит в своем повествовании от объективного протекания событий, и «творца», по собственной воле и разумению создающего условную реальность мира героев» [9].

В повести Кирхгофа преобладает свободно-косвенный дискурс, где рассказчик уступает повествователю право высказывания, одновременно комментируя его. Рассказ ведет «авторский рассказчик», неравный автору произведения, все знающий и находящийся вне реальности повествования. Его голос создает перспективу повествования (первая степень отстраненности), он существует отдельно от героя, не комментирует действие и не дает его оценок. В этом пласте повествования присутствуют метатекстуальные маркеры – глаголы и выражения, передающие речь и процесс размышления в своем буквальном значении.

Авторский рассказчик-повествователь ведет рассказ о герое в 3-м лице, но одновременно в текст включается внутренний монолог, внутренний голос Райтера, своего рода метанарратив. Он «наблюдает за собой, наблюдающим», подобно герою другого немецкого писателя (У. Тимм «Бегство Кербеля») [10, с. 56]. Таким образом, возникает «двутекст» (по определению Вежбицкой).

Интересно проследить взаимосвязь формы изображения и субъекта речи. В повести метатекст расширяет пространство основного текста, предсказывая неожиданные повороты развития сюжета. Границы собственно повествования и метатекста не маркируются точно, два голоса сплетаются в тексте в дуэт. Вторичный пласт повествования является типичным имплицитным метатекстом, содержательно он лишен самостоятельности, включен в исходный нарратив как его часть.

Если цель метатекста – выявление внутренних связей художественного текста, создание необходимых координат для эстетического восприятия произведения и его интерпретации, то важнейшим элементом становится адресат, реципиент, для которого второй план повествования выполняет функцию указания, развертывания смысла.

Скрытый рассказчик ведет повествование тоже в 3-м лице, в форме несобственно-прямой речи. Если повествователь «пишет» роман, то рассказчик комментирует текст, интерпретирует действие на втором, опосредованном уровне и анализирует возможные способы словесного выражения действия в некоем мыслимом идеальном повествовании, которое соответствовало бы его высоким эстетическим критериям. Повествователь последовательно излагает действия героев, события, в которые они погружены, создает некую объективную картину, а голос рассказчика, холодно анализирующего ее, ставит под сомнение искренность героя и его поступков.

Здесь вступает в действие следующий маркер метатекстуальности, один из самых ярких у Кирхгофа – конъюнктив. Для данного уровня повествования характерно употребление сослагательного наклонения, чаще всего в функции нереального. Повествовательный претерит заменяется формой претерит конъюн-

ктив. Его герой не «мог сказать» (konnte sagen), а «мог бы сказать» (könnte sagen) или же не «можно было спросить» (man konnte sich erkundigen), а «можно было бы спросить» (man könnte sich erkundigen). Под сомнение ставится само действие: герой мог бы его совершить, но случилось ли это? По частотности употребления форм сослагательного наклонения на первом месте стоит форма Plusquamperfekt Konjunktiv, которую еще называют «абсолютной нереальностью».

У Кирхгофа скрытый рассказчик занимает привилегированное положение в силу отстраненности от основного повествования. Его «партия» рациональна, иронична, иногда с оттенком цинизма. Уместно вспомнить размышления Фридриха Шлегеля об эстетической рефлексии. Он полагал, что фигура автора присутствует в каждом произведении, превращая рефлексию в саморефлексию – иронию по отношению к собственному творению [11]. Ирония рассказчика, как то и описывал теоретик романтической школы, двунаправлена: ее объектом являются не только описываемые события, он не щадит и самого себя. Своими замечаниями он не позволяет читателю впасть в сентиментальность под обаянием трогательного сюжета, задает направление интерпретации текста реципиентом.

К примеру: „Reither lag auf dem Rücken und weinte – und er hätte das in einem Buch wohl auch so stehengelassen –, er weinte um sich und Punkt“ [1, с. 178] *(«Райтер лежал на спине и плакал – эту фразу он оставил бы в тексте без изменений – он плакал о себе самом и точка»)* (здесь и далее перевод автора статьи – *Н. Н.*). Мы уже готовы растрогаться, но вторая часть фразы снимает патетику первой: герой словно подмигивает читателю – «Ну что? Ты поверил мне?».

Подобным образом можно интерпретировать и иные пассажи повести. Например, первая фраза: «Diese Geschichte, die ihm noch immer das Herz zerreißt, wie man sagt auch wenn er das nicht sagen würde, nur hier ausnahmsweise, womit hätte er sie begonnen?» [1, с. 5] *(«Эта история все еще, как обычно говорят, разрывает его сердце, хотя он бы так не сказал, разве что здесь, в порядке исключения, как бы он начал ее рассказывать?»)* Далее рассказчик (или же сам герой) представляет, как бы он повел повествование: „Wie hätte er die folgende Stunde erzählt?“ *(«Как бы он описал следующий час?»)*.

«Dann käme die Zigarette, die er sich angesteckt hatte…, genau an dieser Stelle hätte er den Namen eingeführt…» *(«Потом он упомянул бы сигарету, которую закурил…, как раз в этом месте он назвал бы имена героев»,* «die Stunden, die er überspringen müsste, wäre er der Erzähler seiner Geschichte» [1, с. 71], *«…это были часы, о которых он не стал бы упоминать, будь он рассказчиком своей истории»)*.

Смена регистров повествования и его субъектов происходит как изменение объектов изображения. Рассказчик знакомит с писательскими творческими приемами и уловками. Маркерами метатекстуальности являются и его «грамматические комментарии» – размышления об уместности и содержательном значении той или иной формы. Например: *«Ein Dativ, der etwas Ruhe in das Geschehen brachte, als säßen sie allein am Tisch, zurückgelehnt, und würden das Mädchen nur von weitem sehen…» [1, с. 132] («Датив, несколько успокоивший происходящее, словно они одни сидели за столом, откинувшись на спинки стульев, и наблюдали за девочкой издалека»)*.

„…das Richtige für sie beide – der Plural, allmählich senkte er sich in alles hinein“ [1, с. 114] («самое правильное для обоих – множественное число, плюраль, постепенно он окрасил собой все»).

Не менее важны замечания об уместности того или иного слова в повествовании. Отдельные выражения, всплывающие в тексте, рассказчик сам «раньше наделил бы тремя вопросительными знаками» [1, с. 149], как, например, глагол betrachten – ‘рассматривать’: «Sie betrachtete ihn – ein Wort, vor dem er häufig gewarnt hatte, betrachten, es gehöre ins Museum, sei zu mächtig, wie auch das Wort Blick, es gelte, andere Worte zu finden, unaufdringliche, und doch war es ein Betrachten über den Rand des Bechers» [1, с. 52] *(«Она рассматривала его – слово, которое он часто не советовал употреблять авторам, «рассматривать», по его мнению, безнадежно устарело, слишком сильное, как и слово «взгляд», их нужно бы заменить другими, не столь навязчивыми; и все же – она рассматривала его…»)*.

Иногда форма важнее подробного высказывания, как в пассаже о латинских штудиях героя: (amavero *– einzige Futurform, die er sich doch gemerkt hatte…, Futurum zwei, …, ich werde geliebt haben.* Aus Lateinstudien mit dem Vater ist hängengeblieben. Indikativ Futur II von „amare“ – lieben. Ich werde geliebt haben – ein Hinweis auf ein nicht positives Ende [1, с. 64] (…единственная форма будущего времени, которую он запомнил: *Indikativ Futur II от „amare“ – lieben, любить. «Я когда-то любил» – намек на печальный конец истории*).

В тексте значимо употребление конъюнктива в косвенной речи, поскольку косвенность речи превращается в маркер метатекста, передавая не собственно текст, а некое сообщение через призму его восприятия адресатом (можно сравнить с русским «якобы»).

„Die Grammatik muss sich dem Leben beugen, oder man lebt nicht, man denkt nur, man lebe“ [1, с. 154] *(«Грамматика должна подчиняться жизни, иначе человек не живет, а лишь верит в то, что живет»)*. В сочетании изъявительного и сослагательного наклонения глагола man lebt – man lebe (*живет – думает, что живет*) первая часть принадлежит области фактуального, а вторая относится к сфере фиктуального – передаче содержания сторонним субъектом.

Таким образом, метатекст у Кирхгофа содержит имплицитную систему оценок, что отличает его от эксплицитности высказывания повествователя, но он создает дискурсивность повествования, направленную на читательское восприятие, его интерпретацию авторского замысла.

1. Повесть Бодо Кирхгофа является образцовым примером метатекста, характерного для поэтики постмодернизма. Произведение является «двутекстом» – в повествовании представлены два рассказчика: авторский рассказчик и повествователь-комментатор.

2. Вербализация метатекста осуществляется в произведении введением ряда метамаркеров, среди которых важнейшими представляются «редакторские» размышления о стиле высказывания, а также использование грамматических форм, несущих содержательный потенциал (сослагательное наклонение в функциях нереального и косвенной речи). В этом аспекте наиболее ярко проявляется национально-культурное своеобразие произведения Б.Кирхгофа.

3. В повести акцентируется творческий процесс создания нарратива, что отражают синтаксический и лексический строй текста. Благодаря включению в текст метанарративных компонентов протагонист выступает в двойственной роли: как объект повествования, и как его субъект.

4. Произведение содержит имплицитную систему оценок, что делает реципиента важнейшим актором, дополнительным лицом в повествовании.

Библиографический список

1. Kirchhoff B. *Widerfahrnis*.dtv Verlagsgesellschaft. München, 2018.
2. Прихода И.В. Проза постмодернизма как метатекст (на примере романа-комментария е. попова „подлинная история «зеленых музыкантов»). *Филологические науки: вопросы теории и практики: Грамота:* в 3-х ч. 2016; Т. 1, № 10 (64): 45–48.
3. Иванов Н.В. Интертекст – метатекст: культура, дискурс, язык/Н.В. Иванов// Языковые контексты: структура, коммуникация, дискурс. *Материалы Межвузовской научной конференции по актуальным проблемам языка и коммуникации*. Москва: Книга и бизнес, 2007: 43–50.
4. Goggio A. *Der Verleger als literarische Figur*. Transkript Verlag, Bielefeld, 2012.
5. Brehm D. Wessen Rettung. In: Wolfgang Lukas. Zeichen des Fremden und ihre Metaisierung in ästhetischen Diskursen der Gegenwart. Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik. Herausgegeben von Martin Nies. *Räume – Grenzen – Identitäten*. 2023; Band 21: 8–15.
6. Лотман Ю.М. Текст в тексте. *Об искусстве. Структура текста. Семиотика кино и проблемы киноэстетики: статьи, заметки, выступления (1962– 1993)*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 1998: 423–436.
7. Бахтин М.М. Проблемы текста. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва: Русские словари, 1997; Т. 5: 306–326.
8. Вежбицкая А. Метатекст в тексте. *Новое в зарубежной лингвистике*. *Лингвистика текста*. 1978; Выпуск 8: 402–421.
9. Осовский О.О. Феномен метапрозы в осмыслении современного западного и отечественного литературоведения. *Вестник мордовского университета*. 2011; № 1: 102–105.
10. Timm Uwe. *Kerbels Flucht*. Dtv, München, 2000.
11. Шлегель Ф. *Эстетика. Философия. Критика*: в 2-х ч. Москва: Искусство, 1983; Т. 1.

References

1. Kirchhoff B. *Widerfahrnis*.dtv Verlagsgesellschaft. München, 2018.
2. Prihoda I.V. Proza postmodernizma kak metatekst (na primere romana-kommentariya e. popova „podlinnaya istoriya “zelenyh muzykantov”). *Filologicheskie nauki: voprosy teorii i praktiki: Gramota:* v 3-h ch. 2016; T. 1, № 10 (64): 45-48.
3. Ivanov N.V. Intertekst – metatekst: kul’tura, diskurs, yazyk/N.V. Ivanov// Yazykovye konteksty: struktura, kommunikaciya, diskurs. *Materialy Mezhvuzovskoj nauchnoj konferencii po aktual’nym problemam yazyka i kommunikacii*. Moskva: Kniga i biznes, 2007: 43-50.
4. Goggio A. *Der Verleger als literarische Figur*. Transkript Verlag, Bielefeld, 2012.
5. Brehm D. Wessen Rettung. In: Wolfgang Lukas. Zeichen des Fremden und ihre Metaisierung in ästhetischen Diskursen der Gegenwart. Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik. Herausgegeben von Martin Nies. *Räume – Grenzen – Identitäten*. 2023; Band 21: 8-15.
6. Lotman Yu.M. Tekst v tekste. *Ob iskusstve. Struktura teksta. Semiotika kino i problemy kino’estetiki: stat’i, zametki, vystupleniya (1962- 1993)*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPb, 1998: 423-436.
7. Bahtin M.M. Problemy teksta. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva: Russkie slovari, 1997; T. 5: 306-326.
8. Vezhbickaya A. Metatekst v tekste. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. *Lingvistika teksta*. 1978; Vypusk 8: 402-421.
9. Osovskij O.O. Fenomen metaprozy v osmyslenii sovremennogo zapadnogo i otechestvennogo literaturovedeniya. *Vestnik mordovskogo universiteta*. 2011; № 1: 102-105.
10. Timm Uwe. *Kerbels Flucht*. Dtv, München, 2000.
11. Shlegel’ F. `*Estetika. Filosofiya. Kritika*: v 2-h ch. Moskva: Iskusstvo, 1983; T. 1.

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 821.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-621-623

Omarieva P.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

WORKS BY M. BASHAEV IN THE CONTEXT OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE NOVEL GENRE IN DAGESTAN LITERATURE. Based on the famous Lak writer of the second half of the XX century Magomed Bashaev (1910-1979) biography facts, the path to literature analytical review, comparison and correlation the article reveals problems associated with his work influence on such large forms as the novella and the novel formation and development in the Republic of Dagestan nations literature. To do this, the author solves a number of research tasks. The article analyzes some features of M. Bashaev's biography. At the same time, the main attention in the work is focused on their connection with the key features of his work. The main milestones of his path in literature are highlighted and described. Based on their study, the most characteristic features of the writer's heritage are established. The researcher evaluates the main features of the Dagestan nations fiction of the peoples in the second half of the XX century. In close connection with the most characteristic features of this very controversial period in the relevant field development, the work reveals the influence that M. Bashaev's novels and novellas could have on further development. The conclusion is made about the relevance of the relevant experience reception in the modern era.

Key words: **literature of Dagestani nations, cultural development of Republic of Dagestan in second half of 20 century, Lak literature, Magomed Bashaev, major literary forms, novella, novel**

П.Р. Омариева*, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ФО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ПРОИЗВЕДЕНИЯ М. БАШАЕВА В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЖАНРА ПОВЕСТИ В ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

На основе аналитического обзора, сопоставления, сравнения и соотнесения фактов биографии, пути в литературу известного лакского писателя второй половины XX в. Магомеда Башаева (1910–1979) в статье раскрываются проблемы, связанные с влиянием его творчества на становление и развитие в литературе народов Республики Дагестан таких крупных форм, как повесть и роман. Для этого автором решается ряд исследовательских задач. Во-первых, в статье анализируются некоторые особенности биографии М. Башаева. При этом основное внимание в работе акцентируется на их связи с ключевыми особенностями его творчества. Далее выделяются и описываются основные вехи его пути в литературе. На основе их изучения установлены наиболее характерные черты культурного наследия рассматриваемого писателя. В качестве следующей задачи автором была определена попытка оценить основные особенности художественной литературы народов Дагестана во второй половине XX в., то есть на момент наибольшей творческой активности интересующего нас деятеля. В тесной связи с наиболее характерными чертами этого весьма противоречивого периода в развитии соответствующей отрасли раскрывается то влияние, которое романы и повести М. Башаева оказали на дальнейшее развитие таковой. Делается вывод об уместности рецепции соответствующего опыта в современную эпоху.

Ключевые слова: **литература народов Дагестана, культурное развитие республики Дагестан во второй половине XX в., лакская литература, Магомед Башаев, крупные литературные формы, повесть, роман**

Актуальность темы настоящей статьи может быть обоснована фактом эскалации глобализационных тенденций в жизни человеческого общества на текущем этапе его развития (М.Р. Багомедов, С.К. Байрамукова, Г.Г. Гамзатов, З.Г. Курбанова, А.Р. Рабаданова, С.Х. Яхиева). Их влияние отмечается практически во всех областях деятельности современного россиянина (А.М. Вагидов, А.Б. Есин, Т.Г. Рабенко).

Безусловно, интернационализация большинства сфер производства, науки и культуры несёт с собой определённые положительные последствия. Например, только путём консолидации усилий значительных количеств учёных и практиков, представляющих различные этнокультурные общности и зачастую находящихся на больших расстояниях друг от друга, можно ответить на вызовы, стоящие на пути дальнейшего развития нашего вида (С.К. Байрамукова, А.М. Вагидов, Г.Г. Гамзатов, А.Б. Есин). Современная практика наглядно демонстрирует ещё один положительный пример влияния глобализационных тенденций – ускорение темпов научно-технического и связанного с ним общественного прогресса. Действительно, создание баз данных, к которым множество специалистов имеют мгновенный доступ из любой точки мира, возможность их оперативного редактирования и ознакомления с последними результатами деятельности зарубежных коллег положительно влияют на процесс накопления и последующего рационального использования знаний (С.К. Байрамукова, Г.Г. Гамзатов, З.Г. Курбанова, С.Х. Яхиева).

Но при этом следует помнить: столь значимые и масштабные перемены никак не могут не сопровождаться эскалацией некоторых факторов риска. Одним из наиболее существенных является увеличение вероятности утраты представителями многонационального российского народа своей этноконфессиональной идентичности. С ним напрямую связан другой – рост возможностей для влияния (в том числе целенаправленного) на мысли и устремления современного поколения жителей Российской Федерации различных деструктивных сил. Сказанное является особенно актуальным применительно к представителям молодёжной среды.

Данные проблемы требуют немедленного решения. Благо языки и литературы ряда народов нашей страны, проживающих, в том числе, на Северном Кавказе, характеризуются определённым потенциалом в плане частичной ликвидации соответствующих угроз [1]. В этой связи определённого внимания заслуживает творчество дагестанского писателя Магомеда Башаева [2]. Именно ему будет посвящено данное исследование.

Цель статьи, таким образом, состоит в рассмотрении особенностей написанных этим литератором повестей в контексте формирования соответствующего жанра дагестанской литературы.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи: привести некоторые особенности биографии М. Башаева и связать их с ключевыми особенностями его творчества; определить основные вехи его пути в литературе; в связи с ними рассмотреть наиболее характерные черты литературного наследия писателя.

Во время решения приведённых выше задач автором применялись такие методы исследования, как аналитический обзор, сопоставление, сравнение и соотнесение фактов биографии, пути в литературу известного лакского писателя XX в.

Научная новизна предлагаемой статьи в основном сводится к тому, что на её страницах некоторые особенности биографии М. Башаева рассмотрены в связи с ключевыми особенностями его творчества

Её теоретическая значимость состоит в рассмотрении наиболее характерных черт литературного наследия данного писателя.

Практическая же заключается в выявлении основных особенностей художественной литературы народов Дагестана на момент наибольшей творческой активности соответствующего деятеля, а также того, как именно на них могли повлиять его повести.

Лакский писатель Магомед Башаев родился 7 ноября 1910 г. в с. Караша Лакского района в семье крестьянина Ахмеда-Гаджи. В 1918 г. его отец скончался. Мать же, оставшаяся с восемью сиротами на руках, изо всех сил старалась поставить детей на ноги. Когда будущему выдающемуся литератору исполнилось двенадцать лет, его отправили учиться кустарному промыслу. С мастерами-умельцами он побывал в Екатеринограде (ныне Краснодар), Севастополе, Ростове, Новороссийске. Картину увиденного, испытанного и пережитого в то время Башаев нарисовал в повести «В подвале» [3]. В 1927 г. М. Башаев был на заработках в г. Воронеже. Там он познакомился с комсомольцем Костей, который помог ему устроиться в вечернюю школу. Днём Башаев работал на заводе, жил в общежитии. Позднее он вернулся в Дагестан. В 1930 г. в г. Буйнакске будущий литератор окончил подготовительные курсы учителей. После этого он приступил к преподавательской деятельности в родном селении Караша. События, произошедшие в то время, Башаев описывает в романе «В горах Дагестана». В 1934 г. с путёвкой из районо молодой человек поехал в Ростов, где поступил в университет на рабфак (рабочий факультет), который окончил, совмещая учёбу с работой лудильщика. В 1938 г. М. Башаев сдал вступительные экзамены в юридический институт в г. Казани.

После начала Великой Отечественной войны его направили в Военно-юридическую академию в Москве. В конце 1941 г. академию перевели в Ашхабад. В 1943 г., после окончания академии, М. Башаева направили на работу в Тбилиси, оттуда по его просьбе – в Дагестан помощником прокурора республики. Этот пост он занимал недолго – был смещён вскоре после окончания войны. Вплоть до выхода на пенсию Башаев работал завхозом санчасти при Махачкалинском морском порте. В 1965 г. его приняли в Союз писателей СССР. И это неудивительно, ведь последние 24 года его жизни оказались тесно связанными с соответствующими занятиями. Творчество Магомеда Башаева началось с повести

«В одном селе». Это написанное в первой половине 1950-х гг. произведение осталось неопубликованным [2]. Есть основания полагать, что оно посвящено событиям, происходившим во время гражданской войны. В 1955 г. во втором номере альманаха «Дружба» Башаев опубликовал повесть «В подвале». В следующем году в третьем номере того же периодического издания вышла «Похищенная девушка». Дореволюционным годам и событиям первых лет после установления советской власти посвящено произведение «Волны света» (1963). В 1984 г., уже после смерти писателя, вновь на страницах альманаха «Дружба» увидела свет повесть «В глухомани гор», где речь идёт о взаимоотношениях человека и природы, трудностях жизни, кровной мести, которая нашла своё отражение через много лет. В 1989 г. в первом и втором номерах журнала «Литературный Дагестан» опубликована последняя повесть М. Башаева «Сбежавшая девушка». Писал интересующий нас литератор и романы. Так, самым известным его произведением является роман «В горах Дагестана». Это одно из первых, написанных в такой форме художественных произведений, которые знает лакская литература. Оно было издано в 1964 г в Москве на русском языке в издательстве «Советский писатель». Спустя два года в г. Махачкале вышел роман «Отцы». Последний посвящён событиям начала XIX в. – времени, когда фиксируется начало переориентации верхушки многих дагестанских народов на сближение с Российской империей. Основное действие рассматриваемого романа происходит в одном из лакских аулов [1]. На страницах произведения, интересующего нас в данный момент, прослеживаются три сюжетных линии. Одну из них составляет повествование о взаимоотношениях Сурхай-хана II и Аслан-хана, о присоединении Кюринского и Казикумухского ханств к РИ. Вторая сюжетная линия вытекает из первой. Она связана с отношением Аслан-хана к узденю Ших-Амиру, оказавшему сопротивление ханским нукерам в их попытках взыскать подать с узденей. Третья сюжетная линия связана с любовью Мусалава, ханского нукера и родственника, к дочери Ших-Амира Мадине.

Отметим, что очень многие структурные элементы романа пронизаны духом историзма. Удачно вписывается, к примеру, в повествование о героическом прошлом такой пейзаж: «Высокие горы, шеренгами окружавшие казикумухские аулы, напоминали воинство в боевом порядке, охранявшее горцев и их села от опасности». Данный пейзаж символизирует собой всю тревожность того времени, как бы предваряя тем самым последующие драматические события. Тяжесть жизни горца, которая полна опасностей не только в дни смуты, но даже и в мирное время подчёркивается в эпизоде распашки одним из персонажей крохотного клочка земли над пропастью [3].

Работая над данным произведением, М. Башаев опирался на значительную документальную основу – историческую литературу, предания и были, сохранившиеся в памяти народа. Но, по мнению С.Х. Ахмедова, концепция автора небезупречна в силу произвольной и односторонней интерпретации описываемых событий. Так, М. Башаев идеализирует Сурхай-хана II и полностью развенчивает его политического противника Аслан-хана. Односторонен подход автора и к взаимоотношениям Аслан-хана с узденями. Развивая эту сюжетную линию, автор не смог преодолеть рубеж нормативности литературы своего времени, выйти за пределы черно-белого видения характеров. Образ Ших-Амира писатель явно идеализирует. Он изображает его физически сильным, бесстрашным и в бою, и в своих отношениях с всесильным Казикумухским ханом, а также победителем силача-чужеземца в единоборстве. Что касается Аслан-хана, то писатель его изображает в чёрных красках, не допуская даже полутонов и нюансов.

Важные стороны жизни и быта лакцев раскрываются через третью сюжетную линию романа. Это рассказ о любви и вероломстве юного Мусалава. Конфликтная ситуация здесь связана с отказом Ших-Амира выдать дочь Мадину в чужой аул и стремлением хана использовать создавшуюся ситуацию для расправы с непокорным узденем. Преступления Мусалава против Ших-Амира и его дочери, окончательно отказавшейся выйти замуж за Мусалава, продолжаются и в романе «Проданный мальчик» (1976). Романы «Отцы» и «Проданный мальчик» связаны друг с другом и составляют роман-дилогию.

Во втором из названных произведений события происходят в середине XIX в. Оно основано на описании похищения мухаджирами, подкупленными Мусалавом, мужа и сына Мадины. В отличие от романа «Отцы», где действие происходит в основном на территории одного из лакских аулов, произведение «Проданный мальчик» охватило стороны жизни нескольких народов: лакцев, аварцев, грузин [5]. В разное время приютили Мамлака, главного героя романа, и аварцы, и грузины, к нему сердечно отнеслись и в даргинском селении. С большой симпатией рисует автор простых людей разных национальностей: аварцев Хаджимурада и Муртазали, грузин Ишвили и Анабиару. Таким образом, за приключенческим сюжетом стоит мысль об извечности дружбы народов Кавказа, которую омрачают мухаджиры или те, кто совершает разбойные набеги на Грузию ради добычи. Рознь между кавказскими народами сеет и сардар – наместник русского царя в Тифлисе. Он, например, вызывает понятное возмущение дагестанцев, приказав грузинскому князю Тавади не платить впредь горцам арендную плату за использование их пастбищ [6]. В романе «Проданный мальчик» практически нет ни описания документально зафиксированных событий, ни образов исторических деятелей. Таким образом исторический в своей основе роман «Отцы» ко второй книге становится авантюрно-приключенческим с почти сказочным концом. Герой после долгих злоключений возвращается на родину на добром коне и с принцессой в седле (в данном случае Мамлак, выросший на чужбине, увозит в горы влюблённую в него грузинскую княжну) [1].

М. Башаевым был написан и ещё один роман, озаглавленный «Люди и события». Он был посвящён послевоенной истории Дагестана. Впервые отрывки из этого романа были опубликованы в первом и втором номерах неоднократно уже упоминавшегося альманаха «Дружба» за 1965 г. В своём литературном творчестве М. Башаев описывает события, произошедшие в разные исторические периоды. Например, в романе «Отцы» автор повествует о событиях начала XIX в., события романа «Проданный мальчик» происходят уже во второй половине этого столетия. В повестях же «В подвале», «Похищенная девушка» и «Сбежавшая девушка» сюжет разворачивается в начале XX в. В ещё более поздний период происходит действие романа «В горах Дагестана» – время непосредственно перед революцией 1917 г. и в 1920-е гг. Послевоенной жизни посвящены «Люди и события». Таким образом, М. Башаев не имеет опубликованных произведений, написанных в малых формах. Однако на страницах своих романов и повестей он нередко помещает вставные новеллы. Они хорошо сочетаются с реалистическим описанием жизни основных персонажей [7].

К моменту написания повестей «В подвале» и «Похищенная девушка» формы повести и романа не только вошли в дагестанскую литературу, но и заняли прочное место в ней. Однако в истории таковой на тот момент наблюдаются определённые противоречия. На тот момент соответствующий сегмент культуры рассматриваемого региона характеризовался эстетической слабостью (С.Х. Ахмедов, М.Р. Багомедов, А.М. Вагидов, А.Р. Рабаданова, М.-Р.У. Усахов). Многие дагестанские повести, написанные в послевоенный период, оставались весьма далёкими от совершенства. Наиболее серьёзными их недостатками являются сильно упрощённое изображение действительности и связанная с ним схематичность многих образов. Фиксируется, кроме того, фрагментарность сюжета, влекущая за собой композиционную рыхлость [5]. Зачастую многие литераторы – представители различных этнокультурных общностей, проживающих на территории республики, недостаточно тщательно работали над языком, соответственно, результаты их творчества характеризовались стилистической тусклостью и даже некоторыми лингвистическими неточностями [7]. Но в то же время дагестанской литературой именно в этот период накапливался идейно-эстетический опыт. Именно тогда общий уровень её развития стал таким, что имена и произведения дагестанских авторов стали известны за пределами региона. Одним из знаменосцев соответствующих прогрессивных изменений и стал на тот момент молодой лакский прозаик Магомед Башаев [6]. Во многом благодаря именно его усилиям литература горских народов шагнула в ту эпоху, когда о ней заговорил весь Советский Союз и даже некоторые соседние страны. Первыми же своими произведениями он сумел обратить на себя внимание лакской литературной общественности; продемонстрировал своё умение обстоятельно изображать жизнь горцев, их психологию, культуру и быт [4].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что история литературы народов Дагестана к середине XX в. вступает в новую фазу. Эта фаза характеризуется определённой противоречивостью. С одной стороны, в данную составляющую культуры республики вошли крупные формы (повесть, роман). Во многом благодаря этому наметился её выход за пределы региона, на советскую и отчасти даже международную арену. Но при этом большинство произведений, написанных в этот период в таких формах, были всё ещё несовершенны в стилистическом отношении. Должен был прийти деятель, который смог бы возглавить прогрессивные течения в данной области, минимизировать факторы риска для её дальнейшего развития. Таким человеком стал Магомед Башаев. Дитя России дореволюционной, он вместе с Советской прошёл весь нелёгкий путь её становления, активно при этом взаимодействуя с представителями самых разных этнокультурных общностей, проживающих на её территории. И, быть может, именно поэтому писатель смог отразить в своих произведениях точную, стилистически выверенную картину развития материальной, духовной культуры дагестанцев, их нравов и быта на протяжении бурного двадцатого столетия. Его достижения, особенно в части крупных форм, были в полной мере восприняты литературой региона, доказавшей свою состоятельность на самых высоких уровнях. Не вызывает сомнений и то, что сегодня, в эпоху упорного противодействия традиционной культуры многонационального народа Российской Федерации тлетворным влияниям как извне, так и внутри страны, обращение к его литературному наследию как примеру выдающейся художественной культуры многонационального региона будет способствовать снижению негативных проявлений.

Библиографический список

1. Курбанова З.Г. Менталитет в дагестанской литературе как средство формирования целостной картины мира у подрастающего поколения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 74-4: 148–150.
2. Ахмедов С.Х. Художественная проза народов Дагестана: История и современность. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1996.
3. Усахов М.-Р.У. *Аварская проза.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1967.

4. Яхияева С.Х. Кросс-культурный компонент в произведениях дагестанских русскоязычных авторов как предмет преподавания. Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: *Гуманитарные и общественные науки*. 2021; Т. 5, № 2 (18): 133–140.
5. Багомедов М.Р., Рабаданова А.Р. Ономастикон даргинской детской литературы. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 476–478.
6. Байрамукова С.К. Национальные истоки романа в литературе народов Северного Кавказа. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 3 (88): 568–570.
7. Вагидов А.М. Дагестанская проза второй половины XX века. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2006.

References

1. Kurbanova Z.G. Mentalitet v dagestanskoj literature kak sredstvo formirovaniya celostnoj kartiny mira u podrastayuschego pokoleniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 74-4: 148-150.
2. Ahmedov S.H. Hudozhestvennaya proza narodov Dagestana: Istoriya i sovremennost'. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1996.
3. Usahov M.-R.U. *Avarskaya proza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1967.
4. Yahiyaeva S.H. Kross-kul'turnyj komponent v proizvedeniyah dagestanskih russkoyazychnyh avtorov kak predmet prepodavaniya. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: *Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2021; T. 5, № 2 (18): 133-140.
5. Bagomedov M.R., Rabadanova A.R. Onomastikon darginskoj detskoj literatury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 476-478.
6. Bajramukova S.K. Nacional'nye istoki romana v literature narodov Severnogo Kavkaza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 568-570.
7. Vagidov A.M. Dagestanskaya proza vtoroj poloviny XX veka. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2006.

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 821.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-623-625

Omarova Z.S., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Dean of Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru*

LANGUAGE TOOLS USED TO ACTUALIZE THE CONCEPT OF "MAN" IN RASUL GAMZATOV'S POEM "THE TALE OF KHOCHBAR...". The paper presents a comprehensive study of linguistic means used to actualize the concept of "man" in Rasul Gamzatov's poem "The Tale of Khochbar...". Based on the special literature analysis, as well as the use of generalization, structural, semantic, descriptive and comparative analysis methods, those courage symbols that are most common in the Dagestani poets works on historical topics are established. As one of the research tasks, the author identifies its application in features of the poem under study. The researcher describes possible connections between such means on the one hand and the socio-cultural reality in which this and similar works are written on the other. Considerable attention is also paid to determining the possible influence of the Republic Dagestan nations folklore tradition on the appropriate symbols development and application. The author concludes that for the linguistic representation of the concept of "man" Rasul Gamzatov in the poem "The Tale of Khochbar..." uses various linguistic means, such as epithets-adjectives, national and cultural metaphors, comparative constructions, verbal vocabulary.

Key words: **language and style of artistic works, conceptual sphere, literature of peoples of Dagestan, work of Rasul Gamzatov, linguistic means**

З.С. Омарова*, канд. филол. наук, доц., декан факультета дагестанской филологии ФГБОУ ФО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «МУЖЧИНА» В ПОЭМЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «СКАЗАНИЕ О ХОЧБАРЕ...»

