

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Капустина Н.А. Возможность реализации гуманитарного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в аграрном вузе.....	6
Аетдинова Р.Р. Институциональная резильентность образования .....	10
Илясова Е.Е. Возможности и ограничения применения инструментов социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях сельской местности .....	13
Ли Наньнань. Педагогический инструмент «Учебная архивная папка» как способ формирования объективной самооценки обучающихся: обобщение опыта КНР.....	20
Ковалев А.М., Липка В.М., Рапацкий Ю.Л. Изучение объектов культурного наследия с помощью виртуальных музеев, как эффективного инструмента современной музейной педагогики .....	24
Морозова Е.Н. Реализация педагогического потенциала иноязычной культуры в условиях формирования личности будущего учителя .....	28
Павловская Е.А., Гулая Т.М., Ставрук М.А., Алейникова О.С., Мешков С.А. Основные тенденции развития системы преподавания в современном вузе .....	33
Погибельская Н.Б., Погибельский А.П. Педагогические условия формирования мотивации к обучению у студентов технических вузов.....	37
Суховская Д.Н. Концепция ризоматического обучения как инструмент развития системы образования .....	41
Фархутдинова С.Г., Круговой Р.Б. Интегрированные занятия как средство развития детского музыкально-творческого исполнительства детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ .....	46
Юденкова О.В. Удовлетворенность студентов качеством преподавания иностранных языков в неязыковых вузах России.....	50

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Бибулатова Г.Х. К вопросу о формировании иноязычной компетенции сотрудников правоохранительных органов в процессе обучения иностранным языкам.....	57
Богачева Е.А. Применение инструментов визуализации для повышения продуктивности будущих педагогов в цифровой образовательной среде .....	60
Бочихина А.А. Применение ИКТ технологий при формировании гражданской грамотности у подростков.....	64

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016  
ISSN 2587-8328

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
E-mail: s.p.o@list.ru  
Сайт: www.spo.expert

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, заведующая кафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Бенин Владислав Львович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного педагогического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчужева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

#### Главный редактор:

**Гладилина Ирина Петровна**, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Стромынка Принт», Москва, ул. Стромынка, д. 18  
Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 28.02.2023 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию.

Издание не подлежит маркировке согласно п. 2 ст. 1 Федерального закона от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

<i>Заярная Н.И., Чернышева Л.Г., Лысенко О.А.</i>		<i>Пожидаева Е.В., Вострикова О.В.</i> Безэквивалентная и фоновая лексика в учебнике по страноведению России, переведенном на английский язык.....	154
Реализация педагогического потенциала японского мини-волейбола в контексте повышения мотивации занятия физической культурой.....	67	<i>Приходько О.В.</i> Формирование готовности будущих сотрудников органов внутренних дел к профессионально-деловому общению .....	160
<i>Ковалева Е.И.</i> Воспитательная система школы как педагогический феномен .....	70	<i>Пронин А.А.</i> Формирование клинического мышления при решении ситуационных задач в подготовке специалистов по направлению сексология в системе дополнительного профессионального образования .....	164
<i>Ли Н.В., Син С.Б.</i> Формирование коммуникативных умений письменной речи на китайском языке у студентов языкового вуза.....	74	<i>Ращикулина Е.Н., Муталова Д.А., Панова Л.П., Плугина Н.А.</i> Оценка сформированности у студентов значимости методической работы в условиях социальной службы .....	168
<i>Иванова Л.Ф., Логинова Р.М.</i> Культура речи учителя иностранного языка: педагогический дискурс .....	79	<i>Вялкова О.С., Ельцова В.Ю., Ситникова С.Ю.</i> Феномен профессиональной культуры инженера как системное явление .....	173
<i>Стачинский В.И.</i> Педагогические условия формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя .....	83	<i>Аванесов В.С., Кондратюк И.В., Лысенко О.А., Смирнова Е.А.</i> Формирование физической культуры личности студента в процессе использования малых форм физического воспитания и самостоятельной физкультурной деятельности .....	176
<i>Степура Е.А.</i> Развивающее обучение инженерной графике .....	90	<i>Закарян Г.З., Петина Н.Л., Семенчуков Ю.Н., Тубольцева А.Д.</i> Педагогические условия оптимизации процесса формирования основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста .....	180
<i>Хань Мэйшуан.</i> Сопоставление педагогических моделей музыкального образования в России и Китае.....	93	<i>Филипская А.В., Кухтина Я.В., Гаврилова Е.А., Прокопчук А.Р.</i> К вопросу об использовании целевого и проектного методов обучения иностранным языкам .....	184
<i>Цзибэкэ Цзялинь.</i> Педагогические возможности поликодового текста при обучении русскому языку иностранных студентов: на примере идиоматики .....	97	<i>Фирсова И.В.</i> Психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста.....	190
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ</b>		<i>Хажин А.С.</i> Интегративно-деятельностный подход в среднем медицинском образовании как стратегия подготовки полифункционального специалиста сестринского дела.....	196
<i>Би Цюшуан, Николаева А.Д.</i> Особенности развития ценностных основ воспитания обучающихся в социалистическом Китае .....	102	<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Педагогическое значение проявления патриотизма при планировании воспитания личности курсантов МЧС России.....	201
<i>Киреева И.А., Михеева Л.Д., Очача М.В.</i> Методы и приемы использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов ....	107	<i>Шанина А.И.</i> Реализация коммуникативного подхода в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе .....	204
<i>Козлов А.В.</i> Виртуальная и дополненная реальности в высшем техническом образовании.....	111	<b>НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>	
<i>Коробова Е.В., Кардович И.К., Година Д.Х., Калашникова Н.А.</i> Особенности познавательной деятельности и адаптации студентов к процессу обучения в высшей школе .....	116	<i>Анциферова К.А.</i> Развитие общей физической подготовленности детей 9–10 лет средствами спортивных игр в рамках третьего урока физической культуры .....	208
<i>Лаптева С.В.</i> Информационные технологии в высшем образовании .....	120	<i>Киркина Е.Н., Ошкина Е.С., Хрюкина Н.А.</i> Формирование предпосылок читательской компетентности в дошкольном возрасте .....	212
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>		<b>ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b>	
<i>Алфимов Д.В.</i> Цифровизация как современная стратегия развития системы повышения квалификации педагогов .....	126	<i>Бочарова А.А.</i> Библейские контексты романа Ф.М. Достоевского «Бедные люди»: к вопросу о художественной антропологии писателя .....	216
<i>Гусарова Е.А., Спирина Е.Л.</i> Педагогическая компонента в процессе построения теней на чертежах при различных условиях освещения .....	130	<i>Курбакова С.Н., Васильева С.Н.</i> Формирование лингвокультурных пресуппозиций в аспекте повышения уровня образованности человека.....	220
<i>Карпенко В.Л., Салимова Н.Р.</i> Педагогические условия организации межкультурной коммуникации иностранных студентов .....	134	<i>Вилкова А.В.</i> Олицетворение как разновидность метафоры в современных стихотворениях в прозе .....	225
<i>Орлов С.В., Коробова Е.В., Миронова Д.А., Кардович И.К.</i> Некоторые вопросы этики педагогического исследования.....	139		
<i>Коровяковский Д.Г.</i> Сравнительный анализ подготовки юристов-бакалавров в университетах Европы и США .....	144		
<i>Курашова О.А., Пастухова Н.В.</i> Этапы построения индивидуальной траектории обучения школьников для продолжения обучения в вузе .....	147		
<i>Маркова Е.Л.</i> Личностно-профессиональное развитие студента вуза в контексте исследовательского обучения....	151		

<i>Воейкова А.А., Долгова Е.Г., Данилина Е.А., Федорова А.В.</i> Инновационные исследования в области семантики и семиотики.....	230
<i>Карпухина Т.П., Квачук К.Д.</i> Флористическая лексика и ее функционирование в романе Герберта Уэллса “The Time Machine”.....	235
<i>Крутых Н.Г., Ведерникова Т.В., Разумовская Е.А.</i> Роль современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода .....	239
<i>Назарова И.В.</i> Тексты официально-делового стиля как содержание обучения в иностранной аудитории .....	243
<i>Насибуллина Ф.Ф., Рахимова Д.Ф.</i> Колоритим черного тона в рекламах интерьера в русском и немецком языках.....	246
<i>Розова О.А.</i> Японская оноματοпоэтическая лексика .....	250
<i>Снежкова И.А.</i> Паралингвистические средства в медиатекстах .....	255
<i>Хучбарова Д.М., Соколова А.Г.</i> Культурно-просветительский дискурс как функциональное пространство реализации прагматического потенциала паремии в английском языке .....	260
<i>Султанова З.А.</i> Применение психолингвистического подхода к исследованию положительных эмоций литературного текста: на материале драмы Ангама Атнабаева.....	268

<i>Сюй Цянь.</i> Исследование теории музыкального искусства в творчестве .....	272
<i>Тищенко М.В.</i> Интерпретация художественного текста и ее границы.....	275
<i>Антонова К.Н., Фиалкина Л.В.</i> Концепт WATER как когнитивная доминанта концептосферы авторского дискурса в романах Иэна Макьюэна (1998–2018).....	279
<i>Четверикова О.В., Филько Н.Н., Селина Н.П.</i> Лексика слухового восприятия и ее функциональный потенциал в прозе А.И. Куприна.....	287
<i>Чжао Жуньфэн, Рябкова Г.В.</i> О взаимодействии литературы и психологии.....	292
<i>Чжан Юфань.</i> Концептуальный анализ .....	296

## **ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ**

<i>Белоусова Т.П.</i> Основы иероглифики как часть системного подхода в преподавании китайского языка.....	300
<i>Иманалиева Г.А., Гаджибекова З.Г., Рашидова А.Д.</i> Сложность чтения на английском языке и его взаимосвязь с овладение языком .....	303
<i>Сорокина А.С., Кузьмин В.В., Сорокин А.Ю., Харламенков А.Е.</i> Профессиональное мировоззрение: сущность и содержание .....	308
<i>Шишкин Д.П.</i> Проблематика преподавания оценки эффективности связей с общественностью при подготовке PR-специалистов .....	317

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Kapustina N.A.</i> The possibility of realizing the humanitarian potential of the discipline "Foreign language" in an agricultural university.....	6
<i>Aetdinova R.R.</i> Institutional resilience of education.....	10
<i>Ilyasova E.E.</i> Possibilities and limitations of the use of tools for the socialization of preschool and primary school age children in rural areas.....	13
<i>Li Nannan.</i> Pedagogical tool «Educational archival folder» as a way to form an objective self-assessment of students: a generalization of the experience of China.....	20
<i>Kovalev A.M., Lipka V.M., Rapatsky Yu.L.</i> The study of cultural heritage objects with the help of virtual museums as an effective tool of modern museum pedagogy.....	24
<i>Morozova E.N.</i> Realization of the pedagogical potential of foreign language culture in the conditions of the formation of the personality of the future teacher.....	28
<i>Pavlovskaya E.A., Gulaya T.M., Stavruk M.A., Aleynikova O.S., Meshkov S.A.</i> The main trends in the development of the teaching system in a modern university.....	33
<i>Pogibelskaya N.B., Pogibelskiy A.P.</i> Pedagogical conditions for the formation of motivation to study among students of technical universities.....	37
<i>Sukhovskaya D.N.</i> The concept of rhizomatic education as a tool for the development of the education system.....	41
<i>Farkhutdinova S.G., Krugovoy R.B.</i> Integrated classes as a means of developing children's musical and creative performance of older preschool children in pre-school conditions.....	46
<i>Yudenkova O.V.</i> Student satisfaction with the quality of foreign language teaching at Russian non-linguistic institutions of higher education.....	50

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Bikbulatova G. Kh.</i> To the question of the formation of foreign language competence of law enforcement officers in the process of teaching foreign languages.....	57
<i>Bogacheva E.A.</i> Using visualization tools to increase the productivity of future teachers in a digital educational environment.....	60
<i>Bochikhina A.A.</i> Application of ICT technologies in the formation of civic literacy among adolescents.....	64
<i>Zayarnaya N.I., Chernysheva L.G., Lysenko O.A.</i> Realization of the pedagogical potential of Japanese mini-volleyball in the context of increasing the motivation for physical education.....	67
<i>Kovaleva E.I.</i> Educational system of the school as a pedagogical phenomenon.....	70
<i>Li N.V., Sin S.B.</i> Teaching the communication skills of writing in Chinese to students.....	74
<i>Ivanova L.F., Loginova R.M.</i> Speech Culture of a Foreign Language Teacher: Pedagogical Discourse.....	79

<i>Stachinsky V.I.</i> Pedagogical conditions for the formation of a professional worldview of a future concert performer.....	83
<i>Stepura E.A.</i> Developing training in engineering graphics.....	90
<i>Han Meishuang.</i> Comparing pedagogical models of music education in Russia and China.....	93
<i>Jibieke Jialin.</i> Pedagogical Possibilities of Polycode Text in Teaching Russian to Foreign Students: Using Idioms as an Example.....	97

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Bi Qiushuang, Nikolaeva A.D.</i> Characteristics of the development of socialist Chinese students' basic education of value.....	102
<i>Kireeva I.A., Mikheeva L.D., Ochacha M.V.</i> Methods and techniques for using educational platforms in distance learning for teachers-linguists.....	107
<i>Kozlov A.V.</i> Virtual and augmented reality in higher technical education.....	111
<i>Korobova E.V., Kardovich I.K., Godina Ja. Kh., Kalashnikova N.A.</i> Features of cognitive activity and adaptation of students to the learning process in higher education.....	116
<i>Lapteva S.V.</i> Information technologies in higher education.....	120

### PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Alfimov D.V.</i> Digitalization as a modern strategy for the development of teachers' professional development system.....	126
<i>Gusarova E.A., Spirina E.L.</i> Pedagogical component in the process of building shadows on drawings under various lighting conditions.....	130
<i>Karpenko V.L., Salimova N.R.</i> Pedagogical conditions for the organization of intercultural communication of foreign students.....	134
<i>Orlov S.V., Korobova E.V., Mironova D.A., Kardovich I.K.</i> Some issues of ethics in pedagogical research.....	139
<i>Korovyakovskiy D.G.</i> Comparative analysis of the training of bachelor's lawyers at universities in Europe and the USA.....	144
<i>Kurashova O.A., Pastukhova N.V.</i> Stages of construction of an individual trajectory of schoolchildren's learning to continue learning at the university.....	147
<i>Markova E.L.</i> Personal and professional development of a university student in the context of research education.....	151
<i>Pozhidaeva E.V., Vostrikova O.V.</i> Culture-specific vocabulary in the textbook on Russia country studies translated into English.....	154
<i>Prikhodko O.V.</i> Formation of readiness of future employees of internal affairs bodies for professional and business communication.....	160