Статья посвящена комплексному исследованию языковых средств, используемых для актуализации концепта «Мужчина» в поэме Расула Гамзатова «Сказание о Хочбаре…». На основании анализа специальной литературы, а также привлечения методов обобщения, структурного, семантического, описательного и сопоставительного анализов устанавливаются те символы мужества, которые являются наиболее распространёнными в произведениях дагестанских поэтов на исторические темы. В качестве одной из исследовательских задач автором была определена попытка особенности её применения в интересующей нас поэме. Предпринята попытка раскрыть возможные связи между применением именно таких средств, с одной стороны, и социокультурной действительностью, в которой писалось это и подобные ему произведения – с другой. Значительное внимание также уделяется определению возможного влияния фольклорной традиции народов Дагестана на разработку и применение соответствующей символики.

Ключевые слова: **язык и стиль художественных произведений, концептосфера, литература народов Дагестана, творчество Расула Гамзатова, языковые средства**

Актуальность темы статьи может быть обоснована тенденцией, при которой частым объектом исследований в современной лингвистике является гендер (В.А. Маслова, Т.А. Трипольская, М.М. Халиков). И это неслучайно, ибо данная категория является одной из важнейших характеристик человеческой личности и влияет на её социальную, культурную и когнитивную ориентацию в мире. Гендерный концепт изучается в лингвистике в рамках разных подходов. В последнее время все больший интерес у исследователей вызывает концепт «Мужчина», поскольку он выражает гендерные отношения, специфичные для того или иного лингвокультурного сообщества (В.А. Андреева, В.А. Ефремов, Я.В. Мызникова, Т.А. Трипольская). Его изучение представляет собой сложную проблему, решение которой не может быть осуществлено силами частнонаучных подходов. При репрезентации концепта «Мужчина» основное внимание обращается на сугубо мужские качества, поступки и действия мужчины, на его достоинство, цену его слова. Менее оцениваемы внешний облик мужчины, его портретная характеристика. При этом языковые средства, используемые для оценки внешнего облика и внутренних качеств мужчины, образуют как бы единое культурно-семантическое пространство, составляющими которого являются слова разных лексико-семантических групп [1–6].

Таким образом, целью настоящей статьи является изучение языковых средств, используемых для актуализации концепта «мужчина» в поэме Расула Гамзатова «Сказание о Хочбаре…».

Достижение такой цели подразумевает решение следующих задач:

– исследовать символы мужества, наиболее распространённые в произведениях дагестанских поэтов на исторические темы;

– изучить особенности её применения в интересующей нас поэме;

– проследить возможные связи между применением именно таких средств с одной стороны и социокультурной действительностью, в которой писалось это и подобные ему произведения – с другой;

– определить возможное влияние фольклора народов Дагестана на разработку и применение соответствующей символики.

Методы исследования, применённые при написании данной статьи, включают изучение специальной литературы; структурный, семантический, описательный и сопоставительный анализы; обобщение.

Научная новизна работы заключается во всестороннем исследовании символов мужества, наиболее распространённых в произведениях дагестанских поэтов на исторические темы. Теоретическая значимость состоит в изучении основных особенностей её применения на примере поэмы Расула Гамзатова «Сказание о Хочбаре…». Практическая же сводится к определению возможных связей, существующих между применением именно таких средств, с одной стороны, и социокультурной действительностью, в которой писалось это и подобные ему произведения – с другой.

Отцы сражались за свободу, за свое человеческое достоинство. Такое морально-нравственное наследие отцов в поэме Расула Гамзатова о фольклорно-народном легендарном Хочбаре и его доблести обозначается в форме инфинитива как назидание следующим поколениям:

Хвалчен чу босулаан, Кинжал и коня покупали,
Хучбарица киниги, Как [это делал] Хочбар,
Гьаб узденлъи ц1унизе. Чтобы защитить свободу.

(Из поэмы «Сказание о Хочбаре…» («Гъумекдерил ханги, хундерил нуцалги, гьидерил Хочбарги, лъараг1азул шамхалги, гьезул васги»)) [2].

В таких поэтических произведениях на исторические темы языковыми символами мужества, доблести, свободолюбия мужчины-горца выступают слова ханжар «кинжал», чу «конь», буртина «бурка», ц1ар «имя» (цена мужского имени), имеющие ярко выраженный национально-культурный и одновременно гендерный характер. Так, например, Хочбар (в обозначенной выше поэме), обращаясь к казикумухскому хану, чьи нукеры ему, сопровождающему и защищаемому

чужую невесту, устроили подлую засаду, с гордостью обращается к хану, чтобы тот спросил у коня и бурки Хочбара, какой он джигит [они-то это хорошо знают]:

Учузаб рек1к1алдаса — Чем дешевая подлость,
Рек1елъ къазе ханжар лъик1. — Лучше кинжал в грудь.

***

Дур азбаралда бугеб — Спроси у моего коня,
Гъоб чуялда гьикъе, — Что стоит в твоём дворе.
Дур маг1ида бан бугеб — Спроси у моей бурки,
Дир буртинаялда гьикъе. — Что висит на твоём гвозде.

***

Нилъер киназулго цо-цо ц1ар буго,
Ц1унизе умумуз нилъее кьураб.
У нас у каждого свое имя,
Завещанное нам беречь отцами [2].

В таких поэтических контекстах происходит ассоциативное расширение семантики слов. Так, глагол ц1унизе имеет значение «беречь, защитить», в данном же контексте употреблено в значении «не позорить, не запятнать свою честь, честь имени» [3].

В отдельных стихотворениях в метафорической форме актуализируется мысль, что настоящий горец никогда не обидит человека слабее себя, не поднимет руку на физически неравного человека: Лебалав бах1арчияс х1инч1 ч1валаро кидаго «Настоящий герой птичку никогда не убьет» (положительная коннотация усиливается и поддерживается наречием кидаго «никогда») [4].

Но бесстрашный горец, не ведающий страха, наведёт страх на любого врага, на любого хищного зверя, так как он смотрит смерти в глаза:

Этот горец, не знавший страха, недругу внушал немалый страх («Неравный бой»).

И не опускал он глаз, видя смерть перед собой. Голыми руками мог он В скалах барса взять живым («Четырехпалая рука») [1].

Гендерно маркированный символ коня, ассоциирующийся с доблестью горца, повторяется в восьмистишиях и в других стихотворениях Расула Гамзатова:

Бихьинчиясул рек1елъ — У мужчины в сердце
Бук1ине ккола айгьир. — Должен быть конь.
Ч1ужуг1адан, дур рек1елъ — Женщина, в твоем сердце
Бук1ине ккола кини. — Должна быть колыбель.

В данном контексте сравнительно сопоставляются два символа – мужской и женский: айгьир «конь» и кини «колыбель» (женщина должна растить детей, а долг настоящего мужчины быть на коне и защищать родной дом, семью и родину). В качестве главных составляющих настоящего мужчины рассматриваются его честь, достоинство, цена мужского слова, значимость горских адатов, обычаев и традиций [4]. Такая тема актуализируется в поэме Расула Гамзатова о легендарном народном герое Хочбаре. В связи с этим в сравнениях используются лексические единицы, являющиеся носителями исторически сложившейся символики.

Рач1ана цоял рек1ун, — Они появились на конях,
Нак1к1илъан ц1аял г1адин. — Как огни из тумана.

Гьаб букъараб зар г1адин, — Как этот зажатый кулак,
Рук1ине тушбабазе. — Были бы для врагов.

Цох1о лъалиниб лъураб — Как вставленные в одни ножны
К1иго хвалчен киниги, — Два кинжала,
Хунзги гъумекги ч1езе. — Стали бы [едины] хунзахцы и кумухцы.

Цинги х1исаб гьабуна, — Подумал тогда [нуцал],
Гьав ц1огьорас жиндир яс, — Как бы его дочь этот разбойник,
Ц1умалъ микки киниги, — Как орел голубя,
Гьидалъе хъамич1они. — Не забрал бы в Гидатль [2].

Приведённые примеры сравнений, соотносительных с разными кодами культуры (телесным, природным, зооморфным и предметным), содержат мужскую символику: ц1а «огонь» (символ проворства, решительности; ср. ФЕ ц1а г1адинав «решительный как огонь»), букъараб зар «зажатый кулак» (символ твердости, стойкости), хвалчен «кинжал» (символ мужества, готовности защищать достоинство, отстоять мужскую честь), ц1ум «орёл» (символ свободы, мужества) [3].

Сравнения с зооморфным кодом культуры обычно содержат названия сильных, решительных, хищных животных, которым уподобляется мужчина по своим мужским качествам и поступкам:

Байбихьана цинги рагъ — Потом начались схватки,
Гъалбац1азул г1адинаб — Подобные драке львов.

Ключевым смысловым компонентом поэмы о Хочбаре является честь мужчины, цена его слова. Поэтому наряду со сравнениями в поэме Р. Гамзатова используются другие языковые средства, символизирующие достоинство мужчины, его честь, преданность данному слову и т. д. В связи с этим употребление эмоционально-оценочных существительных и прилагательных-эпитетов символического характера вполне естественно.

Дица ц1адирабазда — На весях
Ц1азе кьун буго дуе — Тебе взвесить отдаю я
Дир бет1ерги, дир гьидги, — Мою голову и мой народ,
Дир рогьоги, дир ях1ги. — Мой позор и мою честь [2].

Легендарный Хочбар этими словами клянется хунзахскому нуцалу (несмотря на вражду между ними), защитить честь его дочери, не тронуть её пальцем и доставить жениху – сыну кумыкского шамхала Улану, так как защита чести женщины – святой долг настоящего горца (ср. приведённый выше пример ч1ужуг1адан ц1унич1ев ц1ук1к1алъун тола нижехъ «кто не защитил женщину, того трусом считают у нас»). Знаменательно в этой связи использование символического слова ц1адираби «весы», на которые ставит свою честь Хочбар, а также контекстуальных антонимов, формирующих антитезу: дир бет1ер «моя голова» – дир гьид «мой народ» (гидатлинцы»): честь народа герой ставит выше своей головы (смерти); дир рогьо «мой позор» – дир ях1 «моя честь» [5].

Использование местоимений дун «я», дир «мой» в сочетании со словами, характеризующими качества мужчины, усиливает коннотации, делает синтаксические конструкции риторическими, экспрессивными, стилистически окрашенными. Имеет место также семантически имплицированное противопоставление дун «я» (отважный гидатлинец Хочбар) и мун «ты» (коварный хунзахский хан).

Эпитеты-прилагательные и уподобительно идентифицирующие эмоционально-оценочные существительные, определительно характеризующие нуцала и Хочбара, также имеют сравнительно-сопоставительный характер:

– ч1ух1арав нуцал «горделивый нуцал»
– гьидерил Хочбар, гулла, хеч, ц1а, пири г1адав «гидатлинский Хочбар (народный герой пуле, штыку, огню, грому подобный»;
– ханзабазул гьудуллъи – гьеб ихдалил гьава «дружба ханов – [словно] ветер весенний [изменчива]» – борхатаб кьури «высокая скала» (символ стойкости гидатлинского героя);
– х1асратаб кеч1 х1асратаб рокьиялъул «страстная песня [Хочбара] о страстной любви»; чарамул хвалчен «стальной кинжал»; Хочбарил ццидалаб кьурди «гневный танец Хочбара» [как вызов предательству хунзахского нуцала];
– бихьинаб х1ара «храбрец, настоящий мужчина» (о Хочбаре) – х1инкъарав нуцалил вас «трусливый сын нуцала»;
– х1иллаяв нуцал «коварный нуцал»;
– нуцалил рогьо «позор нуцала»;
– ц1уял нукарзаби «трусливые нукеры»;
– нахъег1анав нуцал «подлый нуцал»; х1алихьатаб гьведул х1алихьатаб тараш «трусливо собаки трусливый щенок» (о сыне нуцала) и др. [2].

При характеристике Хочбара использованы элементы гиперболизации, поэтизирующие образ народного героя. Особенно показателен в этом плане эпизод гибели Хочбара: перед сожжением на костре Хочбару дали возможность спеть песню и исполнить танец, и когда Хочбар пел песню, казалось, что скалы бьются друг с другом:

Цинги гьаракь биччана
Гьидерил коч1лхъанас,
Кибалиго кьураби
Кьабг1анин ккана цоцалъ.
Гидатлинский певец,
И словно где-то
Скалы ударились друг о друга [2].

Когда же Хочбар исполнял танец, казалось, что гордо поднятые его руки поднимают хунзахское плато (борхалъуда ккун бугин ккколаан сверухъ т1алъи), а сжатые его кулаки (рукъарал зараз) душат, сжимая, все зло (гьанкъулеб бугин абун ккколаан т1олго квешлъи). На этом фоне подлость и коварство нуцала (хана) изображаются прилагательными-эпитетами, в которые автор поэмы вложил негативные коннотации [6].

Такие же гиперболы использованы при описании песни и танца Хочбара на свадьбе дочери нуцала и сына кумыкского шамхала: зодор цунин ккола рорхарал кверал «казалось, неба касались поднятые руки»; биххун анин ккола х1ат1азукь майдан «казалось, будто проваливается земля под ногами»; Каспий ралъад лъалхъун, ч1ч1ана, х1икмалъун «Каспийское море от удивления перестало двигаться».

Сравнения, эпитеты-прилагательные и другие языковые средства, используемые для характеристики дочери нуцала (бика), носят фемининный и символически-метафорический характер: бикал кверал кварккьаби г1адин руго «руки бика, словно крылья [птицы]»; к1иго ч1ег1ераб гьал «две черные косы»; бах1аралъул нек1сияб рет1ел «старинный наряд невесты»; микьир г1адай бика «подобная персику бика» (использован восточный компаративный образ); т1адмаг1арул х1инч1 «горная птица», к1арччанаб микки «изящный голубь»; бах1аралъул хъах1аб шал «белый платок невесты» (символ непорочности, чистоты) и т. д. [2].

В поэме использованы ставшие символами языковые средства. Они становятся мерилами мужского достоинства, чести и стойкости. Вложенные поэтом в уста легендарного народного героя Хочбара, они выступают в качестве свидетельств морально-нравственных качеств мужчин, для которых дороже чести ничего не должно быть: Дир раг1и маг1у гуро, Маг1 буго гьеб щулияб «Мое слово не плач, оно словно твердый гвоздь» (ср. ФЕ маг1 г1адин щулияв «крепкий как гвоздь» – о мужчине); борцина ях1 хвалчица «измерю честь кинжалом»; Хучбарил бераца жаваб гьабуна, жиндир къот1и бугин, гьеб биххиларин «Глаза Хочбара ответили, что он дал слово и не изменит его» (ср. ФЕ кьураб раг1и ккевзе «сдержать данное слово» – обычно о мужчинах); Дир раг1и буго маг1арулас кьу-

раб маг1аруласе, К1иабилеб раг1и дир бук1унаро «У меня слово, данное горцем горцу, Второго слова у меня не бывает» [символизирует преданность традициям горцев и собственное достоинство: ср. дир раг1и «мое слово»].

В поэме народные традиции, отношение народа к таким понятиям, как честь, достоинство, настоящая мужская дружба, преданность данному слову, противопоставляются лицемерной дружбе ханов и нуцалов, для чего используются соответствующие идентифицирующие компаративные структуры символического характера:

Амма халкъалъ абула, Но в народе говорят,
Ханзабазул гьудуллъи – Дружба ханов –
Гьеб ихдалил гьавайин, Это весенняя погода,
Гьеб шайт1ан гьурийилан. Это шайтан-ветер [2].

Использование символов ихдалил гьава «весенняя погода», шайт1ан гьури «шайтан-ветер» не является случайным, так как эти понятия символизируют изменчивость, непостоянность [6].

Народная языковая символика в поэме используется продуктивно, что отчасти связано с тем, что в основу поэмы заложены события, изображённые в соответствующем произведении аварского устного народного творчества:

Тира-сверана гьобо, Крутилась мельница
Цин гьанибе, цин добе, То в эту сторону, то в другую,
Дуниял-г1алам г1адин. Как [крутится] весь мир [2].

В данном дискурсе слово гьобо «мельница» символизирует мир, жизнь, время, их изменчивость, быстротечность, непостоянность. Отсюда и употребление глагола тира-сверизе «крутиться», символизирующее движение [5].

Таким образом, для языковой репрезентации концепта «Мужчина» Расул Гамзатов в поэме «Сказание о Хочбаре…» использует различные языковые средства: эпитеты-прилагательные, национально-культурные метафоры, сравнительные конструкции, глагольную лексику и т. д.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. *Национально-культурная специфика речевого поведения.* Москва: Наука, 1977.
2. Гамзатов Р.Г. Собрание сочинений: т. 1–8. Махачкала: Советский писатель, 1987.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
5. Халиков М.М. Вопросы общей и аварской стилистики. Самара: Инсома-пресс, 2018.
6. Трипольская Т.А. Эмотивно-оценочный дискурс. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 1999.

References

1. Leont'ev A.A., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. *Nacional'no-kul'turnaya specifika rechevogo povedeniya.* Moskva: Nauka, 1977.
2. Gamzatov R.G. Sobranie sochinenij: t. 1–8. Mahachkala: Sovetskij pisatel', 1987.
3. Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
4. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
5. Halikov M.M. Voprosy obschej i avarskoj stilistiki. Samara: Insoma-press, 2018.
6. Tripol'skaya T.A. `Emotivno-ocenochnyj diskurs. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 1999.

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-625-627

***Ostrovskaya I.V.,** Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Moscow Finance University (Moscow, Russia), E-mail: ostrovskayi@mail.ru*
***Ostrovskaya N.P.,** MA student, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: nastasia.ostrovskaya@gmail.com*

COGNITIVE CATEGORIZATION OF VERBAL AND NONVERBAL STIMULI METHOD. Building on the authors' previous research and reflections on cognitive categorization and the perception of verbal stimuli, this work presents an experimental study of evaluative categorization [Ostrovskaya I.V., 2006]. The research shares description of prerequisites, development, and testing of a method designed for cognitive research [Ostrovskaya I.V., 2023]. This method for studying the evaluative categorization of verbal and visual stimuli can be applied in experiments on perception, as well as in cognitive linguistic and psychological studies. The working title of the method is defined by the leading author as "*Cognitive-Categorical Modeling Method by I.V. Ostrovskaya (Cognitive Evaluative Categorization Method by I.V. Ostrovskaya).*" The data obtained from the cognitive-evaluative categorization of the perception of complex verbal stimuli, based on self-identified scales (criteria), allows for identification of both general and specific criteria, followed by the subsequent ranking of stimuli. The ability to formalize the criteria used for evaluative categorization itself, as well as the number of criteria that can be brought into conscious awareness, supports the validity and effectiveness of the proposed method.

Key words: **scientific method, experimental research, formalization of evaluation criteria, cognitive categorization, cognitive experiment**

***И.В. Островская**, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет, г. Москва, E-mail: ostrovskayi@mail.ru*
***Н.П. Островская**, магистрант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: nastasia.ostrovskaya@gmail.com*

МЕТОД КОГНИТИВНОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ

В продолжение научных изысканий и рефлексии авторов о когнитивной категоризации и восприятии вербальных стимулов эта работа является экспериментальным исследованием оценочной категоризации. Нами представлено описание предпосылок, разработка и апробация метода для предпринятого когнитивного исследования. Данную методику для исследования оценочной категоризации вербальных и визуальных стимулов можно использовать в экспериментах для исследования восприятия, а также в когнитивных лингвистических и психологических аспектах. Рабочее название метода автор определяет как «Когнитивно-категориальное моделирование по методу Островской И.В. (Когнитивная оценочная категоризация по методу Островской И.В.»). Мы предполагаем, что полученные данные когнитивно-оценочной категоризации восприятия сложных вербальных стимулов по самостоятельно выделенным шкалам (критериям) позволили выделить как общие, так и специфические критерии и провести последующее ранжирование стимулов. Сама возможность формализации критериев, по которым проводится оценочная категоризация, а также количество выделенных критериев, которые возможно вывести в область сознания, позволят считать найденный метод работающим и обоснованным.

Ключевые слова: **научный метод, экспериментальное исследование, формализация критериев оценки, когнитивная категоризация, когнитивный эксперимент**

... Ведь никто же до сих пор не сумел найти точные слова для выражения своих чаяний, замыслов, горестей, ибо человеческая речь подобна треснутому котлу, и когда нам хочется растрогать своей музыкой звезды, у нас получается собачий вальс".

Гюстав Флобер "Мадам Бовари"

Моделирование, разработка новых методов имеет научную новизну и практическое применение в когнитивистике, психологии восприятия, лингвистике, искусствоведении, филологии. Проблема восприятия вербальных и невербальных стимулов, отсутствие полного понимания того, как проводятся оценочные категоризации, а также полной непротиворечивой модели восприятия и проведения оценочной категоризации являются одними из главных препятствий для развития когнитивистики, психологии восприятия и вскрытия механизмов работы категориального аппарата человека до того уровня, на котором возможно моделировать и задавать необходимую оценку [1–14].

Цель исследования: изучить декомпозицию восприятия, разработать и опробовать метод оценочной категоризации эмоций. Для достижения данной цели были решены следующая основная задача: построена модель оценочной

категоризации вербальных стимулов, объясняющая разницу в оценочной категоризации, формализующая оценки, производимые восприятием в свободном эксперименте.

Объектом исследования являются вербальные стимулы в виде переведенных с французского языка метафор из романа Гюстава Флобера “Мадам Бовари”.

Предметом исследования выступает процесс проведения оценочной категоризации восприятия вербальных стимулов по самовыделенным критериям, моделирование дихотомии “красиво – некрасиво”. Семиозис и оценка красоты образного языка также стали предметом исследования.

Научная новизна: формализация критериев, по которым сознание “ вершит свой тайный суд восприятия” и выносит оценки, остается не до конца описанной, так же, как и проблема верификации восприятия. Однако любые значимые отклонения от модели восприятия действительности, несут искажения производимых оценочных категоризаций и влияют как на самого человека, так и на его социальное окружение и общество в целом.

Теоретическая значимость*:* построение объяснительной модели оценочной категоризации вербальных стимулов.

Практическая значимость*:* разработка методики оценочной категоризации. Разработка метода определения порога перколяции.

Ограничение исследования: используемая методика специально создана для изучения искусственного расщепления восприятия на отдельные составляющие по самовыделенным критериям. Эксперимента с уже представленными критериями по вербальным стимулам не проводилось.

Гипотезы*:*

1. Метод, смоделированный нами и получивший рабочее название «Когнитивно-категориальное моделирование по методу Островской И.В. (Когнитивная оценочная категоризация по методу Островской И.В)», чем-то схож с методом свободных ассоциаций для когнитивного оценочного эксперимента, где испытуемый сам будет определять (выделять) параметры для оценки, и может быть применим для изучения оценочной категоризации и декомпозиции восприятия. И единственным ограничением для оценки вербальных стимулов будет установленная 10-балльная шкала.

2. В условиях эксперимента возможна формализация критериев, используемых для оценочной категоризации вербальных и невербальных стимулов.

Категоризация, оценивание и ранжирование являются сложнейшими малоизученными механизмами человеческого мозга. Формальная логика не всегда является адекватным инструментом при изучении, моделировании, а также построении вероятностных моделей, касающихся функционирования естественных (живых) систем. При создании систем для обработки естественного языка искусственный интеллект сталкивается с проблемой построения полной непротиворечивой модели мышления [3]. В нашей работе предпринята попытка концептуально иного свойства, поскольку речь идет о слабоизученных механизмах работы восприятия, когда при выполнении тяжело нагруженных операций респондент не может описать алгоритмы, по которым выполнялись те или иные задачи, поскольку работает на уровне порога сознания или даже неосознанно. Результаты работы человеческого восприятия, которые лежат в самой основе функционирования человеческого общества и являются основой последующих логических построений, которыми цивилизация пользуется на протяжении всего своего существования. И происходит это без полного понимания механизмов, по которым производились те или иные операции и оценочные категоризации.

Существует мнение, что некая общая теория – метатеория восприятия искусства – возможна, и она построена на неких разумных основаниях (законах, математических закономерностях) [4], необходимо только понять эти внутренние законы. Разработка и применение методов и практик для понимания того, как человек воспринимает, обрабатывает и оценивает искусство, только ждет своего воплощения и имплементации. Еще Л.С. Выготский, в частности, пытался сделать объектом научного исследования реакции, не фиксируемые на тот момент внешним наблюдением и не имеющие явного внешнего выражения. Две противопоставляемые друг другу сущности, концепции – наука vs искусство – оказываются не так далеки при более пристальном рассмотрении.

На работу мозга в процессе восприятия и обработки стимулов и сигналов, исходящих от объекта восприятия, влияют как физическое и эмоциональное состояние самого анализатора, так и множество других факторов – среда, контекст, представление об объекте и его идеальный, абсолютный образ, предыдущий субъективный опыт.

Анализ знаковой символической деятельности, влияния средовых факторов и в целом предыдущего опыта обработки информации глубоко проводился Выготским Л.С., Пиаже Ж., Хомским Н., Аллахвердовым В.М., Черниговской Т.М., Хеббом Д. В поздний период своей научной деятельности Л.С. Выготский исследовал категории переживания, которые определял как внутреннее личностное отношение человека к феноменам действительности, осуществляющееся в единстве интеллектуального и аффективного [5]. Также Выготским вводятся понятия “действительная динамическая единица сознания” и “общий эмоциональный знак”, который определяется им как символ наряду со знаком, опосредующим познание действительности. Из чего следует предположить, что *существует некая надзнаковая область функционирования символически опосредованных конструктов, составляющих некое единство – эмоциональное, ценностное, культурное и интеллектуальное.*

Проблемы динамической логики рассматриваются в работах по нейроинформатике и моделированию искусственных и естественных языков. Используя данные, полученные из смежных областей, ученые совершают попытки получить относительно формализованную модель мышления, восприятия и порождения речи и, осознавая ограниченность формальной логики, идут на более гибкую когнитивную динамическую логику, все же оставаясь в пределах классического логикоструктурного анализа. Так или иначе, прагматическая связь между знаковыми системами и теми, кто ими оперирует, а также комплекс искажений, неизбежно возникающий в процессе оценочных категоризаций, сложно формализуемы.

Когнитивно-категориальное моделирование по методу Островской И.В. (Когнитивная оценочная категоризация по методу Островской И.В.)

В художественном мелодраматическом фильме режиссёра Лоне Шерфига «Воспитание чувств», основанном на одноименных автобиографических мемуарах, написанных британской журналисткой Линн Барбер, зияет неотвеченной дырой погрязший в своей эстетической ненаучной эфемерности вопрос. Вернее даже не вопрос, косвенное вопрошение: «Я часто думаю, что делает красивую вещь красивой?» Как ранее нами упоминалось, совершенно естественно ожидать, что с развитием научных методов существующие тексты и объекты можно изучать с позиции новых знаний и отрывать их новый потенциал на момент анализа объекта. На данный момент нам представляется возможным приблизиться к решению этой задачи.

Поскольку ресурс внимания весьма ограничен, то эволюционно закономерно отдельно взятый стимул должен выделяться из остальных стимулов, чтобы на него хватило ресурса внимания. Это эволюционное обоснование того, что впоследствии стало принято атрибутировать как красоту. Представления о красоте организуются по аксиологическому принципу оппозиции “красивый – некрасивый”, связанному, в свою очередь, с другими ценностными оппозициями – “приятный – неприятный” и “целесообразный – нецелесообразный” и, возможно, является её частным случаем.

Нами была предпринята попытка изучить, что же делает красивую вещь красивой. На первом этапе мы воздержались от представления визуальных стимулов. Можно изучать шедевры, воспользовавшись следующим методом: взять массив данных о том, как производятся шедевры, что принято называть шедеврами, загрузить их в мощный компьютер, провести статистический и вероятностный анализ и получить аппроксимальную модель.

Изучая процессы обработки стимулов, мы лучше понимаем алгоритмы их обработки. Вслед за Ноамом Хомским становится понятна огромная пропасть, лежащая между машинными алгоритмами и физиологическими основами работы мозга и восприятия без отсылок к каким-то алгоритмам. Данную методику для исследования оценочной категоризации вербальных и визуальных стимулов можно использовать в экспериментах для исследования восприятия, а также в когнитивных, лингвистических, психологических аспектах. Предпринятые нами методологические подходы и эксперимент указывают на направление, в котором стоит двигаться.

Флобер был выбран отнюдь не случайно. Являясь создателем теории “точного слова” для “точного мира”, он может в некотором роде рассматриваться основателем математического подхода к слову. Идея о существовании лишь одного возможного здесь и сейчас слова, будь она реализована, существенно облегчила бы работу по созданию искусственного интеллекта, проблема функционирования которого заключается в основном именно в возможности сказать одно и то же несколькими разными способами, при этом какую именно стратегию применять при декодировке, не указывается.

Исследование – это отнюдь не простая задача для когнитивных процессов высшего уровня, где важно идентифицировать тот когнитивный процесс, который изучается, и составить определенный сценарий, эксперимент, который ставит целью его изучить, правильно подбирая стимулы и метод. Наше исследование – эмпирическое изучение оценочной категоризации «красота для образного языка» на примере метафор Флобера с **самостоятельным выделением оценочных предикатов**.

Признаки основания оценки (оценочные предикаты)

Что делает красивое красивым?

В проведенном пилотном надпороговым эксперименте с помощью описываемой методики нами был смоделирован данный процесс оценочной категоризации. Оценка чего-то прекрасного сродни используемому методу ранжирования с разными шкалами, которым присваивается разный вес. Оценивание предъявляемых стимулов осознанно происходит как субъективные переживания. Если бы мозг испытуемого мог предъявить отчет о том, как он проводит оценочную категоризацию, то, возможно, это могло бы выглядеть следующим образом: Я испытываю субъективные переживания; Выделяю критерии, которые зависят от моих личных характеристик; Перечисляю характеристики, влияющие на процесс; Выделяю критерии, по которым буду оценивать; Присваиваю некую балльную оценку по критериям; Присваиваю вес критериям (шкалам); Вычисляю некий балл; Сравниваю с порогом преодоления красивости; Выношу вердикт. Красиво! Миссия выполнена!

В качестве испытуемых выступили студенты московского вуза в возрасте от 18 до 22 лет. В качестве стимула были отобраны 5 метафор Флобера, переведенных на русский из произведения “Мадам Бовари”.

Таблица 1

Стимулы

Метафора			
Богиня из слоновой кости			
Отрешение от всех радостей жизни			
Чистый звук			
Внести в дело полную ясность			
Безжизненный взгляд			

Испытуемые. Стимулы и дизайн

Реальные субъективные переживания по оцениванию стимула по параметру "красиво – некрасиво" означают для каждого весьма разные процессы. И большинство из них едва ли могут быть формализованы или вообще осознаваемы. Согласно гипотезе исследования можно искусственно воссоздать процесс выделения критериев, по которым, как считают испытуемые, они оценивают предъявленный стимул.

Стимулы, проранжированные по таким критериям, которые будут варьироваться у разных респондентов, получат разные оценки, нежели если бы эти же стимулы были предъявлены просто для проведения ранжирования. Разработанный метод является похожим на метод свободных ассоциаций и метод открытого эксперимента. Он мог бы быть интуитивно сконструированным учеными из разных областей, но, по нашим данным, такой метод используется впервые. На основании сказанного автором делаются следующие выводы:

– В статье пердставлена методика оценочной категоризации, рабочее название метода автор определяет как «Когнитивно-категориальное моделирование по методу Островской И.В. (Когнитивная оценочная категоризация по методу Островской И.В.»).

– Построена модель оценочной категоризации вербальных стимулов, объясняющая разницу в оценочной категоризации, формализуя оценки, производимые восприятием в свободном эксперименте.

Перспектива дальнейших исследований: проведение полномасштабного эксперимента по апробированной методике, исследование невербальных стимулов, определение ограничений, усовершенствование методики, проведение подпорогового эксперимента и компаративный анализ полученных результатов, определение вектора дальнейших исследований в русле научной школы.

Библиографический список

1. Островская И.В. Эмоциональные концепты в русской и английской лингвокультурах: (когнитивный и гендерный аспекты). Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2006.
2. Островская И.В. Лингвистика и новые вызовы. Профессионально ориентированное обучение языкам: опыт и перспективы: сборник материалов ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 2023: 280–286.
3. Гарин Е.В., Островская И.В. Рекурсивная модель речевого акта. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 480–485.
4. Выготский Л.С. "Психология искусства": Анализ эстетической реакции. Москва: Лабиринт, 1998.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. *Детская психология.* Москва, 1984; Т. 4.
6. Островская И.В. Формализация критериев оценки вербальных стимулов. Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе. V Международная научно-практическая конференция: сборник материалов конференции: в 2-х т. Москва, 2023: 95–104.
7. Витязев Е.Е., Перловский Л.И., Ковалерчук Б.Я., Сперанский С.О. Нейроинформатика. 2011; Т. 5, № 1.
8. Rastier Fr. Essais de sémiotique discursive. Paris, Mame, 1974.
9. Lacan J. Ecrits. Paris, Seul, 1966.
10. Поппер К. Логика и рост научного знания. Москва: Прогресс, 1983.
11. Сеченов И.М. Физиология и психология. Избранные произведения. Москва: Издательство Академии наук, 1952; Т. 1.
12. Лурия А.Р. Язык и сознание. Москва: Издательство Московского университета, 1979.
13. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов. Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. Москва: Прогресс, 1988; Выпуск XXIII: 30–45
14. Анохин П.К. Опережающее отражение действительности. Философские аспекты теории функциональной системы. *Москва, 1978.*

References

1. Ostrovskaya I.V. `Emocional'nye koncepty v russkoj i anglijskoj lingvokul'turah: (kognitivnyj i gendernyj aspekty). Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2006.
2. Ostrovskaya I.V. Lingvistika i novye vyzovy. Professional'no orientirovannoe obuchenie yazykam: opyt i perspektivy: sbornik materialov ezhegodnoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg, 2023: 280-286.
3. Garin E.V., Ostrovskaya I.V. Rekursivnaya model' rechevogo akta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 480–485.
4. Vygotskij L.S. «Psihologiya iskusstva»: Analiz `esteticheskoj reakcii. Moskva: Labirint, 1998.
5. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. *Detskaya psihologiya.* Moskva, 1984; T. 4.
6. Ostrovskaya I.V. Formalizaciya kriteriev ocenki verbal'nyh stimulov. Problemy lingvistiki i lingvodidaktiki v neyazykovom vuze. V Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya: sbornik materialov konferencii: v 2-h t. Moskva, 2023: 95–104.
7. Vityazev E.E., Perlovskij L.I., Kovalerchuk B.Ya., Speranskij S.O. Nejroinformatika. 2011; T. 5, № 1.
8. Rastier Fr. Essais de sémiotique discursive. Paris, Mame, 1974.
9. Lacan J. Ecrits. Paris, Seul, 1966.
10. Popper K. Logika i rost nauchnogo znaniya. Moskva: Progress, 1983.
11. Sechenov I.M. Fiziologiya i psihologiya. Izbrannye proizvedeniya. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk, 1952; T. 1.
12. Luriya A.R. Yazyk i soznanie. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1979.
13. Lakoff Dzh. Myshlenie v zerkale klassifikatorov. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Kognitivnye aspekty yazyka. Moskva: Progress, 1988; Vypusk XXIII: 30–45
14. Anohin P.K. Operezhayuschee otrazhenie dejstvitel'nosti. Filosofskie aspekty teorii funkcional'noj sistemy. *Moskva, 1978.*

Статья поступила в редакцию 02.11.24

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-627-631

Polozhentseva I.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University) (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-1944-9567, E-mail: vipperh@yandex.ru*

Beloglazova L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-1274-2947, E-mail: Beloglazova_lb@pfur.ru*

Shakhov D.A., *Cand. of Sciences (Sociology), General Director of Rostra LLC (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0001-7999-1326, E-mail: roctra@mail.ru*

THE INFLUENCE OF CULTURAL ATTITUDES ON REPRESENTATIONS IN MEDIA SPACE: GENDER SPECIFICS. The research is devoted to the gender peculiarities of women's representation in contemporary Russian media space. The objective of the study is to reconstruct the existing female image broadcast in periodical and non-periodical media publications. The content analysis of 6 different media confirms the opinion of foreign and Russian researchers that the media image of women is most often reduced to two archetypes – "housewife" and "businesswoman". It can be stated that it is the professional and private spheres of life that are considered in the media as areas of "natural" female presence. In general, a woman in the media today is a representative of the domestic sphere, a cultural figure, a sportswoman, and, less often, a politician and an active citizen. At the same time, female characters appear in visual and verbal images mainly in business and professional contexts, which illustrates the trend towards expanding the role of women in society. At the moment, the female image has undergone a certain process of emancipation, as a result of which it has become more business-like and professional.

Key words: **female image, media, social representation, visual image, semantic context, gender roles**

И.В. Положенцева, *канд. экон. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, E-mail: vipperh@yandex.ru*
Л.Б. Белоглазова*, канд. пед. наук, доц., Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: Beloglazova_lb@pfur.ru*
Д.А. Шахов*, канд. социол. наук, ген. директор ООО «Ростра», г. Москва, E-mail: roctra@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ УСТАНОВОК НА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Исследование посвящено гендерным особенностям репрезентации женщин в современном российском медиапространстве. Его целью стала реконструкция существующего женского образа, транслируемого в периодических и непериодических медиаизданиях. Проведенный контент-анализ 6 различных медиа подтверждает мнение зарубежных и отечественных исследователей о том, что медийный образ женщины чаще всего сводится к двум архетипам – «женщины-домохозяйки» и «деловой женщины». Можно констатировать, что именно профессиональные и частные сферы жизни рассматриваются в медиа как области «естественного» женского присутствия. В целом женщина в медиа сегодня – это представительница бытовой сферы, культурный деятель, спортсменка, реже – политик и активный гражданин. Вместе с тем женские персонажи появляются в визуальных и вербальных образах в основном в деловом и профессиональном контексте, что иллюстрирует тенденцию к расширению роли женщины в обществе. В настоящий момент женский образ прошел некий процесс эмансипации, в результате чего стал обладать более деловым и профессиональным характером.

Ключевые слова: **женский образ, медиа, социальная репрезентация, визуальный образ, смысловой контекст, гендерные роли**

Роль медиа в освещении гендерной проблематики в последнее время стала актуальной темой научного и публицистического дискурса. Медиапространство сегодня – неотъемлемая часть культуры, сложившаяся и укоренившаяся в подавляющем большинстве обществ. Так, по мнению исследователей роли медиа в современной культуре, вербальные и визуальные представления различного медиаконтента отражают культурный образ социума. В связи с этим индивид в современном информационном обществе находится под постоянным влиянием потока информации, транслирующейся массмедиа [1]. Несмотря на то, что медиаконтент не может заставить индивида думать определенным образом, он однозначно задает темы, которые будут актуальны и обсуждаемы на сегодняшний момент [2].

Проблема образа современной женщины в медиа, его продуцирование, использование, манипулирование им на уровне сознания является назревшей, актуальной и требующей решения не только в рамках нескольких отраслей научного знания, но и на их пересечении.

Медиаобраз женщины изменяется согласно установленным культурным нормам общества, являющимися уже привычной директивой для описания женщин в различных контекстах [3]. Однако на него влияет также и новая социальная информация, транслирующаяся самими медиаресурсами, демонстрирующая типовое и приемлемое поведение женщины, ее внешний вид и личное восприятие [4]. В связи с этим во многих современных исследованиях транслируется мнение о том, что медиа закрепляют гендерные нормы, уже принятые в обществе, создавая и описывая стереотипные женские образы [5].

Так, самые распространенные из этих образов – традиционное видение женщины как «домохозяйки» и «хранительницы очага» – зачастую противопоставляются женщине «сильной и независимой», «бизнес-леди». «Домохозяйка» является заботливой матерью и любящей женой, она практически не обладает автономностью, оставаясь покорной требованиям общества и семьи. Такой образ на данный момент является наиболее социально приемлемым, тогда как «сильная женщина» уже оценивается по-разному в зависимости от направленности медиаресурса [6]. Согласно распространенному представлению, она вольна выбирать собственную судьбу, финансово независима от мужчин и стремится к самореализации не только в сфере быта и семьи, но и в профессиональном сообществе [7].

Медиа, опираясь на эти два образа, диктуют поведение современной женщины, в какой-то степени заставляя выбирать ее между двумя путями становления личности. Исследователи же сходятся во мнении, что подобные образы нормализуют социальные представления, придавая им «естественный» характер [8], однако то, что, на первый взгляд, кажется «естественным», в большинстве случаев косвенно связано с идеологией и культурой [9]. Такое заключение приводит к тому, что доминирующая идеология определяет политику репрезентации и интерпретации женщин, что в дальнейшем имеет большой потенциал повлиять на их манеру социального взаимодействия. В контексте данной точки зрения важно рассмотреть то, какое именно описание доминирует в медиа, представляющих и формирующих взгляды россиян сегодня.

Цель исследования – реконструировать образ современной женщины, транслируемый в медиапространстве и различных изданиях.

Объектом данного исследования являются ведущие периодические и непериодические медиаресурсы (на русском языке). Всего наблюдению подлежали три периодических и три непериодических электронные медиа с публикациями в первой половине 2024 года (см. табл. 1–2). В исследовании было также важно учитывать и то, как конструируется женский образ среди носителей одной культуры, поскольку на его восприятие могут влиять и региональные особенности. В связи с этим были изучены региональные периодические медиаиздания, позволившие определить наличие отличий в женском образе на уровне отдельных территорий.

Задачи исследования были сформулированы следующим образом:

1. Проанализировать описываемые социальные роли женщин в современном медиапространстве.
2. Проследить особенности контекстного упоминания женщин в медиа.
3. Определить визуальную составляющую образа современной женщины в медиа.

На настоящий момент основной массив опубликованных гендерных исследований приходится на западные страны, в связи с чем научная новизна данного исследования заключается в определении особенностей медийного женского образа в современных российских реалиях на уровне как страны, так и отдельных регионов.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении понимания значимости тех или иных социальных отношений, идентичности, гендерных практик, которые определяют образ женщины и ее статус в определенной культуре посредством анализа женских образов и контекста, в котором они зафиксированы. Описание образа, конструирующего и конструируемого, позволит точнее характеризовать, в том числе, и систему ценностей, присущих российскому обществу сегодня.

С точки зрения практической значимости проводимое исследование может быть использовано в образовательно-просветительских целях для изучения роли медиа в жизни общества и разрешения вопросов гендерного равенства в медиапространстве. Выделение часто используемых женских архетипов может служить основой для улучшения репрезентации женщин, отличных от них, или же для создания более достоверного женского образа в медиаизданиях.

Изучению подлежали два типа медиаресурсов: 1) вербальные материалы, представляющие образы женщин; 2) фотографические материалы, представляющие образы женщин. Медиа, отражающие эти ресурсы, были разделены на две категории: 1) периодические, то есть являющиеся зарегистрированными региональными изданиями, выходящими с определенной регулярностью; 2) непериодические, представляющие из себя интернет-издания с постоянным обновлением контента. Вторая категория ресурсов необязательно обладает регистрацией, может быть также и личным блогом известного лидера мнения. В контексте настоящего исследования были выбраны медиапорталы с публикациями как от удостоверенных авторов, так и от отдельных блогеров и посетителей сайта (в виде комментариев). Основным методом исследования был избран формализованный контент-анализ текстов [10] на основе процедуры снятия информации, содержащий: 1) схему анализа, 2) определение единиц анализа, 3) определение единиц счета.

За основную единицу анализа берется номер периодического издания или сайт-день, то есть вся информация о женском образе фиксируется для отдельного номера (или дня выхода материалов на сайте). Количество номеров каждого медиаиздания и всех изданий в целом (или календарных дней выхода материалов) является определенной величиной, а следовательно, введение единицы анализа «номер периодического издания»/«сайт-день» позволяет оперировать твердыми и сравниваемыми показателями. Дополнительной единицей анализа служит упоминание о женщинах, что дает возможность их количественного измерения. Единицей счета выступают параметры: частота появления содержательных категорий и интенсивность проявления их признаков в каждом номере медиа/материалах сайта.

Упоминания о женщинах фиксируются в следующих сферах общественной жизни: политика местного/регионального масштаба; политика национального масштаба; экономическое развитие, финансовые рынки; здравоохранение, медицина; образование и наука; сельское хозяйство, промышленность, транспорт; культура, туризм, сфера услуг; спорт; домашнее хозяйство, быт.

Кроме того, фиксируется контекст, в котором упоминаются женские представители разных сфер: деловой, производственный, домашний, досуговый; общественное участие (действие, мнение, комментарий); материальный контекст, прибыли; уголовный, судебный; резонансные события.

Фотографии и рисунки женских персонажей также фиксируются в отношении определенной сферы и контекста.

Выборка периодических изданий для формирования массива, где представлены женские образы, была построена по принципу сплошного отбора и в целом составила 95 единиц номеров (табл. 1).

Таблица 1

Выборочная совокупность номеров периодических изданий для количественного измерения репрезентации женщин в медиапространстве

Периодические медиа	Кол-во номеров
Оренбуржье (выходит 3 раза в неделю)	46
Саратовская панорама (еженедельная)	25
Городские вести Волгограда (еженедельная)	24
ВСЕГО:	95

Выборка дней выхода непериодических медиаресурсов, учитывая их масштабное преимущество по объемам и количеству материалов, строилась по принципу пошагового отбора, то есть сайты анализировались по очереди, по одному сайту в день. Таким образом, было проанализировано 93 сайт-дня из общей временной рамки выборки данного исследования – полугодового периода с 1.01.2024 по 30.06.2024 (табл. 2).

Таблица 2

Выборочная совокупность сайт-дней для количественного измерения репрезентации женщин в непериодических медиаресурсах

Непериодические медиа	Количество сайт-дней
Woman.ru	31
Т–Ж (Тинькофф-журнал)	31
Lenta.ru	31
ВСЕГО:	93

В целом выборка периодических и непериодических ресурсов составила 188 единиц анализа.

В процессе организации полевого этапа исследования возникли трудности организационного и технического характера, связанные с формированием массива выборки периодических изданий, так как мы были вынуждены исключить платный контент, которого не было в свободном доступе.

Техника отбора материалов для фиксации их количественных и качественных показателей состояла из следующих шагов:

1. Нахождение и фиксация материала в определенном издании – статей, интервью, сообщений, которые характеризуются упоминанием женских образов и посвящены репрезентации образа современной женщины. К базе отбора относятся все издания и выпуски, анализируемые на полевом этапе (95 периодических номеров и 93 сайт-дня за период 01.01.2024–30.06.2024). При этом фиксируются позиции как положительного, так и негативного освещения женской проблематики и трансляции соответствующих ценностей.

2. Качественный анализ отобранных материалов предполагает фиксацию и последующий анализ цитат, высказываний и позиций во всех текстах, связанных с репрезентацией образа современной женщины, определением женских ролей, стереотипизацией образа женщины и т. п. Принципы качественного анализа информации основываются на общепринятых научных подходах.

Сочетание методов количественного и качественного анализа текстов периодических и непериодических медиа дает возможность более содержательно исследовать установки коммуникатора на трансляцию сообщений женской проблематики, способы журналистского воздействия на читателя, гендерные стереотипы, ценности и рациональные аргументы, которые сопровождают репрезентацию образа современной женщины в медиа.

Результаты исследования

1. Социальные роли женщин в современном медиаконтенте

В целом следует отметить, что подтверждается мнение исследователей о традиционном распределении общественного внимания к женщинам, приоритет которых относится к сфере частного и бытового [11]. Подобная практика связана как с количественной репрезентацией персонажей, так и с сопровождающими тексты стереотипами, согласно которым женская сфера – это более эмоциональная, экспрессивная деятельность, связанная с проявлением заботы (здравоохранение, быт), сохранением достижений человечества (образование, культура), усердием и услужливостью (сфера услуг) [12].

Минимально женщины представлены в таких сферах, как экономика и финансы, спорт, местная политика, промышленность, армия, транспорт. Максимально часто женские образы фигурируют в сферах быта, культуры, религии и туризма, здравоохранения, образования и науки [13; 14]. Можно констатировать, что именно гуманитарные и частные сферы жизни рассматриваются в СМИ как области «естественного» женского присутствия. То есть и периодические, и непериодические медиаресурсы воспроизводят традиционную версию гендерного порядка как доминирующую.

Сравнивая иерархии женского представительства в социальных сегментах, можно заметить, что в непериодических изданиях при общей более низкой доле женских персонажей по сравнению с мужскими (соотношение 1:3) в сферах «большой политики» и «культуры» доля женщин несколько выше, чем в периодических медиа. Объясняется это наличием в выборке сайтов, где в расчет попадают известные звезды шоу-бизнеса, в том числе женщины. Наряду с этим доля женского участия в спорте, а также в сферах образования и науки, здравоохранения здесь существенно ниже по сравнению с периодическими изданиями.

Женские социальные роли в представлении медиа – это воспитательные, образовательные, семейные роли и функции, роль талантливой хозяйки, потребителя товаров и услуг, эксперта в области социальной проблематики, лица, которое эмоционально сопереживает событиям публичной и частной жизни, роль помощницы мужа-руководителя (заместитель, пресс-секретарь), роль матери и хранительницы семейного очага, роль «красавицы». В целом медиаобраз женщины – набор ролей и функций, относящихся преимущественно к частной сфере, а также к экспрессивным видам деятельности.

Если представить совокупные образы женщин в разрезе сфер деятельности, как это подано в медиа, в итоге имеем следующие результаты: женщина в периодических изданиях – представительница бытовой сферы, культурный деятель, спортсменка; а в непериодических онлайн-ресурсах – представительница бытовой сферы, культурный деятель, политик, спортсменка. То есть периодические медиа больше ориентированы на повседневность, а непериодические сайты более склонны освещать публичные области, активнее вводя женщину в «большую политику».

2. Медиаобразы женщин: смысловые контексты репрезентации женщин в периодических и непериодических медиаресурсах

Для фиксации в медиа женских персонажей не менее важен контекст, в котором они упоминаются, независимо от принадлежности к той или иной социальной сфере. Контекст указывает не столько на формальную принадлежность персонажей к той или иной сфере, сколько на смысловые и в некотором смысле стилистические особенности их презентации. Для каждой сферы деятельности обозначалось пять основных контекстов:

– деловой – в случае, когда персонаж представлен в любой сфере в связи с профессиональной деятельностью или необходимостью выполнять трудовые обязанности;

– домашний, досуговый – представляет персонажей вне работы и вне каких-либо важных дел или же в связи с чисто бытовыми, коммунальными вопросами;

– контекст общественного участия – касается любых активных общественных действий, обращений, комментариев, направленных на высказывание и отстаивание своих позиций по улучшению общественной жизни;

– материальный контекст – может относиться к любому уровню финансовых и материальных вопросов: от потребности в новой обуви до наполнения бюджета страны;

– уголовный, судебный – речь идет о субъектах права, фигурирующих в разного рода конфликтных ситуациях, о правовых способах решения различных проблем, о социальных ролях, в которых могут появиться персонажи: обвиняемые и пострадавшие, подозреваемые, преступники, судьи, адвокаты, следователи и др.

Следует отметить, что контексты – это не жестко разделенные смысловые категории; они могут пересекаться, накладываться один на другой, таким образом, один и тот же персонаж в каждом упоминании может быть представлен в различных контекстах или же не попасть ни в один из вышеупомянутых. Понятно, что некоторые контексты тесно связаны с ранее упомянутыми сферами жизни, тем не менее наша задача – проследить различия контекстного упоминания женщин в разных изданиях.

Прежде всего, представим общую картину для текстовых совокупностей периодических изданий и сайтов.

В целом женские персонажи появляются в текстах медиа в основном в деловом контексте. То есть образ современной женщины репрезентируется в медиа прежде всего, как структурно-статусная единица, участвующая в социальном производстве, значимой профессиональной и трудовой деятельности. Тем не менее отчетливым для женских персонажей является и контекст общественного участия. Таким образом, образы женщин находят свое медийное воплощение преимущественно в публичных формах жизни.

Домашний, досуговый контекст также характерен для изображения женщин в различных видах медиаизданий.

В криминальном контексте представленность женских персонажей незначительная и в периодических, и в непериодических ресурсах. Материальный контекст практически не фиксируется как самостоятельный, сливаясь с другими контекстами.

В целом общая контекстуальная структура воспроизводится во всех изданиях, таким образом, образ «работающей женщины» доминирует и в прессе, и на онлайн-порталах. Тем не менее направленность изданий стимулирует и насыщение их другими паритетными образами, как, например, «общественное участие женщин», отчетливо представленное в периодических изданиях и на сайте Lenta.ru с высокими долями общественного контекста.

Образ «женщины дома» может дополнять самый распространенный образ «работающей женщины», что относится и к дополнению этого образа «общественным участием женщин».

3. Женщины в визуальных медиаобразах

Для полноты анализа образных характеристик женщин особое внимание следует уделить графическим материалам, которые представлены в исследуемых текстах, поскольку визуальная подача информации – один из наиболее значимых способов воздействия на восприятие аудитории. Известно, что возможности такой подачи в периодических и непериодических изданиях разные. Тем не менее даже незначительная иллюстрация материала, выполненная в черно-белом формате, может существенно повлиять на восприятие образа, добавить особых смыслов и привлечь внимание к данной публикации, а, следовательно, и к упомянутым в ней персонажам [1].

Графическим (иллюстративным) материалом может выступать любое фото, рисунок, карикатура, репродукция картины, кадры из фильмов и т. п., которые изображают женщин в текстах, подпадающих под наше внимание. Также учитывались визуальные образы некоторых рубрик, которые не имеют особого текстового сопровождения, выполняют функцию самостоятельного материала (фоторепортажи, фотоотчеты).

Распределение визуальных образов женщин по сферам занятости подтверждает ранее обнаруженную тенденцию. В целом же среди всех женских фото в прессе более трети указывают на сферу культуры, религии, туризма (37%), более четверти отсылают к сфере быта (27%), каждый десятый женский образ касается спорта (10%), по 6% всей совокупности относится к сфере промышленности и образования, другие области женской занятости занимают от 5% (здравоохранение) до 1% (сельское хозяйство).

На непериодических онлайн-порталах женские образы из сферы культуры тиражируются еще более охотно и составляют почти половину всех женских фото на новостных сайтах (44%), пятую часть занимают женщины в домашнем интерьере и быту (19%) и столько же – женщины-политики национального масштаба (18%), 9% всех женских фото относятся к спорту, оставляя незначительную часть изображений другим социальным сферам.

Можно констатировать, что журналисты предпочитают размещать в своих изданиях фотографии звезд культуры и спорта, а также женщин в непроизводственной обстановке, то есть мир культуры и рекреации рассматривается в медиа как более приемлемый для визуальной презентации женщин своим аудиториям.

Значимой характеристикой визуальных образов женщин является их возраст как фактор, который существенно дифференцирует женскую образность. В целом в иллюстрациях периодических изданий более половины всех женских фото – молодые женщины (57%), что значительно превышает долю зрелых (36%) и пожилых женщин (7%). Возрастная структура фотопортретов в непериодических медиа в целом схожа с тем, как возрастные образы транслируются прессой.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в визуальных материалах чаще используется образ молодой женщины, то есть именно эта фигура, по мнению издателей, наиболее привлекательна для аудитории.

Изображения молодых женщин в периодических изданиях чаще всего иллюстрируют материалы, связанные с культурой, бытом, спортом; зрелых – культурой и бытом; тогда как визуальный образ пожилой женщины встречался только в бытовых материалах. В Интернете распределение возрастных приоритетов по сферам мало чем отличается от прессы. Молодые женщины отчетливо представляют также сферы культуры, быта, спорта, зрелые женщины – политики, культуры, быта, женщины преклонного возраста – только быта.

То есть наиболее распространенные фотообразы – молодые женщины, которые, кроме того что чаще представляют в медиа культурные события и спорт, ассоциируются также с непроизводственной обстановкой.

В медийной фотоколлекции женщин основные персонажи представлены преимущественно в нейтрально-положительном контексте, выполняя, как правило, представительную или рекламную функции.

Ироничных или негативных изображений немного, но они, как известно, могут сыграть решающую роль в восприятии событий. Тенденция изображать женщин в иронично-негативном контексте на графических объектах не является популярной; в целом иронически-негативный контекст представления женщин имеет менее 1% всех фото с женщинами в прессе и новостных сайтах. Женщины представлены на фото в иронично-негативном контексте в таких сферах, как быт, большая политика, как в периодических, так и в непериодических изданиях.

В результате контент-анализа текстов трех периодических и трех непериодических медиаресурсов за период 01.01.24–31.06.24 (всего 95 номеров периодических изданий и 93 сайт-дня) установлено следующее:

1. Анализ гендерной структуры социальных сфер, как они представлены в периодических и непериодических медиа, подтверждает традиционное распределение общественного внимания к женщинам: их приоритет относится к сфере частного. Можно констатировать, что именно гуманитарные и частные сферы жизни рассматриваются в медиапространстве как области «естественного» женского присутствия. Все рассмотренные ресурсы воспроизводят традиционную версию гендерного порядка как доминирующую.

2. В целом женщина в периодическом издании – представительница бытовой сферы, культурный деятель, спортсменка. А на периодических порталах – представительница бытовой сферы, культурный деятель, политик, спортсменка. То есть новостные сайты более склонны освещать публичные области, активнее вводя женщину в «большую политику».

3. Женские персонажи появляются в материалах медиа в основном в деловом контексте. То есть женские образы репрезентируются прежде всего как структурно-статусная единица, участвующая в социальном производстве, значимой профессиональной и трудовой деятельности. Тем не менее отчетливым является и контекст общественного участия. Домашний, досуговый контекст также характерен для женских изображений в медиа различной периодичности.

Можно сказать, что женский образ в медиа продолжает меняться в зависимости от смены культурных установок и обычаев. Так, уже сегодня женский образ прошел некий процесс эмансипации, в результате чего стал обладать более деловым и профессиональным характером. Все чаще появляются образы женщины – «активного общественного деятеля», выходящего за рамки частной жизни. Дальнейшие исследования могут быть направлены на отслеживание эволюции женского образа в российских медиа, связанной со сменой общественного мнения.

Библиографический список

1. Синютина Е.В. Влияние СМИ на формирование общественного мнения. *Инновационная наука*. 2021; № 3: 92–93.
2. Baskynbayeva N., Massalimova A., Omirbekova A., Kuderina A., Abikenov Z. Trends in the transformation of gender stereotypes: representation of women's image in the modern media space of Kazakhstan. *Changing Societies& Personalities*. 2024; Vol. 8, № 2: 443–464.
3. Wood J.T. Gendered media: the influence of media on views of gender. *Gendered lives: communication, gender, and culture*. Belmont, CA: Wadsworth Publ., 2013: 231–244.
4. Zhang X. Presentation, alienation and reconstruction of female media image in modern network live broadcast. *Advances in Journalism and Communication*. 2022; Vol. 10, № 3: 336–354.
5. Joseph J., Ragam P. The portrayal of women in electronic media. *International Journal of Engineering & Technology*. 2023; № 7 (3.24): 397–398.
6. Максимова О.Б. Гендерные роли и гендерные стереотипы как социокультурные категории: репрезентационный смысл. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2021; Т. 12, № 12. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/08SCSK221.pdf?ysclid=m3ksm3kdrm331327950
7. Макарян В.Э. Гендерные аспекты формирования медийного образа женщины-руководителя. *Современный дискурс-анализ*. 2022; № 3 (31): 45–54.
8. Chen M., Jiang Q. Research on the female image-building in mass media. *Proceedings of the 2019 International conference on pedagogy, communication and sociology (ICPCS 2019)*. Dordrecht: Atlantis Press, 2019: 285–288.
9. Santoniccolo F., Trombetta T., Paradiso M.N., Rollè L. Gender and media representations: a review of the literature on gender stereotypes, objectification and sexualization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023; № 20 (10).
10. Олешкова А.М. Перспективы использования контент-анализа: базовые методологические традиции. *Теории и проблемы политических исследований*. 2020; № 9 (2А): 3–10.
11. Лобанова Т.Н., Дубяга А.М. Репрезентация и стереотипизация женского образа в современных массмедиа (на материале глянцевых журналов). *Litera*. 2024; № 4: 375–387.
12. Rodríguez G., Lopez-Figueroa J. The portrayal of women in media. *Journal of Student Research*. 2024; № 13.
13. Ткачева В.А. Гендерные стереотипы в современной России и влияние на них массовой культуры. *Социология в современном мире: наука, образование, творчество*. 2020; № 12: 261–264.
14. Еримпашева А.Т., Липовка А.В., Таракбаева Р.Е., Закирова А.А. Сравнительный анализ гендерных стереотипов в Центральной Азии и Центральной Европе. *Вестник университета «Туран»*. 2023; № 1: 130–144.

References

1. Sinyutina E.V. Vliyanie SMI na formirovanie obschestvennogo mneniya. *Innovacionnaya nauka*. 2021; № 3: 92-93.
2. Baskynbayeva N., Massalimova A., Omirbekova A., Kuderina A., Abikenov Z. Trends in the transformation of gender stereotypes: representation of women's image in the modern media space of Kazakhstan. *Changing Societies& Personalities*. 2024; Vol. 8, № 2: 443-464.
3. Wood J.T. Gendered media: the influence of media on views of gender. *Gendered lives: communication, gender, and culture*. Belmont, CA: Wadsworth Publ., 2013: 231-244.
4. Zhang X. Presentation, alienation and reconstruction of female media image in modern network live broadcast. *Advances in Journalism and Communication*. 2022; Vol. 10, № 3: 336-354.
5. Joseph J., Ragam P. The portrayal of women in electronic media. *International Journal of Engineering & Technology*. 2023; № 7 (3.24): 397-398.
6. Maksimova O.B. Gendernye roli i gendernye stereotipy kak sociokul'turnye kategorii: reprezentacionnyj smysl. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2021; T. 12, № 12. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/08SCSK221.pdf?ysclid=m3ksm3kdrm331327950

7. Makaryan V.`E. Gendernye aspekty formirovaniya medijnogo obraza zhenschiny-rukovoditelya. *Sovremennyj diskurs-analiz*. 2022; № 3 (31): 45-54.
8. Chen M., Jiang Q. Research on the female image-building in mass media. *Proceedings of the 2019 International conference on pedagogy, communication and sociology (ICPCS 2019)*. Dordrecht: Atlantis Press, 2019: 285-288.
9. Santoniccolo F., Trombetta T., Paradiso M.N., Rollè L. Gender and media representations: a review of the literature on gender stereotypes, objectification and sexualization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023; № 20 (10).
10. Oleshkova A.M. Perspektivy ispol'zovaniya kontent-analiza: bazovye metodologicheskie tradicii. *Teorii i problemy politicheskih issledovanij*. 2020; № 9 (2A): 3-10.
11. Lobanova T.N., Dubyaga A.M. Reprezentaciya i stereotipizaciya zhenskogo obraza v sovremennyh massmedia (na materiale glyancevyh zhurnalov). *Litera*. 2024; № 4: 375-387.
12. Rodríguez G., Lopez-Figueroa J. The portrayal of women in media. *Journal of Student Research*. 2024; № 13.
13. Tkacheva V.A. Gendernye stereotipy v sovremennoj Rossii i vliyanie na nih massovoj kul'tury. *Sociologiya v sovremennom mire: nauka, obrazovanie, tvorchestvo*. 2020; № 12: 261-264.
14. Erimpasheva A.T., Lipovka A.V., Tarakbaeva R.E., Zakirova A.A. Sravnitel'nyj analiz gendernyh stereotipov v Central'noj Azii i Central'noj Evrope. *Vestnik universiteta «Turan»*. 2023; № 1: 130-144.

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-631-633

Printsipalova O.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: prinko@mail.ru*

REALIZATION OF EMOTIVITY IN POLITICAL DEBATES (ON THE EXAMPLE OF MEETINGS OF THE GERMAN BUNDESTAG). The article deals with communicative tools that express emotions and are purposefully used by political actors to convince voters of the correctness of their programme. Political rhetoric is the art of persuasively conveying political ideas and messages to voters. Emotions appear more directly in speech, emphasising certain features and nuances. Emotionality is often inherent in the word itself or can be represented in the semantic structure. The main task is to describe emotive components, i.e. linguistic units manifesting a feeling or emotion and acting as one of the elements of the semantic structure of a word, by means of which debate speakers not only express their opinion about events and the current situation, but also disseminate their ideas and, among other things, improve the public image of their party or try to discredit the image of their opponents. The author concludes that political speeches are characterized by complex syntactic constructions. The use of subordinate clauses separately from the main clauses gives the speech a special expression. This technique helps to focus the addressee's attention on the logical connection between the parts of the statement and make this connection clearer.

Key words: **emotionality, emotive component, political discourse, political communication**

О.В. Принципалова*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкого языка МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: prinko@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭМОТИВНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕБАТАХ (НА ПРИМЕРЕ ЗАСЕДАНИЙ ГЕРМАНСКОГО БУНДЕСТАГА)

В статье рассматриваются коммуникативные инструменты, выражающие эмоции и целенаправленно используемые политическими акторами для убеждения избирателей в правильности своей программы. Политическая риторика – это искусство убедительно донести политические идеи и сообщения до избирателей. Эмоции проявляются в речи более непосредственно, подчеркивая определенные нюансы. Эмоциональность часто присуща самому слову или может быть представлена в семантической структуре. В статье предпринимается попытка описать эмотивные компоненты, то есть языковые единицы, проявляющие какое-либо чувство или эмоцию и выступающие в качестве одного из элементов смысловой структуры слова, при помощи которых спикеры дебатов не только выражают мнение о событиях и текущей ситуации, но и распространяют свои идеи и, помимо прочего, улучшают публичный имидж своей партии или пытаются дискредитировать имидж оппонентов. Автор делает вывод о том, что для политических выступлений характерны сложные синтаксические конструкции. Использование придаточных предложений отдельно от главных придает речи особую экспрессию. Такой прием помогает сфокусировать внимание адресата на логической связи между частями высказывания и сделать эту связь более четкой.

Ключевые слова: **эмотивность, эмотивный компонент, политический дискурс, политическая коммуникация**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что эмоциональность и рациональность в политике составляют единое целое. Эмоции в политике являются основой убеждений и ведут к принятию решений. Политика невозможна без чувств. Многие события, происходящие на политической арене, сопровождаются эмоциями. Используя эмоции, политики обращаются к чувствам избирателей как к основополагающему фактору для достижения успеха на выборах. Политики применяют стратегии эмоционального воздействия в качестве риторических инструментов для выработки у электората стратегического мышления в категории «свои – чужие».

Пленарные дебаты предоставляют политическим игрокам возможность подчеркнуть различия между партиями, представленными в парламенте, и ораторы четко осознают, кому и что они хотят донести своими высказываниями, то есть ораторы преследуют определенные цели, которые имеют политическую подоплеку. Так как парламентские дебаты являются постановочным диалогом, то политическая полемика имеет особую динамику и насыщенность.

Цель данного исследования состоит в описании языковых средств, относящихся к разным уровням языка, которые придают дебатам эмоциональную окраску и позволяют актуализировать различные стороны имиджа политических партий.

Для достижения поставленной цели предлагается решить ряд задач:

1. Рассмотреть парламентские дебаты германского бундестага в качестве площадки, служащей формированию имиджа собственной партии и имиджа оппонентов.

2. Выявить в речах политиков эмоционально окрашенные высказывания, которые являются риторическими инструментами фокусирования или дефокусирования позитивных сторон имиджа своей партии и отрицательных имиджа партий-конкурентов.