<i>Pronin A.A.</i> Formation of clinical thinking in solving situational tasks in the training of specialists in the field of sexology in the system of additional professional education .....	164	<i>Vilkova A.V.</i> Personification as a kind of Metaphor in Modern Prose Poems .....	225
<i>Raschikulina E.N., Mutalova D.A., Panova L.P., Plugina N.A.</i> Evaluation of students' formation of the importance of methodical work in the conditions of social service .....	168	<i>Voeikova A.A., Dolgova E.G., Danilina E.A., Fedorova A.V.</i> Innovative research in semantics and semiotics .....	230
<i>Vyalkova O.S., Eltsova V. Yu., Sitnikova S. Yu.</i> The phenomenon of an engineer's professional culture as a systemic phenomenon .....	173	<i>Karpukhina T.P., Kvachuk K.D.</i> Floronymic denominations and their functioning in H.G. Wells' novel "The Time Machine" .....	235
<i>Avantsov V.S., Kondratyuk I.V., Lysenko O.A., Smirnova E.A.</i> The formation of the physical culture of the student's personality in the process of using small forms of physical education and independent physical education activity .....	176	<i>Krutykh N.G., Vedernikova T.V., Razumovskaya E.A.</i> The role of modern English as a representative of the linguocultural code .....	239
<i>Zakaryan G.Z., Petina N.L., Semenchukov Yu.N., Tuboltseva A.D.</i> Pedagogical conditions for optimizing the process of forming the foundations of safe behavior in preschool children .....	180	<i>Nazarova I.V.</i> Official-business style texts as the content of teaching in a foreign audience .....	243
<i>Filipskaya A.V., Kukhtina Y.V., Gavrilova E.A., Prokopchuk A.R.</i> To the question of using goal-oriented and project methods of teaching foreign languages .....	184	<i>Nasibullina F.F., Rakhimova D.F.</i> Coloronim of the black tone in interior advertisements in Russian and German languages .....	246
<i>Firsova I.V.</i> Psycho-pedagogical peculiarities of teaching foreign language for very young learners .....	190	<i>Rozova O.A.</i> Japanese onomatopoeia .....	250
<i>Hazhin A.S.</i> Integrative-activity approach in secondary medical education as a strategy for training a multifunctional nursing specialist .....	196	<i>Snezhkova I.A.</i> Paralinguistic means in media texts .....	255
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> The pedagogical significance of the manifestation of patriotism in planning the education of the personality of cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia .....	201	<i>Khuchbarova D.M., Sokolova A.G.</i> Culturally educational discourse as a functional space for realizing pragmatic potential of paroemia in english .....	260
<i>Shanina A.I.</i> Implementation of the communicative approach in the process of teaching a foreign language in a non- linguistic university .....	204	<i>Sultanova Z.A.</i> Application of a psycholinguistic approach to the study of positive emotions of a literary text: on the material of Angam Atnabayev's drama .....	268
<b>PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION</b>		<i>Xu Qian.</i> Study of the theory of musical art in creativity .....	272
<i>Antsiferova K.A.</i> Development of general physical fitness children 9–10 years old by means of sports games in the framework of the third lesson of physical culture .....	208	<i>Tishchenko M.V.</i> Interpretation of the artistic text and its borders .....	275
<i>Kirkina E.N., Oshkina E.S., Hrykina N.A.</i> Formation of prerequisites for reading competence in preschool age .....	212	<i>Antonova K.N., Fialkina L.V.</i> Concept water as a cognitive dominant of conceptual framework of the author's discourse in novels of Ian Mcewan's (1998–2018) .....	279
<b>LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES</b>		<i>Chetverikova O.V., Filko N.N., Selina N.P.</i> The vocabulary of auditory perception and its functional potential in A.I. Kuprin's prose .....	287
<i>Bocharova A.A.</i> Biblical contexts F.M. Dostoevsky's novel «Poor people»: revisiting the writer's artistic anthropology .....	216	<i>Zhao Runfeng, Ryabkova G.V.</i> On the interaction of literature and psychology .....	292
<i>Kurbakova S.N., Vasilyeva S.N.</i> Formation of linguistic and cultural presuppositions in the aspect of increasing the level of human education .....	220	<i>Zhang Yufan.</i> Conceptual Analysis .....	296
		<b>DISCUSSION TOPICS</b>	
		<i>Belousova T.P.</i> The basics of hieroglyphics as part of a systematic approach to teaching Chinese .....	300
		<i>Imanalieva G.A., Gadzhibekova Z.G., Rashidova A. Ja.</i> The difficulty of reading in English and its relationship with language acquisition. ....	303
		<i>Sorokina A.S., Kuzmin V.V., Sorokin A. Yu., Harlamenkov A.E.</i> Professional outlook: essence and content .....	308
		<i>Shishkin D.P.</i> PR evolution and measurement problems in PR-specialists education .....	317

## Возможность реализации гуманитарного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в аграрном вузе

**Капустина Наталия Александровна,**

ст. преподаватель иностранного языка, ФГБОУ ВО  
«Дальневосточный государственный аграрный университет»  
E-mail: kapustina.natali@mail.ru

В статье представлен опыт реализации дисциплины «Иностранный язык» в аграрные вузы. Приведены различные подходы к реализации. Сделан вывод, что введение дисциплины «Иностранный язык» в неязыковые вузы является эффективной методикой по формированию навыков коммуникации и критического мышления в качестве необходимой профессиональной компетенции. Приводятся способы реализации инновационной дидактики иностранного языка. Языковая политика в целом претерпевает изменения, в том числе в рамках использования современных дидактических методик в обучении иностранному языку в аграрном вузе. Под основными причинами изменений следует рассматривать интеграционные процессы современного общества, формирование целостного пространства в сфере образования, модернизация всех сфер образования и применение инновационных образовательных стандартов.

**Ключевые слова:** иностранный язык, образовательная среда, навыки коммуникации, университет.

В современных условиях образовательной среды одним из ключевых элементов становится языковой компонент. Рынок отношений глобализируется, и в условиях жесткой конкуренции недостаточно владеть только базовыми знаниями и навыками, которые относятся к основной специальности. Успешного позиционирования в данных реалиях можно добиться, обладая набором знаний, в том числе владение иностранными языками в качестве ключевого аспекта компетентности в профессиональном плане.

В рамках многовекторного диалога требуется увеличение уровня мобильности в академическом плане, введение программ на двух языках, создание современных условий образовательной среды и обмен опытом в ответ на реалии Болонского процесса.

Исследователь А.Е. Девришева рассматривает образовательную среду в качестве системы не только образовательных, но и методических ресурсов, включая коммуникационные и технологические инструменты как источника создания навыков выпускника в профессиональном плане [1]. В качестве одного из критериев развития образовательной среды в условиях современной и востребованной схемы выступает направление аграрных вузов России в сторону полилингвального общения. Деловая среда приобретает характеристику, основной целью которой становится развитие профессионализма выпускников аграрных вузов за счет сформированных межъязыковых коммуникативных направлений в рамках не только отечественной, но и международной деловой культуры. Исследователь В.А. Митягина подчеркивает тот факт, что программа вуза, направленная на действие, дает возможность выпускникам, которые выступают в роли современных моделей личности, войти в разнообразные дискурсивные матрицы общения в профессиональном плане, в частности глобализированного типа общения [4].

В данном вопросе следует проследить опыт германских вузов, где одним из ключевых компонентов становится введение полиязычных услуг в образовательной сфере. Немецкий лингвист Г. Гюлер выделяет, что введение в вузы большого числа языковых программ способствует развитию полиглотных навыков выпускников и позволяет им реализоваться не только в рамках своей страны, но и на всем пространстве Европы [7]. В условиях

современных реалий германские вузы внедряют и активизируют программы, направленные на расширение образовательного пространства в языковом спектре в университетах страны. Оценка образовательных программ на аграрных специальностях дали возможность выделить несколько общих характеристик, которые присутствуют практически во всех университетах страны. Среди основных характеристик можно выделить:

- Обучение по дисциплинам предполагает освоение программы не только на родном языке. Во всех образовательных программах заложено обучение на одном из иностранных языков. Студентам приходится проходить аттестацию вначале или в процессе обучения, чтобы доказать уровень владения иностранным языком. Подобное введение позволяет студентам получить необходимые компетенции, в том числе и в языковой сфере.
- Иностранный язык не входит в список обязательных дисциплин. Обучение иностранному языку проходит непосредственно в момент освоения основной образовательной программы по специальности. При желании студенты могут усовершенствовать свой уровень владения языком на дополнительных занятиях.
- Языковые центры, которые работают в рамках вузов, позволяют обучающимся поднять уровень владения языками до уровня, установленного европейскими стандартами, как одна из мер формирования языковой компетенции.
- В вузах предусмотрена возможность претендовать на программу по обмену. Большинство вузов страны заключают партнерские соглашения с университетами других стран, что способствует развитию отношений и обмену студентами.

В Европе иноязычное общение – это часть коммуникации не только в профессиональной, но и в бытовой среде. Близкое расположение стран и безвизовый режим способствуют развитию международных отношений между простыми жителями, даже провинциальных регионов.

В России, особенно в провинциальных регионах, наблюдается совершенно обратная картина. В последние годы иностранный бизнес в России развивается, но несмотря на этот факт, нет необходимого высокого или среднего уровня иностранным языком. Этот факт обуславливается недостаточно интенсивным развитием языковой компетенции в рамках обучения в вузе. Исследователь Л.А. Каримова выделяет, что в современных реалиях, когда глобализация проникла во все сферы жизни, способность вести мозговую деятельность на нескольких языках, занимает лидирующую позицию [2]. Языковая компетенция становится неотъемлемой частью профессионального портфеля в условиях быстроразвивающегося рынка.

Следует отметить, что в последнее время можно проследить позитивную тенденцию введения иностранных языков как обязательной дисципли-

ны в неязыковые вузы страны. В рамках активизации программы можно выделить внедрение программ по обмену, мероприятия международного уровня, привлечение иностранных студентов и участие в международных конкурсах в качестве мер успешной языковой политики вузов. В данных условиях языковая политика не может развиваться в правильном направлении без грамотного внедрения современных дидактических подходов в обучение иностранным языкам. Конкурентноспособная и рабочая образовательная среда и применение методик преподавания иностранного языка в аграрном вузе, соответствующих современным стандартам, являются средствами повышения уровня мотивации обучающихся. В таких условиях обучающийся стремится достичь определенного уровня компетенций, чтобы иметь возможность конкурировать в условиях современного рынка труда.

Исследователь В.И. Панов предлагает функционально-прагматический алгоритм формирования образовательной системы как способ реализации инновационной дидактики иностранного языка [5]. Э.Ю. Новикова дополнила модель, с помощью которой можно выделить матричные компоненты дидактической модели [6]. Модель основана на четырех вопросах, которые становятся основой методики реализации.

1. Кого обучать? Кому обучать?
2. Зачем обучать?
3. Чему обучать?
4. Как обучать?

В качестве участников образовательного процесса принято рассматривать две стороны: обучающий и обучаемый. Деятельность каждой стороны нацелена на решение различных задач, но общая цель остается общей для все сторон, а именно создание профессиональной личности со знаниями иностранного языка. В начале процесса обучения студент нацелен на получении коммуникативных навыков на иностранном языке. Основной проблемой становится несоответствие уровней владения языком, и невозможность обучающегося подстроиться под единую образовательную программу. Обучающий должен решить проблему, используя индивидуальный подход к обучению и введение интерактивных методик преподавания иностранным языком.

Современные требования ФГОС становятся ключевыми аспектами для формирования цели обучения. Оценив ФГОС нового поколения, можно сделать вывод о необходимости введения иностранного языка в качестве обязательной дисциплины. Иностранный язык способствует развитию не только межкультурных и языковых компетенций, но и общему развитию в условиях современного общества. Владение языком на разговорном уровне и способность устанавливать международные контакты должны быть ключевыми компетенциями с учетом современных требований к итогам освоения дисциплины выпускниками аграрных вузов.

Сущность самого процесса обучения формируется за счет поставленных целей. В федеральных стандартах устанавливается необходимость владения языками, но от выпускников вузов требуют только базового уровня, что не соответствует требованиям современного рынка труда. В условиях развивающегося рынка труда требуются выпускники, которые нацелены на включение языковой культуры в свои профессиональные компетенции. В данных реалиях целесообразно формировать дидактику иностранного языка, но только разделяя образовательную программу в зависимости от уровня сложности и профильной направленности обучения. Многим современным специалистам не хватает именно профессиональной лексики в профессиональных компетенциях. Исследователи Н.С. Козлов и О.Ю. Сергеев полагают, что иноязычные компетенции следует активизировать на трех этапах [3].

- Общеязыковая подготовка, в рамках которой обучающийся должен понимать иностранную речь, выстраивать и использовать простые языковые конструкции, делать традиционные упражнения по шаблону, уметь строить и отвечать на вопросы, а также бегло читать тексты. На данном этапе не требуется освоения профессиональной лексики в рамках обучения.
- Коммуникативная подготовка должна включать возможность вести диалог на различные темы, дискутировать на основе аудио или видеоматериала, а также давать собственную оценку проблемам общественной жизни.
- Профессионально-коммуникативная подготовка включает в себя необходимость закрепления полученных знаний и навыков с активизацией профессиональной лексики, производить перевод специальных текстов, решение продуктивных и репродуктивных задач, а также выполнять проектные задания индивидуально и в рамках группы.

Формирование профессиональной личности, который обладает достаточным уровнем иноязычной компетенции, возможно за счет поэтапного формирования несколько видов компетенций, в частности, языковой, социальной и переводческой. Каждый этап продолжает развитие навыков, поэтому целесообразно использовать подобную модель для полноценного и целостного развития профессиональных компетенций.

Вопрос процесса обучения является наиболее важным методическим аспектом дидактической модели и одновременно включает множество элементов. В условиях современных реалий невозможно проводить обучение в традиционной форме, поскольку она не нацелена на формирование компетенций, востребованных на современном рынке труда. Модель занятия в доверительной обстановке считается дидактически апробированной системой. В рамках модели главная функция возложена на активность и мотивация обучающихся, и соответственно, авторитетность преподавателя

уже не играет столь значимой роли. Знания и навыки формируются за счет:

- Разделения введения технологий обучения на этапы, начиная от простого, и постепенно переходя к сложным;
- Использования реальных коммуникативных ситуаций как способ обучения, которые могут быть как бытовыми, так и выбраны из профессиональной сферы, в частности, воспроизведения диалогов из реальной жизни, коммерческая переписка, посещение предприятий или бизнес-встречи.;
- Введения интерактивных форм обучения, в частности, деловых имитаций общения, мастер-классов или ролевых игр;
- Применения материала, который не только актуален в профессиональном плане, но и интересен обучающимся. На занятиях используют аудио – и видеоматериалы, специальные тексты или тексты СМИ;
- Развития уровня мотивации обучающихся для проведения контроля своей деятельности.

Дидактика иностранного языка претерпевает изменения. Модернизацию можно проследить не только на глобальном уровне. Современные реалии требуют совершенствования образовательных программ вузов всей страны. В данных условиях отдельного внимания заслуживает опыт отечественных и западных исследователей. Современные методики и требования к уровню владения иностранными языками, которые стоят в основе программ развития западных вузов, должны быть лишь одним направлением, способствующему возможности реализации гуманитарного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в аграрных вузах. Следует учитывать мнения и результаты работ отечественных исследователей, которые работают по направлению к узко специализированным методикам, ориентированные на региональный уровень. Потенциал определенного вуза и требования региона к выпускникам также должны быть ключевыми аспектами дидактики иностранного языка.