Исследование проводилось на материале стенограмм заседаний германского парламента и на основе лингвистического анализа, сочетающего в себе лингвистическое моделирование и описательный метод.

Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей реализации эмотивности в немецкой политической риторике на разных уровнях языка – лексико-грамматическом и синтаксическом.

Теоретическая значимость состоит в том, что выявление языковых средств эмотивности способствует раскрытию моделей аргументации политических акторов и, таким образом, объясняет процессы принятия решений.

Практическая значимость данной статьи заключается в составлении картины использования конкретного языка, его декодирования и в распознавании возможных значений на уровне текста, что позволяет использовать полученные результаты в двуязычном переводе.

Политики всегда стремятся использовать эмоции в своих целях: эмоции электората как предпосылка и гарант успеха на выборах; собственные эмоции как риторические элементы убеждения в политической речи или стратегии эмоционализации как средство мобилизации поддержки как на политической арене, так и за ее пределами.

Понятия «эмотивность» и «эмоциональность» подлежат разграничению. Под эмоциональностью понимается умение личности проявлять свои ощущения и переживания. Эмоциональность связана с психологическими особенностями личности, с его эмоциональным состоянием. Эмотивность – лингвистические приемы, служащие выражению эмоций в речи и способные эмоционально воздействовать на слушателя или читателя [1, с. 244]. Определенные языковые средства оформляют передачу эмоций, как и передачу информации. Лингвистический аспект анализа эмоций заключается в изучении их выражения через язык, то есть в преобразовании эмоциональности как психологического явления в эмотивность – феномен лингвистический [2, с. 76].

Политические дебаты не только мотивированы эмоциями, но и переплетены с ними во всех своих практиках, так как дебаты имеют форму постановочного диалога, когда через полемику оказывается опосредованное воздействие на реципиентов [3, с. 2553]. Агрессивные эффекты выполняют главную функцию как в мягких, так и в откровенно агонистических конфликтах в политике. К эффектам агрессии относятся такие чувства, как гнев, ярость, зависть, ревность, ненависть, возмущение. В случае всех этих чувств (в самом широком смысле) причиной, вызывающей их, является ситуация, которая отвергается субъектом чувства. Это означает, что все эти чувства имеют аверсивный характер: они направлены против политических оппонентов и характеризуются желанием нанести вред пар-

тии-конкуренту. Таким образом, политические дебаты представляют собой эмотивную коммуникацию, то есть сознательную, контролируемую демонстрацию эмоций, используемых для влияния на окружающих [4, с. 48].

Язык политической коммуникации является внешним институциональным языком, поэтому акторы вынуждены держать себя в рамках уместности и политкорректности. Политику невозможно понять без признания страстей как движущей силы, как центральной формы коллективной идентификации, что нельзя недооценивать, особенно во время выборов. Так как эмоции имеют личностную окраску, они могут рассматриваться исключительно в окружении субъекта и ситуации политического общения. Политические акторы при помощи языковых средств создают иллюзию объективности, которая, в свою очередь, является инструментом тех, кто обладает властью, чтобы преследовать собственные интересы [5, с. 11].

Спикеры германского парламента часто используют в своих речах прилагательное *einzig* (единственный) для характеристики чего-либо как уникального или как единственного варианта или решения в конкретной ситуации. Депутат из партии «Союз Сары Вагенкнехт» подчеркивает в своей речи уникальность представляемой им политической силы, например:

Klaus Ernst (BSW): *Wir sind die* ***einzig Richtigen****. All die anderen wollen doch überhaupt nichts verändern* (**Клаус Эрнст (СВ)**: «*Мы* ***единственные те самые, кто нужен****. Все остальные не хотят ничего менять*») [26.09.2024] (*здесь и далее указываются даты стенограмм (протоколов) заседаний бундестага – прим. автора*).

В вышеприведенном примере политик также усиливает фокусирование на отличие своей партии от других при помощи субстантивированного прилагательного *richtig*.

Это же субстантивированное прилагательное использует другой парламентарий для защиты своей партии и саркастического выкрика в отношении призывов своего политического оппонента, который выступает с критикой действий правящей коалиции:

Gabriele Katzmarek (SPD): *Das sagt gerade* ***der Richtige****!* ***(Габриэле Кацмарек (СДПГ:*** *«И это говорит именно такой!»)* [09.10.2024].

В политическом контексте политик может быть представлен как единственный обладатель тех или иных знаний, что является несомненным преимуществом партии. В ответ на критику своей партии парламентарий от партии АдГ указывает на отсутствие альтернативы:

Enrico Komning (AfD): *Ja,* ***die Einzige****, die hier im Bundestag Chinesisch spricht, ist Alice Weidel!* (**Энрико Комнинг (АдГ**): «*Да,* ***единственный****, кто говорит по-китайски здесь, в Бундестаге, – это Алиса Вайдель»)* [26.09.2024].

Чтобы подчеркнуть, что выбранная стратегия является единственно правильной, и увеличить иллокутивную силу своих нападок в отношении оппозиции парламентарии прибегают к повторению, употребляя при этом метафору для придания саркастической коннотации всему высказыванию, например:

Esra Limbacher (SPD): *Er kündigte einen neuen Plan, eine Agenda 2030 mit klaren Perspektiven an. Er sagte, er widerspreche allen, die von einem* ***Schlaraffenland*** *träumen, mit höheren Löhnen, mit mehr Sicherheit im Job. Das war im Mai. Jetzt haben wir Oktober, liebe Kolleginnen und Kollegen, und* ***das Einzige****, was wir über Friedrich Merz' neue Agenda sagen können, ist: Sie gibt es immer noch nicht. Sie gibt es nicht. Sie liegt uns nicht vor, liebe Kolleginnen und Kollegen. Das ist das, was übrig bleibt.* ***Das Einzige****, was gleich geblieben ist seit dieser Ankündigung, ist der fehlende Respekt vor denjenigen, die dieses Land am Laufen halten.* ***Das ist das Einzige*** *(****Эсра Лимбахер (СДПГ)****: «Он объявил о новом плане, Повестке дня на 2030 год с ясными перспективами. Он заявил, что противоречит всем тем, кто мечтает* ***о стране с молочными реками и кисельными берегами****, с более высокими зарплатами и гарантиями занятости. Это было в мае. Сейчас октябрь, дамы и господа, и* ***единственное****, что мы можем сказать о новой программе Фридриха Мерца, – это то, что ее по-прежнему не существует. Ее не существует.*

Ее нет перед нами, дамы и господа. Это то, что остается. ***Единственное****, что осталось неизменным после этого заявления, – это отсутствие уважения к тем, кто обеспечивает функционирование этой страны. Это* ***единственное****»* [17.10.2024].

В политических дебатах усеченные конструкции в высказываниях депутатов также реализуют эмотивность. Отсутствие глагола в нижеследующем высказывании переводит фокус с негативных качеств оппонентов на положительные качества оратора и на правильность его политической позиции, например:

Stephan Brandner (AfD): *Frau Präsidentin! Meine Damen und Herren! Nach den „Heuchler/-innen" jetzt der wahre Demokrat in diesem Haus* (***Стефан Брандер (АдГ):****«Госпожа президент, дамы и господа! После «лицемеров» теперь истинный демократ в этой палате»*) [15.12.2022].

Эмотивность в дебатах реализуется часто при помощи эмфатических грамматических структур, а именно – препозицией союзов, например, союзов *deshalb* и *denn*. Политики используют этот прием для того, чтобы сделать вывод или следствие из предыдущей информации или аргументов, то есть придаточное предложение является концептуальным «якорем» [6, с. 171], например:

Nancy Faeser, Bundesministerin des Innern und für Heimat: *Es ist schon länger zu beobachten, Herr Dobrindt: Zunehmend radikalisieren sich Menschen hier bei uns, in Deutschland, vor allen Dingen online. Diese Entwicklung müssen wir früher erkennen und stoppen.* ***Deshalb*** *habe ich auch die neue interdisziplinäre Taskforce Islamismusprävention einberufen.* ***Denn*** *der beste Schutz vor Extremismus ist, wenn er gar nicht erst entsteht. (****Нэнси Фезер, федеральный министр внутренних дел:*** *«Господин Добриндт, мы уже некоторое время наблюдаем, что в Германии растет число радикально настроенных людей, особенно в Интернете. Мы должны распознать и остановить это развитие раньше.* ***Именно поэтому*** *я также созвала новую междисциплинарную целевую группу по предотвращению исламизма.* ***Так как*** *лучшая защита от экстремизма – это предотвратить его возникновение»)* [09.10.2024].

Депутаты фокусируют последующие слова, которые выступают объяснением или обоснованием того, что было сказано ранее, усиливая повтором свои интенции, например:

Carl-Julius Cronenberg (FDP): *Deutsche Unternehmen sind bereit, Verantwortung zu übernehmen – da, wo sie Einfluss nehmen können.* ***Deshalb*** *sind deutsche Unternehmen in der Welt gerngesehene Geschäftspartner und Investoren.* ***Deshalb*** *sorgen mehr Handel und mehr Investitionen auch für mehr Einfluss auf Arbeits- und Umweltbedingungen vor Ort … (****Карл-Юлиус Кроненберг (СвДП)****: Немецкие компании готовы взять на себя ответственность – везде, где они могут оказать влияние.* ***Именно поэтому*** *немецкие компании являются желанными деловыми партнерами и инвесторами во всем мире.* ***Именно поэтому*** *увеличение объемов торговли и инвестиций также означает увеличение влияния на местные условия труда и окружающей среды …)* [09.10.2024].

Интенции политических акторов связаны не только со структурным фрагментом дискурса, который служит для удержания внимания на определенной теме, но и с характером семантических связей между фрагментами, от которых зависит распределение фокуса в элементах предложения [7, с. 180]. Изменение порядка слов в восклицательном предложении акцентирует внимание не на субъекте, а на его действии, например:

Alexander Throm (CDU/CSU): *Habe ich gar nicht behauptet!* (***Александр Тром (ХДС/ХСС):*** *Я не говорил этого!*) [09.10.2024].

Приводя слова Федерального канцлера из правительственного заявления, политик от оппозиции фокусирует свое согласие с мнением канцлера. Для этого на первое место он ставит слово *recht,* делая его темой высказывания, и при помощи эмфатического выделения активизирует внимание слушателей на этом смысловом компоненте:

Ralph Brinkhaus (CDU/CSU): *Ich … zitiere da sogar den Bundeskanzler aus der letzten Regierungserklärung, der gesagt hat – es ist ja auch eine europäische Debatte –: Im Bereich Außenhandel hat Europa noch ziemlich viel Potenzial nach oben.* – **Recht hat er (Ральф Бринкхаус (ХДС/ХСС):** *Я... даже процитирую слова федерального канцлера из последнего заявления правительства, который сказал – и это тоже европейская дискуссия – что у Европы еще достаточно большой потенциал для улучшения в области внешней торговли. –* ***И он прав***) [18.10.2024].

Политика и коммуникация неизбежно связаны. Парламентская коммуникация является «организованной публичной битвой слов с окончательным голосованием» [8, с. 85]. Парламент и его публичные заседания – одна из таких ситуаций, в которой используются языковые игры и модели общения. Поэтому языковые единицы не произносятся сами по себе, а встраиваются в контекст, в котором выполняют определенную коммуникативную функцию и появляются в различных синтаксических конструкциях. Различные единицы смысловой сферы эмоций могут выполнять разные функции и выступать в разных синтагматических сочетаниях. Выбор языковых средств зависит от интенций политических акторов.

Несомненно, язык – важнейший рабочий инструмент любого политика. Одной из важных характеристик политической речи на лексическом уровне является использование прилагательных, которые в зависимости от окружения способствуют либо поддержанию имиджа своей партии, либо нанесению ущерба партии-конкуренту. Эффект воздействия может усиливаться при помощи номинаций с определенной коннотацией, способствующих созданию определенного образа.

На грамматическом уровне методом фокусирования является изменение порядка слов, когда в фокус выходит наиболее значимая информация. Отклонения от языковой нормы придают высказываниям экспрессивность и выразительность.

Для политических выступлений характерны сложные синтаксические конструкции. Использование придаточных предложений отдельно от главных придает речи особую экспрессию. Такой прием помогает сфокусировать внимание адресата на логической связи между частями высказывания и сделать эту связь более четкой.

Библиографический список

1. Шаховский В.И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность. *Коммуникативные аспекты значения*. Волгоград: Волгоградский педагогический институт, 1990: 242–249.
2. Стернин И.А., Просовецкий Д.Ю. Эмоция и оценка в семантике слова. *Мир лингвистики и коммуникации*: электронный научный журнал. 2018; № 54: 75–96.

3. Принципалова О.В. Языковая реализация персуазивности в политическом дискурсе (на примере парламентских дебатов германского бундестага). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; № 8: 2551–2557.15
4. Бабенко Л.Г. *Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика.* Москва: Флинта: Наука, 2003.
5. Chomsky N. *Necessary Illusions: Thought Control in Democratic Societies*. Sough End Press, Boston, MA, 1989. Available at: https://archive.org/details/media_Noam_Chomsky-Necessary_Illusions/page/n5/mode/2up
6. Langacker R.W. Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics*. 2001; Vol. 12, № 2: 143–188.
7. *Ирисханова* О.К. *Игры фокуса в языке: семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования*. Москва: Языки славян. Культуры, 2014.
8. Burckhardt A. *Deutsch im demokratischen Parlament. Formen und Funktionen der öffentlichen parlamentarischen Kommunikation.* Kilian, Jörg: Sprache und Politik: Deutsch im demokratischen Staat. Mannheim: Dudenverlag, 2005: 85–98.

References

1. Shahovskij V.I. `Emotivnaya semantika slova kak kommunikativnaya suschnost'. *Kommunikativnye aspekty znacheniya*. Volgograd: Volgogradskij pedagogicheskij institut, 1990: 242-249.
2. Sternin I.A., Prosoveckij D.Yu. `Emociya i ocenka v semantike slova. *Mir lingvistiki i kommunikacii*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2018; № 54: 75-96.
3. Principalova O.V. Yazykovaya realizaciya persuazivnosti v politicheskom diskurse (na primere parlamentskih debatov germanskogo bundestaga). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; № 8: 2551-2557.15
4. Babenko L.G. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika.* Moskva: Flinta: Nauka, 2003.
5. Chomsky N. *Necessary Illusions: Thought Control in Democratic Societies*. Sough End Press, Boston, MA, 1989. Available at: https://archive.org/details/media_Noam_Chomsky-Necessary_Illusions/page/n5/mode/2up
6. Langacker R.W. Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics*. 2001; Vol. 12, № 2: 143-188.
7. Irishanova O.K. *Igry fokusa v yazyke: semantika, sintaksis i pragmatika defokusirovaniya*. Moskva: Yazyki slavyan. Kul'tury, 2014.
8. Burckhardt A. *Deutsch im demokratischen Parlament. Formen und Funktionen der öffentlichen parlamentarischen Kommunikation.* Kilian, Jörg: Sprache und Politik: Deutsch im demokratischen Staat. Mannheim: Dudenverlag, 2005: 85-98.

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-633-635

Cherchiev M.Ch., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: ibragim.58.58@mail.ru*
Dibirov I.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Vice-Rector of Educational and Methodological Management, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: ibragim.58.58@mail.ru*

PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE ZAKATALA DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE. Based on an analytical review, as well as the use of data obtained by comparing, comparing and correlating the main phraseological units, the authors establish structure in relation to the Avar language Zakatala dialect. The corresponding task is achieved in the course of some research tasks solving. The work shows the degree of understanding of this linguistic phenomenon in the dialect in the modern academic research. Considerable attention is paid to the search for the main principle, on the basis of which their classification can be successfully carried out. An attempt was made to reveal the main groups of phraseological units, which can be distinguished in accordance with this principle. The researchers find lexical units included in them according to their motivation and arbitrariness. The article also deals with phraseological combinations and phraseological units accepted in this language. The authors conclude that the study of the phraseological units of the Zakatala dialect allows to identify some historical realities, life and understanding of human virtues and shortcomings by its speakers.

Key words: **Avar language, Zakatala dialect of Avar, phraseological units, classification of phraseological units, phraseological coalitions, phraseological units**

М.Ч. Чеерчиев, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ФО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: ibragim.58.58@mail.ru*
И.А. Дибиров*, д-р филол. наук, проф., проректор по учебно-методической работе ФГБОУ ФО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: ibragim.58.58@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЗАКАТАЛЬСКОМ ДИАЛЕКТЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

На основании аналитического обзора, а также привлечения данных, получаемых при сопоставлении, сравнении и соотнесении основных фразеологических единиц, авторами настоящего исследования устанавливаются их сущность и структура применительно к закатальскому диалекту аварского языка. Соответствующая цель была достигнута в ходе решения нами ряда исследовательских задач. В статье речь идет о степени изученности указанного лингвистического феномена в диалекте, вынесенном в заглавие работы. Значительное внимание уделено поискам того главного принципа, на основе которого может осуществляться их классификация. Предпринята попытка раскрыть основные группы фразеологизмов, каковые могут быть выделены в соответствии с данным принципом. Проведено разграничение между входящими в них лексическими единицами по их мотивированности и произвольности. Также в статье речь идёт о принятых в данном языке фразеологических сращениях и фразеологических единствах. Авторы делают вывод о том, что изучение фразеологизмов закатальского диалекта позволяет также выявить некоторые исторические реалии, быт и понимание человеческих добродетелей и недостатков его носителями.

Ключевые слова: **аварский язык, закатальский диалект аварского языка, фразеологизмы, классификация фразеологизмов, фразеологические сращения, фразеологические единства**

Актуальность темы нашего исследования заключается в том, что закатальский диалект обнаруживает целый ряд расхождений с другими диалектами аварского языка во многих аспектах. С другой стороны, фразеология, как известно, является наиболее устойчивой частью языка. Поэтому фразеология, в отличие от лексического состава языка, наименее подвержена иноязычному влиянию. Слова обычно возникают с появлением новых реалий и вместе с этими реалиями и исчезают.

Относительно закатальского диалекта П.А. Саидова замечает: «В связи с изменением специфических условий проживания, социальными изменениями в жизни сельского населения диалект утратил ряд лексем. С исчезновением некоторых реалий утеряны соответствующие названия» [1].

В качестве примера данный автор приводит слова къват1 «улица», т1и «солод», т1ох «крыша», нух1и «ком шерсти» и т.д. [1].

В работе она не касается вопроса фразеологии в закатальском диалекте. Вместе с тем фразеология как наиболее устойчивая часть лексики сохраняет самобытность диалекта. «Исконная лексика дагестанских языков, – отмечает С.М. Хайдаков, – представляет собой уникальное явление. В ней отражается история формирования редкого по познавательной ценности этноса дагестанских народов» [2].

И.А. Дибиров отмечает, что «богатство и развитость лексики современных дагестанских языков Алазанской долины определяются совокупностью всех видов лексических единиц» [3]. Это касается также и лексики закатальского диалекта.

Но фразеология менее подвержена иноязычному влиянию и наиболее устойчива к внешнему воздействию. Её устойчивость можно объяснить также тем фактом, что фразеологизмы обозначают не отдельные реалии, которые могут как появиться, так и исчезнуть, а более абстрактные понятия, которые гораздо устойчивы и постоянны, чем конкретные реалии [4; 5].

Как отмечают учёные П.А. Саидова, И.А. Дибиров, С.А. Магомедова, М.Ч. Чеерчиев [1–8], ведущей задачей исследования фразеологии закатальского диалекта аварского языка заключается в:

– выделении объекта фразеологии,

– раскрытии контента таких дефиниций, как «фразеологически связанное значение», «фразеологизм», «идиома» и т. д.

– выработке основных критериев определения устойчивых словесных комплексов.

К сожалению, к настоящему моменту ещё не издан фразеологический словарь закатальского диалекта, также практически нет специальных исследований по вышеобозначенной проблеме.

В этой связи проблема изучения фразеологизмов в закатальском диалекте аварского языка остаётся крайне актуальной.

Следовательно, целью данной статьи мы можем определить исследование фразеологизмов закатальского диалекта аварского языка.

С указанной целью коррелируют следующие задачи:

– определить степень изученности данного лингвистического феномена в закатальском диалекте аварского языка;

– выявить главный принцип, на основе которого может осуществляться их классификация;

– привести основные группы фразеологизмов, каковые могут быть выделены в соответствии с данным принципом;

– провести разграничение между входящими в них лексическими единицами по их мотивированности и произвольности;

– изучить принятые в данном языке фразеологические сращения и фразеологические единства.

По ходу решения перечисленных выше задач нами были с успехом применены такие методы исследования, как аналитический обзор, сопоставление, сравнение и соотнесение основных фразеологических единиц, принятых в соответствующем диалекте.

Научная новизна настоящего исследования заключается в определении фиксирующейся на настоящий момент степени изученности указанного лингвистического феномена в закатальском диалекте аварского языка.

Теоретическая значимость состоит в выявлении того принципа, на основе которого их можно классифицировать.

Практическая – в обнаружении тех групп фразеологизмов, каковые могут быть выделены в соответствии с данным принципом.

Учёные-исследователи в области фразеологии самых разных языков в качестве критериев выдвигают самые различные признаки фразеологичности:

– десемантизация компонентов,
– номинативность,
– возможность структурных вариантов и новообразований,
– непереводимость на другие языки,
– устойчивость комбинаций,
– раздельнооформленность,
– целостность значения,
– постоянный порядок слов,
– эквивалентность слову,
– воспроизводимость,
– невозможность исключения и включения составных компонентов,
– затушевывание грамматических категорий,
– структурное соответствие словосочетанию,
– невозможность замены компонентов синонимами,
– сохранение грамматических и лексических архаизмов,
– немотивированность внутренней формы и т. д.

Все указанные признаки в той или иной степени, конечно же, присущи закатальским фразеологическим единицам, но ни один признак не может быть сам по себе достаточным и единственным квалификатором фразеологичности.

В процессе употребления любой компаративной фразеологической единицы в её структуре выделяют четыре основных элемента: «эталонный» образец (с чем сравнивается); предмет сравнения (что сравнивается); признак, который служит для сравнения; формальный показатель сравнения.

Язык закатальских аварцев довольно-таки фигурален, имеет много аллегорий, он достаточно витиеват, содержит много метафор, сравнений, а также отличается разнообразием эпитетов.

Носителям закатальского диалекта характерно сдержанное красноречие, остроумные обороты, каламбуры. Многие сравнения, сравнительные обороты, а также компаративные фразеологические единицы опираются на конкретные реалии. На каждом горце – печать местности, каждый народ видит мир по-своему, у каждого народа свое представление о вселенной. По такой же модели строятся культуры и других родственных народностей, в совокупности образуя общую картину мира горца, обусловленную своеобразием Дагестана.

Фразеологизмы закатальского диалекта аварского языка ранее не были предметом специального исследования [3]. Вместе с тем исследования в этой области могут представить определённый интерес для диалектологии аварского языка [2].

Фразеологические единицы закатальского диалекта можно распределить, прежде всего, по ключевым словам. Ключевыми словами в этих фразеологизмах выступают чаще всего слова голова, сердце, рука, грудь, спина и т. д.

1. Фразеологизмы с ключевыми словами «голова», «рот», «лицо»:

Бик1ьаъа гьобо хонодзи богъзи – «заставить мельницу на голове молоть», т. е. «довести до белого каления».

Г1ундул ц1ези рогъзи – «наполнять уши», т. е. «все уши прожужжал».

Бадиса бези богъзи – «заставить выйти из глаз», т. е. «тыкать носом, опротиветь».

Бик1ьаъа ц1а бакзи – «разжечь огонь на голове», т. е. «свести с ума, устроить кузькину мать».

Г1адалмах1у борзи богъзи – «заставить мозг кипеть», т. е. «пудрить мозги, довести до кипения».

Бек1ьер бежу гуй – «не жарь голову», т. е. «не морочь голову, не напрягай».

К1ут1бузда кукиляк х1ьези – «поставить на губы замок», т. е. «рот на замок».

Бек1ьер хъасзи – «голову обгладать», т. е. «доводить до нитки, пустить по миру».

К1ал ц1орози – «рот замерзнуть», т. е. «сдохнуть, сыграть в ящик».

Бик1ьаъаса ч1ч1ут1 къитзи – «прогонять муху с головы», т. е. «избавиться, отвести от себя».

Ца бехьзи богъзи – «показать зуб», т. е. «привадить, избаловать».

Ца к1ьези – «дать зуб», т. е. «позволить лишнее».

Бек1ьер т1урахзи – «голову запутать», т. е. «мозги пудрить».

Бек1ьер х1инзи богъзи – «голову испортить», т. е. «напрягать голову».

Бек1ьерахъи гьубузи – «сделать выход головы», т. е. «пережить, обустроиться».

Бек1ьер гъугъази богъзи – «мутить голову», т. е. «пудрить мозги, создавать проблемы».

Бек1ер–магъ гьеъаб – «без головы и хвоста», т. е. «бессмысленный, взбалмошный».

Губуну рик1ьинзи – «сесть на шею».

Бик1ьаъа вахъзи – «сесть на голову».

Гьемер ч1ег1ерзи богъзи – «сделать лицо черным», т. е. «опозорить, поставить в неловкое положение».

К1ут1бузда ч1ч1ут1 башт1зи бичча гут1зи – «не дать мухе сесть на губы», т. е. «тараторить, болтать».

2. Фразеологизмы с ключевым словом «сердце»:

Рак1 букъази – «сердце высохнуть», т. е. «скучать, тосковать».

Рек1ену х1ьугъзи – «войти в сердце», т. е. «войти в доверие, понравиться».

Рак1 бусзи – «сердце отвернуться», т. е. «перестать доверять, отвернуться».

Рак1 гъези – «сердце, значение гъези «затемнено, т. е. «развлекаться».

Рек1ехъ щинзи – «до сердца дойти», т. е. «вспомнить».

Рак1 биччази – «сердце отпустить», т. е. «доверять».

Рак1 бецх1ьизи – «сердце ослепнуть», т. е. «стать забывчивым».

Рак1 багъарзи богъзи – «заставить сердце размешивать», т. е. «надоедать».

Рак1 рег1арав – «сердце подходящий», т. е. «красивый, приятный».

3. Фразеологизмы с ключевыми словом «рука»:

Кер бакъи гьубузи – «руку голодный сделать», т. е. «помочь, поддержать».

Кер хьаг1удуну бих1ьази – «оставить махнув рукой», т. е. «махнуть рукой».

Кельъа бачзи – «привести к руке», т. е. «приручить».

Кер к1ьези – «дать руку», т. е. «поддержать, помочь».

Кер бухьзи – «руку завязать», т. е. «помешать, не дать возможности».

Гильшиъа гилиш бав гут1зи – «не бить палец о палец», т. е. «ничего не делать».

Кер ц1ц1ази – «руку тянуть», т. е. «простить, отстать».

4. Фразеологизмы с ключевыми словами «грудь», «спина».

Керен чучзи – «грудь расслабить», т. е. «отдохнуть, отходить».

Керен бакзи – «бить грудь», т. е. «бахваляться, гордиться».

Каранда нях1 т1ези – «налить на грудь масло», т. е. «удовлетвориться, обрадоваться».

Мугъ ссерзи – «повернуть спину», т. е. «отвернуться, обидеться».

Мугъ бекзи – «сломать спину», т. е. «поставить кого-либо в трудное положение, надломить кого-либо».

Мугъ берцинх1ьзи богъзи – «сделать спину красивой», т. е. «уйти».

5. Прочие фразеологизмы:

Х1онё босзи – «стричь яйцо», т. е. «скаредничать».

Хъирис бази – «чесотка напасть», т. е. «невтерпеж, свербит».

Коноъа к1ац1и ч1ази – «сделать зарубку на колыбели», т. е. «засватать с рождения, договориться заблаговременно».

К1ьсса к1инзи – «сверху уйти», т. е. «распуститься, петушиться».

Шит1би гъот1оъа рахъзи рогъзи – «заставить чертей залезать на дерево», т. е. «сильно напугать».

Ч1имхал рехзи – «выкинуть камешки», т. е. «развестись, расстаться».

К1ьих1оссоъа хьинзи – «попасть на две палки», т. е. «обнищать, разориться».

Парз бихьзи – «исполнить обязанности», т. е. «умереть».

Нюх1а бачзи – «привести на путь, дорогу», т. е. «согласиться, стерпеть».

Иштагь х1инзи богъзи – «испортить аппетит», т. е. «отбить охоту».

Боххазда чурухал ригьинзи – «надеть на ноги чарыки», т. е. «обмануть, надуть».

К1ьороб ч1ор бехзи – «кинуть между стрелу», т. е. «скандалить, дебоширить, мешать в каком-либо деле».

Аллагь вугаб рахь х1ьази богъзи – «дать знать место, где находится Аллах», т. е. «поставить на место».

Г1адалаб г1акдад бех1чейик1ин гьувузи – «сделать как дурная корова теленка», т. е. «поступить жестоко, грубо».

К1ури хьези т1амзи – «заставить держать скалу», т. е. «делать бессмысленную работу».

Ургьимес турзи богъзи – «заставить сгнить внутренности», т. е. «ввергнуть в глубокую печаль, сильно озаботиться».

Би ч1ег1ерзи богъзи – «заставить кровь чернеть», т. е. «сильно разозлить».

Х1имида аттах1ият мах1ьзи – «обучить ишака аттахияту (молитве)», т. е. «делать бессмысленную работу».

Ц1орт букъази – «моча высохнуть», т. е. «сильно испугаться».

Ч1обогуяб гьободухъе гьедул сапар – «поход собаки на пустую мельницу», т. е. «бесполезное, пустое занятие».

Тютюх1ама бехзи – «кинуть тютюх1ама (смысл затемнен)», т. е. «наусьскать, подтолкнуть к ссоре».

Ц1ек1х1ьизи богъзи – «сделать кислым», т. е. «наскучить, надоедать».

Но не все фразеологические единицы одинаковы в смысле их мотивированности и произвольности. «Необходимо, – подчёркивал академик В.В. Виноградов, – пристальнее вглядеться в структуру фразеологических групп, более чётко разграничить их основные типы и определить их семантические основы, их отношения к слову» [4]. По этим признакам он делил фразеологизмы на фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания.

Фразеологические сращения немотивированы, непроизвольны, в их значении нет никакой связи со значением их компонентов. Таковыми в русском языке являются *съел собаку, из рук вон, класть зубы на полку, первый блин комом* и т. д. [4].

В закатальском диалекте фразеологическими сращениями являются бек1ьер-магъ гьеаб «взбалмошный», рак1 букъази «скучать», рак1 рег1арав «красивый», кер бакъи гьубузи «помочь», кер ц1ц1ази «простить», керен бакзи «бахваляться», мугъ берцинх1ьзи богъзи «уйти» и т. д.

«Если в тесной фразеологической группе слов хотя бы слабые признаки семантической раздельности компонентов, если есть хотя бы глухой намек на мотивировку общего значения, то о сращении говорить уже трудно», – отмечает В.В. Виноградов [4].

Такие фразеологические единицы он называет фразеологическими единствами.

Например: выносить сор из избы, держать камень за пазухой, держи карман шире,

жирно будет, взять за бока и т. д.

В закатальском диалекте к фразеологическим единствам относятся: к1ьихоссоъа хьинзи «обнищать», х1онё босзи «скаредничать», мугъ бекзи «надломить кого-либо», кельъа бачзи «приручить», каранда нях1 т1ези «обрадоваться», гильшиъа гилиш бав гут1зи «ничего не делать», губуну рик1ьинзи «сесть на шею» и т. д.

Фразеологическими сочетаниями принято называть фразеологизмы, в которых слова с несвободным значением допускают синонимическую подстановку и замену, например:

беспробудное пьянство, но спать беспробудным сном;

задеть чувство чести, но задеть гордость;

затронуть чувство, но затронуть интересы и т.д.

В закатальском диалекте к таким сочетаниям относятся:

к1ут1бузда ч1ч1ут1 башт1зи бичча гут1зи «болтать»,

но к1алаъа ч1ч1ут1 башт1зи бичча гут1зи; рек1ену х1ьугьзи «понравиться»,

но ургьи х1ьугьзи; керен чучзи «отходить»,

но рак1 чучзи; к1ут1бузда кукиляк х1ьези «рот на замок»,

но к1алаъа кукиляк х1ьези и т. д.

Таким образом, фразеологизмы закатальского диалекта выражают своеобразие мировосприятия, менталитета его носителей, отражают обиход, сохраняют самобытность лексики диалекта. Изучение фразеологизмов закатальского диалекта позволяет также выявить некоторые исторические реалии, быт и понимание человеческих добродетелей и недостатков его носителями.

Библиографический список

1. Саидова П.А. *Закатальский диалект аварского языка*. Махачкала: Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского научного центра, 2007.
2. Хайдаков С.М. *Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков.* Москва: Наука, 1973.
3. Дибиров И.А. *Дагестанские языки Закавказья*. Москва: Наука, 2014.
4. Виноградов В.В. *Русский язык (грамматическое учение о слове).* Москва: Высшая школа, 1972.
5. Дибиров И.А. Некоторые особенности глагола аварского языка (на материале закатальского диалекта). *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 529–531.
6. Чеерчиев М.Ч. Некоторые специфические фонемы закатальского диалекта аварского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 541–542.
7. Магомедова С.А., Дибиров И.А. Фразеологические единицы, отражающие образ человека и человеческих отношений, в аварском и в русском языках. *Глобальный научный потенциал.* 2023; № 6 (147): 143–146.
8. Магомедова С.А., Дибиров И.А. Сравнительный анализ фразеологических единиц, обозначающих интеллектуальные способности человека в аварском и русском языках. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2023; Т. 14, № 1.

References

1. Saidova P.A. *Zakatal'skij dialekt avarskogo yazyka*. Mahachkala: Institut yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy Dagestanskogo nauchnogo centra, 2007.
2. Hajdakov S.M. *Sravnitel'no-sopostavitel'nyj slovar' dagestanskih yazykov.* Moskva: Nauka, 1973.
3. Dibirov I.A. *Dagestanskie yazyki Zakavkaz'ya*. Moskva: Nauka, 2014.
4. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
5. Dibirov I.A. Nekotorye osobennosti glagola avarskogo yazyka (na materiale zakatal'skogo dialekta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 529-531.
6. Cheerchiev M.Ch. Nekotorye specificheskie fonemy zakatal'skogo dialekta avarskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 541-542.
7. Magomedova S.A., Dibirov I.A. Frazeologicheskie edinicy, otrazhayuschie obraz cheloveka i chelovecheskih otnoshenij, v avarskom i v russkom yazykah. *Global'nyj nauchnyj potencial.* 2023; № 6 (147): 143-146.
8. Magomedova S.A., Dibirov I.A. Sravnitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic, oboznachayuschih intellektual'nye sposobnosti cheloveka v avarskom i russkom yazykah. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2023; T. 14, № 1.

Статья поступила в редакцию 08.11.24

УДК 81.44 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-635-637

Mukhtarullina A.R., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: aigr_19@mail.ru*
Spodarets O.O., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: tender_wo@mail.ru*

MODAL CHARACTERISTICS OF UNIVERSITY SLOGANS IN RUSSIA, KAZAKHSTAN AND USA. The article highlights a problem of defining advertising potential of university slogans through their modal and pragmatic characteristics. The topicality of the research is predetermined by the increasing rivalry and struggle among higher educational institutions for the would-be students and by the application of complex functional-pragmatic, linguocultural, comparative analysis to the language means in the text of slogan. Slogans represent missions, visions and core values of the universities, and the provided discourse analysis reveals different modal meanings underlying the relations between an author of the slogan text, a text itself, a recipient (target audience) and objective reality. Three main types of interpersonal modality have been singled out: deontic modality (directive), epistemic modality (descriptive) and axiological modality (evaluative), and corresponding functions of language units have been specified and compared in non-related languages: Russian, Kazakh and English. As creolized texts, slogans combine verbal and non-verbal layers; the visual image enhances the impact on the target audience.

Key words: **slogan, text, modality, deontic modality, epistemic modality, axiological modality**

А.Р. Мухтаруллина*, д-р филол. наук, зав. каф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: aigr_19@mail.ru*
О.О. Сподарец*, канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: tender_wo@mail.ru*

МОДАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЛОГАНОВ ВУЗОВ РОССИИ, КАЗАХСТАНА И США

Статья посвящена исследованию проблемы определения рекламного потенциала слоганов университетов через призму их модальных и прагматических характеристик. Актуальность исследования определяется растущей конкуренцией вузов в стремлении привлечь потенциальных абитуриентов, а также комплексным подходом, основанным на методах функционально-прагматического, лингвокультурологического, сравнительно-сопоставительного анализа языковых средств в тексте слогана. Слоганы транслируют миссии, перспективы, ключевые ценности университетов. В ходе дискурс-анализа текстов слоганов выявляются модальные значения, лежащие в основе отношений между автором, текстом слогана, реципиентом (целевой аудиторией), объективной реальностью. В результате анализа были выявлены три вида межличностной модальности: деонтическая (директивная), эпистемическая (описательная), аксиологическая (оценочная) и уточнены соответствующие функции языковых единиц в разноструктурных языках: русском, казахском, английском. Как креолизованные тексты слоганы сочетают вербалику и невербалику; визуальный образ усиливает воздействие на целевую аудиторию.

Ключевые слова: **слоган, текст, модальность, деонтическая модальность, эпистемическая модальность, аксиологическая модальность**

Как известно, слоган в метафорическом осмыслении можно представить в качестве своеобразного «зеркала» культурной среды, объективно иллюстрирующего динамику коммуникационных процессов в обществе; как особый жанр рекламного текста, обладающего смысловыми, композиционными и прагматическими особенностями; как лингвокультурный феномен, отражающий национальную картину мира и стереотипы. Соответственно, актуальность работы определяется междисциплинарным характером исследования и связана с воздействующей функцией слогана, прагматикой и модальностью текста, играющими ключевую роль в формировании имиджа и позиционировании вуза на образовательном рынке. Цель исследования состоит в том, чтобы выявить и описать модальные параметры текста слогана, раскрыть ключевые ценности вузов, отражаемые в русском, казахском, английском языках. Для достижения этой цели были сформулированы следующие задачи: 1) рассмотреть слоган как многоаспектное, комплексное явление – текст, которому присущи четыре фактора коммуникации: автор (адресант), реципиент (адресат), содержание текста и действительность; 2) уточнить категориальный статус модальности и выявить типы модальных значений; 3) описать вербальные и невербальные средства реализации модальных значений в тексте слоганов в разноструктурных языках – русском, казахском, английском; 4) выявить общие и отличительные признаки модальных характеристик и ценностей, отраженных в слоганах российских, казахстанских, американских вузов. Научная новизна исследования сопряжена с выявлением и описанием модальных установок в тексте слоганов, коррелирующих с основными функциями рекламного слогана: информирование (эпистемическая модальность), воздействие (деонтическая модальность), оценка (аксиологическая модальность), с учетом образа адресата рекламного текста, который отражает социально-культурный идеал общества, находящегося на современном этапе развития.

Теоретическая значимость работы обусловлена антропоцентрической парадигмой исследования и комплексным функционально-прагматическим, дискурсивным, сравнительно-сопоставительным анализом модальных характеристик слогана, установлением национально-детерминированных ценностей слогана в сопоставляемых лингвокультурах. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в маркетинговых практиках, в продвижении бренда вуза, а также в учебной деятельности: в разработке лекционных курсов и учебно-методических пособий по лингвистике текста, по рекламному тексту, по медиастратегиям, по лингвокультурологии.

Следует отметить, что рассмотрением слогана как особой формы текстовой деятельности – рекламного сообщения занимались многие лингвисты: А.А. Дмитриев, А.В. Литвинова, И. Морозова, А.Д. Солошенко, К.В. Шидо, V. Klotz, J. Mockelmann, C. Siefer, S. Zander и др. Большинство ученых соглашаются с тем, что слоган – это короткое предложение/текст с основной рекламной информацией, с резюмирующей ролью и с ассоциативным потенциалом. Действительно, функциональная роль слогана сводится не только к подведению итогов сказанному в рекламе, но и к обеспечению смысловой связи между отдельными компонентами рекламного текста. У И. Морозовой [1, с. 56] в определении слогана находим наличие также таких аспектов, как эффект узнавания и концентрированное выражение содержания рекламной компании, что призвано привлечь внимание потенциального потребителя, стимулировать целевую аудиторию к приобретению объекта рекламы. Коммуникативный потенциал рекламного слогана как автономного текста отмечает также И.И. Бабенко, выделяя среди его характерных свойств коммуникативность, концептуальность и прагматичность [2]. Что касается ключевых текстовых функций слогана, как правило, к ним относят функции привлечения (аттракции), информирования, воздействия, оценки, убеждения. Обобщая различные подходы к изучению слогана как комплексного, многоаспектного явления, можно охарактеризовать его как особый сверхкраткий рекламный текст, содержащий актуальное для потребителя рекламное предложение, облеченный в яркую художественную форму, создающую высокое эмоциональное напряжение для воздействия на определенный сегмент целевой аудитории. Своеобразно структурированная вербалика слогана выделяет его на фоне других форм рекламного текста, а именно: краткость и концептуальная информативность, контрастность и языковая игра, ритмический и фонетический повтор, образность и экспрессивность, имплицированный диалог с адресатом.

Отмечая особый статус слогана, К.В. Шидо выделяет роль и невербальных средств [3]. Слоганы – это, по сути, креолизованные тексты, в которых смыслы генерируются за счет целостного контекста слов и изображения; уровень воздействия таких текстов невероятно высок и направлен на формирование определенных положительных ассоциаций у адресата. Фактор целевой аудитории и ее мотивации как главенствующий отмечает в своих трудах и Т.П. Свекла, выделяя три основных этапа механизма работы слогана: восприятие, запоминание, привлечение [4].

Говоря о слоганах в образовательной деятельности, отметим, что слоганы высших учебных заведений являются важным коммуникативным инструментом, способствующим продвижению их образовательной концепции и ценностей. Модальные характеристики таких слоганов позволяют выделить акценты в их влиянии на абитуриентов, студентов, преподавателей и партнеров университета. Модальность в процессе коммуникации предполагает учет фактора адресата наряду с автором, текстом сообщения и объективной реальностью. Предложенная А.Г. Барановым текстоцентрическая концепция модальности в рамках функционально-прагматического подхода учитывает все эти аспекты коммуникации. Для каждого подвида межличностной модальности автор устанавливает следующие поведенческие модусы: предписание, призыв к действию (деонтическая модальность), информирование, описание (эпистемическая модальность), оценочная квалификация действительности (аксиологическая модальность) [5; 6; 7]. В своей работе мы вслед за А.Г. Барановым придерживаемся положений текстоцентрической концепции модальности.

В качестве объекта данного исследования нами были выбраны слоганы, представленные на официальных сайтах ведущих российских, казахстанских и американских университетов. Среди основных применяемых методов – функционально-прагматический анализ и дискурс-анализ. Сравнительно-сопоставительный анализ служит для выявления общих и национально-детерминированных характеристик текстов слоганов с модальными и лингвокультурными компонентами в разносистемных языках: русском, казахском и английском. В ходе анализа было выявлено, что слоганы или девизы учебных заведений играют важную роль в формировании бренда и культурной идентичности вуза. Они отражают миссию, ценности и главные приоритеты учреждения, часто оказываясь первой точкой соприкосновения для абитуриентов и демонстрируя общественности уникальность и цель учебного заведения.

Так, одно из ведущих российских учебных заведений – МГУ им. М.В. Ломоносова – придерживается ценностей академической свободы, передовых исследований и интеграции в мировое образовательное пространство. Слоган вуза в брендбуке гласит: «Наука есть ясное познание истины, просвещение разума» *М.В. Ломоносов из «Риторика» (1748 г.),* что подчеркивает стремление университета к глубоким научным исследованиям и познанию истины во всех ее проявлениях (https://msu.ru/).

Как видим, в слогане актуализируется эпистемическая модальность через поведенческий модус информирования реципиента. По степени достоверности информации вслед за А.Г. Барановым можем предположить, что данный слоган-микротекст – это научный текстотип со статусом объективной достоверности. Прецизионность информации поддерживается отсылкой к конкретной исторической персоналии *(М.В. Ломоносов)*, названию научного труда *(«Риторика»)* и цифровым данным *(1748 г.)*. Структура повествовательных форм предложений отражает принятую в научном стиле структуру дефиниций (*Наука есть …)* с преобладанием слов с предметной и атрибутивной семантикой (дескрипций): *ясное (познание истины), просвещение (разума).* Аксиологическая модальность имплицирована в лексике с коннотацией положительной интеллектуальной оценки (*наука, познание истины, просвещение разума*). Деонтическая модальность не эксплицирована здесь как предписывающая, она скорее выражает фактическую необходимость опосредованно, через ценностную установку *картина мира* '*как должно быть*', поведенческий модус изменить мир. Отметим, что сайт вуза представлен в трех языковых версиях: на русском, китайском и английском языках.

Сайты казахстанских вузов также преимущественно имеют перевод на русский и английский языки. КазНУ имени аль Фараби – один из высокорейтинговых вузов Казахстана, первым прошедший государственную аттестацию и подтвердивший право на осуществление образовательной деятельности по всем специальностям и уровням. Слоган на официальном сайте вуза на казахском языке гласит: ***өмір сүр, үйрен****, іске асыр* (*Живите, **изучайте**, создавайте*), напоминая нам, что университетская традиция всегда направлена на создание условий для будущего процветания общества и воспитания ответственных и разносторонних личностей (https://www.kaznu.kz/).

Деонтическая модальность эксплицирована, т. к. текст слогана состоит из глаголов в повелительном наклонении во 2 л. ед. ч. Графические средства под-

черкивают ключевое слово из триады: ***үйрен***, акцентируя внимание молодого поколения как целевой аудитории на приоритетном значении науки и образования. Если деонтическая модальность предписывает реципиенту модус поведения «изменить мир», установку *картина мира* '*как должно быть*', то имплицированные эпистемическая и аксиологическая модальности реализуют соответственно задачи информировать адресата, вызвать у него определенную эмоциональную оценку действительности.

Исторически так сложилось, что слоганы как жанр наравне с миссией и традиционными ценностями вуза издавна представляли бренд североамериканских вузов. В отличие от вузов российских и казахстанских, число частных негосударственных американских вузов превалировало, и с течением времени сложилась уникальная культура рекламы образовательных услуг. Сайты американских вузов представляют информацию только на английском языке без перевода на другие языки. На сайте Массачусетского Университета Амхерст представлен слоган *Be bold. Be true. Be you*, который в переводе на русский язык звучит как: *Будь смелым. Будь правдивым. Будь собой.* (https://www.umass.edu/). Данный слоган направлен прежде всего на развитие личностных качеств абитуриента, подразумевающее обучение через воспитание ответственных и разносторонних личностей. Императив в структуре предложений эксплицирует деонтическую модальность, связанную с семантикой долженствования. Парцеллированные параллельные конструкции усиливают воздействие на адресата. Лексический повтор с глаголом *Be* имеет кумулятивный эффект – через градацию положительно-оценочных атрибутов *bold, true* (эксплицированная аксиологическая и эпистемическая модальность) к сформированной личности – *you*. Конечная фраза акцентна вследствие нестандартности употребления на фоне узуального использования *Be yourself*. Визуальный ряд поддерживает образ уникальной личности студента, возвышающегося над всеми остальными в одежде с символикой вуза. Рядом изображены представители различных этнических групп, молодые люди с приветливыми радостными лицами – всё это призвано дополнить положительный эффект от вербалики.

Подытоживая анализ отобранных из всего массива примеров текстов слоганов на русском, казахском, английском языках, отметим в качестве выводов исследования следующее:

1) основное количество текстов слоганов расположено на вебсайтах учебных заведений с визуальной поддержкой – вербалика и невербалика в равной степени оказывают воздействующую функцию на целевую аудиторию вузов – потенциальных студентов; 2) обращая внимание на структурный состав рекламного сообщения, отметим, что в большинстве случаев слоганы как лаконичные сообщения представлены на главной странице вузов без основного текста, без эхо-фразы и других элементов рекламного текста; 3) с позиции реализуемых слоганами функций отметим в качестве превалирующих информирование, воздействие и оценку, что коррелирует с актуализацией межличностной модальности трех типов: эпистемической (картина мира '*как есть*'), деонтической (картина мира '*как должно быть*'), аксиологической (ценностная квалификация существующей картины мира). Общие культурные ценности, совпадающие в текстах слоганов российских, казахстанских и американских вузов – саморазвитие, знание, успех.

Среди отличительных признаков представленной модальной информации в текстах слоганов в сопоставляемых языках отмечаем неравную долю эксплицированной деонтической модальности посредством императивов. Данный синтаксический прием наиболее часто используется на сайтах российских и казахстанских вузов; в англоязычном варианте чаще эксплицирована эпистемическая модальность, т. е. информативные тексты с прецизионной информацией, объясняющие миссию, ключевые ценности, приоритеты американских вузов. Аксиологическая модальность, пронизывающая тексты с деонтической и эпистемической модальностью, эксплицирована в оценочной семантике. Действительно, оценка – это центр модализации. Среди основных ценностей российских вузов – талантоцентричность, саморазвитие, готовность к изменениям, партнерство и сотрудничество. Культурные ценности текстов слоганов на казахском языке сосредоточены вокруг лучшего будущего, перспектив и инноваций. С помощью англоязычных слоганов позиционируются такие ценности современного американского общества, как свобода, равенство, толерантность, истина.

Говоря о графических особенностях оформления текстов, отметим, что в слоганах российских и казахстанских вузов присутствует бóльшее количество рекламных сообщений с различными шрифтами, цветообозначением для привлечения внимания, в англоязычных вариантах больше технологических решений, меньше графической игры, меньше иносистемных вкраплений в текст. Соответственно, в текстах слоганов российских слоганов наблюдается наибольшее разнообразие риторико-стилистических приёмов (эпитеты, метафоры, анафоры, сравнения, устойчивые выражения и др.).

Подытоживая, отметим, что выводы и результаты исследования ни в коей мере не являются полными и исчерпывающими, поскольку лишь частично отражают фрагменты языковой картины мира, относящиеся к области рекламы, имиджа вузов, образовательных услуг. В перспективе предлагаемые трактовки слогана и его модальных характеристик могут послужить основой для дальнейшей разработки принципов когнитивно-дискурсивного или лингвокультурологического анализа других жанров рекламных текстов.

Библиографический список

1. Морозова И. *Слагая слоганы*. Москва, 1998.
2. Бабенко И.И. Коммуникативный потенциал рекламного имени (на примере вербальной мимикрии). *Вестник Томского государственного педагогического университета*. Томск: ТГПУ, 2007: 111–115.
3. Шидо К.В. *Рекламный слоган как особый жанр английских рекламных текстов.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Саратов, 2002.
4. Свекла Т.П. Слоган как основной компонент рекламного сообщения и его влияние на массовое сознание. *Коммуникативные исследования*. 2015; № 3 (5): 87–95.
5. Краснова Т.И. *Субъективность – Модальность (материалы активной грамматики).* Санкт-Петербург: СПбГУЭФ, 2002.
6. *Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС)*. Москва, 1990.
7. Баранов А.Г. *Функционально-прагматическая концепция текста*. Ростов-на-Дону, 1993.

References

1. Morozova I. *Slagaya slogany*. Moskva, 1998.
2. Babenko I.I. Kommunikativnyj potencial reklamnogo imeni (na primere verbal'noj mimikrii). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Tomsk: TGPU, 2007: 111-115.
3. Shido K.V. *Reklamnyj slogan kak osobyj zhanr anglijskih reklamnyh tekstov.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2002.
4. Svekla T.P. Slogan kak osnovnoj komponent reklamnogo soobscheniya i ego vliyanie na massovoe soznanie. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2015; № 3 (5): 87-95.
5. Krasnova T.I. *Sub`ektivnost' – Modal'nost' (materialy aktivnoj grammatiki).* Sankt-Peterburg: SPbGU`EF, 2002.
6. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar' (L`ES)*. Moskva, 1990.
7. Baranov A.G. *Funkcional'no-pragmaticheskaya koncepciya teksta*. Rostov-na-Donu, 1993.

Статья поступила в редакцию 21.10.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-637-641

***Mefodeva M.A**., Cand. Of Sciences (Pedagogy) senior lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: Marina.Mefodeva@kpfu.ru*
***Samarkina N.O**., Cand. Of Sciences (Philology) senior lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: Nadezhda.Samarkina@kpfu.ru*
***Gutman E.V.,** Cand. Of Sciences (Pedagogy) senior lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: EVGutman@kpfu.ru*

ANALISYS OF TRANSLATION TRANSFORMATIONS USAGE IN AUDIOVISUAL TRANSLATION WITH TV SERIES THE LAST OF US EXAMPLES. This article analyses the voiceover translation of The Last of Us TV series, based on the video game. The comparison of the original game and its film adaptation has made us conclude that differences mainly occur in the storyline and dialogues which must meet the cinema rules requirements, to the timing of the episodes and maintaining the audience interest. In order to achieve equivalence, the analysis of translation transformations has been implemented, they have carried out the transition from original to the communicative equivalent units, namely complex transformations, addition or omission and lexical transformations. Other frequently used transformations are concretization, syntactic and idiomatic ones, but the least used are grammatical substitutions, compensation and antonymic translation. While carrying out the analysis we drew our attention to the fact that there are cases when one and the same example can be translated by using several transformations and this fact can improve the quality of translation and equivalence achievement.

Key words: **audiovisual translation, translation transformations, translation studies, film adaptations, video games**

***М.А. Мефодьева**, канд. пед. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: Marina.Mefodeva@kpfu.ru*
***Н.О. Самаркина,** канд. филол. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: Nadezhda.Samarkina@kpfu.ru*
***Е.В. Гутман**, канд. пед. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: EVGutman@kpfu.ru*

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА THE LAST OF US

В данной статье проведен анализ закадрового перевода киноадаптации The Last of Us, основанной на одноименной видеоигре. Сравнение игрового первоисточника и его киноадаптации позволило сделать вывод, что отличия коснулись главным образом сюжетной линии и диалогов, которые должны соответствовать нормам киноязыка, хронометражу эпизодов и поддержанию интереса зрителей. Для достижения эквивалентности был осуществлен анализ переводческих трансформаций, осуществляющих переход от единиц оригинала к коммуникативно равноценным единицам переводящего языка, а именно – целостные преобразования, добавления или опущения и лексические трансформации. Другими часто используемыми приемами стали синтаксические и идиоматические трансформации, конкретизация, наименее используемыми – грамматические замены, компенсация и антонимический перевод. В ходе данного анализа мы также обратили внимание на то, что в переводческой практике нередко возникают ситуации, когда один и тот же пример перевода может быть осуществлён сразу несколькими видами переводческих трансформаций, что может в значительной степени повлиять на улучшение качества перевода и достижение эквивалентности.

Ключевые слова: **аудиовизуальный перевод, переводческие трансформации, переводоведение, киноадаптации, видеоигры**

Актуальность данной проблематики обусловлена растущей популярностью виодеоигр и их экранизаций. Сложность перевода аудиовизуальных произведений, где переводческие решения оказывают непосредственное влияние на восприятие зрителя, делает актуальным анализ современных методов перевода. Перевод аудиовизуального текста представляет собой весьма сложную задачу, требующую комплексного подхода, поскольку помимо вербального и языкового компонента он включает в себя, в том числе, и невербальные элементы, такие как визуальный ряд, звуковое оформление и музыкальное сопровождение.

Целью настоящего исследования является анализ переводческих трансформаций и выявление факторов, влияющих на достижение эквивалентности. Для реализации данной цели были определены следующие задачи: проанализировать применяемые переводческие трансформации; сравнить сериальную адаптацию *The Last of Us* с игрой-первоисточником; выявить отличительные черты и изменения в контексте не только перевода, но переноса игры в киноформат. Материалом нашего исследования выступили эпизоды, реплики и диалоги американского сериала Netflix *The Last of Us* 2023 года в жанре постапокалиптической драмы и триллера. Закадровый перевод был выполнен студией *Lost Film*. Среди методов исследования необходимо выделить методы разумной выборки, метод лингвистического анализа текста и перевода, а также элементы статистического анализа. Научная новизна работы заключается том, что в ней сравниваются и анализируются переводческие трансформации в аудиовизуальном переводе экранизации видеоигры, оценивается адекватность и полнота передачи одновременно и игровых реалий, и реалий сериала, представлены наиболее часто используемые приемы и методы перевода на эквивалентные понятия, чтобы сделать перевод прозрачным и понятным для зрителя. Теоретическая значимость заключается в расширении знаний о возможностях применения переводческих трансформаций на конкретных примерах, а также выявление факторов, влияющих на качество перевода других аудиовизуальных проектов. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут использоваться переводчиками, работающими с аудиовизуальными проектами, чтобы улучшить качество переводов и достичь максимальной эквивалентности исходного текста, учитывая все нюансы визуального и звукового восприятия.

Аудиовизуальный перевод широко применяется в индустрии развлечений, а именно – при переводе фильмов, сериалов, мультфильмов и видео игр. Успех многих видео игр представляют огромный ресурс для кинопроизводителей. Об этом свидетельствуют ряд культовых проектов, таких как *Обитель зла* (Resident Evil, 2002) Пола У.С. Андерсона, *Сайлент Хилл* (Silent Hill, 2006) К. Ганса и *Лара Крофт* (LaraCroft: TombRaider, 2001) С. Уэста. Являясь неотъемлемой частью поп-культуры, многие киноадаптации тем не менее не имели большого успеха и остались недооцененными не только критиками, но и фанатами оригинальных проектов. По мнению продюсеров, успех на массовом рынке напрямую зависит от их умения учитывать интересы широкой публики. В основе этой системы лежит тесное взаимодействие между производителем и потребителем. Невозможно точно определить объем фанатских инвестиций, нацеленных на повышение качества интеллектуальной собственности, если студия оставляет за собой исключительное право на все модификации медиапродукта [1]. Таким образом, возникает вопрос: нужно ли рассматривать видеоигры как искусство или просто как развлечение? Некоторые исследователи [1; 2] популяризируют художественную природу видеоигр, называя их новым, живым искусством, где эмоции, действия и атмосфера являются средством выражения переживаний и впечатлений. Игра стимулирует воображение так же хорошо, как и искусство, но воображение не связано только с художественным опытом. Развлечение, как утверждает Г. Дженкинс, – это эмоциональный опыт, характеризующийся весельем. А задача развлекательных средств массовой информации вызывать эмоции, где главной эмоцией всегда является удовольствие [1].

Ранее преобладало мнение, что кино также не является искусством, но, по мнению Р. Арнхайма, фильмы имеют много общего с живописью, музыкой и литературой, являясь средством достижения художественных результатов [3]. Дж. Принц утверждает, что некоторые кинофильмы интуитивно квалифицируются как искусство, в то время как другие – нет. Не только независимые фильмы, созданные для очень искушенной аудитории, могут восприниматься как искусство, но и те, которые снимаются для массовой аудитории таких знаменитых режиссеров, как например, Хичкок, Полански и Ренуар [4].

Ученые, занимающиеся теорией и практикой перевода, также склонны утверждать, что фильмы – это искусство, и описывают их как «художественные артефакты» [5, с. 227; 6]. Фильмы – это тексты, порожденные художественным дискурсом, и как таковые должны быть тщательно изучены переводоведами [5, с. 23]. Следовательно, с точки зрения переводоведения относительно безопасно воспринимать все кинофильмы как формы искусства и относиться к ним соответствующим образом. Что касается видеоигр, то их, как отмечает В.И. Тармаева, следует рассматривать как художественное творчество, так как они обладают идеями, отражают действительность и могут нести заложенные в них ценности. Структура игр является многоуровневой и включает элементы шоу, телевидения и в том числе кинематографа [7].

Перевод сюжетных аспектов компьютерной игры подразумевает хорошее понимание различных жанров и основных принципов работы с ними. Отметим, что видеоигры, в отличие от кино, классифицируются не только по жанрам, но и по платформам, на которых они выпускаются [8].

Разработка видеоигр не подразумевает определенный смысловой посыл потребителю. Они должны быть, прежде всего, развлекательными и приносить разработчикам прибыль. Именно данный факт проводит черту между играми и кинофильмами. Как следствие, многие переводчики видеоигр пользуются возможностью изменять в игре некоторые опции, чтобы продукт продавался лучше в той или иной стране, чего нельзя сказать о переводе фильмов, где излишняя попытка адаптировать кинофильм может подвергнуться критике. Приведем пример фильм режиссера и аниматора Хаяо Миядзаки «Навсикáя из Долины ветров». Релиз данной картины в Америке состоялся в 1985 под названием *Warriors of the wind* и был адаптирован исключительно под детскую аудиторию, то есть диалоги, сюжет, имена персонажей были изменены (например, имя главной героини Навсикая было заменено на Зандра), обложка содержала сцены, которых не было в оригинале, а 20 минут материала из фильма было вообще удалено. Данные преобразования вызвали негодование и возмущение со стороны Миядзаки.

Следует отметить, что индустрия развлечений совершенствуется с каждым годом, что способствует некоторому слиянию кино и видеоигр и, как следствие, появлению игр в жанре или с элементами интерактивного кино. Популярность таких игр обусловлена глубокими эмоциями, которые они вызывают, в отличие от статичного, линейного кино. Для примера можно привести *Death Stranding* (2019) с Норманом Ридусом, *Cyberpunk 2077* (2020) с Киану Ривзом, работы таких известных сценаристов и гейм дизайнеров, как Дэвид Кейдж (*Heavy Rain* (2010); *Beyond: Two Souls* (2013); *Detroit: Become Human* (2018)) и Нил Дракманн (игровые серии *The Last of Us* (2013-2024); *Uncharted* (2007-2022)), или даже голливудских режиссеров, таких как Гильермо дель Торо Гомес (*Silent Hill: P.T.* (2014); *Death Stranding* (2019)).

Таким образом, для успешного перевода всегда необходимо учитывать различия в культурных представлениях, языковых и жанровых особенностях оригинала, поскольку трудности в переводе кинофильмов и видеоигр очень часто связаны с невозможностью передать нюансы оригинала, сохранить эмоциональную и графическую составляющие, а также обеспечить адекватное восприятие продукта целевой аудиторией.

The Last of Us повторяет и адаптирует сюжет оригинальной игры в киноформате [9–11]. В ходе работы сценаристы внесли ряд изменений, дополняя сюжетные линии, которые не были реализованы разработчиками игры. Коротко изложим сюжет данного сериала. Главный герой, контрабандист Джоэль, переживающий личностную травму из-за смерти дочери, вынужден участвовать в опасном путешествии через постапокалиптические Соединенные Штаты, чтобы защитить четырнадцатилетнюю девочку по имени Элли,

Таблица 1

Количество переводческих трансформаций (на 100 примеров)

Тип переводческой трансформации	Определение трансформации	Количество примеров
целостное преобразование	полные или частичные изменения в структуре и/ или содержании текста	32
лексические приемы	подбор синонимов, антонимов, лексических эквивалентов и прочих средств для осуществления адекватного перевода, а также достижения усиленного эмоционального эффекта в репликах. Заменяют лексику оригинала, не затрагивая структуру предложения	25
опущение	исключения из перевода элементов текста, которые считаются несущественными или избыточными. Делает перевод более динамичным	20
конкретизация	замена абстрактных или расплывчатых выражений и фраз на более конкретные и понятные для целевой аудитории	9
синтаксические трансформации	преобразования в структуре предложения, изменение порядка слов, введение новых фраз, перевод с учётом грамматических правил целевого языка	7
идиоматические трансформации	перевод или полная замена идиом и устойчивых выражений, которые не имеют точных эквивалентов в другом языке	4
антонимический перевод	использование антонимов для передачи противоположного значения	3
грамматические замены	замены частей речи, рода, числа, падежа и т. д.	2
компенсация	дополнение информации в переводе для восполнения утраченного значения в результате других трансформаций	2

которая является единственным ключом к созданию вакцины от грибковой инфекции кордицепс. На их пути встречаются не только зараженные грибком мутанты, но и другие выжившие, каждый из которых имеет собственные цели и моральные принципы. Вместе героям предстоит преодолеть множество испытаний и опасностей, чтобы найти истинное назначение своего путешествия и обрести смысл в новом мире, где выживание обернулось борьбой за само существование.

Было рассмотрено 100 примеров из сериала и выделены следующие переводческие трансформации (табл. 1).

Приведем примеры представленных выше трансформаций.

– ***целостное преобразование***

Оригинал	**Перевод**
– I'm sorry.	*– Извини.*
– For what?	*– За что?*
– Gettin' older faster than you.	*– За то, что старею быстрее тебя.*
– Ah, I like you older. Older means we're still here (эпизод 3).	*– О, подумаешь. Зато мы еще живы.*

Заключительная реплика была полностью преобразована. Несмотря на это, она передает смысл оригинала, – герою все равно, что его партнер стареет, а затем он подбадривает его словами о том, что им посчастливилось многое пережить вместе и выжить, несмотря на пандемию.

– ***лексические приемы***

Оригинал	**Перевод**
– Thirty-three floors. That's good.	*– Тридцать три этажа. Пойдет.*
– It's gonna have to be (эпизод 4).	*– Должно пойти.*

Герои поднимались на многоэтажное здание, чтобы скрыться от преследователей. Фраза *That's good* в данном контексте подразумевает собой «достаточно, дальше подниматься не стоит», так же как и ответное *It's gonna have to be* – «да, должно быть достаточно».

– ***опущение***

Оригинал	**Перевод**
Bill, if you say «resource management», so help me, I will run through one of your trip wires (эпизод 3).	*Билл, если ты скажешь «экономия», то я покончу с собой на твоих растяжках.*

При переводе опущена фраза *so help me*, которая в данном контексте переводится как «клянусь богом» или «ей богу».

– ***конкретизация***

Оригинал	**Перевод**
– I'm not good at this.	*– Не могу говорить о таком.*
– Yeah, you really aren't.	*– Да, это точно.*
– I mean, it was my fault. You shouldn't have had to (эпизод 4).	*– Я виноват в случившемся. Ты не должна была стрелять.*

Джоель пытается успокоить Элли после нападения бандитов, в одного из которых девочка выстрелила, чтобы спасти первого. Данный диалог проходит спустя значительное время после драки, в связи с чем переводчик уточняет, что Элли *не должна была стрелять* вместо *shouldn't have had to – не обязана была делать это*, чтобы зритель не потерял суть диалога и понимал, к какой именно показанной ранее сцене ссылаются герои в разговоре.

– ***синтаксические трансформации***

Оригинал	**Перевод**
It doesn't get old (эпизод 3).	*Никогда не надоест.*

– ***идиоматические трансформации***

Оригинал	**Перевод**
Westside North. Residential. There's an embankment on the other side of the houses. We head down, pedestrian bridge over the river... free as a bird (эпизод 5).	*Уэстсайд Норт. Жилой район. По ту сторону домов находится набережная. Идем туда, пешеходный мост через реку… и свобода.*

Помимо конкретизации путем уточнения, что *Westside North* – это жилой район, в данном примере также осуществляется замена устойчивого выражения *free as a bird* на более краткое *свобода*. Выбор в пользу данной трансформации был сделан в связи с быстрой речью и особенностями акцента персонажа, который произносит реплику.

– ***антонимический перевод***

Оригинал	**Перевод**
Yeah, it's not getting any worse, is it? (эпизод 2.)	*Как было, так и осталось.*

Элли показывает укус Щелкуна – зараженного грибком кордицепса монстра – Джоелю и Тесс. Он заживает, болезнь не прогрессирует, как у других зараженных, следовательно, *укус не становится хуже*. Это переведено путем антонимического подхода с опущением вводных слов.