## Литература

1. Девришева А.Е. Образовательная среда обучения переводчиков // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – Вып. 3–2. – Изд-во: Тульский гос. ун-т, 2013. – С. 98–104.
2. Каримова Л.А. Содержание и технологии обучения иностранным языкам в условиях модернизации высшей профессиональной школы: на примере неязыковых вузов стран-участниц Болонского процесса – URL: <http://www.disserscat.com/content/soderzhanie-i-tekhnologii-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyakh-modernizatsii-vysshei-#ixzz36zL4uGHN>
3. Козлов Н.С., Сергеев О.Ю. Подготовка студентов аграрного вуза к иноязычной профессионально-ориентированной коммуни-



кации в современных условиях. URL: <http://elibrary.ru/download/54773080.pdf>

4. Митягина В.А. Деловая коммуникация в координатах глобализации // Межкультурный диалог в современном российском регионе: историческая ретроспектива и проблема построения: коллективная монография/авт. коллектив: В.А. Митягина и др.; сост.: А.Г. Нестерова; ФГАОУ ВПО «Волгогр.гос.ун-т». – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2013. – 157 с. С. 5–29.
5. Новикова Э.Ю. Дидактика устного перевода // Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты: монография / авт. коллектив: В.А. Митягина и [др.]; под общ. ред. В.А. Митягиной. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. – С. 88–154.
6. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
7. Güler G. Zum Fremdsprachenunterricht in den Sprachenzentren türkischer Universitäten. URL: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Gueler3.htm>

#### THE POSSIBILITY OF REALIZING THE HUMANITARIAN POTENTIAL OF THE DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE” IN AN AGRICULTURAL UNIVERSITY

**Kapustina N.A.**

Far Eastern State Agrarian University

The article presents the experience of implementing the discipline “Foreign language” in agricultural universities. Various approaches to implementation are given. It is concluded that the introduction of the discipline “Foreign language” in non-linguistic universities is an effective method for the formation of communication skills and critical thinking as a necessary professional competence. The ways of implementing innovative didactics of a foreign language are given.

The language policy as a whole is undergoing changes, including in the framework of the use of modern didactic methods in teaching a foreign language at an agrarian university. The main reasons for the changes should be considered the integration processes of modern society, the formation of an integral space in the field of education, the modernization of all spheres of education and the application of innovative educational standards.

**Keywords:** foreign language, educational environment, communication skills, university.

#### References

1. Devrishaeva A.E. Educational environment of translators' training // *Izvestiya Tula State University. Humanities.* – Issue 3–2. – Publishing house: Tula State University, 2013. – pp. 98–104.
2. Karimova L.A. Content and technologies of teaching foreign languages in the conditions of modernization of higher professional schools: on the example of non-linguistic universities of the participating countries of the Bologna process – URL: <http://www.dissercat.com/content/soderzhanie-i-tekhnologii-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyakh-modernizatsii-vysshie-ixzz36zL4uGHN>
3. Kozlov N.S., Sergeev O. Yu. Preparation of agricultural university students for foreign-language professionally-oriented communication in modern conditions. URL: <http://elibrary.ru/download/54773080.pdf>
4. Mityagina V.A. Business communication in the coordinates of globalization // *Intercultural dialogue in the modern Russian region: a historical retrospective and the problem of construction: a collective monograph/author collective: V.A. Mityagina et al.; comp.: A.G. Nesterova; FGAOU VPO “Volgogr.state University”.* – Volgograd: Publishing House of the Volga, 2013. – 157 p.p. 5–29.
5. Novikova E.Y. Didactics of oral translation // *Translator's training: communicative and didactic aspects: monograph / author's collective: V.A. Mityagina and [others]; under the general ed. of V.A. Mityagina.* – Volgograd: Publishing House of Volga, 2011. – pp. 88–154.
6. Panov V.I. Psychodidactics of educational systems: theory and practice. – St. Petersburg: Peter, 2007. – 352 p.
7. Güler G. Zum Fremdsprachenunterricht in den Sprachenzentren türkischer Universitäten. URL: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Gueler3.htm>

**Аетдинова Расуля Рифкатовна,**

к.пед.н., доцент, доцент кафедры производственного менеджмента Казанского (Приволжского) федерального университета  
E-mail: rasulya\_a@mail.ru

Статья посвящена исследованию проблем формирования институциональной резильентности образования в условиях внешних и внутренних шоков, неопределенности общественного развития. Проведенный анализ показал основные проблемы образования в условиях сложных социальных контекстов. В рамках исследования выделены основные положения понятия институциональной резильентности образования, понятий резильентности в других науках. В статье выполнена классификация рисков деятельности учителя. Авторами выделены ряд направлений, повышающих эффективность развития институциональной резильентности образования. Данное исследование позволяет разработать направления повышения резильентности как образовательных учреждений, так и образования в целом. Результаты исследования могут стать основой для разработки системы управления резильентностью образовательных учреждений. Управление резильентностью институтов образования является ключевым звеном в решении задач повышения качества обучения.

**Ключевые слова:** резильентность, институты образования, качество образования.

В современном мире доступность качественного образования становится все более важным компонентом общего социально-экономического и культурного развития государства. Развитие науки и технологий, информатизация и компьютеризация общества обуславливают запрос на квалифицированных специалистов, обладающих качественным и, главное, отвечающим современным реалиям, профессиональным образованием. Как показала пандемия COVID-19, доступ к качественному образованию на любом этапе является условием личного, социально-образовательного и профессионального развития людей. Это является базой развития важных навыков и будущей конкурентоспособности на рынке труда. Качественное образование способствует трудоустройству в престижные сферы деятельности и быстрому продвижению по карьерной лестнице, в том числе на руководящие должности учеников, работы со школами с низкими результатами и школами, работающими в неблагоприятных социальных условиях.

После распада СССР в бывших республиках на смену обществу с низким уровнем различий по уровню доходов и доступа к общественным благам пришло глубоко дифференцированное и стратифицированное общество. Россия имеет ярко выраженную специфику как в распределении доходов, так и в том, что касается доступа ко всем видам неравенства выделились слои бедных граждан. Положение этих групп определяется не только низкими доходами, но и ограниченным доступом к социальным благам: услугам здравоохранения и образовательным возможностям. Данные исследований (в том числе международных сравнительных исследований качества образования PISA и TIMMS) свидетельствуют о том, что неравенство проявилось преимущественно в дифференциации школ по социальному составу, ресурсной обеспеченности и качеству образовательных результатов, и в меньшей степени – в различиях в качестве образования на индивидуальном уровне.

При этом Россия остается одним из лидеров по ряду показателей образования. Так, охват взрослого населения страны средним образованием составляет 94,7%. Кроме того, Россия остается одной из самых высокообразованных стран в мире – 96% россиян имеют образование не ниже полного среднего. В стране также решена задача гендерного равенства в системе школьного образования, что указывает на необходимость перехода на новый уровень реализации задач, связанных с совершенствованием содержания и форм обучения.

Задача повышения качества образования остается актуальной для России – нужно разрабаты-

вать современные учебные материалы и актуальные программы обучения. Не менее важен и аспект равенства доступа к качественному образованию. В контексте нашей страны речь идет о равенстве не по гендерному признаку, а по признаку места проживания. Проблема качества образования в сельских школах и школах малых городов остается актуальной в нашей стране в связи с ее размерами, широкой вариацией условий работы школ и их обеспечения ресурсами и педагогическими кадрами высокой квалификации. На доступность и качество образования влияет и состояние инфраструктуры. На протяжении последних трёх лет более 1% зданий школ от общего числа общеобразовательных организаций находятся в аварийном состоянии, около 13% школьных зданий по-прежнему требуют капитального ремонта.

Задача формирования современных, востребованных рынком навыков, особенно навыков будущего, для молодежи в малых городах, маргинальных районах и сельской местности остается нерешённой.

Основная проблема заключается в отсутствие доступа к качественному образованию и низких образовательных результатах, которые существенно сокращают срок образования у учеников школ, работающих в сложных социальных контекстах. Это снижает их возможности получения актуальных навыков, необходимых для конкурентоспособности на рынках труда

Это актуализирует важность устойчивых институтов образования для преодоления кризисов и высокого уровня неопределенности. Понятно, что в условиях глобальной пандемии необходимы более устойчивые институты, но воплотить это понимание в эффективные стратегии в целях развития не так просто, поскольку важна как устойчивость, как на институциональном уровне, так и на личностном.

В качестве целевого состояния, позволяющего справляться с трудными ситуациями, преодолевать препятствия и находить выход, можно выделить резильентность. В физиологии это врожденное динамическое свойство человека, тесно связанное с понятиями «справиться с трудной ситуацией» и «преодолеть препятствия». Резильентность также рассматривается, как категория внутренних ресурсов человека и связана со способностью к эмоциональной саморегуляции в сложных ситуациях. С экономической точки зрения, резильентность определяется, как способность противостоять потрясениям и сохранять стабильность перед лицом внешнего давления.

Резильентность института образования позволяет предотвращать потрясения, смягчать их последствия и/или эффективно реагировать на них [1]. То есть институциональная резильентность образования – это способность общества сохранять свою стабильность и функционирование перед лицом внешних давлений и потрясений, одновременно позитивно адаптируясь и трансформируясь для преодоления долгосрочных изменений

и неопределенности. Она тесно связана с понятиями экономической резильентности, социальной резильентности и экологической резильентности. Обществу важно быть резильентным, чтобы сохранять свою стабильность и функционировать перед лицом внешних давлений и потрясений. Инвестиции в сильные, хорошо функционирующие и адаптируемые социальные системы, такие как системы здравоохранения, образования и социальной защиты, могут повысить резильентность, поскольку они помогают смягчить негативные экономические и социальные последствия кризисов.

Широко известно, что резильентность не является изолированной характеристикой социальных институтов, а скорее является результатом институциональной деятельности. Она вытекает из институциональной эффективности (способности давать и улучшать результаты с течением времени). Это, в свою очередь, порождает доверие, легитимность и авторитет, которые сами по себе являются источниками устойчивости, которые способствуют дальнейшему укреплению возможностей социальных институтов и общества в целом [2]. «Больше, чем просто поглощающая способность или скорость восстановления» [3], институциональная резильентность образования является продуктом развития общества, его инклюзивности [3]. Отношения между государством и образованием порождают соответствующие ожидания и институциональную резильентность образования, как следствие, которая также зависит от инноваций и творческой социокультурной адаптации образования к быстро изменяющейся среде, которые возможны только благодаря гибким и полицентричным институциональным процессам [3].

Таким образом, резильентность образования является аспектом институционального развития. Резильентность образования тесно связана с местной историей, культурными нормами, менталитетом, легитимностью и адаптируемостью.

В рамках реализации целей устойчивого развития разработано множество мер, как сделать социальные институты более эффективными, инклюзивными и подотчетными, однако вопрос об институциональной резильентности образования и о том, как социальные институты могут способствовать ее укреплению, остается открытым. В большей части исследований отмечается отсутствие систематических данных о применении концепции резильентности. Эти пробелы связаны с отсутствием понимания того, как институты образования могут генерировать институциональную резильентность и укреплять свою устойчивость.

Анализ исследований в данной области позволяет выделить ряд направлений, повышающих эффективность развития институциональной резильентности образования.

Оценка и анализ рисков. Эффективные меры по повышению устойчивости образования требуют хорошо продуманной программы, основанной на комплексной оценке всех факторов рисков, влияющих на общество. На этом основывается теория

изменений. Например, инструмент анализа устойчивости систем ОЭСР направлен на формирование общего понимания основных рисков в данном контексте и существующих возможностей социальных институтов для преодоления таких рисков.

**Системное мышление.** Теория изменений позволяет понять, какие изменения снижают уровень социальных конфликтов в образовании и повышают его резильентность. Системный подход позволяет понять, как адаптироваться и поглощать повторяющиеся риски и потрясения, а также понимать, как эти риски влияют на различные уровни образования. Анализ данных при оценке, ориентированной на резильентность, основан на анализе траекторий и различных сценариев. В целях повышения институциональной устойчивости образования нормой должно стать комплексное стратегическое планирование, с учетом глобальных факторов и растущей неопределенности.

**Местные органы управления образованием и источники устойчивости.** Для повышения институциональной устойчивости субъектам образования необходимо выявлять, поддерживать и использовать местный передовой опыт знания, опыт и источники устойчивости, а не создавать новые структуры. Повторяющееся воздействие кризисов также может создавать новые источники эндогенной устойчивости. В Либерии устойчивые общественные связи образования и местного сообщества позволили организовать эффективные ответные меры во время вспышки лихорадки Эбола. Впоследствии участники процесса развития разработали ответные меры Либерии на основе этого опыта. Институциональную резильентность образования можно укрепить путем распространения на местном уровне передового опыта. Социальный капитал и социальная сплоченность. Внутренние возможности общества, такие как социальный капитал, сети и лидерство, часто выделяются в литературе как ключ к повышению устойчивости сообщества и созданию условий для адаптации и внедрения инноваций. Образовательные институты, которые выстраивают отношения с различными стейхолдерами (родителями, бизнесом, общественностью) также более устойчивы. Хотя институциональная резильентность образования нередко связана с харизматическому лидерству руководителей образовательных учреждений, различные исследования подчеркивают, что лидерство осуществляется не одним человеком, а скорее педагогическим коллективом. В обществах со сложными социальными контекстами институты образования становятся неотъемлемой частью обмена знаниями о механизмах адаптации и преодоления трудностей.

**Сложность, гибкость и интеграция.** Политика и программы, направленные на повышение институциональной резильентности образования и укрепление всех его уровней, должны предусматривать гибкие и адаптируемые процессы, которые позволяют системе быстро адаптироваться к изменениям и новой информации, а также позволяют экс-

периментировать. Стратегии и механизмы финансирования для поддержки инициатив по обеспечению резильентности образовательных институтов также требуют гибкости, связанной с многомерным анализом и долгосрочными перспективами.

## Литература

1. Aall, P., Crocker, C.A. Building Resilience and Social Cohesion in Conflict/ P. Aall, C.A. Crocker// Global Policy. – 2019. – Vol. 10. – pp. 68–75. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12681/> (дата обращения 19.02.2023 г.)
2. Aligicia, P., Tarko, V. Institutional resilience and economic systems: Lessons from Elinor Ostrom's work / P. Aligicia, V. Tarko // Comparative Economic Studies. – Vol. 56. – pp. 52–76. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1057%2Fces.2013.29> / (дата обращения 19.02.2023 г.)
3. Barma, N., E. Huybens, L. Vinuela Institutions Taking Root: Building State Capacity in Challenging Contexts, World Bank Group, Washington / N. Barma, E. Huybens, L. Vinuela [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/978-1-4648-0269-0> / (дата обращения 19.02.2023 г.)

## INSTITUTIONAL RESILIENCE OF EDUCATION

**Aetdinova R.R.**

Kazan (Volga) Federal University

The article is devoted to the study of the problems of the formation of institutional rubble of education in conditions of external and internal shocks, the uncertainty of social development. The analysis showed the main problems of education in conditions of complex social contexts. The main provisions of the concept of institutional resilience of education, the concepts of resilience in other sciences are highlighted. The article showed a classification of the risks of the teacher's activity. The authors highlighted a number of directions that increase the effectiveness of the development of institutional resilience of education. This study allows you to develop directions of increasing of educational institutions. The results of the study may become the basis for the development of a system for managing the resilience of educational institutions. Management of the resilience of educational institutions is a key link in solving the problems of improving the quality of training.

**Keywords:** resilience, educational institution, quality of training.

## References

1. Aall, P., Crocker, C.A. Building Resilience and Social Cohesion in Conflict/ P. Aall, C.A. Crocker// Global Policy. – 2019. – Vol. 10. – pp. 68–75. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12681/> (дата обращения 19.02.2023 г.)
2. Aligicia, P., Tarko, V. Institutional resilience and economic systems: Lessons from Elinor Ostrom's work / P. Aligicia, V. Tarko // Comparative Economic Studies. – Vol. 56. – pp. 52–76. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1057%2Fces.2013.29> / (дата обращения 19.02.2023 г.)
3. Barma, N., E. Huybens, L. Vinuela Institutions Taking Root: Building State Capacity in Challenging Contexts, World Bank Group, Washington / N. Barma, E. Huybens, L. Vinuela [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/978-1-4648-0269-0> / (дата обращения 19.02.2023 г.)

# Возможности и ограничения применения инструментов социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях сельской местности

**Илясова Екатерина Елизаровна,**

аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
E-mail: ekil@sfedu.ru

В статье проведен анализ психологических, педагогических исследований проблемы сельского социума и сельской школы как среды социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сельский социум в современных условиях трансформируется под воздействием интерактивных средств, отъездом молодежи в городские поселения, уменьшая количество сельского населения. Именно эти изменения влияют на сельскую школу, в которой сокращается количество обучающихся, снижается качество процесса воспитания, социализации, обучения в связи с удаленностью сельской школы от городской среды и культурных центров. Актуализируется вопрос о ценностях, которые хранит село – народные традиции, общность и соборность, определяющие характер отношений между детьми и взрослыми, привязанность к земле, на которой выросло не одно поколение. Социализация детей и подростков в трансформируемом сельском социуме, осуществляется в процессе проектирования и организации социокультурных практик всеми агентами социализации на принципах межвозрастной общности, единства деятельности агентов социализации по приобщению к социально-значимой и трудовой деятельности на своей земле.

**Ключевые слова:** сельский социум, сельская школа, социализация детей и подростков в сельском социуме.

**Проблема исследования** состоит в выявление особенностей социализации детей и подростков в условиях современного сельского социума. В процессе анализа научной литературы установлены следующие особенности сельского социума:

- замкнутость, ограниченность социальных коммуникаций, однообразие социальных и производственных отношений, тесное сотрудничество семьи, школы, общественных организаций и др., которые влияют на формирование образа социального поведения детей и подростков как отражение моделей своих родителей или близких людей;
- появление новых трендов в виртуальном пространстве – СМИ, телевидение, социальные сети, гаджеты, Интернет и др. определяют предпосылки для освоения детьми и подростками новых не типичных для сельского социума моделей поведения, что изменяет картину жизни ребенка, его культурную идентичность и устремления в будущий неизведанный мир социальных отношений;
- трансформация социального мира, отражающая усиление социального расслоения, этнических конфликтов, доминирование социального аспекта над духовным, смену культурной и исторической идентичности и социальных ролей и др. приводит к кризису духовно-нравственных отношений в семье и детско-родительских отношений как модели взаимодействия в обществе.

## **Цель исследования:**

выявить и актуализировать проблемы социализации детей и подростков в сельском социуме;

спроектировать социокультурные практики социализации детей и подростков в сельском социуме как среде выработки модели социального поведения, характеризующего человека сопричастного к своей культуре, истории, малой Родине, готового к служению и деятельности на малой Родине.

**Методы исследования:** теоретический анализ и сравнение исследований по проблеме социализации детей и подростков в современном сельском социуме; проектирование социокультурных практик социализации детей в сельской местности.

## **Проблема социализации детей в сельском социуме: теоретический аспект**

Особенности изучения сельского социума нашли отражения в работах таких ученых, как Д.А. Воробьева, М.П. Гурьянова, И.В. Нечаева, И.С. Осипова,

Р.Р. Сафарова и др. [1; 3; 11; 13; 15]. И.С. Осипова пишет: «Основные особенности сельского социума детерминированы его замкнутостью, ограниченностью: малым, по сравнению с городом, количеством жителей, их «привязанностью к земле» и компактным проживанием, однообразием социальных и производственных отношений, ограниченностью коммуникаций» [13, с. 27]. «Привязанность к земле», отмечена в работах и Е.Д. Нелуновой, В. Назаровой, в которых авторы подчеркнули такую ценность сельской местности в социализации детей, как, несмотря на отдаленность от центра, сельский житель всегда связан с родной землей, с нравственными традициями своего рода, что имеет значимость «в эпоху перехода цивилизации в открытое информационное общество». [10, с. 221]. В работах В.В. Игнатовой, Е.И. Тихомировой отмечаются ограничения сельского социума для социализации детей: небольшое количество рабочих мест, невысокий жизненный уровень населения, неразвитая инфраструктура, миграция населения, близость к природе, народным традициям и ремеслам, открытость жителей различным событиям жизнедеятельности села и т.п., что обуславливает необходимость изменения образовательного процесса и процесса социализации детей [5; 16]. Миграционные процессы изменяют сельскую местность, придавая ей такие особенности, как отмечал А.Л. Маршак, «Налицо социальная неоднородность общества, которое делится на бедных и богатых, «русских» и «нерусских», «левых» и «правых», «демократов» и «консерваторов», людей различных вероисповеданий. Все это усложняется в условиях процесса модернизации, который, по сути своей, носит социокультурный характер, в его центре – процессы изменения типа поведения и культурного состояния». [7, с. 53].

Сельская социальная среда – это всегда ограниченное пространство и не всегда благоприятные социальные контакты, несущие социальные, культурные, нравственные модели поведения. Сельский социум не всегда отвечает культурным и образовательным потребностям ребенка и семьи. Ограниченность информационных каналов в доступе многих сельских семей, приоритет бытовых народных традициях, фактическое закрытие институтов культуры и т.п. фактически ограничивают влияние образовательных организаций на процессы социализации детей и подростков. Следует согласиться с утверждением Р.Р. Сафаровой о том, что «ограниченность социальных контактов в сельском социуме влияет на стиль отношений между педагогами и родителями, определяя его так называемую семейственность» [15, с. 60]. В.С. Шмаков подчеркивает некоторые нестабильные аспекты сельского социума: изменение сельских сообществ, демографический кризис, миграционные процессы, особенности экономических основ семьи, лояльность сельского населения, модели личных подсобных хозяйств, характер нормативных документов, изменяющих социальные процессы [17]. «Вместо ожидаемой модернизации села, утверждает Д.А. Воробьева, по ряду направлений

(демографическое, социально-профессиональное, социокультурное, организационно-экономическое, поселенческое – расселенческое) мы получили деструктивные явления, порой переходящие в полную деградацию». [1, с. 68]. И.В. Нечаева отмечает интеграционные и трансформационные аспекты жизнедеятельности села, где люди всегда готовы к саморегулированию и самоорганизации, в этом и заключен смысл интеграции сельского социума – социальное объединение, социальная интеграция, консолидация людей в ситуации общей проблемы. «Сельская солидарность, выраженная во взаимопомощи, взаимовыручке остается значимым моментом интеграции сельчан». Интегративные процессы придают сельским локациям общность, несколько обезличивают отношения, проявляют семьи как структуры несколько поколений, сохраняющих сельскую традиционную культуру. Именно это позволяет сохранить устойчивость локального сообщества как среды социализации подрастающего поколения [11, с. 287]. И.В. Нечаева подчеркивает такую уникальную особенность сельского социума, как «сохранять социокультурные установки сельского сообщества, алгоритм жизни, что сдерживает определенным образом модернизационные и информационные процессы в селе» [11, с. 287].

Сельская социальная среда представляет совокупность факторов (экономических, социальных, национальных и др.), которые необходимо учитывать при реализации задач социализации детей и подростков и форм организации их социально значимых видов деятельности. Кроме этого социальная среда жизнедеятельности семьи, ее национальные традиции воспитания детей, тип детско-родительских отношений, социальный статус родителей и т.п. влияют на характер социализации ребенка в семье школе и сельском социуме. М.П. Гурьянова отмечает тот факт, что сельские жители являются носителями традиционной национальной культуры, хранителями социальной, культурной, исторической памяти, что определяет особенности организации социокультурных практик детей и подростков в сельском социуме [3], ценность которых состоит в сохранении и воспроизведении «духовности, народности, державности – как сути национальной идеи России», как русского менталитета и культурной идентичности личности [11]. Г.Б. Юстус определяет «... сельский образовательный социум как единый образовательный комплекс, который направлена на решение задач обучения и воспитания личности, создание условий для формирования гражданской ориентацией, что будет способствовать развитию коллективных преобразований на селе ... объектами и субъектами педагогической деятельности на селе становятся не только дети, но и взрослые, содержание и формы, обучения которых адекватны потребностям, интересам, социально – психологическим особенностям данного контингента ... важно учитывать целостность социума, функций школ и специфики среды» [18, с. 178].

Образовательные организации (школа, детский сад) в селе являются социокультурным центром просвещения родителей и воспитания детей, выступают «как некое сообщество личностей, объединяющих свою деятельность на достижение единой цели, действующих в едином территориальном и временном пространстве, организующих положительное эмоциональное пространство» [16]. Перед педагогами возникают проблемы поиска технологий социализации детей, обеспечивая им интеграцию, как в сообщество сверстников, так и в сообщество взрослых, обеспечивая при этом условия адаптации ребенка в социуме и его индивидуальной самореализации в деятельности, в работе в команде, в виртуальной и реальной среде жизнедеятельности. Н.Б. Крылова называет в качестве таких условий – социокультурные практики «разнообразные виды самостоятельной деятельности в целях удовлетворения самых разнообразных познавательных и прагматических потребностей; ... опыт общения и взаимодействия с людьми (работа в различных командах и общественных структурах) – взрослыми и сверстниками; приобретение нравственного и эмоционального опыта сопереживания, помощи, защиты, альтруизма, эмпатии, гордости, радости, печали и т.д.» [6, с. 68]. И.М. Миннехаметова определяет социокультурную практику «как процесс социальных и профессиональных проб, обретения социального опыта и формирования социальных компетенций» [8, с. 19].

Анализ педагогических исследований позволил выявить различные виды социокультурных практик в форме деятельности, содержательной направленности социальных событий, социального партнерства в открытой социальной среде, волонтерства, детского движения, игровых практик, конкурсов, социальных проектов и др. Социокультурные практики всегда организуются взрослыми, и значимость их заключается в интеграции культурных ценностей, социальных правил жизни людей, лучших традиций народа в реальную детскую социокультурную практику для получения социальных эффектов. Эффективность социализации детей и подростков в сельской среде обеспечивается разновозрастным сообществом в силу того, что в нем происходит столкновение мнений, противоречий, потребностей, детского и взрослого опыта и разрешение этих противоречий определяет социальные эффекты социализации. В исследовании С.А. Гореловой подчеркивается ценность сельской среды как среды социализации детей – коммуникативная открытость, изолированность и территориальная удаленность села, приоритеты сельскохозяйственного труда [2]. В этом случае, сельские образовательные организации выступают трансляторами социальных ценностей, фактором, объединяющим сообщество на достижение экономических и социальных целей, на удовлетворение культурных и социальных потребностей детей и взрослых в социальной инфраструктуре школы, детского сада [2]. Сельская школа явля-

ется социальным и образовательным фактором в сельском социуме, реализующая социальный заказ. Однако, на наш взгляд, решая задачи воспитания и социализации, сельская школа формирует у подрастающего поколения потребность жить на своей земле, как малой Родине, восполнять рабочий дефицит на селе. Важно у детей и подростков сформировать потребность заниматься сельскохозяйственными видами деятельности, модернизировать сельскохозяйственную технику, облегчая труд сельского жителя и расширяя возможности самоорганизации в социокультурной и досуговой деятельности. Как мы отмечали, выше сельская школа испытывает «социокультурный дефицит», поэтому педагоги проектируют различные виды социокультурной деятельности как компенсация данного дефицита. Как справедливо отмечает С.А. Горелова «...если сельская школа будет игнорировать особенности сельской социальной среды, то она, с одной стороны, потеряет возможность использовать влияние на формирование личности таких мощных факторов, как связь с окружающей природой, общинность, связь с народными традициями и т.д., с другой стороны, многократно усилится влияние таких особенностей сельской социальной среды, как малая информативность, удаленность от культурных центров, низкий социальный уровень жизни и т.д.» [2, с. 184]. С.А. Горелова указывает на функции сельской школы, которые необходимо учитывать, обеспечивая процесс социализации детей и подростков в сельском социуме, и их обусловленность ее расположением, численностью сельской школы, своеобразием деятельности педагогов; безальтернативностью в выборе педагога образовательной организации; стихийной социальной интеграцией социальных групп; полифункциональностью образовательной среды сельской школы; ограниченностью школы в использовании возможностей социальной сферы села; значимостью трудового воспитания в сельском социуме; слитностью с природным окружением; постоянным социальным контролем сельчан отношений в школе; сложившимися традициями жизни в селе. «Сельская школа, сохраняя тесную связь с народными традициями, делает обучение и воспитание народосообразным, опирающимся на народную культуру» [2, с. 185]. В этом и заключен мощный социальный и воспитательный потенциал сельского социума и сельской школы в формировании социальной активности, самостоятельности, целеустремленности в достижении поставленных целей, в воспитании гражданственности на основе сохраненных народных традиций, доброжелательного отношения к людям (знакомым и незнакомым), трудолюбия и любви к родной земле. Сельский социум является пока еще хранителем традиционных механизмов социализации (нормы, обычаи, традиции), цифровые технологии, входящие в систему образования, изменяют условия социализации детей в школе и средства удовлетворения духовно-нравственных потребностей детей, семьи, сель-

ского сообщества. Сельская школа, являясь транслятором ценностей, выступает объединяющим фактором таких агентов социализации, как семья, учреждения социальной инфраструктуры, решающих задачи социализации и воспитания любви детей к малой родине. «Максимальное использование и реализация богатейшего потенциала сельского социума как ценности в воспитании, образовании и развитии личности позволяет приобретать опыт социальной адаптации и обособления в обществе» [14, 117].

Исследование социокультурного потенциала сельского социума, специфики его трансформации и устойчивости, особенностей функций сельской школы как транслятора духовных ценностей народа позволило спроектировать различные виды социокультурных практик в открытом сельском социуме, каждая из которых решала специфические цели и задачи (таблица 1). Процесс проектирования и организации социокультурных практик всеми агентами социализации (семья, школа, институты культуры, спорта, администрация сельского поселения и др.) осуществлялись на принципах интеграции традиционных народных ценностей и новых средств цифровых коммуникаций в познании моделей поведения, межвозрастной общности – детско-взрослой и межпоколенной, единства деятелей агентов социализации по приобщению к социально-значимой и трудовой деятельности на своей земле, ориентации на будущее устойчивое развитие сельской местности. Цель социокультурных практик в сельской школе состоит в том, чтобы создать условия сотрудничества всех агентов социализации в сельской местности на основе социально-значимых и трудовых видов деятельности. Задачами социокультурных практик являются:

1. Формирование социального опыта детей и подростков проявлять свое гуманное отношение к сельчанам и родной земле, на которой родился
2. Формирование позитивных моделей социального поведения, гражданской, культурной, социальной идентичности,
3. Освоение социальных навыков в социально значимой и трудовой деятельности как служение своей малой родине.
4. Воспитывать потребность у нового поколения бережно относиться к накопленному опыту создания, сохранения и улучшения места своего жительства.
5. Воспитание чувства сопричастности к истории, культуре и земле родного поселения.