– ***грамматические замены***

Оригинал	**Перевод**
You fight for 20 years and you get nowhere you're not a rebellion. Just spray paint (эпизод 1).	*Если 20 лет воевать впустую, то ты не повстанец. Так, вандал.*

Фраза *just spray paint* подразумевает собой представителей Цикад, которые, несмотря на запреты и притеснения со стороны Агентства, рисуют агитационные граффити с эмблемой своей организации. Выражение, в котором акцент делается на глаголе *распылять* (краску), заменено на существительное *вандал* с сохранением слова *just*.

– ***компенсация***

Оригинал	**Перевод**
It's a spring. I'll do it right now (эпизод 1).	*Пружина сломалась. Сделаю мигом.*

В оригинале часовщик говорит, что причиной поломки часов является пружина, дословный перевод фразы – *Это пружина*. В данном примере использовался метод компенсации путем уточнения, что произошло с пружиной путем добавления глагола *сломалась*. Помимо этого, было осуществлено преобразование фразы *I'll do it right now*, которую можно перевести как *сейчас сделаю*, в *сделаю мигом*.

Первые три трансформации (целостное преобразование, лексические приемы и опущение) являются, на наш взгляд, универсальными для осуществления АВП, что подразумевает добавление или исключение определенных элементов, полные или частичные преобразования в тексте. Остальные примеры трансформаций актуальны для АВП, но могут использоваться не так часто. Например, излишняя конкретизация может быть уместна в аудиовизуальных проектах, кото-

рые рассчитаны на детскую аудиторию, так как может возникнуть необходимость в дополнительных пояснениях определенных эпизодов, непонятных в силу возраста или культурных отличий. Здесь также можно упомянуть идиоматические трансформации, которые могут вызвать трудности при переводе. В связи с этим от переводчика требуется более глубокое знание языка или культурных особенностей обоих языков. Кроме того, дословный перевод идиом может привести к потере смысла из-за полного несоответствия нормам языка перевода или все тех же культурных отличий.

Многие рассмотренные нами примеры перевода могут соответствовать сразу нескольким видам переводческих трансформаций, так как на практике они часто взаимосвязаны и переплетаются между собой. Например, сложные предложения, метафоры, идиомы могут потребовать применения сразу нескольких переводческих трансформаций для сохранения смысла оригинала. Кроме того, каждый переводчик имеет собственный стиль или набор предпочтений, что может повлиять на выбор и сочетание определенных трансформаций с учетом цели перевода и целевой аудитории, жанра и содержания исходного текста.

Кроме того, в сериале присутствуют многочисленные отсылки на видеоигру. Как правило, данные отсылки являются визуальными, поскольку авторы сериала пригласили на небольшие или фоновые роли актеров, которые исполняли и озвучивали персонажей в игре, однако нередко они улавливаются в репликах и диалогах. Приведем примеры:

Игра:	**Сериал:**	**Перевод LostFilm:**
Ellie: Did you got to coffee shops a lot? *Joel: I did. All the time.* *Ellie: And that would you get?* *Joel: Just… Just coffee. Ahhh, I really miss coffee.*	*– You don't like coffee?* *– Is that seriously what those Starbucks in the QZ used to sell?* *– Well, theirs was a lot fresher than what Bill saved up, but, yeah, this is what they sold.*	*– Не любишь кофе?* *– В тех Старбаксах реально продавали это?* *– У них кофе был свежее чем у Билла, но в принципе да.*

В данном примере при переводе диалога использовались методы добавления и опущения. В реплике Элли переводчик опустил упоминание карантинной зоны, в которых располагались кофейни. В реплике Джоэля *theirs* было заменено на более уточняющее *кофе*, опущено *saved up* и заменено на более краткое *кофе Билла.*

Пример: представитель Цикад собирается завербовать главного героя в организацию, их диалог звучит следующим образом:

Сериал:	**Перевод LostFilm:**
– Don't worry. I don't want anything. But if you're feelin' lost… *– You tell me to «look for the light» and I'll break your jaw.*	*– Не бойся, мне ничего не надо, но если ты заблудился…* *– Скажешь «поискать свет» сломаю тебе челюсть.*

Самым спорным моментом как в сериале, так и в игре является перевод организации *Цикады* (в оригинале *Fireflies* – светлячки). Перевод данного отрывка является корректным, однако смысл самой сцены теряется. Агитационный лозунг *Цикад* в официальной адаптации игры в связи с полной заменой внутриигрового термина был изменен в соответствии с названием организации и звучит следующим образом: «Оказавшись в полной тишине, слушайте голоса. Доверьтесь Цикадам». В данном эпизоде адаптации момент с заменой *света* на *голоса* полностью упущен переводчиком, что привело к утрате контекста сцены, как и ключевой отсылки на игру, которую в данном случае способны понять только зрители-поклонники, знакомые с оригинальной игрой.

Пример: Сара починила часы Джоела в день его рождения, однако он в шутку притворился, что они все еще сломаны.

Игра:	**Сериал:**	**Перевод LostFilm:**
Sara: You like it?	*– I fixed it for you.*	*– Починила их.*
Joel: Honey, this is…	*– Did you?*	*– Правда?*
Sara: What?	*– What?*	*– Что?*
Joel: It's nice but I… I think it's stuck. It's not-	*– I didn't hear anything.*	*– Я ничего не слышу.*
Sara: What? No, no, no, no. Oh, ha, ha.	*– That was lame. You're lame.*	*– Не смешно, дурак.*
Joel: Where did you get the money for this?	*– Yeah, I know. Where'd you get the money for this?*	*– Да, я знаю. Где ты взяла на это деньги?*
Sara: Drugs. I sell hard-core drugs.	*– Drugs. I sell hardcore drugs.* *– It's better than what I do (эпизод1).*	*– Героин. Торговала героином.* *– Не то, что я.*

В сериале присутствует частичное изменение вопроса и ответа, хотя основной смысл сохраняется. В оригинальной игре используется простой разговорный язык, в то время как в сериале наблюдается развернутая речь. В переводе сохраняется основная идея, но добавляется ответ Джоэля на сарказм Сары *не то, что я*, которого отсутствовал в игре. Также заметно уменьшение количества реплик в сериале по сравнению с игрой в связи с ограничением экранного времени. Несмотря на то, что в исходном тексте не указано прямо, какие именно наркотики якобы продавала Сара, чтобы получить деньги на починку часов, переводчик решил использовать специфическое название наркотика – *героин*. Таким образом, в данном случае использовалась лексическая трансформация в виде добавления информации для улучшения понимания и передачи оригинала.

Пример: Джоель, его брат Томми и дочь Сара пытаются покинуть город, в котором начинается паника, и проезжают мимо горящего дома.

Игра:	**Сериал:**	**Перевод LostFilm:**
Joel: Holy hell. That's Louis's farm. *Tommy: I hope that son of a bitch made it out.*	*– God. It's Jimmy's place.*	*– Господи. Дом Джимми (эпизод 1).*

На первый взгляд может показаться, что замена *Луиса* на *Джимми* – всего лишь сценарная недоработка, однако это также является отсылкой на игру. В игровой сцене Сара упомянула Джимми в следующем диалоге:

Sara: Are we sick?
Joel: No, of course not.
Sara: How do you know?
Tommy: They say it's just people in the city. We're good.
Sara: Didn't Jimmy work in the city?
Joel: That's right. He did.

Большая часть диалогов между главными героями, Джоэлем и Элли перенесена из игры в сериал без каких-либо изменений, однако в некоторых случаях в связи с ограничением экранного времени эпизодов диалоги значительно укорачивались либо заменялись на монологи.

Пример: Элли и Джоел подъехали к зданию заброшенного университета.

Игра:	**Сериал:**	**Перевод LostFilm:**
Ellie: That's a giant ram. You guys were like some idol worshipers. *Joel: When it came to sports? Hell yeah.*	*– "Home of the Big Horns". What does that mean?* *– Team mascot. It's a kind of sheep (эпизод 6).*	*– «Родина Большерога». Что это такое?* *– Талисман команды. Баран как бы.*

Джоель объясняет Элли значение талисмана спортивной университетской команды. В игре Элли подмечает, что студенты занимались якобы идолопоклонничеством, на что получает ответ: «Если это касалось спорта – безусловно». В сериале она просто спрашивает, что это значит и получает краткий ответ.

Таким образом, анализ киноадаптации позволил выявить следующие отличительные особенности: сериал позволяет зрителям глубже погрузиться в мир апокалипсиса; отсылки на видеоигру отражены в репликах, диалогах и действиях персонажей; скучные и монотонные игровые сегменты были адаптированы и стали более кинематографичными и увлекательными для зрителя; многие реплики и диалоги были сокращены или заменены на монологи, при этом сохраняя целостность сюжета и составляющие оригинала.

В заключение следует отметить, что аудиовизуальный перевод является важной сферой деятельности, учитывая популярность не только киноискусства, но и компьютерного дискурса. Качество озвучивания и перевод непосредственно влияет на восприятие зрителями или игроками фильмов или игр. Применение определенных переводческих трансформаций и методов перевода помогает зрителям не только лучше понимать все произведение целиком, но и улавливать определенные элементы, отсылки оригинальных авторов на сторонние или созданные ранее проекты. Сфера аудиовизуального перевода имеет большой потенциал, именно поэтому необходимы дальнейшие исследования и разработка специальных курсов в данной области.

Библиографический список

1. Дженкинс Г. *Конвергентная культура. Столкновение старых и новых медиа.* Перевод А. Гасилина. Москва: Группа Компаний «РИПОЛ классик», 2019.
2. Folkerts J. *Video Games, Walking the Fine Line between Art and Entertainment.* Available at: (19) (PDF) Video Games, Walking the Fine Line between Art and Entertainment (researchgate.net)
3. Arnheim R. *Film as Art.* Berkeley: University of California Press, 1957.
4. Prinz Jesse J. *When is Film Art?* Available at: http://subcortex.com/WhenIsFilmArtPrinz.pdf
5. Garcarz M. *Przekład slangu w filmie: telewizyjne przekłady filmów amerykańskich na język polski.* Kraków: Tertium, 2007.
6. Кузьмичев С.А. Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода. *Вестник МГЛУ.* 2012; № 9: 140–150.

7. Тармаева В.И. Компьютерные игры и игровая журналистика. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2015; № 5: 343–350.
8. Роллингз Э., Моррис Д. *Проектирование и архитектура игр*. Перевод под ред. А.А. Чекаткова. Москва: Издательский дом «Вильямс», 2006.
9. *The Last of Us Part 1 Full Movie [4k 60fps]*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=z1OESz4zpLs&t=567s&ab_channel=MKIceAndFire
10. *The Last of Us Part One | Left Behind Full Movie [4k 60 FPS]*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=vKysrbf2igo
11. *The Last of Us Part 2 Full Movie [4k 60fps]*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=GS804Qha0Fs&t=6193s

References

1. Dzhenkins G. *Konvergentnaya kul'tura. Stolknovenie staryh i novyh media*. Perevod A. Gasilina. Moskva: Gruppa Kompanij «RIPOL klassik», 2019.
2. Folkerts J. *Video Games, Walking the Fine Line between Art and Entertainment.* Available at: (19) (PDF) Video Games, Walking the Fine Line between Art and Entertainment (researchgate.net)
3. Arnheim R. *Film as Art.* Berkeley: University of California Press, 1957.
4. Prinz Jesse J. *When is Film Art?* Available at: http://subcortex.com/WhenIsFilmArtPrinz.pdf
5. Garcarz M. *Przekład slangu w filmie: telewizyjne przekłady filmów amerykańskich na język polski.* Kraków: Tertium, 2007.
6. Kuz'michev S.A. Perevod kinofil'mov kak otdel'nyj vid perevoda. *Vestnik MGLU*. 2012; № 9: 140-150.
7. Tarmaeva V.I. Komp'yuternye igry i igrovaya zhurnalistika. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 5: 343-350.
8. Rollingz `E., Morris D. *Proektirovanie i arhitektura igr*. Perevod pod red. A.A. Chekatkova. Moskva: Izdatel'skij dom «Vil'yams», 2006.
9. *The Last of Us Part 1 Full Movie [4k 60fps]*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=z1OESz4zpLs&t=567s&ab_channel=MKIceAndFire
10. *The Last of Us Part One | Left Behind Full Movie [4k 60 FPS]*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=vKysrbf2igo
11. *The Last of Us Part 2 Full Movie [4k 60fps]*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=GS804Qha0Fs&t=6193s

Статья поступила в редакцию 11.11.24

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-641-643

Tian Yuwei, *Associate professor, Heilongjian university, (Harbin, China) E-mail: tianyuwei9099@163.com*

RUSSIAN TRANSLATION THE CONCEPT OF "REN" IN CONFUCIUS' WORK "CONVERSATIONS AND JUDGMENTS" (ANNU) FROM THE POINT OF VIEW OF COGNITIVE TRANSLATION STUDIES. This article examines the concept of Chinese culture "ren" in translation into Russian. Various translations of Confucius's work "Conversations and Judgments" (Lunyu) were used as material. A comparative historical analysis was conducted, in the process of which the works of translators of different historical periods were compared from the point of view of cognitive translation studies. The purpose of the work is to compare the translations of Confucius's "Conversations and Judgments" (Lunyu) into Russian using the example of the translation interpretation of the concept "ren". The results of translation are significantly influenced by the national culture of the translator and reader (as well as its similarities and differences with the culture of the author of the original text), the historical era and the adopted approaches to translation, the goals of translation, etc.

Key words: **Confucianism, "Conversations and Judgments" (Lunyu), Chinese culture, cultural concepts, the concept of "ren", cognitive translation studies, history of translation, comparative analysis**

Тянь Юйвэй, *доцент, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: tianyuwei9099@163.com*

РУССКИЙ ПЕРЕВОД КОНЦЕПТА «ЖЭНЬ» В РАБОТЕ КОНФУЦИЯ «БЕСЕДЫ И СУЖДЕНИЯ» («ЛУНЬ ЮЙ») С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОГНИТИВНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

В настоящей статье рассматривается концепт китайской культуры «Жэнь» в переводе на русский язык. В качестве материала были использованы различные переводы труда Конфуция «Беседы и суждения» («Лунь юй»). Был проведён сравнительно-исторический анализ, в процессе которого сопоставлялись работы переводчиков различных исторических периодов с точки зрения когнитивного переводоведения. Целью работы является проведение сравнения переводов «Беседы и суждения» («Лунь юй») Конфуция на русский язык на примере переводческой интерпретации концепта «Жэнь». На результаты перевода существенное влияние оказывает национальная культура переводчика и читателя (а также её сходства и отличия с культурой автора оригинального текста), историческая эпоха и принятые подходы к переводу, цели перевода и т. д.

Ключевые слова: **конфуцианство, «Беседы и суждения» («Лунь юй»), китайская культура, культурные концепты, концепт «Жэнь», когнитивное переводоведение, история перевода, сравнительный анализ**

Актуальность работы заключается в том, что различные переводчики интерпретируют переводимые тексты по-разному. В особенной степени это может быть отнесено к этноспецифическим культурным концептам, а также к понятиям, точного аналога которым не имеется в целевом языке. От конкретных переводческих интерпретаций часто зависит восприятие не только отдельных концептов, но и всей культуры в целом.

Цель исследования – проведение сравнения переводов «Беседы и суждения» («Лунь юй») Конфуция на русский язык на примере переводческой интерпретации концепта «Жэнь».

Соответствующие задачи для достижения этой цели:

1. Рассмотреть историю китаеведения в России.

2. Проанализировать переводы фрагмента «Бесед и суждений» («Лунь юй») на русский язык различными переводчиками.

3. Разобрать различные методы перевода, их сильные и слабые стороны.

Для достижения цели и решения задач используется метод сравнительного анализа, а также когнитивный подход к теории перевода. В качестве первичного материала выступают различные переводы «Бесед и суждения» («Лунь юй») Конфуция на русский язык, тогда как вторичным материалом являются исследования учёных в области переводоведения.

Научная новизна исследования состоит в том, что был проведён анализ концепта «Жэнь» с позиции различных переводчиков в контексте когнитивной теории перевода.

Теоретическая значимость результатов исследования. Полученные результаты могут пригодиться для дальнейших исследований на тематики, связанные с широким спектром вопросов перевода с китайского языка на русский, а также перевода в целом.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности использовать их в переводческой работе, а также при преподавании дисциплин, связанных с переводом, переводоведением, историей переводческой деятельности в высшем учебном заведении. Эта статья является поэтапным результатом исследовательского проекта «Исследование когнитивного перевода основных конфуцианских терминов на русский язык с точки зрения корпусного перевода» 2024 года, реализуемого Фондом фундаментальных исследований провинции Хэйлунцзян для студентов бакалавриата. Проект затрагивает последипломное образование и реформу преподавания Хэйлунцзянского университета. Статья также включает поэтапные результаты курса «Создание и интеграция скрытых идеологических и политических компонентов. Курс по модели SPOC ''Интерпретация теории и практики''».

Когда «Беседы и суждения» («Лунь юй») переводятся на иностранные языки, то разночтения в национальных культурах автора и переводчика приводят к отличиям в интерпретации некоторых культурных концептов. В переводе П.С. Попова для интерпретации конфуцианских понятий были использованы слова из православной религии, что в определенной степени отражало переводческую тенденцию русских синологов начала XX века. Они использовали для перевода лексику, более понятную читателям того времени. Синологи изучали и анализировали китайскую литературу, чтобы через неё понять древнюю культуру страны и мировоззрение китайцев. Таким образом, в сознании переводчиков сформировался образ Китая как экзотической восточной страны, полной мудрости. Синологи изначально занимались изучением всего спектра восточных культур; с 1975 года синология стала самостоятельной дисциплиной и начала специализироваться на вопросах, связанных с Китаем. Это вопросы китайской истории, китайской экономики, отношениях Китая и России и т. д. Синология того времени уже имела собственную методологию.

Но и в более ранние периоды ученые понимали, что чисто лингвистические и текстовые исследования не могут раскрыть всю сущность Китая. В начале XX века русский миссионерский корпус, исходя из специфики своей работы, сравни-

вал китайскую духовную культуру с православной, искал недостатки китайской культуры, прояснял суть традиционных китайских вероучений.

Изучение китаеведения в России началось позже, чем в европейских странах. Так, во Франции уже в 1814 году начали открываться специальные институты для преподавания китайского языка, а в 1841 году был издан французский вариант китаеведческих трудов. Однако в силу различных факторов русские переводы «Бесед и суждений» («Лунь юй») не ссылались и не опирались на французские переводы. Следовательно, французская точка зрения не оказала влияния на точность понимания русских переводов. Ранние китаеведы переводили древние литературные произведения так же, как и детские книжки, демонстрируя глубокие философские мысли простыми и понятными словами. Это облегчало понимание и принятие чужой культуры читателем. В подобных переводах отсутствует личное понимание концепций переводчиком. В наши дни переводчики добавляют в свои работы множество собственных интерпретаций конфуцианских концепций и, следовательно, часть собственной личности [1, с. 136]. Национально-культурная принадлежность автора и переводчика отличаются, следовательно, понимание автором и переводчиком оригинального текста также не может быть идентичным. Это ярко проявляется при переводе основных понятий конфуцианства. В то же время познание одной и той же национальной культуры в разные исторические периоды также отличается, в связи с чем варьируются и переводы одних и тех же текстов на русский язык, выполненные в различные эпохи. Перевод основных конфуцианских концептов может наилучшим образом отразить национальную культуру переводчика, который, чаще всего, руководствуется интуицией и собственной картиной мира при выборе нужного слова или понятия. В настоящей работе высокочастотные слова в «Беседах и суждениях» («Лунь юй») выбраны в качестве основного материала для анализа частоты слов в корпусе.

«Жэнь» представляет собой древнекитайский моральный концепт, наделённый высоким потенциалом для интерпретации. Изначально «жэнь» – это «доброжелательность и любовь, способность сочувствовать, заботиться и помогать людям». Конфуций считал «жэнь» высшим моральным принципом и моральным стандартом конфуцианства. Основой «жэнь» являются «сыновняя почтительность и братский долг». Понятие «жэнь» состоит из двух частей. Одна часть выражает вечные человеческие ценности, а другая может быть понята по-разному, в зависимости от эпохи и национальной культуры. «Беседы и суждения» («Лунь юй») Конфуция, как и само конфуцианство, могут пониматься по-разному в различных обстоятельствах [2, с. 107].

В «Беседах и суждениях» («Лунь юй») понятие «жэнь» встречается 109 раз, поэтому может быть отнесено к высокочастотным словам. Это понятие как основной моральный стандарт конфуцианской мысли важно для понимания конфуцианской культуры и её изучения [3, с. 265]. Точное понимание слова «жэнь» помогает переводчику прояснить направленность конфуцианства. «Жэнь» является одной из основных идей «Бесед и суждений» («Лунь юй»). Через сравнение и изучение этого слова можно также проанализировать различное понимание конфуцианства переводчиками разных периодов.

Таблица 1

Перевод концепции «жэнь» на русский язык различными переводчиками

Переводчик	Жэнь
В.П. Васильев	Человеколюбие (добродетель, любовь, святость)
П.С. Попов	Гуманизм
В.М. Алексеев	Истинночеловеческое начало
Н.И. Конрад	Человеколюбие
Л.Д. Позднеева	——
В.А. Кривцов	Человеколюбие
А.М. Карапетьянц	Гуманность
И. И. Семененко	Милосердие; человечность
Л.И. Головачёва	Совесть
В.В. Малявин	Человечность
А.С. Переломов	Человеколюбие
А.С. Мартынов	Милосердие; человечность
А.Е. Лутьянов	Человеколюбие

В качестве примера следует привести несколько переводов небольшого фрагмента или источника.

*颜渊问**仁。**子曰：“**克己复礼为仁。**一日克己复礼，天下归仁焉。为仁由己，而由人乎哉？”颜渊曰：“请问其目。”子曰：“非礼勿视，非礼勿听，非礼勿言，非礼勿动。”颜渊曰：“回虽不敏，请事斯语矣。”*

Перевод 1: Янь-юань спросил: «(Что такое) человеколюбие, (добродетель, любовь, святость)?» Философ сказал: «Превозмочь себя (свои страсти) и возвратить, (обратно получить в первобытном виде внешние) церемонии составляет **человеколюбие**. (Если можно) один день превозмочь себя и возвратить церемонии, (то) Вселенная присоединится (обратится, – но, по толкованию: только с похвалою отнесется) к человеколюбию. Сделать человеколюбие (сделаться добродетельным зависит) от себя, ужели от людей?!» (Перевод В.П. Васильева).

Перевод 2: Янь Юань спросил о человеколюбии. Учитель ответил: Преодолеть себя и вернуться в словах и поступках к Правилам. В этом заключается человеколюбие. (Перевод Л.С. Переломова).

В контексте представленного фрагмента «жэнь» представляет собой не просто лексическое понятие, а синоним всех добродетелей и благородства. В.П. Васильев переводит «жэнь» как «человеколюбие». Китайские исследователи до сих пор спорят о значении концепта «Жэнь». В «Беседах и суждениях» («Лунь юй») Конфуция определение «жэнь» очень широкое. Согласно точке зрения Конфуция, «жэнь» – это высший моральный стандарт для человека. Учитель считал, что человек должен постоянно стремиться к самосовершенствованию и сдерживать свое поведение в соответствии со стандартом «жэнь». В двадцать второй главе раздела «Янь Юань» говорится: «Фань Чи спросил, что такое «жэнь». Учитель ответил: «Это значит любить людей»».

В соответствие с толкованием «жэнь» в значении «любить людей» на русский язык концепт часто переводится как «человеколюбие». Слово «жэнь» было центральным в учении Конфуция, и Беллеромов интерпретировал концептуальное значение этого слова с точки зрения структуры китайских иероглифов. Концепт «Жэнь» записывается иероглифом «仁», который состоит из двух частей. Первая часть (人) означает «человек», а вторая часть (二) – переводится как «два». Следовательно, «жэнь» трактуется как связь между людьми. В итоге эта связь приводит к формированию общества. Именно поэтому «жэнь» часто переводится на русский язык как «человеколюбие» [4, с. 111].

Перевод 3: На вопрос Янь-юаня о гуманизме Конфуций сказал: «Победить себя и вернуться к церемониям значит стать гуманистом. И в тот день, когда (человек) победит себя и возвратится к церемониям, вселенная возвратится кугманизму. Быть гуманистом зависит ли от себя, или от людей?» (Перевод П.С. Попова).

Слово «гуманизм» происходит от латинского «humanitas» («человечность»). Понятие обозначает моральные нормы человеческой жизни, право людей мыслить и свободно выбирать свой образ жизни. Марк Туллий Цицерон определял «гуманизм» как «высшее культурное и нравственное развитие человека». Гуманизм возник как направление мысли в эпоху Возрождения в Европе в XV веке. Гуманизм отражает идею заботы о людях, уважения к людям и постановки людей во главу угла, выступает за равенство и взаимное уважение. Во время французской буржуазной революции появилась гуманистическая идея свободы, равенства и братства. В историческом контексте того времени «гуманизм» выступал в качестве оружия против феодального и религиозного господства и сыграл положительную роль в изменении общества. Однако как специфическая концептуальная форма гуманизм был идеологической системой буржуазии [5, с. 171].

В оригинальном тексте слово «жэнь» имеет иную коннотацию, и подобный перевод приведет к неоднозначному восприятию читателем того факта, что идея гуманизма уже была разработана в странах Востока в конфуцианский период на несколько тысячелетий раньше, чем это произошло в странах Западной Европы.

Российский китаевед, понимающий «жэнь» как «гуманность», считает, что слово «жэнь» имеет несколько значений, поэтому не может быть передано определённым эквивалентным словом в современного русского языка. Он полагает, что слово «жэнь» в «Беседах и суждениях» («Лунь юй») имеет несколько значений, таких как «человеколюбие» и «гуманность». «Жэнь» представляет собой центральную составляющую конфуцианского гуманизма, а также символизирует специфические социальные отношения в рамках гуманизма. Этот концепт возможно соотнести с двумя категориями. Первая категория – политическая, представленная правительственной системой и обстановкой того времени. Вторая категория – моральная: в конфуцианский период различные школы мысли пытались организовать этическую систему человека и использовать ее в интересах правителей. Перевод «гуманность» был создан в этом социальном контексте [6, с. 10].

Перевод 4: Янь Юань спросил о том, что такое **человечность**. Учитель ответил: «Быть человечным – значит победить себя и обратиться к ритуалу. Если однажды победишь себя и обратишься к ритуалу, все в Поднебесной признают, что ты человечен. От самого себя, не от других, зависит обретение человечности». (Перевод И.И. Семененко).

И.И. Семененко переводит «жэнь» как «человечность», а также утверждает, что в русском переводе «Бесед и суждений» («Лунь юй») существует множество толкований рассматриваемого концепта. И.И. Семененко трактует «жэнь» как «милосердие» в переводе 1987 года, но меняет его на «человечность» в повторном переводе 18 лет спустя. По его мнению, «Всё же милосердие не может служить достаточно адекватным отражением понятия жэнь...» (термин «милосердие» не охватывает «жэнь») (слово «милосердие» не охватывает все значения «仁»)».

Перевод «милосердие» вызвал бы двусмысленность в понимании читателя. Слово «милосердие» в словаре имеет следующее значение: «Готовность оказать помощь, проявить снисхождение из сострадания, человеколюбия» (всегда готов помочь бедным)». Другой вариант перевода «жэнь», «благожелательность», означает не только помощь бедным, но и братское отношение к людям и т. д. Для перевода слова «жэнь» Семененко использовал слово «человечность»,

которое он понимал в прямом смысле, а не в переносном, то есть как существительное, образованное от слова «человек» [7, с. 85].

Иероглиф «жэнь», как уже говорилось выше, состоит из двух частей: «человек» и «два», и поэтому формально перевод «человечность» является корректным. Словарное определение слова «человечность» – это «гуманность, человеческое отношение к окружающим», основное значение которого схоже со значением слова «гуманность».

Таким образом, перевод «жэнь» как «гуманность» показывает, что концепт «Гуманность» не соответствует конкретному концепту в русском языке, поскольку переводчики выбрали для перевода слова, близкие к концептам их национальной культуры. Термин «гуманность (гуманизм)» появился в эпоху Возрождения в Европе. В европейском обществе ценности гуманизма распространены шире, чем конфуцианская идеология, в связи с чем переводчиками выбирается более привычная для читателей терминология. Однако при углубленном изучении переводов «Беседы и суждения» («Лунь юй») можно увидеть, что «жэнь» не ограничивается только гуманизмом. Заметив это, переводчики решили проанализировать коннотативное значение «жэнь», исходя из характеристик его иероглифического начертания. В результате этого в более поздних переводах «жэнь» понимается как «человечность» и «человеколюбие».

У различных переводчиков нет одинакового подхода к одному и тому же многозначному понятию. Чтобы справиться с этим вызовом, Васильев использует унифицированный перевод; Кривцов применяет замену синонимов. Как видно из приведенных примеров, подход переводчиков к понятиям конфуцианской культуры представляет собой переход от перевода одного и того же термина к поочередному толкованию нескольких терминов. В переводах последних лет стало опять заметно, что переводчики стараются сочетать использовать как можно меньшее количество образов при толковании многозначных слов. В то же время это отражает и ход мыслей переводчиков в разные периоды. Создатели первых переводов стремились передать единое лексическое сообщение, используя наиболее ёмкие слова и понятия для выражения глубоких концепций китайской философии. Однако при таком подходе часто не учитывается всё множество значений, которые может передавать один китайский иероглиф в разных контекстах. Следовательно, когда точного аналога переводимому понятию нет в русском языке, это неизбежно приводит к частичной потере информации [8, с. 91]. Однако в переводах XX века стало практиковаться использование более одного слова для интерпретации одного и того же значения в разных контекстах. Преимущество такого подхода заключается в том, что переводчику удается понять и выразить смысл основных понятий текста, а также представить понимание одного и того же китайского иероглифа с разных точек сторон. Тем не менее этот подход обладает и недостатками. В частности, как уже говорилось выше, многократное использование лексических выражений может привести к путанице в восприятии читателем основных понятий, а также препятствует распространению традиционных китайских культурных концепций за рубежом. В последние годы в переводах используется метод образного слияния, при котором понятия, выражающие один и тот же образ, максимально объединяются и переводятся с использованием одной и той же лексической единицы. Если же в тексте употребляется многозначное слово, то можно переводить его по-разному, в зависимости от того, какое понятие оно выражает в тексте в настоящий момент. Этот метод не только позволяет выразить многомерную перспективу одного и того же понятия, но и избежать неправильного понимания читателем ключевой сути китайской культуры.

Проанализировав русский перевод ключевого понятия «жэнь» в источнике «Беседы и суждения» («Лунь юй») с точки зрения когнитивного перевода, можно сделать следующие выводы:

Прежде всего, с когнитивной точки зрения существуют различия в понимании переводчиками концепта «Жэнь», и эти различия обусловлены отличиями в культурах автора и переводчика, когнитивными моделями и целями перевода. Являясь основным понятием рассматриваемого труда Конфуция, «жэнь» обладает богатой коннотацией и многозначностью, что создает большие трудности при переводе. В процессе перевода на русский язык одни переводчики уделяют больше внимания толкованию «жэнь» с нравственной точки зрения и передают его словами, связанными с моральными качествами. Другие могут исходить из перспективы межличностных отношений и выбирать для перевода соответствующую лексику. Третьи делают акцент на доброте и милосердии. Такое разнообразие отражает субъективность и творческий подход переводчиков при работе над одним и тем же текстом.

Кроме того, сравнивая различные русские переводы, можно заметить, что когнитивный перевод позволяет по-новому взглянуть на передачу инокультурных концепций. Переводчик должен больше мыслить и анализировать в своей работе, а также стараться понять концепцию, а не только формально найти правильное слово целевого языка. Важно уделять больше внимания различиям в восприятии переводчиками культур исходного и целевого языков и тому, как эти различия влияют на полученные результаты.

Для того чтобы лучше передать концепт «Жэнь» в «Беседах и суждениях» («Лунь юй»), переводчикам необходимо постоянно повышать собственную культурную грамотность и когнитивный уровень, глубоко понимать широкую многозначность слова «жэнь» и в полной мере учитывать когнитивные привычки и культурный бэкграунд конечных читателей. В то же время важно также укреплять коммуникацию и развивать диалог между различными культурами, чтобы способствовать точному пониманию и распространению классических концепций традиционной китайской культуры, таких как «жэнь».

В заключение следует отметить, что исследование русского перевода ключевого слова «жэнь» в «Беседах и суждениях» («Лунь юй») с точки зрения когнитивного перевода не только помогает лучше понять процесс мышления переводчика, но и способствует осознанию наиболее оптимальных стратегий распространения сложных культурных концептов.

Цель работы успешно достигнута, все поставленные задачи выполнены в полной мере.

Библиографический список

1. Чжан Ф. Стратегии недостаточного и чрезмерного перевода «Бесед и суждений» («Лунь юй») Конфуция на русский язык. *Журнал Университета Хэйхэ.* 2024; № 15 (7): 135–138.
2. Лю С. Исследование русского перевода «Бесед и суждений» («Лунь юй») с точки зрения переводологии. *Современная и древняя культура и творчество.* 2023; № 16: 106–108.
3. Лю С. Реконструкция образа «благородного мужа» и «низкого человека» в русском переводе «Бесед и суждений» («Лунь юй»). *Китайская иероглифическая культура.* 2022; № 2: 264–265.
4. Чэнь Ю. Сравнительный анализ перевода культурных концептов из «Бесед и суждений» («Лунь юй») на русский язык. *Modern Communication.* 2021; № 21: 110–112.
5. Тянь Ю. Исследования по истории перевода на русский язык «Бесед и суждений» («Лунь юй») Конфуция. *Архив Шаньси.* 2016; № 5: 168–170.
6. Чжао С. К трактовке концепта «жэнь» в русском переводе конфуцианского труда «Беседы и суждения» («Лунь юй»). *Переводы с китайского на иностранные языки (кроме английского).* 2022; № 1: 9–12.
7. Лиан Юлан. Анализ стратегий перевода «Бесед и суждений» («Лунь юй») Конфуция на русский язык на примере трёх переводных текстов. *Журнал Шанхайского университета международных исследований.* 2024; № 7: 84–88.
8. Тянь Ю. Перевод и распространение «Бесед и суждений» («Лунь юй») Конфуция в России. *Преподавание русского языка в Китае.* 2020; № 39 (3): 87–95.

References

1. Chzhan F. Strategii nedostatochnogo i chrezmernogo perevoda «Besed i suzhdenij» («Lun' yuj») Konfuciya na russkij yazyk. *Zhurnal Universiteta H`ejh`e.* 2024; № 15 (7): 135-138.
2. Lyu S. Issledovanie russkogo perevoda «Besed i suzhdenij» («Lun' yuj») s tochki zreniya perevodologii. *Sovremennaya i drevnyaya kul'tura i tvorchestvo.* 2023; № 16: 106-108.
3. Lyu S. Rekonstrukciya obraza «blagorodnogo muzha» i «nizkogo cheloveka» v russkom perevode «Besed i suzhdenij» («Lun' yuj»). *Kitajskaya ieroglificheskaya kul'tura.* 2022; № 2: 264-265.
4. Ch`en' Yu. Sravnitel'nyj analiz perevoda kul'turnyh konceptov iz «Besed i suzhdenij» («Lun' yuj») na russkij yazyk. *Modern Communication.* 2021; № 21: 110-112.
5. Tyan' Yu. Issledovaniya po istorii perevoda na russkij yazyk «Besed i suzhdenij» («Lun' yuj») Konfuciya. *Arhiv Shan'si.* 2016; № 5: 168-170.
6. Chzhao S. K traktovke koncepta «zh`en'» v russkom perevode konfucianskogo truda «Besedy i suzhdeniya» («Lun' yuj»). *Perevody s kitajskogo na inostrannye yazyki (krome anglijskogo).* 2022; № 1: 9-12.
7. Lian Yulan. Analiz strategij perevoda «Besed i suzhdenij» («Lun' yuj») Konfuciya na russkij yazyk na primere treh perevodnyh tekstov. *Zhurnal Shanhajskogo universiteta mezhdunarodnyh issledovanij.* 2024; № 7: 84-88.
8. Tyan' Yu. Perevod i rasprostranenie «Besed i suzhdenij» («Lun' yuj») Konfuciya v Rossii. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae.* 2020; № 39 (3): 87-95.

Статья поступила в редакцию 30.10.24

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ю.А. Савинова, Ю.В. Южакова, С.Ю. Позднякова
ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ЯЗЫКА: ПРЕИМУЩЕСТВА И ТРУДНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ CLIL ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 5

В.Ю. Абрамова, И.С. Елизарова, Г.И. Рзаева
АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 8

О.Н. Анюшенкова
ВЛИЯНИЕ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА УСПЕХ В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 12

А.В. Аржановская, Е.А. Елтанская
ОБРАЗОВАНИЕ 4.0: ТРАНСФОРМАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ В ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ИНДУСТРИИ 4.0 14

Ж.М. Барахоева
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА..... 17

Ю.Н. Бирюкова, Т.П. Аванесова, Ю.С. Кузнецова
РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ 19

Ю.А. Мельникова, В.Л. Блохин
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНЫХ ТЕАТРОВ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... 23

К.М. Бондарь, В.С. Дунин, А.В. Кантышева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ЦИФРОВОГО ДВОЙНИКА В ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД)..... 27

Т.А. Борзова
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ..... 31

В.Н. Бородина
ПРОФИЛАКТИКА ФАББИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ..... 34

Е.В. Воевода, С.В. Евтеев
ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ..... 37

В.В. Волкова, Д.Г. Коровяковский
ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ..... 41

В.Г. Выстропов, Ю.Н. Жирнов
О ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ВЛИЯНИЮ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ НЕСЕНИЯ СЛУЖБЫ..... 45

А.Ш. Габдуллина
ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОНТАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ..... 48

Гао Лин, Ван Юэчэн, Ван Шу
ПАРАДИГМА НЕМЕЦКО-РОССИЙСКО-ИСПАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В КИТАЕ..... 51

Н.А. Глузман
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ..... 55

В.А. Гневашева
АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ..... 57

Е.Н. Горячева, И.Н. Горячева
ЭФФЕКТИВНОСТЬ МИКРООБУЧЕНИЯ В МЕССЕНДЖЕРАХ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ..... 60

Б.Н. Гузанов, А.А. Баранова
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ИНЖЕНЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА ОСНОВЕ САМОСТОЯТЕЛЬНО УСТАНОВЛЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ..... 62

И.Ю. Гутник
СОГЛАСОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ..... 67

К.М. Бондарь, В.С. Дунин, А.В. Кантышева
СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ КОРРЕГИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАСЕЛЕНИЯ С СОТРУДНИКАМИ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ..... 70

А.Д. Зубков
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... 73

Л.А. Ивакина, В.П. Тигров
СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ..... 75

А.И. Горопаев, А.Н. Иконникова
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ К ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКЗАМЕНУ..... 78

Н.В. Калнаус, О.В. Кульчейко
ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ .. 80

С.В. Канавин, А.Ю. Колесникова, И.В. Едынак
МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА ПО ТЕХНИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ..... 83

О.П. Карникова
СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТА ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ..... 86

А.С. Кац, Е.Н. Костров
ОБЗОР ПОДХОДОВ К ФЕНОМЕНУ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ»: ПРОШЛОЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ..... 90

К.Э. Кетоев
ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА РЕГУЛЯЦИЮ И ПОДДЕРЖИВАНИЕ ИХ ВЕСА 93

Н.С. Кожанова, М.А. Болгарова
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ 95

В.А. Колмыкова, И.В. Абакумова
ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО СТИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИЙ УСПЕХ СТУДЕНТОВ..... 100

М.М. Конколь
ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И НЕЙРОСЕТЕВОГО ПРОГРЕССА 104

А.Р. Алиева, Ш.А. Магулаев
КОЛЛЕКТИВНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ КОМПОЗИЦИОННЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА 108

А.Р. Алиева, Н.П. Боташева
ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕЙЗАЖА..... 111

С.Я. Ачмизова, З.Р. Девтерова
CHAT GPT КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ..... 114

Е.В. Бурина
РОЛЕВЫЕ ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ В ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА..... 116

И.З. Виситаева
РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЛОНТЁРСКИХ ПРАКТИК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ..... 118

У.А. Гаджиева, З.И. Рашкуева
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВА ИХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ..... 120

А.Т. Гаибова
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ ГЕОГРАФИИ И ТУРИЗМА..... 123

М.Т. Гайрабекова
ОСНОВЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА, УЧИТЫВАЮЩИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ..... 125

В.И. Демкович
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..... 127

Н.Н. Дробышева
АНГЛИЙСКИЕ ДУБЛЕТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ..... 129

Д.В. Едышев
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕДИАРЕСУРСОВ И ВИДЕОСТУДИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 131

Г.Г. Жигалова, Н.Г. Радзиевская
СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ВНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН «СУДЕБНАЯ МЕДИЦИНА», «СУДЕБНАЯ ПСИХИАТРИЯ», «ПЕРВАЯ ПОМОЩЬ»)..... 133

О.В. Зотова, Г.А. Малюкина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ (ТЕМАТИЧЕСКИХ) ПОДКАСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ..... 136

Ф.Х. Киргуева, А.Г. Бекойты
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ 138

И.Г. Кондратьева
ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ..... 141

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ВЫПУСКНИКА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА..... 144

О.В. Косенко
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ..... 148

Н.А. Кулибеков, Ф.Э. Эсетов, Б.Д. Паштаев
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ИИ) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ..... 150

И.А. Манвелова, В.И. Широгалина
АКТУАЛИЗАЦИЯ НАВЫКОВ В ОБЛАСТИ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА..... 153

Ф.В. Габышева, Т.С. Абрамова
СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)..... 156

Н.В. Авдеева
ЭКСПЕРТИЗА РАБОЧИХ ПРОГРАММ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 159

В.А. Акопьян
ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ..... 162

Н.Н. Ачкасова
ВОСТРЕБОВАННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 165

Гао Хуэйминь
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗАХ..... 167

Н.А. Гузь, В.Д. Власенко
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ, КУЛЬТУРЫ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ 170

П.Ю. Делий
СИСТЕМНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – ИННОВАЦИОННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ 173

Е.П. Кабкова, С.В. Архипенко, Ван Илинь
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА 176

Е.А. Кагакина, С.Л. Лесникова
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАГИСТРАТУРЕ К УПРАВЛЕНИЮ НАСТАВНИЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 179

А.С. Лагоха
РАЗРАБОТКА ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИН, СВЯЗАННЫХ С ИЗУЧЕНИЕМ БАЗ ДАННЫХ 181

Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина, Н.В. Гусельникова
ИССЛЕДОВАНИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 184

Т.П. Аванесова, Ю.С. Кузнецова
К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ, СВЯЗАННЫХ С ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ 188

И.И. Макашина
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ В ЭРГАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ 191

А.Н. Томилин
О ПРИМЕНЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ПРАКТИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 193

А.Н. Томилин, Е.М. Дорофеев, Л.Ф. Мамедова
МУЗЕЙ МОРСКОГО ВУЗА КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 198

С.Н. Томилина
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОГРАММНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 202

М.И. Северьянова
АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-КУРСА 206

О.В. Шаляпин, Х.Э. Султанов
ПРОБЛЕМЫ КОПИРОВАНИЯ ЖИВОПИСНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 208

Р.М. Абдулгалимов, Г.Н. Абдулгалимова
КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ИЗМЕРЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА 211

С.А. Алиева, К.И. Базуева, Р.А. Мусаева
ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS ВО ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ 214

М.А. Баукова
ТРАНСФОРМАЦИЯ И АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА У ИНОСТРАННЫХ СТАЖЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 217

Ван Лихуа
НАРУШЕНИЕ ПРИНЦИПА КООПЕРАЦИИ Г.П. ГРАЙСА В РУССКИХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ВИДЕОВЕРБАЛЬНЫХ ТЕКСТАХ 220

А.Р. Джиоева, О.Ф. Джиоева
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ 222

Д.Л. Еськин
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ 225

Т.В. Ларина, В.М. Миназова, П.В. Дашкуева
ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 227

З.А. Магомеддибирова, Т.П. Симакова, К.З. Кафарова
СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИСКУСТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 230

З.З. Магомедова, Г.А. Смыслова, Д.М. Даудова
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 234

А.Л. Медвецкая
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕГУЛИРОВАНИЯ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РИСКОВ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РИСКА РАССОГЛАСОВАНИЯ) 237

З.М. Миназова, З.З. Магомедова, И.Е. Емельянова
РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА 240

В.М. Миназова, М.З. Газиева, С.А. Залитинова
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ 244

Н.М. Романенко
ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ: КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ЭКСПЕРИМЕНТА 247

П.П. Ростовцева, М.В. Боровко
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 249

Л.Ю. Тарасова
СОСТАВЛЕНИЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ» 252

Н.О. Юдин
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УРОВНЯ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 254

Г.Е. Концевич
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 257

Н.В. Кузмичева, Ю.В. Слепкина, А.В. Григораш
ФОРМЫ И МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЗВУКОРЕЖИССЁРСКОГО СЛУХА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 259

О.З. Кузнецова
ИССЛЕДОВАНИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА 263

С.М. Курьян, М.А. Петрушкевич
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ. «ПРИОРИТЕТ 2030» КАК ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ 266

Н.Ю. Литвинова
УКРЕПЛЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ ЧЕРЕЗ СТУДЕНЧЕСКИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ 269

Ю.В. Малявская
КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА 271

З.В. Масаева
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ 274

Е.С. Овсий
СИМУЛЯЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ А1-А2) 276

А.В. Иванова, М.Д. Олесова
КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 280

В.А. Виноградов, И.Ф. Оркина
МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ МУЗЫКАНТА-ИНСТРУМЕНТАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ 282

А.Е. Петриков, Т.В. Сатина
РОЛЬ ДОПОЛНЕННОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА 285

И.С. Разина, Л.Р. Замалетдинова, К.З. Кафарова
РАЗВИТИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ 287

Р.Р. Вершинин, Т.В. Вилейто, Э.М. Ребко
МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА АСПЕКТАМ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ 290

Д.В. Суханов, Т.В. Сатина
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ 295

Ю.А. Семенова
ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОСВОЕНИЯ ЛИРИКИ В.В. МАЯКОВСКОГО 297

Л.И. Середа
ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ 299

Е.П. Никифорова, М.П. Сидорова
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕКСТОВ НОВОЙ ПРИРОДЫ НА РУССКОМ И РОДНОМ ЯЗЫКАХ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ 304

В.С. Стародубцева, А.А. Темербекова
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ 307

Т.Е. Финогеева
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЯХ И ПРОГИМНАЗИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НАЧАЛА XX ВЕКА 310

С.Р. Хаблиева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 316

Д.А. Хохлова
УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС СОВРЕМЕННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 318

Хуан Юншэн, Р.М. Чумичева
ЭТИЧЕСКИЕ И МОРАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КИТАЯ И РОССИИ 321

Г.Р. Хусаинова, О.В. Беркутова
О РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ 324

О.А. Чалова
ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ЦИФРОВОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗА 330

М.М. Черницына, И.В. Абакумова
ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛООБРАЗУЮЩИХ МЕХАНИЗМОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПУТЕМ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС 332

Чжан Шипэн
ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В УСТНОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ 336

М.А. Шаталов, П.А. Солонько
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СОСТОЯНИЯ ПРАКТИКИ ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ РЕСУРСОВ ВСЕРОССИЙСКОГО ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОГО ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ «ЮНАРМИЯ» 338

В.Н. Шашкова
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ АДЪЮНКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ 342

Ф. Шенокур
К ВОПРОСУ ОБ ОПИСАНИИ МОДУСНЫХ СМЫСЛОВ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛОВ «ВЫДУМАТЬ», «НАДУМАТЬ», «ПРИДУМАТЬ» И «УДУМАТЬ») 345

Л.А. Шибанкова, Е.Н. Прокофьева, А.А. Твардовская
ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ: СТРУКТУРА И ХАРАКТЕРИСТИКИ 349

И.В. Шутрова
ЗНАЧИМОСТЬ КОНТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ПРОЯВЛЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ТИПОВЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ 353

А.В. Щеколдина, О.Ю. Попова
ДИСЦИПЛИНА «НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА» КАК ЗНАЧИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 357

Р.М. Эхаева
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ» КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ 360

Ю.А. Ястремская
ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 362

И.С. Прокудина
КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ 364

А.М. Тарханова, Н.С. Шулдикова
МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНОЙ МОДЕЛИ БРОУНОВСКОГО ДВИЖЕНИЯ 368

М.С. Акишева
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПОТРЕБНОСТЬ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ 371

С.З. Алборова
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ 373

Ф.У. Базаева, Ф.К. Баталова, А.В. Карпенко
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 375

А.Д. Беликов, В.В. Рубцов, Ю.В. Сорокопуд
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ 378

А.С. Гаврилова
РОЛЬ DIGITAL-МАРКЕТИНГА И SMM В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 381

М.З. Газиева, Э.А. Абдулатипова, Т.П. Полозова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ 383

Е.С. Губченко
КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД 386

Н.В. Гусева
СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РЕДКИХ ЯЗЫКОВ КУРСАНТАМ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 388

Г.С.-Х. Дудаев, Д.М. Даудова, Я.З. Газиева
РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 391

В.В. Иохвидов, Л.Б. Воронкина, И.Н. Зотова
СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ И ДЕТЕЙ УЧАСТНИКОВ СВО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ПРОЕКТ НА БАЗЕ ФИЛИАЛА СГПИ В Г. ЕССЕНТУКИ 394

К.К. Кадырова
СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ 397

П.И. Касаткин, А.П. Гулов
КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕГО ПОДГОТОВКУ ШКОЛЬНИКОВ К ЯЗЫКОВОЙ ОЛИМПИАДЕ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА 399

Л.Г. Ким, К.Э. Столяр
ИССЛЕДОВАНИЕ ОЖИДАНИЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА ОТ КОМПЕТЕНЦИЙ ТЬЮТОРА 403

В.И. Линник
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ 406

А.А. Маленкова, Я.Ю. Цинцевич, Д.У. Шуркевич
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ БАРЬЕРОВ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ 408

М.И. Михеева, Л.Б. Бубекова, Н.Е. Шафажинская
КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕМПОРАЛЬНЫХ МЕТАФОР: АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ 411

С.В. Седельников, М.А. Алиева, В.Г. Дмитренко
СИСТЕМА КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЧНОСТНОГО РОСТА 414

М.Р. Сельмурзаева, А.М. Гоншокова, Т.В. Чиркова
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРАКТИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ГУМАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 418

Г.Н. Соломатина, А.В. Наумова
ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ 421

И.Р. Усамов
БАКАЛАВРЫ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ: РЕГЛАМЕНТАЦИЯ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 423

Е.А. Шумилова, В.И. Грищенко
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 425

С.И. Юрова
СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 428

Е.И. Дробышева
СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 430

Е.Н. Нечина
НЕГАТИВНЫЕ УСТАНОВКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ, И СПОСОБЫ БОРЬБЫ С НИМИ 432

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Г.Р. Абдуллина, Г.Г. Алимбаева
ТОПОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА ГАЙНИНСКИХ БАШКИР В ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 436

А.В. Белова
МНОГОЗНАЧНОСТЬ СОЧИНИТЕЛЬНЫХ СОЮЗОВ UND И ABER В НЕМЕЦКИХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ И НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ 439

М.П. Болотская, М.В. Рябова
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИСТОЧНИКОВ СВЕТА В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО 442

Г.М. Васильева, М.В. Виноградова
ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (ПО ДАННЫМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ) 444

А.Е. Голукович, Т.Р. Аникеева
АНГЛИЙСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ СФЕР КУЛЬТУРЫ, НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ 446

М.А. Гусейнов
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУМЫКСКОЙ ПРОЗЫ «СЕМИДЕСЯТЫХ ГОДОВ» (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА У. МАНТАЕВОЙ) 449

К.В. Дементьева
ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ TELEGRAM-КАНАЛОВ 451

М.И. Дойникова
НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В УПОТРЕБЛЕНИИ АНГЛОАМЕРИКАНИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 454

Б.Р. Зайдуллин
МОТИВ РОДНОЙ ЗЕМЛИ В ТВОРЧЕСТВЕ ТУФАНА МИННУЛЛИНА 456

Ю.К. Кижнер
ВЛИЯНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ НА СОВРЕМЕННЫЕ КОММУНИКАЦИИ 459

Н.А. Кокошникова, Н.В. Кондрашова, Т.Ф. Сизова
МЕТАФОРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «НЕХВАТКА» КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СТИХОТВОРЕНИЙ Р.М. РИЛЬКЕ, ПОСВЯЩЕННЫХ ИСКУССТВУ 461

Е.В. Комлева
ТЕКСТ СКАЗКИ КАК ИСТОЧНИК ЭФФЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ РУССКИХ И ИРАНСКИХ СКАЗОК) 465

Н.В. Кондрашова, Е.И. Кондрашова
ПОЭТИКА ПОДРОСТКОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЕЛЕНЫ ГАБОВОЙ 468

В.П. Спешилова, О.М. Култышева
ФОРМЫ И ПРИЁМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ ГЕРОИНИ ПОВЕСТИ А.Г. АЛЕКСИНА «ЗАПИСКИ ЭЛЬВИРЫ» 472

М.Р. Кармова, М.В. Логина
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНОВ 475

М. Лю, Ц. Ян
МНОГОМЕРНЫЙ СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИНОНИМОВ НА ОСНОВЕ КОРПУСА: НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ПОЗВОЛИТЕЛЬНОСТЬ» 477

М.А. Малкова
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ НЕОЛОГИЗАЦИИ ЦИФРОВОГО ПРОСТРАНСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ) 482

Г.А. Менщикова, А.В. Завьялова
ВЕРБАЛЬНЫЕ МАРКЕРЫ ЛЖИ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДВЫБОРНЫХ ДЕБАТОВ Д. ТРАМПА И К. ХАРРИС) 485

А.В. Мишнова
ФОРМАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ СВЯЗНОСТЬ НЕМЕЦКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ СТАНДАРТИЗИРОВАННОГО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ 487

Е.А. Морозкина, И.С. Насипов
АКТУАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНОЙ СТРАТЕГИИ АВТОРА В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА 490

А.Р. Мухтаруллина, О.О. Сподарец
МОДАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЛОГАНОВ ВУЗОВ РОССИИ, КАЗАХСТАНА И США 493

О.Н. Новикова, Ю.В. Калугина, Т.Н. Талецкая
СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ АЛЛЕЙ Г. УФЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТА “ЗЕЛЕНАЯ БАШКИРИЯ” 495

Ю.Е. Кочнева, О.Д. Пастухова, Е.А. Титова
ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ОФИЦИАЛЬНОЙ СТРАНИЦЫ ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА «ВКОНТАКТЕ») 498

В.Ш. Расумов
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ПЕРВОЙ КНИГЕ ТРИЛОГИИ Х. ОШАЕВА «ПЛАМЕННЫЕ ГОДЫ» – «РЕКИ ЖИЗНИ СХОДЯТСЯ» 502

Л.Н. Ребрина
ЗАКОНОМЕРНОСТИ МЕМНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ ГЕРМАНИИ 504

Н.И. Свистунова, И.И. Мишуткина
ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТОВ В НАЦИОНАЛЬНОМ ЮМОРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ АНЕКДОТОВ) 507

Н.В. Сергеева, А.З. Ишмухаметова
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОЙ ПРЕССЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛИСТСКИХ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ) 509

И.И. Пеньковская, Ю.В. Сложеникина
ЭЙЗЕНШТЕЙН: АВТОРСКОЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ГНЕЗДО С ВЕРШИННЫМ СЛОВОМ «МОНТАЖ» (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКЦИЙ, ПРОЧИТАННЫХ В 1933–1934 ГГ.) 512

Х.В. Султанбаева, А.Н. Бахтиярова, Г.М. Гимашева
КОНЦЕПТЫ «САБЫЙ» («МЛАДЕНЕЦ») И «БАЛА» («РЕБЕНОК») В ТВОРЧЕСТВЕ МУСТАЯ КАРИМА 515

О.С. Сухих
ДИАЛОГ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ И НАРОДА В РАССКАЗЕ Л.И. БОРОДИНА «ОДНАЖДЫ В ОТПУСКЕ» 519

Т.П. Сыроватская
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА И ТЕКСТОВЫЕ ТАКТИКИ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА СТАЛИНСКИХ ВЫСОТОК 522

Темиз Умутджан
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ЕЕ РОЛЬ В СОЗДАНИИ СОВРЕМЕННОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ 524

Т.Ф. Терских, А.М. Литовкина
АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ АНТИЧНОЙ МИФОЛОГИИ НА РАЗВИТИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (АНАЛИЗ СЮЖЕТА АПУЛЕЯ «АМУР И ПСИХЕЯ») 527

Хоссейни Дарберази Сейеде Фаззе
АНТОН ПАВЛОВИЧ ЧЕХОВ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ИРАНСКУЮ ДРАМАТУРГИЮ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ 531

С.В. Филиппова, В.Е. Холмогорова
ОБРАЗ ПЕКАРЯ В НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ: СИМВОЛИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 534

О.С. Фисенко, Л.В. Адонина, Л.А. Моря
ОБЩЕКАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» КАК ЭЛЕМЕНТА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ВАСИЛИЯ ВАСИЛЬЕВИЧА РОЗАНОВА 536

В.М. Хантакова, С.В. Швецова
АНТОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ОФТАЛЬМОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) 540

О.Ю. Черных, В.С. Забабуркина
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ (ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) 542

А.С. Чочиева
ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ В ЭПИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ В. МАЙНАШЕВА «ЧАТХАН» 545

Ю.В. Шуйская, А.А. Дубенко
ИСТОРИЯ ВХОЖДЕНИЯ В РУССКИЙ ЯЗЫК ТЕРМИНОВ МОРСКИХ ТОРГОВЫХ ПЕРЕВОЗОК: ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ СЛОВА В КВАНТИТАТИВНОМ АСПЕКТЕ 548

Н.Н. Щербакова
КОНСТРУКТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СТИХОТВОРЕНИЯХ В. ИСАКОВА 550

Ма Цзя
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ 552

А.М. Евлоева
ФИЛОСОФСКАЯ ЛИРИКА АСХАБА МЯКИЕВА 555

С.-Х.С.-Э. Ирезиев
ВЫПАДЕНИЕ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ 557

Ю.А. Караулова
ЭКСПЛИКАЦИЯ ЧАСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ИДИОМЫ SPILL THE BEANS КАК МЕХАНИЗМ ОБРАЗОВАНИЯ ЕЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ВАРИАНТА SPILL THE TEA 560

Д.М. Магомедов
ВЛИЯНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДАГЕСТАНСКИХ УЧАЩИХСЯ 562

З.Г. Курбанова
У ИСТОКОВ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА 565

Т.В. Илларионова, Т.Н. Васильева
ОБРАЗ БОГАТЫРСКОГО КОНЯ В ЯКУТСКОМ ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ 567

М.А. Асадчая, Д.В. Горбунова
КОММУНИКАТИВНЫЕ ПАТТЕРНЫ ДЛЯ УСТАНОВЛЕНИЯ РАППОРТА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВРАЧА И ПАЦИЕНТА 570

Е.М. Истомина
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РУССКОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА ПОПУЛЯРНОЙ ПСИХОЛОГИИ 572

Л.П. Никулина
ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КИНЕСИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ В ОЛОНХО «НЮРГУН БООТУР СТРЕМИТЕЛЬНЫЙ» К.Г. ОРОСИНА 574

Н.Ю. Пилюгина, Жэнь Болинь
ЖАНРОВЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПОМИНАНИЙ В.Ф. ДУХОВСКОЙ 577

Фу Хуэйюй, Е.В. Харченко
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЗАПАХОВ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КАРТИНАХ МИРА 581

Ю.В. Чернова, Д.А. Беляков
К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНОЙ ДИПЛОМАТИИ В ПУБЛИЦИСТИКЕ ДЖ.Б. ПРИСТЛИ 583

Чжан Цзин
АНАЛИЗ МОДЕЛИ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕТАФОР В РУССКО-КИТАЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 586

С.Л. Яковлева
АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ. ЭШБЕРИ) 590

Л.Б. Гамзаева, Г.И. Алиомарова, Н.В. Терехова
ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ И ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ 592

Г.А. Гасанова
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ДАГЕСТАНСКИХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ 595

В.М. Глушак
РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТАКТИКИ СОКРАЩЕНИЯ ДИСТАНЦИИ В ОБЩЕНИИ ЧЛЕНОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛОВ «HOUSE M.D.» И «ER») 598

О.В. Шадрина, О.В. Гудкова
ЭТИЧЕСКИЕ НОРМЫ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ГЛОССАРИЕВ ЭМОТИВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 600

Юань Юе
ИЗМЕНЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОКРАСКИ В РУССКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ С КИТАЙСКИМ ЯЗЫКОМ 603

А.С. Алисултанов, Л.Г. Гаджиева, Т.А. Сулейманова
АНАЛИТИЧЕСКИЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В АНГЛИЙСКОМ, ЛАКСКОМ И РУТУЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ 606

М.М. Биданок
РОМАН «ПОСЛЕДНИЙ ИЗ УШЕДШИХ» БАГРАТА ШИНКУБЫ: СТИЛЬ, МОТИВЫ, ОБРАЗЫ 609

Э.М. Курбанова
ДАРГИНСКАЯ ДРАМАТУРГИЯ 1920–1930-Х ГОДОВ XX ВЕКА. ДРАМА Р. НУРОВА «НАСИЛИЕ» 611

Т.С. Ларина, Т.Е. Финк
КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА СМИ ГЕРМАНИИ 613

Ма Ицюнь
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ КОДЕКСОВ ЖУРНАЛИСТСКОЙ ЭТИКИ 616

Н.Н. Новикова
МЕТАТЕКСТ В ПОВЕСТИ БОДО КИРХГОФА «ВНЕЗАПНОЕ ПРОИСШЕСТВИЕ» (BODO KIRCHHOFF «WIDERFAHRNIS“) 618

П.Р. Омариева
ПРОИЗВЕДЕНИЯ М. БАШАЕВА В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЖАНРА ПОВЕСТИ В ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 621

З.С. Омарова
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «МУЖЧИНА» В ПОЭМЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «СКАЗАНИЕ О ХОЧБАРЕ…» 623

И.В. Островская, Н.П. Островская
МЕТОД КОГНИТИВНОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ 625

И.В. Положенцева, Л.Б. Белоглазова, Д.А. Шахов
ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ УСТАНОВОК НА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ 627

О.В. Принципалова
РЕАЛИЗАЦИЯ ЭМОТИВНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕБАТАХ (НА ПРИМЕРЕ ЗАСЕДАНИЙ ГЕРМАНСКОГО БУНДЕСТАГА) 631

М.Ч. Чеерчиев, И.А. Дибиров
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЗАКАТАЛЬСКОМ ДИАЛЕКТЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА 633

А.Р. Мухтаруллина, О.О. Сподарец
МОДАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЛОГАНОВ ВУЗОВ РОССИИ, КАЗАХСТАНА И США 635

М.А. Мефодьева, Н.О. Самаркина, Е.В. Гутман
АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА THE LAST OF US 637

Тянь Юйвэй
РУССКИЙ ПЕРЕВОД КОНЦЕПТА «ЖЭНЬ» В РАБОТЕ КОНФУЦИЯ «БЕСЕДЫ И СУЖДЕНИЯ» («ЛУНЬ ЮЙ») С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОГНИТИВНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ 641

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Savinova Yu.A., Yuzhakova Yu.V., Pozdnyakova S.Yu.
INTEGRATING CONTENT AND LANGUAGE: THE BENEFITS AND CHALLENGES OF CLIL IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES 5

Abramova V.Yu., Elizarova I.S., Rzaeva G.I.
METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF HEALTH-SAVING COMPETENCE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 8

Anyushenkova O.N.
IMPACT OF LEADERSHIP COMPETENCIES OF HIGHER EDUCATION GRADUATES ON THEIR PROFESSIONAL SUCCESS 12

Arzhanovskaya A.V., Eltanskaya E.A.
EDUCATION 4.0: TRANSFORMATIONS IN TEACHING AND LEARNING IN RESPONSE TO THE CHALLENGES OF INDUSTRY 4.0 14

Barakhoeva Zh.M.
PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF ACTIVATING THE CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS 17

Biryukova Yu.N., Avanesova T.P., Kuznetsova Yu.S.
THE ROLE OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL IN FORMING RESILIENCE IN STUDENTS 19

Melnikova Yu.A., Blokhin V.L.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF SCHOOL THEATRES IN REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION 23

Bondar K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V.
USING DIGITAL TWIN TOOLS IN BUILDING AN EDUCATIONAL SPACE OF E-LEARNING AND DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES (CONCEPTUAL APPROACH) 27

Borzova T.A.
FORMATION OF THE VALUE AND WORLDVIEW SPHERE OF THE PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS 31

Borodina V.N.
PREVENTION OF PHUBBING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 34

Voevoda E.V., Evteev S.V.
PROBLEMS OF CREATING A NATIONAL SYSTEM FOR ASSESSING FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY LANGUAGE PROFICIENCY 37

Volkova V.V., Korovyakovsky D.G.
EDUCATION OF A FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF A COMPETENCE-BASED APPROACH TO VOCATIONAL TRAINING 41

Vystropov V.G., Zhirnov Yu.N.
ON PREPARATION OF POLICE OFFICERS FOR THE IMPACT OF STRESSFUL SITUATIONS IN SPECIAL CONDITIONS OF SERVICE 45

Gabullina A.Sh.
GENERAL METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SPONTANEOUS SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE AMONG NON-LINGUISTIC STUDENTS 48

Gao Ling, Wang Yuecheng, Wang Shu
GERMAN-RUSSIAN-SPANISH EDUCATION PARADIGM: POSSIBILITIES FOR APPLICATION IN CHINA 51

Gluzman N.A.
EXPERIMENTAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF TRANSVERSAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS 55

Gnevasheva V.A.
ASPECTS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF MODERN RUSSIAN YOUTH 57

Goryacheva E.N., Goryacheva I.N.
EFFICIENCY OF MICRO-LEARNING IN MESSENGERS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING 60

Guzanov B.N., Baranova A.A.
FORMATION A COMPETENCE MODEL OF A SPECIALIST IN THE DEVELOPMENT OF ENGINEERING EDUCATIONAL PROGRAMS BASED ON INDEPENDENTLY ESTABLISHED EDUCATIONAL STANDARDS 62

Gutnik I.Yu.
COORDINATION OF TEACHERS' INTERACTION IN ORGANIZATION OF STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES BASED ON PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS 67

Bondar K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V.
MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES FOR CORRECTING THE SOCIAL INTERACTION OF POPULATION WITH EMPLOYEES AND STUDENTS OF LAW ENFORCEMENT AGENCIES 70

Zubkov A.D.
DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEARNING AUTONOMY USING ONLINE COURSES IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE 73

Ivakina L.A., Tigrov V.P.
ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS 75

Goropaev A.I., Ikonnikova A.N.
DIFFERENTIATED PLANNING OF FOREIGN LANGUAGE COURSES AS PART OF PERFORMANCE-BASED ASSESSMENT IN THE VOCATIONAL TRAINING SYSTEM 78

Kalnaus N.V., Kulcheiko O.V.
PROPAEDEUTIC PRACTICES IN THE CONTEXT OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN EDUCATION 80