Социальная значимость спроектированных социокультурных практик состоит, по справедливому замечанию М.П. Гурьяновой, в том, что «Место жительства как малый социум жизнедеятельности растущего человека детей обладает потенциальными возможностями, чтобы стать благоприятной социальной средой для воспитания. В этом пространстве можно создавать условия для самореализации детей, подростков, родителей, общественников; обучать детей искусству жизнествор-

чества, активизировать общественные ресурсы в интересах детей и их семей, реализовывать модели межведомственного взаимодействия в целях профилактики неблагополучия детей, консолидировать усилия власти и населения в решении злободневных социально-педагогических проблем детей, семей; гармонизировать детско-родительские отношения, развивать традиции добрососедства» [3, с. 15–16]. Социальный эффект социализации детей и подростков в сельской школе зависит от того, как сообщество активно включается в «социальный контроль» как поведением подрастающего поколения, «сохраняют элементы традиционной соседской общины» [4]. Сельской школе приходится осуществлять оптимальные пути достижения баланса и устойчивости между трансформациями сельского социума и процессами социализации в сельской школе, между традиционными культурными ценностями и новыми цифровыми средствами, входящими в современную сельскую школу, между школой и семьей, как первичной средой социализации детей. Однако, как справедливо замечает Ф.А Мустаева, современная сельская семья претерпевает тоже духовный и финансовый кризис, поэтому ее социальное влияние на ребенка ослаблено и родители в силу этих причин не могут преодолеть депривации детей, их отчуждение от семьи, предупредить компьютерную зависимость подростков [9, с. 4].

Таблица 1. Социокультурные практики в открытом сельском социуме

№ пп	Социальные практики	Формы реализации в сельском открытом социуме
1	Социально-интеллектуальные. Цель: познание новых социальных ролей и ожиданий.	«Мы – будущие школьники» (детские сады совместно с обучающимися начальной школы)
2	Социальное исследование. Цель: формирование социальной и исторической памяти, социокультурной идентичности.	«Исторические места памяти в селе» (детский сад, школа совместно с Советом ветеранов)
3	Социально-имитационные. Цель: освоение социальных моделей поведения.	«Я как мама (папа)» (детский сад, школа совместно с родителями)
4	Социальное проектирование. Цель: развитие умений социального прогнозирования социальных моделей.	«Будущее нашего села» (детский сад, школа совместно с приглашенными художниками и архитекторами)
5	Социально-ролевые игры. Цель: освоение опыта социального поведения в разновозрастной среде	«Сельский хоровод (народные игры)» (взрослые совместно с детьми различного возраста)
6	Социальное волонтерство. Цель: формирование опыта и потребности оказывать помощь старшим, младшим, слабым и т.п.	«Посетим и поможем» (детский сад, школа совместно с органами социальной защиты)



№ пп	Социальные практики	Формы реализации в сельском открытом социуме
7	Социальный театр. Цель: формирование опыта социальных моделей поведения.	Спектакль «Возьмемся за руки друзья» (совместно с ровесниками и родителями, с сотрудниками Дома творчества)
8	Социальные экскурсии. Цель: воспитание социальных и гражданских чувств к месту своей жизни.	«Мои любимые места в селе» (дошкольники совместно с младшими школьниками, родителями).
9	Социальные выставки. Цель: формирование способности выражать свое эстетическое отношение к социальному пространству жизни.	«Мое любимое село» (детский сад, школа совместно с социальными партнерами)
10	Социальные квесты. Цель: развитие мотивации активно познавать и открывать новые места социальной жизни человека.	«Открываем мир людей села» (детский сад, школа совместно с администрацией села)

## Результаты исследования

Как показал анализ исследований, трансформации мира изменяют сельскую местность, характер социальных отношений, структуру семей, отношения к земле, на которой родились и проживают местное население. Миграционные процессы усилили межнациональные конфликты и отток молодого поколения из сельской местности. Снизилась рождаемость детей в сельской местности, что изменяет демографическую картину села. Сегодня в сельском сообществе происходит разрыв тесных и доверительных отношений, которые традиционно характерны были для сельского социума.

Трансформации сельской местности изменили и сельскую школу, в которой сократилось количество детей в результате демографического кризиса в селе, сократились контакты школы с культурными центрами по причине экономического спада и сокращения бюджета по финансированию расходов на культурные и спортивные расходы. Цифровизация общества изменяет сельскую местность и жизнедеятельность людей в селе, а также среду социализации в сельской школе, отодвинув приоритет народных традиций и культурных ценностей, изменив образ «Я детей» и их модели поведения.

Сельская школа, учитывая лучшие традиции жизнедеятельности сельской местности (соборность, духовность, добрососедство и др.), проектирует процессы социализации детей и подростков на основе социокультурных практик на принципах интеграции традиционных народных ценностей и новых средств цифровых коммуникаций в познании моделей поведения, межвозрастной общности – детско-взрослой и межпоколенной, единства деятельности агентов социализации по приобщению к социально-значимой и трудовой деятельности на своей земле, ориентации на будущее

устойчивое развитие сельской местности. В качестве социальных практик в открытом сельском социуме выступили следующие виды деятельности: социально-интеллектуальные, социальное исследование, социально-имитационные, социальное проектирование, социально-ролевые игры, социальное волонтерство, социальный театр, социальные экскурсии, социальные выставки, социальные квесты. Социальные практики как особый вид социального партнерства, изменяющий сельский социум, содержат социально-значимые и трудовые виды деятельности.

## Заключение

Проведенный анализ позволил прийти к следующим выводам.

1. Анализ психолого-педагогической литературы и образовательной практики в сельской школе вскрыл причины, вызывающие проблемы в социализации детей и подростков в сельском социуме, к которым отнесены – не понимание педагогической ценности социальных объектов и социальных агентов, которые органично вошли в обыденный опыт жизнедеятельности школы, детей, семьи; многие образовательные организации не имеют оригинальных программ, проектов и моделей социализации в условиях сельского социума; разобщенность в деятельности организаций, несущих ответственность за социальное воспроизводство нового поколения.
2. Сельский социум в научных исследованиях представляет специфическое единство близких социальных отношений, культурно-исторических ценностей, отношений к природе и хозяйству, и поступкам детей и подростков со стороны взрослых. Сельский социум можно рассматривать как естественную социальную среду становления социального поведения детей и подростков, в которой отмечено сильное влияние старших подростков к младшим детям, для которых подросток – лучшая модель подражания и социального становления. Сельский социум является сложной интегративной структурой, содержащей элементы традиций и трансформаций.
3. В исследованиях установлены зависимости между трансформациями сельского социума под воздействиями глобальных тенденций (кризисы, современные тренды, политические события и др.) и состоянием процесса социализации в сельской школе, между запросами сельской молодежи покинуть родные места проживания и родовой привязанностью к земле своих предков, между традиционными культурными и цифровыми средствами социализации детей и подростков. Выявленные зависимости сельская школа учитывает при проектировании условий социализации детей и подростков на основе социокультурных практик всех агентов социализации.

4. Результаты теоретического анализа научно-исследовательской литературы и сельского социума позволили спроектировать модель социализации детей и подростков в сельском социуме. Цель модели: создать социально-педагогические условия социализации на основе социального партнерства. Агентами социализации выступили: дошкольные и школьные образовательные организации, сельские предприятия, Дом творчества, сельская администрация. Задачами социализации явились: формирование позитивных моделей социального поведения, гражданской, культурной, социальной идентичности, чувства сопричастности к истории, культуре и земле родного поселения. Достижение поставленных задач обеспечено принципами их проектирования и формами социального партнерства, интеграцией социальных и цифровых технологий в образовательном процессе сельской школы.

## Литература

1. Воробьева Д.А. Аспект человеческого капитала в сельском социуме//НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право. – № 12 (52). Т. 5. 2008. – С. 68–71.
2. Горелова С.А. Образование школьников в контексте сельского социума// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, № 2, 2008. С. 181–185.
3. Гурьянова М.П. Место жительства: пространство социально-педагогических преобразований. Образование и наука. – № 19(10), 2017. – С. 128–147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-10-128-147>
4. Жигимонт С.Н. Особенности социализации дошкольников, относящихся к разным социально-территориальным общностям городской и сельской местности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 1981–1985. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85397.htm>
5. Игнатова В.В. Кузьмина Э.В. Организация социокультурных практик по формированию готовности сельских школьников к нравственному выбору//Современное педагогическое образование. – № 11, 2020 [СПО]. – С. 67–71.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 269 с.
7. Маршак А.Л. Национальная идентичность как условие культурного и духовного самоопределения современной России// Власть. – № 04, 2014. – С. 50–54.
8. Миннехаметова И.М. Социально-культурные практики как средство формирования профессионально-значимых качеств аниматора. [Электронный ресурс]. URL: [znachimykh-kachestv-a \(дата обращения: 17.10.2020\).\].](https://www.dissercat.com/content/sotsialnokulturnye-praktiki-kak-sredstvo-formirovaniyaprofessionalno-</a></li></ol></div><div data-bbox=)

9. Мустаева Ф.А. Социализация личности ребенка в городской и сельской семье// Электронный научный журнал «A priori. серия: гуманитарные науки»/ – № 4, 2015. – С. 1–10.
10. Нелунова Е.Д. Назарова В. Опыт социализации подростков в сельском социуме// Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 1 (23). –221–223.
11. Нечаева И.В. Социокультурные аспекты интеграции сельского социума//Никоновские чтения. – № 15, 2010. – С. 286–288.
12. Новиков А.М. России необходима национальная идея// [www.anovikov.ru](http://www.anovikov.ru)
13. Осипова И.С. Проблемы организации занятий физической культурой в сельской школе// Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – № 1(33), 2017. – С. 27–30.
14. Охлопкова Д.К., Пономарева Т.Н. Социально-педагогические технологии использования средств школьного музея в профессиональном самоопределении старшеклассников в сельском социуме (на примере опыта работы школьных музеев Томпонского и Мегино-Кангаласского улусов) // Педагогика и просвещение. – № 4, 2019. –DOI: 10.7256/2454-0676.2019.4.31466 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=31466](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31466)
15. Сафарова Р.Р. Особенности формирования развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации в условиях сельской местности// Достижения науки и образования. – № 9 (63), 2020. – С. 59–62.
16. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения. Электронный научно-методический журнал «Письма в Emissia. Offline». – 2006. – ART 1031. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1031.htm>
17. Шмаков В.С. Моделирование динамики развития сельского социума//Никоновские чтения. – «17, 2012. – С. 177–180.
18. Юстус Г.Б. Воспитательно – образовательная среда в сельском социуме// Социально-гуманитарные знания. – № 4, 2008. – С. 315–318.

## POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF THE USE OF TOOLS FOR THE SOCIALIZATION OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN IN RURAL AREAS

Ilyasova E.E.  
Southern Federal University

The article analyzes psychological and pedagogical studies of the problem of rural society and rural school as an environment for the socialization of children of preschool and primary school age. Rural society in modern conditions is being transformed under the influence of interactive means, the departure of young people to urban settlements, reducing the number of rural population. It is these

changes that affect the rural school, in which the number of students is reduced, the quality of the process of education, socialization, and education is reduced due to the remoteness of the rural school from the urban environment and cultural centers. The issue of the values that the village keeps is being updated – folk traditions, community and catholicity, which determine the nature of relations between children and adults, attachment to the land on which more than one generation has grown up. The socialization of children and adolescents in a transforming rural society is carried out in the process of designing and organizing sociocultural practices by all agents of socialization on the principles of inter-age community, the unity of the activity of socialization agents in engaging in socially significant and labor activities on their land.

**Keywords:** rural society, rural school, socialization of children and adolescents in rural society.

## References

1. Vorobyeva D.A. Aspect of human capital in rural society// *NOMOTHETIKA: Philosophy. Sociology. Right.* – No.12 (52). Vol. 5. 2008. – pp. 68–71.
2. Gorelova S.A. Education of schoolchildren in the context of rural society// *Izvestia of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*, No. 2, 2008. pp.181–185.
3. Guryanova M.P. Place of residence: the space of socio-pedagogical transformations. *Education and science.* – № 19(10), 2017. – Pp. 128–147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-10-128-147>
4. Zhigimont S.N. Features of socialization of preschoolers belonging to different socio-territorial communities of urban and rural areas // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. – 2015. – Vol. 13. – p. 1981–1985. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85397.htm>
5. Ignatova V.V. Kuzmina E.V. Organization of socio-cultural practices for the formation of rural schoolchildren's readiness for moral choice//*Modern pedagogical education.* – No. 11, 2020 [SPO]. – pp. 67–71.
6. Krylova N.B. *Culturology of education* / N.B. Krylova. – M.: Public education, 2000. – 269 p.
7. Marshak A.L. National identity as a condition of cultural and spiritual self-determination of modern Russia// *Power.* – No.04, 2014. – pp. 50–54.
8. Minnekhametova I.M. Socio-cultural practices as a means of forming professionally significant qualities of an animator. [electronic resource]. URL: <https://www.dissertat.com/content/sotsialnokulturnye-praktiki-kak-sredstvo-formirovaniyaprofessionalno-znachimykh-kachestv-a> (date of application: 17.10.2020).].
9. Mustaeva F.A. Socialization of a child's personality in an urban and rural family// *Electronic scientific journal "Apriori. series: Humanities"* – No.4, 2015. – pp. 1–10.
10. Nelunova E.D. Nazarova V. Experience of socialization of teenagers in rural society// *Historical and socio-educational thought.* 2014. № 1 (23). –221–223.
11. Nechaeva I.V. Socio-cultural aspects of integration of rural society//*Nikon readings.* – No.15, 2010. – pp.286–288.
12. Novikov A.M. Russia needs a national idea// [www.anovikov.ru](http://www.anovikov.ru)
13. Osipova I.S. Problems of organization of physical culture classes in rural schools// *Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University.* – № 1(33), 2017. – P. 27–30.
14. Okhlopko D.K., Ponomareva T.N. Socio-pedagogical technologies of using school museum funds in professional self-determination of high school students in rural society (on the example of the experience of school museums of the Tomponsky and Megino-Kangalassky uluses) // *Pedagogy and Enlightenment.* – № 4, 2019. –DOI: 10.7256/2454-0676.2019.4.31466 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=31466](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31466)
15. Safarova R.R. Features of the formation of a developing subject-spatial environment of a preschool educational organization in rural areas// *Achievements of science and education.* – № 9 (63), 2020. – P. 59–62.
16. Tikhomirova E.I. Technologies of subjective self-realization of personality in the educational environment of an educational institution. *Electronic scientific and methodological journal "Letters to Emissia. Offline"*. – 2006. – ART 1031. [electronic resource]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1031.htm>
17. Shmakov V.S. Modeling the dynamics of rural society development//*Nikon readings.* – "17, 2012. – pp.177–180.
18. Justus G.B. Educational environment in rural society// *Social and humanitarian knowledge.* – No. 4, 2008. – pp. 315–318.

# Педагогический инструмент «Учебная архивная папка» как способ формирования объективной самооценки обучающихся: обобщение опыта КНР

Ли Наньнань,

аспирант, кафедра начального образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
E-mail: nli@sfnu.ru

Качественное образование, внедряемое в Китайской Народной Республике подчеркивает необходимость педагога «быть ориентированным на обучающихся», чтобы способствовать всестороннему личностному развитию обучающихся. В новую эру реформы оценки базового образования в Китайской Народной Республике метод «учебная архивная папка» широко используется в качестве нового средства оценки, активно продвигаемого новой реформой учебной программы в КНР. Самооценка является органичной частью метода «учебной архивной папки». В данной статье мы исследуем, концепция метода «учебной архивной папки», содержание метода «учебной архивной папки», процесс внедрения метода «учебной архивной папки» и рекомендации по использованию метода «учебной архивной папки» для развития способности обучающихся к самооценке, чтобы гибко применять средство оценки – «учебная архивная папка» в системе самооценки обучающихся начальной школы.

**Ключевые слова:** «учебная архивная папка», самооценка, самосознание, саморефлексия, самообразование.

Адекватная и объективная оценка педагога помогает обучающимся понять себя и укрепить уверенность в себе, осмыслить и регулировать свой собственный процесс учения, тем самым способствуя непрерывному развитию способностей обучающихся [1, с. 25]. Учителя, понимая значение самооценки для развития способностей к обучению, отбирают методы целенаправленного формирования самооценки у обучающихся. Самооценка обучающегося относится к методу оценки, с помощью которого обучающиеся анализируют и оценивают свой собственный когнитивный уровень и способности, а также самостоятельно регулируют свое обучение на основе определенных критериев оценки [1, с. 48]. Ученый Хэ Айцзин считает, что метод «учебной архивной папки» способствует формированию способности обучающихся понимать, интерпретировать и творить в реальной жизни, тем самым стимулируя самостоятельность и креативность обучающихся в процессе обучения, это один из эффективных методов содействия саморазвитию обучающихся [2, с. 44].

**Концепция метода «учебной архивной папки».** Метод «Учебной архивной папки» – это собранное портфолио каждого обучающегося, в котором зафиксированы усилия, приложенные каждым обучающимся в процессе обучения, достигнутый прогресс и отражаются результаты обучения. Обычно собираются репрезентативные результаты обучения (учебные задания, работы) и отчеты о деятельности и успехах каждого обучающегося. Портфолио позволяет видеть динамику в обучении каждого ученика, а также сильные и слабые стороны в учебных достижениях. С помощью создания «учебной архивной папки» педагог побуждает обучающихся самостоятельно проверять свои выполненные учебные задания, рефлексировать результаты обучения в процессе самостоятельного выбора, свою самостоятельность в обучении и проявление уверенности в себе [3].

**Содержание метода «учебной архивной папки»** [4; 5] представлено следующими составляющими: 1) Оглавление. 2) Архивные документы или тесты на академическую успеваемость обучающегося в начале новой учебной программы. 3) Запись учебного поведения учащегося. 4) Образец письменного задания. 5) Особенности работы. Как правило, сами обучающиеся решают выбрать учебную работу, которая, по их мнению, лучше всего отражает их индивидуальность. 6) Дайджест и вырезка (статьи и газеты, которые нравятся обучающимся). 7) Опыт, полученный в результате

учебной деятельности. В процессе учебной деятельности обучающиеся внимательно наблюдали и размышляли над решением учебной задачи, записывали свои чувства и достижения после получения учебных результатов в деятельности. 8) Набор неверно выполненных заданий. Сюда собираются и записываются неправильные ответы на вопросы в каждом упражнении, экзамене и задании обучаемого, что способствует развитию рефлексивных навыков и навыков работы над ошибками, чтобы достичь эффекта от самостоятельной учебной деятельности. 9) Учебный дневник. 10) Различные формы оценки. 11) Наблюдения и комментарии учителей и родителей по поводу учебной ситуации обучающегося. 12) Отчет о саморефлексии. Размышления и оценка обучающимися своего опыта учения.

**Процесс внедрения метода «учебной архивной папки».** Первое, обучающиеся устанавливают собственные цели учебной деятельности на основе общих целей обучения, поставленных учителем, ориентируясь на собственные реальной ситуации, критерии качества содержания обучения. Второе, в течение определенного промежутка времени обучающиеся выбирают, какое содержание обучения сохраняют в «учебной архивной папке» и предоставляют описание содержания учебной деятельности. Третье, в течение длительного промежутка времени обучающиеся могут корректировать свои оценки. Например, если учащийся не удовлетворен своей успеваемостью, он может, по согласованию с учителем, пока не выставлены результаты обучения, вновь принять участие в оценке своих учебных достижений после усиленной и полной подготовки до тех пор, пока он не удовлетворится оценкой. Четвёртое, на каждом этапе обучения и в конце каждого семестра обучающийся определяет основное содержимое карточки на основе целей и стандартов учебной программы, а также личного учебного прогресса. Пятое, на каждом этапе и в конце каждого семестра учителя оценивают обучающихся относительно общей оценки класса. Шестое, на каждом этапе и в конце каждого семестра обучающийся демонстрирует свои учебные результаты, проводит их самооценку, пишет отчет о цели и результате учения, органично сочетая самооценку с самокоррекцией. Седьмое, родительская оценка. Учителя своевременно общаются с родителями в зависимости от того, как учатся обучающиеся, получают отзывы от родителей. Например, выполняет ли ребенок свою домашнюю работу вовремя, когда возвращаетесь домой? Участвует ли ребенок лично в исследовательской деятельности? Часто ли обращаете вы внимание на телепрограммы, газеты, журналы и т.д., связанные с обучением? Благодаря надзору и руководству родителей оценочная деятельность становится более оперативной и эффективной, позитивно влияет на качество обучения ребенка в школе.

**Самооценка является органичной частью метода «учебной архивной папки».** Обучающи-

еся под руководством учителя постепенно формируют свои способности к самооценке на основе взаимного общения, дополняемого собственным независимым суждением и опытом учения, в соответствии с определенными критериями оценки результатов учебной деятельности, особенностями содержания учебных дисциплин, способностями и особенностями других учащихся. На протяжении всего процесса обучения метод «учебной архивной папки» позволяет развивать у обучающихся «самостоятельные ориентации», «самостоятельные оценки», способность самостоятельно выбирать цели, опираясь на свой когнитивный уровень и эмоциональное отношение к оценке. Оценка в процессе обучения выступает в качестве инструмента для анализа результатов обучения, для достижения цели самоконтроля, развития способности обучающихся к самооценке и рефлексивной деятельности.

Метод «учебной архивной папки» расширяет возможности обучающихся в области самодиагностики. В соответствии с целями обучения и требованиями, заранее установленными ими самими, учителями и родителями, обучающиеся рефлексировать аспекты учения, в которых они преуспели хорошо, в каких – плохо, в каких добились быстрого успеха, а в каких – медленно, что развивает интерес к обучению и позволяет обучающимся успешно осваивать содержание учебной программы. Работа с «учебной архивной папкой» развивает способность обучающихся к саморефлексии. Основываясь на результатах оценки, обучающиеся корректируют свое отношение к обучению, а педагоги корректируют учебные планы, изменяют методы обучения, определяют приоритеты обучения. У обучающихся проявляется способность к самообучению. С помощью отзывов, полученных в ходе самооценки, они находят свои недостатки в обучении, выявляют их причины и направляют свои усилия на достижения качества обучения с помощью учителей и одноклассников.

**Рекомендации по использованию метода «учебной архивной папки» для развития способности обучающихся к самооценке [6; 7].** Учителю принадлежит ведущая роль в оценке учебных достижений обучающихся. Он несёт ответственность за демонстрацию, распределение и поощрение при оценке учебных достижений. Учитель первоначально демонстрирует обучающимся методы обучения и методы оценки, помогает понять и овладеть критериями и методами оценки своих учебных достижений, создавая тем самым основу для самостоятельного проведения обучающимися оценки своей учебной деятельности.

В процессе обучения и оценивания обучающихся учителю необходимо обсуждать с ними цели обучения, регулярно оценивать их учебные успехи, выборочно проверять самооценку обучающихся и взаимную оценку, тщательно проверять их самостоятельно установленные цели и своевременно предоставлять обратную связь обучающимся. Обучающиеся могут выполнять роль помощников

«руководителя группы» и «старосты» класса, что позволяет им участвовать в регулярной проверке и управлении «учебной архивной папкой». Оценка учителей должна основываться на поощрении. Известный американский психолог В. Джеймс (англ. William James) писал: «одно из глубочайших желаний человеческой природы – ожидать, что будут хвалить, восхищаться и уважать». Одна позитивная оценка учителя может принести пользу обучающимся на протяжении всей их жизни. В процессе оценивания учителям необходимо поддерживать обучающегося, побуждая его к саморефлексии, самосовершенствованию. Только в том случае учитель будет способен направлять обучающихся к самообучению, учить самоуправлению, самооценке и обеспечивать высокую степень достоверности оценки.

Учителя должны направлять обучающихся к определению подходящих для них целей обучения в зависимости от проявленных ими способностей на определенном этапе обучения (например, в одном модуле, в одном семестре, в одном учебном году). Цели обучения включают в себя: знания, которые обучающиеся должны усвоить, навыки, которые они должны приобрести, сформированное эмоциональное отношение, стратегии обучения и другие аспекты образовательного процесса. Установленные цели должны быть четкими и конкретными и заключаться в том, чтобы обучающиеся разрабатывали практические планы обучения в соответствии с целями обучения.

Самооценка должна стать ежедневной учебной деятельностью. Необходимо сделать самооценку частью учебной деятельности обучающегося, что обеспечит развитие у него потребности к активному участию в оценивании. Педагог должен поощрять их способность адекватно оценивать себя, учиться рефлексировать и оценивать свои учебные достижения в свободной и открытой совместной оценке.

Обучающимся необходимо помочь научиться самооценке достижений в процессе обучения и освоения учебной программы, уровня овладения знаниями, степени уверенности в себе, чувств причастности к совместной учебной деятельности.

Оценка самооценки обучающегося при использовании метода «учебной архивной папки» должна составлять определенный удельный вес в общей оценке семестра обучающегося в качестве стимула для развития интереса и мотивации обучающегося к самооценке, их способности к саморегулированию в обучении.

**Заключение.** Развитие способности обучающихся к самооценке имеет значение для развития их интереса к учебе, формирования у них уверенности в себе, повышения активности в учебной деятельности и совместном обучении, для достижения качества успеваемости [7, с. 118]. Практика доказала, что метод «учебной архивной папки» является важным средством, способствующим развитию самоконтроля обучающихся в достижении учебных целей, саморефлексии на протяже-

нии всего процесса обучения. Внедрение данного метода побуждает педагогов согласовывать цели обучения с целями роста обучающихся и рефлексии, что позитивно влияет на развитие самостоятельной ориентации обучающихся, самостоятельной исследовательской деятельности, саморефлексии и самооценке. Метод «учебной архивной папки» используется в каждом аспекте обучения, превращая его в процесс непрерывного самосовершенствования обучающихся, развития их саморефлексии, самооценки.

## Литература

1. Чен Синхан. Теория самооценки [текст] / Чен Синхан. -Шанхай: Шанхайское народное издательство, 2011. – 579 с. – ISBN:978–7–208–09814–5. (на китайском языке)
2. Чэнь Синьхан. Оценка, самооценка и социальная самооценка // Исследование теории ценностей. – 2021. – № 02. – С. 67–84. (на китайском языке)
3. Ван Хунчжи, Ду Чжо Ян. Внутренняя логика самооценки учащихся в комплексной оценке качества // Обучение и управление. – 2022. – № 25. – С. 36–40. (на китайском языке)
4. Сюй Мейин. Хороший способ самооценки и отражения учащихся – «учебной архивной папки» // Новый курс. – 2007. – № 03. – С. 58–63. (на китайском языке)
5. Сюй Вэнь. Исследование взаимосвязи между самоходной эффективностью обучения и математической академической успеваемостью учащихся начальной школы // Новая учебная программа. – 2021. – № 07. – С. 61–67. (на китайском языке)
6. Хэ Ли Янь. Метод обучения для развития навыков самооценки и саморефлексии учащихся в математике начальной школы // Экзаменационный еженедельник. – 2021,– № 40. – С. 81–85. (на китайском языке)
7. Лу Юй Ци. Выращивание и мотивация внутренней мотивации учащихся // Исследование новой учебной программы. – 2022. – № 33. – С. 114–118. (на китайском языке)

## PEDAGOGICAL TOOL «EDUCATIONAL ARCHIVAL FOLDER» AS A WAY TO FORM AN OBJECTIVE SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS: A GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF CHINA

Li Nannan

Academy of Psychology and Pedagogy Southern Federal University

The quality education being introduced in the People's Republic of China emphasizes the need for a teacher to "be student-oriented" in order to promote the comprehensive personal development of students. In the new era of the basic education assessment reform in the People's Republic of China, the "educational archive folder" method is widely used as a new assessment tool, actively promoted by the new curriculum reform in the PRC. Self-essment is an integral part of the "educational archive folder" method. In this article, we will explore the concept of the "educational archive folder" method, the content of the "educational archive folder" method, the process of implementing the "educational archive folder" method and recommendations for using the "educational archive folder" method to develop students' ability to self-esteem, to flexibly apply the assess-

ment tool – “educational archive folder” in the system of self-assessment of primary school students.

**Keywords:** “educational archive folder”, self-essment, self-awareness, self-reflection, self-education.

#### References

1. Chen Xinhua. Self-evaluation Theory. Shanghai: Shanghai People's Publishing House, 2011, 579 P. ISBN: 978-7-208-09814-5. (in Chinese)
2. Chen Xinhua. Evaluation, self-evaluation, and social self-evaluation. Value theory. 2021, No.02, pp. 32-35. (in Chinese)
3. Wang Xi, Du Zhuoyang. The internal logic of students' self-evaluation in comprehensive quality evaluation. Teaching and management. 2022, No.25, pp. 36-40. (in Chinese)
4. Xu Meiyin. A Good Method for Students' Self-evaluation and Reflection-English Learning Portfolio. New Curriculum. 2007, No.03, pp. 58-63. (in Chinese)
5. Xu Naiwen. A Study on the Relationship between Self-regulated Learning Self-efficacy and Mathematics Academic Achievement of Primary School Students. New Curriculum. 2021, No.07, pp.61-67. (in Chinese)
6. He Liyan. Teaching Approaches to Cultivate Students' Self-evaluation and Self-reflection Ability in Primary School Mathematics. Exam Weekly. 2021, No.40, pp. 81-85. (in Chinese)
7. Lu Yuqi. The cultivation and stimulation of pupils' internal learning motivation. New Curriculum Research. 2022, No.33, pp.114-118. (in Chinese)

# Изучение объектов культурного наследия с помощью виртуальных музеев, как эффективного инструмента современной музейной педагогики

**Ковалев Андрей Максимович,**

магистрант, кафедра «Строительство и землеустройство»,  
Севастопольский государственный университет  
E-mail: u.l.rapatskiy@mail.ru

**Липка Виктория Михайловна,**

доцент, кафедра «Строительство и землеустройство»,  
Севастопольский государственный университет  
E-mail: lipka.vita@yandex

**Рапацкий Юрий Леонидович,**

к.т.н., доцент, кафедра «Строительство и землеустройство»,  
Севастопольский государственный университет  
E-mail: kovalevchick13@gmail.com

Рассматривается феномен виртуальных музеев, как способ сохранения объектов культурного наследия, на основе современных цифровых технологий. Приводятся примеры применения виртуальных музеев в музейной педагогике. Оценивается целесообразность и эффективность виртуальных музеев в современных условиях, для посетителей и исследователей. Музейная педагогика – это научная дисциплина на стыке музееведения, педагогики и психологии, рассматривающая музей как образовательную систему; а также область научно-практической деятельности современного музея, ориентированная на передачу культурного опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды. В статье подробно уделено внимание важности виртуальных музеев в образовательном процессе, рассмотрены современные условия для использования виртуального музея, как инструмент, позволяющий детализировать информацию дистанционно и проводить углубленные исследования учащимся. Также рассмотрен вопрос о изучении объектов культурного наследия дистанционно благодаря внедрению виртуальных музеев в образовательный процесс.