Kanavin S.V., Kolesnikova A.Yu., Edynak I.V.
THE COMPETENCE MODEL OF A SPECIALIST ON THE TECHNICAL PROTECTION OF INFORMATION IN THE DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS 83

Karnikova O.P.
PRESERVATION AND PROMOTION OF UNIVERSITY STUDENTS' HEALTH WITHIN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT 86

Kats A.S., Kostrov E.N.
REVIEW OF APROACHES TO THE PHENOMENON "HUMAN CAPITAL": PAST AND PRESENT 90

Ketoev K.E.
INFLUENCE OF STUDENTS' PHYSICAL ACTIVITY ON THE REGULATION AND MAINTENANCE OF THEIR WEIGHT 93

Kozhanova N.S., Bolgarova M.A.
THE AXIOLOGICAL COMPONENT OF A TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE 95

Kolmykova V.A., Abakumova I.V.
THE INFLUENCE OF A TEACHER'S COMMUNICATION STYLE ON DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AND ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS 100

Konkol M.M.
TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS THROUGH THE PRISM OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND NEURAL NETWORK PROGRESS 104

Alieva A.R., Magulaev S.A.
COLLECTIVE ARTISTIC ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING THE COMPOSITIONAL SKILLS SYSTEM AMONG THE ART AND GRAPHICS FACULTY STUDENTS 108

Alieva A.R., Botasheva N.P.
FEATURES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS IN PERFORMING LANDSCAPE PAINTINGS 111

Achmizova S.Ya., Devterova Z.R.
CHAT GPT AS AN INNOVATIVE TOOL FOR IMPLEMENTING HEURISTIC PROJECT-BASED METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION 114

Burina E.V.
ROLE FUNCTIONS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN EDUCATION 116

Visitaeva I.Z.
IMPLEMENTATION OF VOLUNTEER PRACTICES IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER EDUCATION 118

Gadzhieva U.A., Rashkueva Z.I.
FEATURES OF USING YOUNGER SCHOOLCHILDREN PROJECT ACTIVITIES AS MEANS FOR THEIR ENVIRONMENTAL EDUCATION 120

Gaibova A.T.
EDUCATIONAL POTENTIAL OF GEOGRAPHY AND TOURISM LESSONS 123

Gayrabekova M.T.
THE FOUNDATIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY, TAKING INTO ACCOUNT THE NATIONAL AND REGIONAL PRIORITIES OF THE CHECHEN REPUBLIC 125

Demkovich V.I.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF A PEDAGOGICAL MODEL OF MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS IN MODERN CONDITIONS 127

Drobysheva N.N.
ENGLISH DOUBLETS IN TEACHING THE SPECIALITY LANGUAGE AT NON-LANGUAGE UNIVERSITIES 129

Edyshev D.V.
INTERACTIVE TEACHING METHODS USING MEDIA RESOURCES AND VIDEO STUDIOS AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST IN BACHELORS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 131

Zhigalova G.G., Radzievskaya N.G.
WAYS TO ACTIVATE ATTENTION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN CLASS (WITH REFERENCE TO TEACHING "FORENSIC MEDICINE", "FORENSIC PSYCHIATRY", "FIRST AID") 133

Zotova O.V., Malukina G.A.
USING ENGLISH-LANGUAGE (TOPICAL) PODCASTS TO DEVELOP COMMUNICATION SKILLS AND CRITICAL THINKING IN UNIVERSITY STUDENTS 136

Kirgueva F.Kh., Bekoity A.G.
THEORETICAL ASPECTS OF FORMING PRAXEOLOGICAL SKILLS IN PROFESSIONAL TRAINING OF ECONOMISTS 138

Kondrateva I.G.
GUIDELINES ON DEVELOPMENT SOFT COMPETENCES IN STUDENTS 141

Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E.
ANALYSIS OF THE SPECIFICS OF MORAL AND AESTHETIC EDUCATION OF A FUTURE GRADUATE OF A NON-LIGUISTIC UNIVERSITY 144

Kosenko O.V.
PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHERS OF MILITARY UNIVERSITIES 148

Kulibekov N.A., Esetov F.E., Pashtaev B.D.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) APPLICATION IN UNIVERSITY EDUCATION 150

Manvelova I.A., Shirogalina V.I.
ACTUALISATION OF GRAMMAR SKILLS IN TEACHING BACHELORS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 153

Gabysheva F.V., Abramova T.S.
THE CONDITION AND PROBLEMS OF THE NATIVE LANGUAGES LEARNING IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 156

Avdeeva N.V.
EXAMINATION OF WORKING PROGRAMS OF DISCIPLINES IN A UNIVERSITY AS ONE OF THE INDICATORS OF THE QUALITY OF EDUCATION 159

Akopyan V.A.
FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS: THE ROLE OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT 162

Achkasova N.N.
CURRENT FORMS OF WORK WITH STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY IN ENGLISH CLASSES 165

Gao Huimin
THE WAYS TO IMPROVE DIGITAL LITERACY FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN A UNIVERSITY 167

Guz N.A., Vlasenko V.D.
STATE SUPPORT OF EDUCATION, SCIENCE, CULTURE AND SOCIAL SPHERE 170

Deliy P.U.
THE SYSTEM-COMPETENCE APPROACH AS AN INNOVATIVE CONCEPT FOR BUILDING PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS FOR SPECIALISTS 173

Kabkova E.P., Arkhipenko S.V., Wang Yilin
A STUDY OF THE INFLUENCE OF VOCAL ART ON THE DEVELOPMENT OF PERSONAL QALITIES OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF PATRIOTIC EDUCATION 176

Kagakina E.A., Lesnikova S.L.
METHODOLOGICAL AND METHODICAL ASPECTS OF TRAINING OF STUDENTS IN THE MASTER'S PROGRAMS TO CONDUCT MANAGEMENT OF MENTORING IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION..... 179

Lagokha A.S.
DEVELOPMENT OF ELEMENTS OF A METHODOLOGICAL CONCEPT FOR MASTERING DISCIPLINES RELATED TO THE STUDY OF DATABASES 181

Lizunova G.Yu., Taskina I.A., Guselnikova N.V.
THE STUDY OF THE TIME PERSPECTIVE OF THE PERSONALITY OF A UNIVERSITY STUDENT 184

Avanesova T.P., Kuznetsova Yu.S.
ON THE ISSUE OF THE METHODOLOGY OF TRAINING MARINE SPECIALISTS, RELATED TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION..... 188

Makashina I.I.
PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENT LEARNING ABILITY IN ERGATIC EDUCATIONAL ENVIRONMENTS..... 191

Tomilin A.N.
ON THE APPLICATION OF COGNITIVE INTEREST IN THE PRACTICE OF CONDUCTING CONVENTIONAL TRAINING OF CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY... 193

Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Mamedova L.F.
A MUSEUM OF A MARITIME UNIVERSITY AS THE MOST IMPORTANT MEANS TO DEVELOP PROFESSIONAL PATRIOTISM AMONG THE CADETS OF A MARITIME UNIVERSIT..... 198

Tomilina S.N.
CONCEPTUAL PROVISIONS OF SOFTWARE AND DIAGNOSTIC SUPPORT FOR THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY 202

Severyanova M.I.
ACTIVATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE STUDY OF THE HISTORY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS USING AN ONLINE COURSE..... 206

Shalyapin O.V., Sultanov Kh.E.
PROBLEMS OF COPYING PAINTINGS IN ARTISTIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION..... 208

Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N.
CRITERIA AND INDICATORS FOR MEASURING VALUES OF THE PROFESSIONAL OUTLOOK OF A FUTURE DOCTOR 211

Aliyeva S.A., Bazueva K.I., Musaeva R.A.
FORMING SOFT SKILLS IN STUDENTS' EXTRACURRICULAR WORK..... 214

Baukova M.A.
TRANSFORMATION AND TESTING OF THE MODEL OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF INTEREST IN FOREIGN TRAINERS WHILE TEACHING RUSSIAN... 217

Wang Lihua
VIOLATIONS OF GRICE'S COOPERATIVE PRINCIPLE IN RUSSIAN HUMOROUS AUDIOVISUAL TEXTS 220

Dzhioeva A.R., Dzhioeva O.F.
FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE SCHOOL..... 222

Yeskin D.L.
USING VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS..... 225

Larina T.V., Minazova V.M., Dashkueva P.V.
FORMATION OF THE CONSTRUCTIVE INTERACTION EXPERIENCE AMONG FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION..... 227

Magomeddibirova Z.A., Simakova T.P., Kafarova K.Z.
MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES AND AI AS A MEANS OF ORGANIZING INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS ... 230

Magomedova Z.Z., Smyslova G.A., Daudova D.M.
FEATURES OF THE INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGY IMPLEMENTATION AT THE UNIVERSITY..... 234

Medvetskaya A.L.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR REGULATING THE LEVEL OF PEDAGOGICAL RISKS IN HIGHER EDUCATION (USING THE EXAMPLE OF THE RISK OF MISALIGNMENT) 237

Minazova Z.M., Magomedova Z.Z., Yemelyanova I.E.
DEVELOPMENT OF STUDENTS' MOTIVATION TO IMPLEMENT EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A MODERN UNIVERSITY 240

Minazova V.M., Gazieva M.Z., Zalitinova S.A.
PREPARING UNIVERSITY STUDENTS FOR EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL INTERACTION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT..... 244

Romanenko N.M.
DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN FUTURE JOURNALISTS: THE CONSTITUENT STAGE OF THE EXPERIMENT 247

Rostovtseva P.P., Borovko M.V.
STUDENTS' SELF-ASSESSMENT METHODOLOGICAL FOUNDATIONS ON THE EXAMPLE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 249

Tarasova L.Yu.
WORKING OUT ASSIGNMENTS AS THE MAIN FORM FOR STUDENTS' ACTIVITY FOR THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL FIELD" 252

Yudin N.O.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE LINGUISTIC LEVEL OF COMMUNICATION BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS IN THE DIGITAL SPACE OF DISTANCE LEARNING..... 254

Kontsevich G.E.
MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION..... 257

Kuzmicheva N.V., Slepkina Yu.V., Grigorash A.V.
FORMS AND METHODS OF DIAGNOSTICS OF HEARING OF A SOUND ENGINEER IN STUDENTS IN THE PROCESS OF TRAINING SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION 259

Kuznetsova O.Z.
STUDY OF INITIATIVITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON..... 263

Kuryan S.M., Petrushkevich M.A.
APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY IN EDUCATION. PRIORITY 2030 AS A GUIDELINE FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY..... 266

Litvinova N.Yu.
STRENGTHENING TRADITIONAL FAMILY VALUES IN YOUTH AUDIENCES THROUGH STUDENT SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROJECTS 269

Malyavskaya Yu.V.
THE ASCERTAINING STAGE OF THE EXPERIMENT ON FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE TOLERANCE OF FOREIGN CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY 271

Masaeva Z.V.
THEORETICAL BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF A MULTICULTURAL APPROACH IN PRESCHOOL EDUCATION IN THE CHECHEN REPUBLIC 274

Ovsii E.S.
SIMULATION TECHNOLOGIES IN THE USE OF A COMMUNICATIVE AND ACTIVE APPROACH IN TEACHING RFL (LEVEL A1-A2)..... 276

Ivanova A.V., Olesova M.D.
CONCEPT OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS 280

Vinogradov V.A., Orkina I.F.
MODEL OF EVALUATION OF PUBLIC PERFORMANCES OF INSTRUMENTAL MUSICIAN IN CONDITIONS OF PERFORMANCE PRACTICE IN CULTURAL UNIVERSITIES..... 282

Petrikov A.E.,Satina T.V.
THE ROLE OF AUGMENTED AND VIRTUAL REALITY IN TEACHING ECONOMICS TO UNIVERSITY STUDENTS 285

Razina I.S., Zamaletdinova L.R., Kafarova K.Z.
DEVELOPMENT OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGY 287

Vershinin R.R., Vileito T.V., Rebko E.M.
THE MODEL OF TEACHING FIRST-YEAR STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY ASPECTS OF SOCIAL SECURITY..... 290

Suhanov D.V., Satina T.V.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMING FINANCIAL LITERACY IN CHILDREN AND YOUTH 295

Semenova Yu.A.
HISTORICAL AND CULTURAL COMMENTARY AS A NECESSARY CONDITION FOR MASTERING LYRICS OF V.V. MAYAKOVSKY 297

Sereda L.I.
HOMEWORK TASKS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE THINKING FOR FUTURE ENGINEERS 299

Nikiforova E.P., Sidorova M.P.
INNOVATIVE APPROACHES TO THE USE OF TEXTS OF A NEW NATURE IN RUSSIAN AND NATIVE LANGUAGES IN TEACHING STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGES 304

Starodubtseva V.S., Temerbekova A.A.
DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF UNIVERSITY STUDENTS THROUGH FORMING AND DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES 307

Finogeeva T.E.
THE GENERAL EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF MANUAL LABOR IN THE SYSTEM OF LABOR TRAINING IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA AT THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY..... 310

Khablieva S.R.
USING VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY IN THE IMAGE PROCESS..... 316

Khokhlova D.A.
EDUCATIONAL DIALOGUE AS AN ANTHROPOLOGICAL RESOURCE OF A MODERN LESSON IN PRIMARY SCHOOL..... 318

Huang Yongsheng, Chumicheva R.M.
ETHICAL AND MORAL ASPECTS OF DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: COMPARATIVE ANALYSIS OF CHINA AND RUSSIA..... 321

Khusainova G.R., Berkutova O.V.
ON DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF TEACHERS IN ENGINEERING UNIVERSITIES..... 324

Chalova O.A.
PERSONALIZED ENVIRONMENTAL TRAINING OF STUDENTS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE AS THE MAIN COMPONENT OF A UNIVERSITY'S DIGITAL ECOSYSTEM 330

Chernitsyna M.M., Abakumova I.V.
TRANSFORMATION OF MEANING-FORMING MECHANISMS IN STUDENTS BY INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE EDUCATIONAL PROCESS 332

Zhang Shipeng
MAIN COMPONENTS OF THE SYSTEM FOR TEACHING RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE TO CHINESE STUDENTS IN ORAL COMMUNICATION USING INTERNET RESOURCES..... 336

Shatalov M.A., Solonko P.A.
ABOUT SOME ASPECTS OF THE STATE OF INTEGRATION PRACTICE IN TEACHING THE FUNDAMENTALS OF SECURITY AND PROTECTION OF THE HOMELAND RESOURCES OF THE ALL-RUSSIAN CHILDREN AND YOUTH MILITARY PATRIOTIC MOVEMENT "YUNARMIA" 338

Shashkova V.N.
DIDACTIC APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF ADJUNCTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA..... 342

Senokur F.
TO THE QUESTION OF DESCRIBING MODUS MEANINGS IN THE LINGUODIDACTIC ASPECT (BASED ON THE VERBS VYDUMAT', NADUMAT', PRIDUMAT' AND UDUMAT' 345

Shibankova L.A., Prokofieva E.N., Tvardovskaya A.A.
HUMAN CAPITAL OF THE SUBJECT OF EDUCATIONAL PROCESS OF THE POSITION OF THE COGNITIVE PARADIGM: STRUCTURE AND CHARACTERISTICS 349

Shutrova I.V.
THE IMPORTANCE OF CONTEXTS IN FORMATION OF READINESS FOR MANIFESTATION OF MATHEMATICAL LITERACY IN TYPICAL LIFE SITUATIONS 353

Schekoldina A.V., Popova O.Yu.
THE DISCIPLINE "SCIENTIFIC FOUNDATIONS OF TEACHING A SCHOOL COURSE OF A FOREIGN LANGUAGE" AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS 357

Ekhaeva R.M.
"PEDAGOGICAL WORKSHOP" AS A TECHNOLOGY FOR DEVELOPING PARENTS' PEDAGOGICAL CULTURE 360

Yastemskaya Yu.A.
STUDYING THE BIOGRAPHIES OF UNIVERSITY TEACHERS AND STAFF AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS 362

Prokudina I.S.
CULTURE-SPECIFIC VOCABULARY OF NEWS TEXTS IN THE ASPECT OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN INTERNATIONAL STUDENTS 364

Tarhanova A.M., Shuldikova N.S.
COMPUTER MODEL OF BROWNIAN MOTION 368

Akisheva M.S.
PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROJECT ACTIVITIES AS A NEED FOR DEVELOPMENT OF SOCIETY AND PERSONALITY 371

Alborova S.Z.
INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY 373

Bazaeva F.U., Batalova F.K., Karpenko A.V.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION 375

Belikov A.D., Rubtsov V.V., Sorokopud Yu.V.
DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING THE FUTURE MUSIC TEACHERS' COMPETITIVENESS 378

Gavrilova A.S.
THE ROLE OF DIGITAL MARKETING AND SMM IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS IN FUTURE TEACHERS 381

Gazieva M.Z., Abdulatipova E.A., Polozova T.P.
THEORETICAL APPROACHES TO IMPROVING EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS 383

Gubchenko E.S.
CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS 386

Guseva N.V.
THE SPECIFICS OF TEACHING RARE LANGUAGES TO CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION 388

Dudaev G.S.-H., Daudova D.M., Gazieva Ya.Z.
IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION 391

Iohvidov V.V., Voronkina L.B., Zotova I.N.
MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF SUPPORTING FAMILIES AND CHILDREN OF PARTICIPANTS OF SVO IN THE PROCESS OF EDUCATION: A PROJECT BASED ON THE BRANCH OF SSPI IN ESSENTUKI 394

Kadyrova K.K.
THE ESSENCE OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS 397

Kasatkin P.I., Gulov A.P.
COMPETENCIES OF A TEACHER TRAINING SCHOOLCHILDREN FOR THE LANGUAGE OLYMPIAD IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE 399

Kim L.G., Stolyar K.E.
A STUDY OF EXPECTATIONS OF COMPETENCIES OF A TUTOR IN STUDENTS OF AN ECONOMIC UNIVERSITY 403

Linnik V.I.
PROJECT ACTIVITY IN GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION 406

Malenkova A.A., Tsintsevich Ya.Yu., Shurkevich D.U.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR OVERCOMING LANGUAGE BARRIERS AND DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS 408

Mikheeva M.I., Bubekova L.B., Shafazhinskaya N.E.
CULTURAL FEATURES OF TEMPORAL METAPHORS: ANALYSIS OF THEIR USE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 411

Sedelnikov S.V., Alieva M.A., Dmitrenko V.G.
CORPORATE TRAINING SYSTEM AS A STRATEGY FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS 414

Selmurzayeva M.R., Gonshokova A.M., Chirkova T.V.
THE PROJECT ACTIVITY AS A PRACTICAL MECHANISM FOR THE HUMANIZATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM 418

Solomatina G.N., Naumova A.V.
DIFFICULTIES IN THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN CONDITIONS OF A MODERN FAMILY 421

Usamov I.R.
BACHELOR OF APPLIED COMPUTER SCIENCE: REGULATION OF PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY 423

Shumilova E.A., Grishchenko V.I.
FORMATION OF THE PROFESSIONAL WORLDVIEW OF FUTURE TEACHERS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 425

Yurova S.I.
THE BASICS OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL WORLDVIEW OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS 428

Drobysheva E.I.
STRATEGIES FOR DEVELOPING STUDENTS' BUSINESS WRITING SKILLS WHILE TEACHING A SPECIALTY LANGUAGE 430

Nechina E.N.
NEGATIVE ATTITUDES AND PSYCHOLOGICAL BARRIERS THAT STUDENTS DEVELOP IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND WAYS TO OVERCOME THEM 432

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Abdullina G.R., Alimbayeva G.G.
THE TOPONYMIC VOCABULARY OF THE GAININ BASHKIRS IN THE ETYMOLOGICAL ASPECT 436

Belova A.V.
POLYSEMY OF THE COORDINATING CONJUNCTIONS UND AND ABER IN GERMAN POPULAR AND SCIENTIFIC WORKS ON HISTORICAL SUBJECTS 439

Bolotskaya M.P., Ryabova M.V.
REPRESENTATION OF SOURCES OF LIGHT IN WORKS BY F.M. DOSTOEVSKY 442

Vasileva G.M., Vinogradova M.V.
ENVIRONMENTAL CONCEPTS IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS (BASED ON THE DATA OF PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENTS) 444

Golukovich A.Ye., Anikeeva T.R.
ENGLISH NEOLOGISMS OF LEXICAL-SEMANTIC SPHERES OF CULTURE, SCIENCE AND EDUCATION: TRENDS IN WORD-FORMATION 446

Huseynov M.A.
PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF KUMYK PROSE OF "THE SEVENTIES" (ON THE EXAMPLE OF U. MANTAEVA'S WORK) 449

Dementyeva K.V.
DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF REGIONAL TELEGRAM CHANNELS 451

Doynikova M.I.
NEW TRENDS IN THE USE OF ANGLO-AMERICANISMS IN MODERN GERMAN 454

Zaydullin B.R.
THE MOTIF OF THE NATIVE LAND IN THE WORKS OF TUFAN MINNULLIN 456

Kizhner Yu.K.
THE INFLUENCE OF FOREIGN WORDS ON MODERN COMMUNICATIONS 459

Kokoshnikova N.A., Kondrashova N.V., Sizova T.F.
METAPHORICAL MODEL "SCARCITY" AS A MAJOR COMPONENT OF THE INTERPRETATION OF R.M. RILKE'S POEMS DEDICATED TO ART 461

Komleva E.V.
A TEXT OF A FAIRY TALE AS A SOURCE OF EFFECTIVE SPEECH FOR THE INTERCULTURAL COMMUNICATION (BASED ON MATERIALS FROM RUSSIAN AND IRANIAN FAIRY TALES) 465

Kondrashova N.V., Kondrashova E.I.
THE POETICS OF ELENA GABOVA'S TEENAGE WORKS 468

Speshilova V.P., Kultysheva O.M.
FORMS AND TECHNIQUES OF PSYCHOLOGICAL PORTRAY OF THE HEROINE IN THE STORY OF A.G. ALEKSIN "ELVIRA'S NOTES" 472

Karmova M.R., Logina M.V.
COMMUNICATIVE COMPETENCE AND COMMUNICATIVE COMPETENCY: COMPARATIVE ANALYSIS OF PHENOMENA 475

Liu M., Yang Z.
MULTIVARIATE STATISTICAL ANALYSIS OF SYNONYMS BASED ON A CORPUS: A CASE STUDY OF VERBS WITH THE MEANING OF "ALLOWANCE" 477

Malkova M.A.
SOCIOLINGUISTIC FACTORS OF NEOLOGIZATION OF DIGITAL SPACE (BASED ON THE EXAMPLE OF FRENCH AND ENGLISH LANGUAGES) 482

Menshchikova G.A., Zavyalova A.V.
VERBAL MARKERS OF LYING IN THE AMERICAN POLITICAL AREA (ON THE EXAMPLE OF D. TRUMP AND K. HARRIS PRESIDENTIAL DEBATES) 485

Mishnova A.V.
FORMAL LINGUISTIC COHERENCE OF THE GERMAN TERMINOLOGICAL SYSTEM IN STANDARDIZED LANGUAGE TESTING 487

Morozkina E.A., Nasipov I.S.
ACTUALIZATION OF THE AUTHOR'S COGNITIVE STRATEGY IN THE ORIGINAL LITERARY TEXT AND IN ITS TRANSLATION 490

Mukhtarullina A.R., Spodarets O.O.
MODAL CHARACTERISTICS OF UNIVERSITY SLOGANS IN RUSSIA, KAZAKHSTAN AND USA 493

Novikova O.N., Kalugina Yu.V., Taletskaya T.N.
STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF UFA AVENUES IN THE CONTEXT OF "GREEN BASHKIRIA" PROJECT 495

Kochneva I.E., Pastukhova O.D., Titova E.A.
FUNCTIONALITY OF UNIVERSITY DISCOURSE (BASED ON THE OFFICIAL PAGE OF CHELYABINSK STATE UNIVERSITY IN VKONTAKTE) 498

Rasumov V.Sh.
THE ARTISTIC REFLECTION OF THE NATIONAL CHARACTER IN THE FIRST BOOK OF THE TRILOGY OF H. OSHAEV "FIERY YEARS" – "RIVERS OF LIFE CONVERGE" 502

Rebrina L.N.
FEATURES OF PRESENTATION OF MODERN REALITY BY INTERNET MEMES IN GERMAN INTERNET COMMUNICATION 504

Contents

Svistunova N.I., Mishutkina I.I.
LANGUAGE REALIZATION OF CONCEPTS IN NATIONAL HUMOUR (BASED ON ENGLISH AND GERMAN JOKES) 507

Sergeyeva N.V., Ishmukhametova A.Z.
FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS-LINGUISTS BY MEANS OF THE FOREIGN PRESS (BASED ON THE MATERIAL OF JOURNALISTIC ARTICLES IN ENGLISH) 509

Penkovskaya I.I., Slozhenikina Yu.V.
EISENSTEIN: THE AUTHOR'S TERMINOLOGICAL FAMILY WITH THE VERTEX WORD "MONTAGE" (BASED ON LECTURES OF 1933-1934) 512

Sultanbaeva Kh.V., Bakhtyarova A.N., Gimasheva G.M.
CONCEPTS OF SABY (BABY) AND BALA (CHILD) IN WORKS OF MUSTAI KARIM 515

Sukhikh O.S.
DIALOGUE BETWEEN THE INTELLIGENTSIA AND THE PEOPLE IN L.I. BORODIN'S STORY "ONCE UPON A VACATION" 519

Syrovatskaya T.P.
LANGUAGE MEANS AND TEXT TACTICS USED TO CREATE IMAGE OF STALIN'S HIGH-RISE BUILDINGS 522

Temiz Umutcan
LINGUOCULTURAL STUDIES AND ITS ROLE IN CREATION OF A MODERN TERMINOLOGICAL DICTIONARY FOR RUSSIAN PHILOLOGISTS 524

Terskikh T.F., Litovkina A.M.
ASPECTS OF THE INFLUENCE OF ANCIENT MYTHOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LITERATURE (ANALYSIS OF THE PLOT OF APULEIUS "CUPID AND PSYCHE") 527

Hosseini Darberazi Seyedeh Faezeh
ANTON PAVLOVICH CHEKHOV AND HIS INFLUENCE ON IRANIAN DRAMA: TOWARDS THE FORMULATION OF THE PROBLEM 531

Filippova S.V., Kholmogorova V.Ye.
THE IMAGE OF A BAKER IN GERMAN PROVERBS AND SAYINGS: SYMBOLIC ASPECT 534

Fisenko O.S., Adonina L.V., Morya L.A.
ALL-CATEGORY FEATURES OF THE CONCEPT 'FAMILY' AS AN ELEMENT OF VASILY VASILIEVICH ROZANOV'S LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD 536

Khantakova V.M., Shvetsova S.V.
ANTONYMIC RELATIONS IN OPHTHALMIC TERMINOLOGY (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE) 540

Chernykh O.Yu., Zababurkina V.S.
LINGUISTIC GENDER REALISATION IN ENGLISH-LANGUAGE CARTOON DISCOURSE (DIACHRONIC ASPECT) 542

Chochieva A.S.
IMAGES-SYMBOLS IN V. MAINASHEV'S EPIC POEM "CHATKHAN" 545

Shuyskaya Yu.V., Dubenko A.A.
HISTORY OF THE ENTRY INTO THE RUSSIAN LANGUAGE OF TERMS OF SEA COMMERCIAL TRANSPORTATION: INDIVIDUAL TRAJECTORY OF A WORD IN A QUANTITATIVE ASPECT 548

Shcherbakova N.N.
CONSTRUCTIVE PRINCIPLES OF LANGUAGE PLAY IN V. ISAKOV'S POEMS 550

Ma Jia
LINGUISTIC FEATURES OF RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE AS A REFLECTION OF NATIONAL IDENTITY 552

Evloeva A.M.
PHILOSOPHICAL LYRICS BY ASKHAB MYAKIEV 555

Ireziev S.-Kh.S.-E.
LOSS OF VOWEL SOUNDS IN THE CHECHEN LANGUAGE 557

Karaulova Yu.A.
EXPLICATION OF THE PART OF THE PHRASEOLOGICALLY BOUND MEANING OF THE IDIOM SPILL THE BEANS AS A MECHANISM OF FORMATION OF ITS PHRASEOLOGICAL VARIANT SPILL THE TEA 560

Magomedov D.M.
INFLUENCE OF LITERARY EDUCATION ON THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF DAGESTAN STUDENTS 562

Kurbanova Z.G.
AT THE ORIGINS OF RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN 565

Illarionova T.V., Vasilieva T.N.
THE IMAGE OF A BOGATYR HORSE IN THE YAKUT HEROIC EPIC 567

Asadchaya M.A., Gorbunova D.V.
THE COMMUNICATIVE PATTERNS FOR ESTABLISHING RAPPORT IN DOCTOR-PATIENT INTERACTION 570

Istomina E.M.
NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICICS OF THE RUSSIAN-LANGUAGE POPULAR PSYCHOLOGY DISCOURSE 572

Nikulina L.P.
LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE KINESIC BEHAVIOR OF THE CHARACTERS IN OLONKHO "NURGUN BOTUR THE SWIFT" BY K.G. OROSIN 574

Pilyugina N.Yu., Ren Bolin
V.F. DUKHOVSKAYA'S MEMORIES: GENRE AND LINGUISTIC FEATURES 577

Fu Huiyu, Kharchenko E.V.
COMPARATIVE ANALYSIS OF ODOR VERBALIZATION IN RUSSIAN AND CHINESE WORLDVIEW 581

Chernova Yu.V., Belyakov D.A.
ON THE ISSUE OF CULTURAL DIPLOMACY IN J. B. PRIESTLEY'S PUBLICISM 583

Zhang Jing
AN ANALYSIS OF PHYSIOLOGICAL METAPHORICAL MODELS IN RUSSIAN-CHINESE POLITICAL DISCOURSE 586

Yakovleva S.L.
ANALYSIS OF POETIC STYLE OF JOHN ASHBERY'S POEM 590

Gamzaeva L.B., Aliomarova G.I., Terekhova N.V.
FACTORS OF EMOTIONALITY AND EXPRESSIVENESS IN AN ARTISTIC AND JOURNALISTIC TEXT 592

Hasanova G.A.
LEXICAL MEANS OF EXPRESSIVENESS IN DAGESTANI MEDIA 595

Glushak V.M.
SPEECH-BEHAVIORAL TACTICS OF DISTANCE REDUCTION IN COMMUNICATION OF MEMBERS OF THE HEALTHCARE TEAMS (ON THE SERIES "HOUSE M. D." AND "ER") 598

Shadrina O.V., Gudkova O.V.
ETHICAL NORMS IN COMPILING GLOSSARIES OF EMOTIVE LEXICAL DEVICES USED IN CONTEMPORARY LITERATURE 600

Yuan Yue
TRANSFORMATIONS OF EMOTIONAL CONNOTATIONS IN RUSSIAN LEXICAL UNITS: A COMPARATIVE ANALYSIS WITH REFERENCE TO CHINESE 603

Alisultanov A.S., Gadzhieva L.G., Suleymanova T.A.
ANALYTICAL VERB CONSTRUCTIONS IN ENGLISH, LAK AND RUTUL LANGUAGES 606

Bidanok M.M.
THE NOVEL "THE LAST OF THE GONE" BY BAGRAT SHINKUBA: STYLE, MOTIVES, IMAGES 609

Kurbanova E.M.
DARGIN DRAMA OF THE 1920S-1930S OF THE XX CENTURY. R. NUROV'S DRAMA "VIOLENCE" 611

Larina T.S., Fink T.E.
THE KEY CONCEPTS OF VALEOLOGICAL DISCOURSE OF GERMAN MASS MEDIA 613

Ma Yiqun
COMPARATIVE ANALYSIS OF CHINESE AND RUSSIAN JOURNALISTIC ETHICS CODES 616

Novikova N.N.
METATEXT IN THE STORY "WIDERFAHRNIS" ("SUDDEN INCIDENT") BY BODO KIRCHHOFF 618

Omarieva P.R.
WORKS BY M. BASHAEV IN THE CONTEXT OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE NOVEL GENRE IN DAGESTAN LITERATURE 621

Omarova Z.S.
LANGUAGE TOOLS USED TO ACTUALIZE THE CONCEPT OF "MAN" IN RASUL GAMZATOV'S POEM "THE TALE OF KHOCHBAR..." 623

Ostrovskaya I.V., Ostrovskaya N.P.
COGNITIVE CATEGORIZATION OF VERBAL AND NONVERBAL STIMULI METHOD 625

Polozhentseva I.V., Beloglazova L.B., Shakhov D.A.
THE INFLUENCE OF CULTURAL ATTITUDES ON REPRESENTATIONS IN MEDIA SPACE: GENDER SPECIFICS 627

Printsipalova O.V.
REALIZATION OF EMOTIVITY IN POLITICAL DEBATES (ON THE EXAMPLE OF MEETINGS OF THE GERMAN BUNDESTAG) 631

Cherchiev M.Ch., Dibirov I.A.
PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE ZAKATALA DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE 633

Mukhtarullina A.R., Spodarets O.O.
MODAL CHARACTERISTICS OF UNIVERSITY SLOGANS IN RUSSIA, KAZAKHSTAN AND USA 635

Mefodeva M.A., Samarkina N.O., Gutman E.V.
ANALISYS OF TRANSLATION TRANSFORMATIONS USAGE IN AUDIOVISUAL TRANSLATION WITH TV SERIES THE LAST OF US EXAMPLES 637

Tian Yuwei
RUSSIAN TRANSLATION THE CONCEPT OF "REN" IN CONFUCIUS' WORK "CONVERSATIONS AND JUDGMENTS" (ANNU) FROM THE POINT OF VIEW OF COGNITIVE TRANSLATION STUDIES 641

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.

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