**Ключевые слова:** объект культурного наследия, музейная педагогика, экспонат, цифровые технологии, виртуальный музей, музееведение

**Введение.** В современном культурном и научном сообществе идет достаточно активная дискуссия о целесообразности такого явления, как виртуальный музей. Ряд специалистов-музееведов с определенной долей скепсиса относятся к процессу виртуализации музеев [1]. Они отстаивают ортодоксальный взгляд на музейное дело, при котором единственным форматом существования музея может быть только реально-физическое измерение. Несомненно, расположение известнейших мировых сокровищниц (музеи Московского Кремля, Лувр, Эрмитаж и др.) в старинных зданиях, представляющих собой не только архитектурные шедевры, но и подлинные места исторических событий, формирует у посетителей необыкновенно сильные эмоции и создает незабываемые впечатления, связанные, в т.ч. и с пребыванием в городах, роль которых в мировой истории особенно велика (Москва, Париж, Санкт-Петербург, Вена и др.) Невозможно представить, чтобы виртуальная экскурсия могла полноценно заменить посещение, например, Русского музея, Ливадийского дворца или Троице-Сергиевой лавры.

С другой стороны, современные обстоятельства, связанные с коронавирусными и иными долговременными и локальными ограничениями, нарушают сложившиеся логистические связи между странами, регионами, городами и, во многих случаях, не позволяют туристам и ученым посещать исторические объекты в очном формате. Сложившаяся, непрерывно изменяющаяся ситуация заставляет переосмыслить парадигму познавательного и научного туризма, сбалансировать желаемые и возможные варианты изучения объектов культурного наследия и по-новому взглянуть на виртуальные музеи, в т.ч. с оценить их роль и место в музейной педагогике.

**Анализ публикаций по рассматриваемой проблеме.** Рассмотрим, насколько скептический взгляд на виртуализацию музеев отвечает современным обстоятельствам и существующим реалиям развития общества. Профессиональные музееведы утверждают, что оцифровка сохраняет только цифровые копии, а не сам экспонат [2]. Действительно, доля рационализма присутствует в данном мнении, но существуют такие факторы, как время и физические воздействия на сам культурный объект (экспонат), что может в значительной мере повредить его. Таким образом, следует признать, что «Тотальная оцифровка нашего культурного наследия сохранит навсегда исчезающие объекты для будущих поколений» [3, с. 114], что,



в свою очередь, является достаточно весомым аргументом в пользу виртуального музея.

Кроме того, объективным фактом является, что доступ к древним раритетам имеет весьма ограниченный круг людей [4, с. 7].

Таким образом, цифровизация и создание Интернет-музеев позволяет решить ряд задач, таких, как сохранение ценных книг и других раритетов в оцифрованном виде, создание условий для их дальнейшего детального изучения специалистами, ознакомление с экспонатами и артефактами широкой общественности [5].

Вместе с тем, оцифровка позволила бы сгладить некоторые острые углы и спорные в юридическом плане моменты принадлежности коллекций: речь идет о достаточно известном деле, где библиотека Шнейерсона оспаривает право на коллекцию древнееврейской религиозной литературы у фондов Российской государственной библиотеки и Российского государственного военного архива. С нашей точки зрения, создание Интернет-копий с древних фолиантов позволило бы несколько снизить накал юридической коллизии, а, главное, – дать доступ к коллекции научной, культурной и религиозной общественности.

К тому же, цифровые копии позволят восстановить утраченное по ряду причин культурное наследие [3, с. 112–115]. Многим музеям и их коллекциям действительно угрожают природные и техногенные катастрофы, а также локальные военные конфликты. Международный совет музеев и музейных специалистов (ИКОМ) разработал программы по помощи музеям в аварийных и экстренных ситуациях [6].

О.В. Шлыкова считает, что мировые культуры потенциально находятся перед угрозой потери ряда своих элементов. В достаточно хрупком современном мире есть действительная угроза потери культурных ценностей, как это случилось в результате террористической атаки в Международном торговом центре [7, с. 193].

Оцифровка памятников культуры, литературы и зодчества является действительно перспективным направлением в современной музейной деятельности. Если коснуться примеров восстановления памятников архитектуры, то следует заметить, что с применением подобных методов был восстановлен Храм Христа Спасителя, а также усадьбы: «Михайловское», «Тригорское», «Петровское» [8].

**Цель исследования:** анализ актуальности и эффективности виртуальных музеев, как основного инструмента музейной педагогики.

**Основное содержание.** Оцифровка, т.е. создание качественных цифровых изображений артефактов, которые могут быть доступны через Интернет широкому кругу пользователей на каких-либо приемлемых условиях, позволяет решить еще одну специфическую задачу, а, именно, – проблему доступности экспонатов и музейных фондов не только для осмотра посетителями, но и для изучения специалистами. Особенно наглядно указанный аспект проявляется при анали-

зе комплекса проблем обеспечения сохранности в музейных фондах и хранилищах древних экспонатов, в т.ч. фолиантов, возникающих практически у всех современных музеев. Специалистам прекрасно известно, что древние фолианты, берестяные грамоты, деревянные дощечки и другие артефакты, даже кратковременно находящиеся вне специального хранилища, крайне уязвимы при соприкосновении с окружающей средой. Например, фрагменты деревянных военных кораблей и торговых судов, которые, благодаря развитию высокотехнологичных методов подводной археологии, обнаруживаются, в частности, у берегов Крымского полуострова [9], а также в ходе археологических экспедиций в Сирийской Арабской Республике [10], после подъема из воды начинают интенсивно безвозвратно разрушаться, несмотря на мероприятия, проводимые по их консервации. Обеспечить требуемый объем материальных и технических средств, достаточных для сохранения всех или большинства артефактов, обнаруживаемых при обширных раскопках, подводных археологических исследованиях, а также во время крупномасштабных земляных работ, в процессе добычи полезных ископаемых и другой хозяйственной деятельности, нереально, несмотря на все усилия меценатов, государственно-частное партнерство и другие источники финансирования. В частности, Херсонесскому историко-археологическому заповеднику в границах г. Севастополя в течение последних 2–3 лет выделено дополнительно более 20 гектаров территории, на которой в течение многих веков располагались различные объекты древнего города-государства Херсонес Таврический. Общее количество ценных артефактов, обнаруженных на указанной территории, составляет, по разным оценкам, несколько десятков тысяч, и работа по их обнаружению, описанию, классификации, 3D-сканированию продолжается. Несмотря на строительство крупного музейного здания в новых границах указанного заповедника, разместить в экспозициях такое количество экспонатов не представляется возможным, учитывая, что в хранилищах и запасниках в течение многих лет были накоплены десятки тысяч единиц хранения. Во многих случаях, единственным эффективным способом сохранения для наших современников и будущих поколений уникальных артефактов является музеефикация их по месту нахождения, а осмотр их посетителями возможен исключительно с помощью фото- и видеозаписей, а также 3D-образов, синтезированных путем объемного сканирования и компьютерной обработки полученных облаков точек, с последующим размещением их в фондах виртуальных музеев. Из иностранного опыта следует отметить восстановление Варшавы, которая была практически полностью уничтожена в результате боевых действий во время Второй Мировой войны. Воссоздание исторического облика Варшавы осуществлялось на основе фотографий и картин итальянских живописцев Каналетто и Бернардо Белотто. Эта

уникальная реставрация была внесена ЮНЕСКО в список объектов всемирного наследия [11].

Следует отметить, что с широким внедрением новых цифровых технологий направление, связанное с созданием и развитием виртуальных музеев, получает невиданные ранее перспективы развития и совершенствования. Кроме того, следует учитывать и тот факт, что при бурном градостроительстве некоторые памятники архитектуры могут быть повреждены, утрачены или окажутся в ветхом, аварийном состоянии, непригодном для музеефикации. Современные цифровые технологии позволяют запечатлеть цифровой образ объекта и со временем даже воссоздать его в первоначальном виде, в рамках виртуального музея.

Кроме того, в виртуальных музеях, при создании всевозможных выставок, для посетителя возникает возможность более детально ознакомиться с экспонатом: рассмотреть клейма, страницы старинных книг, а также загрузить изображения, которые при рассматривании невооруженным глазом просто недоступны для восприятия. Таким образом, пользователи получают возможность более детального изучения выставленных артефактов [3, с. 118].

Отдельно стоит отметить значение оцифровки музейных фондов для исследований научными специалистами – историками, культурологами и музееведами из разных стран. Благодаря оцифровке становится возможным преодоление расстояний и многих других проблем, в частности, организационных преград. Интернет позволяет накапливать, группировать и применять большие данные (BigData) по объектам культурного наследия, что облегчает дальнейшие научные исследования. Следует отметить специфику работы многих ученых, при которой они, боясь навредить оригиналу, предпочитают работать с репродукцией, о чем говорила А.И. Антонова, директор ГМИИ им. А.С. Пушкина [12].

Непосредственно для музейной деятельности перспективной представляется оцифровка книжных памятников, где все желающие могут ознакомиться с их содержанием. Так, например, на сайте Российской национальной библиотеки Санкт-Петербурга представлены страницы Остромирова Евангелия и другие тексты Нового Завета. Здесь происходит полное раскрытие текста Евангелия, как памятника мировой культуры, а также презентация прочих рукописей [13].

Считаем, что следует обратить внимание на такой факт, что в 2011 году виртуальный музей Эрмитажа посетили 3 миллиона 650 тысяч человек. В тот же период лично посетили музей – более 2 миллионов 800 тысяч человек [14]. Тренд на увеличение доли виртуальных посетителей являются устойчивым для большинства мировых музеев, подробно представленных в Интернете.

**Выводы.** Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что, несмотря на критику некоторой части музееведов, виртуальный музей является перспективным направлением музейной

деятельности. Он, в значительной мере, позволяет сберечь ценные экспонаты, путем цифровизации расширить доступ общественности к музейным фондам [15, с. 25]. Также появилась возможность создать электронные копии предметов искусства, во избежание их полной утраты. Кроме того, Интернет-технологии позволяют создавать обширные базы данных, которые облегчают процесс исследования для ученых. В сугубо репрезентативном смысле Интернет-музеи позволяют посетителям более детально и подробно изучить экспонат, при этом устраняя физический контакт с ним [16]. Отдельно следует отметить значение цифровых технологий для деятельности реставраторов и реконструкторов, что позволяет восстанавливать многие культурно-исторические памятники.

Таким образом, несмотря на критику процесса виртуализации музеев, следует сделать вывод о большом потенциале данного направления и его перспективности в современных условиях [17]. В частности, анализ сайтов ряда известных музеев [18...25] показывает, что все они, в той или иной степени, внедряют различные формы виртуального представления своих экспозиций, продолжая и развивая традиционные формы работы с посетителями. Вместе с тем, для качественного просмотра виртуальных экскурсий, во многих случаях необходимо специализированное программное обеспечение.

**Направление дальнейших исследований** связано с разработкой технологии изучения объектов культурного наследия, на основе сочетания 3D-моделирования, виртуальной и дополненной реальности, компьютерных средств и методов погружения в историческую среду.

## Литература

1. Лещенко А.Г. Эволюция и революция в мире «виртуальных музеев» // Музей. 2011. № 7.
2. Шемякина М. Воображаемый музей [Электронный ресурс] // Официальный сайт телеканала. Режим доступа: URL: <http://www.tvkultura.ru/page.html?cid=2004>. (Дата обращения: 14.07.2022)
3. Максимова Т.Е. Виртуальные музеи как социокультурный феномен: типология и функциональная специфика: диссертация кандидата культурологии. М., 2012. 187 с.
4. Лебедев А.В. Виртуальные музеи и виртуализация музея [Текст] / А.В. Лебедев // Мир музея. 2010. № 10. С. 5–9
5. Розина И.В. Информационные виртуальные ресурсы: доступ к культурному наследию [Электронный ресурс] // База данных «Exdat». URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-258124.html> (Дата обращения: 17.04.2022)
6. Museums Emergency Programme [Электронный ресурс] // Icom. URL: [http://icom.museum/programmes/museums\\_emergency\\_programme/](http://icom.museum/programmes/museums_emergency_programme/) (Дата обращения: 20.09.2022)

7. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа. М., 2004. 415 с.
8. Гейченко С.С. У Лукоморья: рассказы хранителя Пушкинского заповедника. Л.: Лениздат, 1986. 494 с.
9. Лебединский В.В., Пронина Ю.А., Татарков Д.Б. и др. Византийское кораблекрушение у Балаклавы: опыт глубоководных исследований в Черном море. //Вестник Института востоковедения РАН, 2019, № 4(10). С. 36–46.
10. Лебединский В.В., Татарков Д.Б., Пронина Ю.А.. Результаты исследований международной сирийско-российской подводно-археологической экспедиции в акватории провинции Тартус в сезоне 2020–2021 г.г.//Восток (Oriens). – Вып.3, с. 55–62.
11. Historic Centre of Warsaw [Электронный ресурс] // UNESCO World Heritage Centre. URL: <http://whc.unesco.org/en/list/30> (Дата обращения: 16.09. 2022)
12. Постернак О.П. Реставрация и проблема подлинности [Электронный ресурс] // Мир музея. 2003. № 4. URL: <http://www.mirmus-05.ru/bolee-rannie-godi-2003-god/restavratsiya-i-problema-podlinnosti> (Дата обращения: 05.11. 2022)
13. Остромирово Евангелие [Электронный ресурс] // Российская национальная библиотека. URL: <http://www.nlr.ru/exib/Gospel/ostr/ill.html> (Дата обращения: 15.02.2022)
14. Несговорова Г.П. Обзор виртуальных музеев в сети Интернет [Электронный ресурс] // Институт систем информатики им. А.П. Ершова СО РАН. URL: [http://www.iis.nsk.su/filles/articles/sbor\\_kas\\_12\\_nesgovorova.pdf](http://www.iis.nsk.su/filles/articles/sbor_kas_12_nesgovorova.pdf) (Дата обращения: 11.03. 2022)
15. Смирнова Т. Виртуальный музей в современном культурно-информационном пространстве // Музей. 2010. № 8. С. 25.
16. Туманова Е.В. Виртуальный музей как средство распространения культурной и образовательной информации в рамках воспитательного пространства. – <http://rudocs.exdat.com/docs/index-332099.html>.
17. Кононыхин Н. Музеи в Интернет и виртуальные музеи. – <http://www.russ.ru/> 3. <http://www.marstu.mari.ru8101> (Дата обращения: 20.09. 2022)
18. Сайт «Лувр»: <<http://http://louvre.historic.ru/virttour.shtml> (Дата обращения: 23.11. 2022)
19. Виртуальный музей живописи <http://smallbay.ru>. (Дата обращения: 21.08. 2022)
20. Сайт «Британский музей»: < <http://www.metmuseum.org/home.asp> >. (Дата обращения: 07.09. 2022)

#### THE STUDY OF CULTURAL HERITAGE OBJECTS WITH THE HELP OF VIRTUAL MUSEUMS AS AN EFFECTIVE TOOL OF MODERN MUSEUM PEDAGOGY

Kovalev A.M., Lipka V.M., Rapatsky Yu.L.

Sevastopol State University Department of Construction and Land Management

The phenomenon of virtual museums is considered as a way to preserve cultural heritage objects based on modern digital technolo-

gies. Examples of the use of virtual museums in museum pedagogy are given. The expediency and effectiveness of virtual museums in modern conditions, for visitors and researchers, is evaluated. Museum pedagogy is a scientific discipline at the intersection of museology, pedagogy and psychology, considering the museum as an educational system; as well as the field of scientific and practical activity of the modern museum, focused on the transfer of cultural experience through the pedagogical process in a museum environment. The article pays attention in detail to the importance of virtual museums in the educational process, examines the current conditions for using a virtual museum as a tool that allows students to detail information remotely and conduct in-depth research. The issue of studying cultural heritage objects remotely through the introduction of virtual museums in the educational process is also considered.

**Keywords:** cultural heritage object, museum pedagogy, exhibit, digital technologies, virtual museum, museum studies.

#### References

1. Leshchenko A.G. Evolution and revolution in the world of “virtual museums” // Museum. 2011. № 7.
2. Shemyakina M. Imaginary Museum [Electronic resource] // Official website of the TV channel. Access mode: URL: <http://www.tvkultura.ru/page.html?cid=2004>. (Accessed: 14.07. 2022)
3. Maksimova T.E. Virtual museums as a socio-cultural phenomenon: typology and functional specificity: dissertation of the Candidate of Cultural Studies. M., 2012. 187 p.
4. Lebedev A.V. Virtual museums and museum virtualization [Text] / A.V. Lebedev // The world of the museum. 2010. No. 10. pp. 5–9
5. Rozina I.V. Information virtual resources: access to cultural heritage [Electronic resource] // Database “Exdat”. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-258124.html> (Accessed: 17.04.2022)
6. Museums Emergency Program [Electronic Resource] // Icom. URL: [http://icom.museum/programmes/museums\\_emergency\\_program/](http://icom.museum/programmes/museums_emergency_program/) (Accessed: 20.09. 2022)
7. Shlykova O.V. Culture multimedia. M., 2004. 415 p.
8. Geychenko S.S. Near the Lukomorye: stories of the keeper of the Pushkin Reserve. L.: Lenizdat, 1986. 494 p.
9. Lebedinsky V.V., Pronina Yu.A., Tatarkov D.B., etc. Byzantine shipwreck at Balaklava: experience of deep-sea research in the Black Sea. //Bulletin of the Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences, 2019, No. 4(10). pp.36–46.
10. Lebedinsky V.V., Tatarkov D.B., Pronina Yu.A.. Research results of the international Syrian-Russian underwater archaeological expedition in the waters of Tartus province in the 2020–2021 season//Vostok (Oriens). – Issue 3, pp.55–62.
11. Historical Centre of Warsaw [Electronic Resource] // UNESCO World Heritage Centre. URL: <http://whc.unesco.org/en/list/30> (Accessed: 16.09. 2022)
12. Posternak O.P. Restoration and the problem of authenticity [Electronic resource] // The world of the museum. 2003. № 4. URL: <http://www.mirmus-05.ru/bolee-rannie-godi-2003-god/restavratsiya-i-problema-podlinnosti> (Accessed: 05.11. 2022)
13. Ostromir Gospel [Electronic resource] // The Russian National Library. URL: <http://www.nlr.ru/exib/Gospel/ostr/ill.html> (Accessed: 02/15/2022)
14. Nesgovorova G.P. Review of virtual museums on the Internet [Electronic resource] // Institute of Computer Science Systems named after A.P. Ershov SB RAS. URL: [http://www.iis.nsk.su/filles/articles/sbor\\_kas\\_12\\_nesgovorova.pdf](http://www.iis.nsk.su/filles/articles/sbor_kas_12_nesgovorova.pdf) (Accessed: 11.03.2022)
15. Sмирнова Т. Virtual Museum in the modern cultural and information space // Museum. 2010. No. 8. p. 25.
16. Tumanova E.V. Virtual museum as a means of dissemination of cultural and educational information within the educational space. – <http://rudocs.exdat.com/docs/index-332099.html>.
17. Kononikhin N. Museums on the Internet and virtual museums. – <http://www.russ.ru/> 3. <http://www.marstu.mari.ru8101> (Accessed: 20.09. 2022)
18. The Louvre website: <<http://http://louvre.historic.ru/virttour.shtml> (Accessed: 23.11. 2022)
19. Virtual Museum of Painting <http://smallbay.ru>. (Accessed:08/21/2022)
20. Website of the British Museum: < <http://www.metmuseum.org/home.asp> >. (Accessed: 07.09. 2022)

# Реализация педагогического потенциала иноязычной культуры в условиях формирования личности будущего учителя

**Морозова Елена Николаевна,**

кандидат педагогической наук, доцент кафедры филологического образования, Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменский государственный университет (ТюмГУ)  
E-mail: elena.morozova.76@mail.ru

Исторически функция образования состоит в том, чтобы устранить растущую напряженность в обществе, в основе которой лежит непреодолимое ментальное разногласие между людьми и народами. Система образования позволяет воспитать высокоморальных и духовных педагогов, которые смогут передавать молодежи культурные, духовные и нравственные ценности, прививать уважение к традициям, культуре и духовным ценностям других народов.

Процесс освоения иноязычной культуры оказывает гармонизирующее воздействие на воспитание культуросообразной личности будущего учителя, способной находить смысл речевого поведения людей, принадлежащих к другой культуре, посредством сопоставления, анализа и выявления как общих черт, так и отличительных. Знакомство с другой культурой подразумевает необходимость осознания, осмысления, принятия и преумножения ценностей через формирование толерантного отношения к негативным проявлениям иной культуры и превращения их в свои знания и опыт, способные преобразовать систему ценностей личности будущего учителя.

**Ключевые слова:** освоение, иноязычная культура, образование, культуросообразность, речевое поведение, ценность, негативное проявление, толерантное отношение.

Для того чтобы преодолеть мировой кризис, влияющий на каждую сферу жизни людей и негативно влияющий на ценности отдельного человека и всего общества в целом, необходимо обеспечить духовную конвергенцию всех народов. Если этого не сделать в ближайшее время, поляризация сил усугубится, активизируются и углубятся непримиримые сепаративные противоречия, которые можно рассматривать как квинтэссенцию искаженного «планетарного сознания», свойственного XX столетию.

Образование способно нейтрализовать резко возросшее напряжение в межлических взаимоотношениях, причиной которого является непреодолимое ментальное противоборство людей и народов, стремление использовать репрессивные методы, чтобы устранить инакомыслие и демократические свободы человека. На сегодняшний день образование нацелено в первую очередь на то, чтобы воспитать не просто интеллектуальных, но и духовно богатых, высокоморальных людей, которым свойственна активная гражданская позиция. Это должен быть человек, который сможет найти новые результаты познания, научиться принимать нестандартные решения, в основе которых будут лежать не мистические и не поддающиеся рациональному объяснению убеждения, закрывающие реальность, а новое мировоззрение. Важно, чтобы система образования позволяла выработать у обучающихся целостную картину как материальной, так и духовной реальности, передавать нравственные и духовные ценности, в которых найдут свое отражение и национальное своеобразие народа, и общечеловеческие ценности. Важно, чтобы студенты понимали, что они являются частью единого человеческого сообщества.

В XXI столетии система образования также должна быть ориентирована на то, чтобы воспитать личность, готовую работать и жить в демократическом свободном государстве и осмысленно планировать и выстраивать свою социальную жизнедеятельность. Необходимо, чтобы человек прививал своим детям общечеловеческие жизненные ценности, культуру своего народа и формировал уважительное отношение к представителям других национальностей. Важно осмысливать личную значимость в трансформации духовных ценностей, свойственных нашей цивилизации. Следует обеспечивать интеграцию, конвергенцию живущих народов. Просветительская парадигма в настоящее время сменяется культуротворческой. Поэтому следует обеспечить все условия для

того, чтобы будущий педагог стремился найти лично значимые смыслы в своей специальности, проводить профессиональный самоанализ. Все это позволит сделать его носителем педагогической рефлексии (по определению В.А. Сластенина). Кроме того, следует сформировать в будущем педагоге стилевые признаки современного педагогического мышления, позволяющего понять другого человека и вступить с ним в сотворчество.

Для того чтобы трансформировать нынешнюю систему образования, учитывая современные требования к общественному развитию, следует обеспечить созидательный стиль коммуникации в высшем учебном заведении, а также сформировать созидательное образовательное пространство. Педагоги должны воспринимать культуру как живое отражение мира общечеловеческих ценностей и с этой точки зрения транслировать ее обучающимся. Важно осуществлять процессы «формирования живых знаний» (В.П. Зинченко), сменить однообразную рутину на живую связь (В.В. Зеньковский) с учащимися и сделать так, чтобы абстрактные знания стали живыми мыслями и эмоциями человека (В.А. Сухомлинский).

Смысл, если его рассматривать в качестве личностного отношения субъектов образовательного процесса к получаемой информации, может существовать лишь на грани двух сознаний в виде отношения между ними. В связи с этим следует выстраивать образовательный процесс в виде диалога, в котором будет воплощаться воспитательный элемент, который обеспечит естественную интеграцию и позволит сохранить самобытность любой нации и любого этноса, сформировать психологические комфортные условия для его развития, устранить представление о том, что самобытность отдельного народа является самодостаточной, так как именно такой подход приводит к расслоению общества и пр. Все это будет способствовать гуманизации процесса образования, привнесению в него человеческих оснований.

Изучив научные источники, мы можем выделить несколько основных подходов к соотношению между образовательным процессом и культурой. Во-первых, образовательный процесс рассматривается как культуросообразное и культурообразующее пространство [3, с. 127]. Во-вторых, культура рассматривается как ключевая цель и содержание образовательного процесса, она позволяет найти ценностно-гносеологический фундамент отечественной системы образования. В основе этого подхода лежит гуманистическая парадигма и стремление к обеспечению всестороннего развития личности, в процессе которого будут развиваться межкультурная, этнонациональная и общечеловеческие составляющие [2, с. 21].

В своих трудах исследователи подчеркивают, что в рамках диалога культур реализация культуросообразного образовательно-воспитательного процесса подразумевает не только трансляцию опыта других культур, но и его восприятие рефлексивным и внутренне-диалогическим сознани-

ем личности. Это позволит сформировать новое состояние человека и обеспечить его межкультурную направленность.

По-новому в рамках культуросообразного подхода к образовательному процессу звучит толкование теории диалога М. Бахтина. С точки зрения данного подхода диалог является не только рассуждением и конфронтацией идей, но прежде всего направленностью на другого. В процессе принятия другой культуры это подразумевает потребность в рефлексии, заставляет находить смысл речевого поведения людей, представляющих другую культуру через сопоставление и стремление найти как разное, так и общее. Еще один способ, позволяющий обеспечить гармонизирующее влияние культуры на человека при знакомстве с другой культурой, подразумевает необходимость понять, принять и преумножить ценности. Для этого следует объединять общечеловеческое и этнонациональное, применяя подходы к толкованию явлений и событий. Важно иметь способность к самостоятельному анализу и сравнению фактов своей и чужой культуры, превращая их в свои знания и опыт. Необходимо также эмоционально реагировать, используя как вербальные, так и невербальные средства.

Рассматривая средства, позволяющие осуществить диалог культур, следует отметить саморефлексию, способность сформировать терпимое отношение к иерархично выстроенной системе ценностей другой личности, обеспечивающие самовыражение участников межличностного взаимодействия, следует сказать о процессе освоения иноязычной культуры. Данный процесс направлен на то, чтобы сформировать новый вид отношений, подразумевающий партнерство в достижении единых целей, а также взаимообразование. Изучение ИК осуществляется на нескольких уровнях:

На первом уровне выбираются и осмысливаются иноязычные особенности осмысление по мере того, как у индивида вырабатывается толерантное отношение к отрицательным проявлениям этой культуры и формируется отрицание ксенофобии.

На втором уровне присваиваются позитивно оцениваемые специфики иноязычной культуры, принимая во внимание ее вероятные отрицательные проявления;

На третьем уровне изменяются родные ценности; основой этого процесса является противостояние с присваиваемыми ценностями чужой культуры.

На четвертом уровне человек проецирует особенности чужой культуры на свою культуру;

Четвертый уровень подразумевает процесс системной интеграции. При этом меняется статус инновации по мере того, как человек перестает рассматривать ценности иноязычной культуры и они становятся неотъемлемым элементом его родной культуры. В ходе интеграции реализуется осознанная переработка инноваций, после чего они могут быть наделены признаками родной культуры, отличающейся от ее изначального восприятия.

Когда человек знакомится с иноязычной культурой, он в первую очередь узнает ее традиции, способствующие сохранению и передаче ценностей конкретного народа. Уяснив суть традиций другого народа, человек сможет понять иерархию его ценностей. При осмыслении и восприятии специфики иноязычной культуры осуществляются ее исследование, сопоставление и обобщение с родными ценностями. Это обеспечивает самоидентификацию человека в родной культуре, и он начинает понимать, что является активным ее субъектом. Отбирая и анализируя особенности другой культуры, человек отмечает особенности, которые выявляются при сопоставлении двух разных объектов:

- углубляется понимание природы и важности тех ценностей своей культуры, которые выражены слабо;
- смысловое сходство но разный принцип применения в деятельности;
- отсутствие аналогов в своей культуре.

В структуре ценностей любого народа присутствуют как позитивно оцениваемые культурные специфики, так и негативные проявления. В связи с этим, отбирая и осмысливая специфику иноязычной культуры, следует принимать во внимание в том числе отрицательные проявления, чтобы не утратить позитивные ценности своей культуры. Для того чтобы *сформировать толерантное отношение* (то есть признать наличие разных культур со всеми их преимуществами и недостатками, множественность мнений, являющуюся неизбежной в современной жизни) *к отрицательным проявлениям*, следует:

- принять равноправие всех существующих религий;
- осознать, что нельзя рассматривать ценности и традиции чужой культуры, руководствуясь своими собственными ценностями;
- понять, как представители чужой культуры воспринимают отрицательные проявления культуры данного человека;
- понять причины, по которым отрицательные проявления существуют в данной культуре;
- признать культурные отличия и тот факт, что каждая национальная культура имеет свои отрицательные проявления.

Для того чтобы *сформировать поликультурную личность*, следует упрочить в ней негативное отношение к таким проявлениям, как расизм, национализм и ксенофобия. Чтобы воспринять содержание иноязычной культуры, понять настоящее содержание таких понятий, как плюрализм и толерантное отношение к отрицательным проявлениям чужой культуры, следует:

- активизировать общественное мнение, чтобы:
  - а) подробно изучить последствия такого подхода к решению вопросов взаимодействия между людьми, представляющими разные национальности;
  - б) установить уровень валентности сегрегации, представляющей собой пассивное проявление нетерпимости, разрывающей взаимодействие с представителями других культур;

- наладить межличностную коммуникацию, понимая, что у разных народов есть в том числе одинаковые ценности и черты. Это позволит по-другому посмотреть на важность социальных категорий при классификации людей, а значит, обеспечить персонализацию и декатегоризацию;
- обеспечить условия, которые позволят человеку принять положительные факты родной культуры. Это поспособствует: а) устранению влияния психологических механизмов, формирующих каузальную атрибуцию во взаимоотношениях между разными культурами; а) ослаблению воздействия механизмов психологической защиты на человека, результатом которых становятся агрессия и вражда по отношению к другим;
- объединять людей вокруг единых целей. Это позволит сместить акцент с этноцентристских воззрений на межличностную коммуникацию;
- рассказывать о стратегиях устранения автоматического реагирования на стереотипы, формирующиеся в подсознании. Это позволит сделать более гибкими даже сложно контролируемые предубеждения;
- использовать собственные интеллектуальные ресурсы;
- популяризировать позитивное отношение, используя сведения, позволяющие отвергнуть изначальные стереотипы;
- обеспечить условия, которые позволят человеку понять, что у него имеются предубеждения.
- сформировать готовность к изменению своих взглядов, основываясь на принципе культурного эгалитаризма, а также к пониманию того, что культурное разнообразие имеет позитивный эффект, и пр. [7, с. 63].

Для того чтобы этот уровень принятия иноязычной культуры был успешно пройден, следует:

- постепенно устранять у человека поведенческие и языковые барьеры в ходе общения;
- сформировать эмоционально позитивное отношение человека к изучению другой культуры;
- пошагово узнавать специфику поведения лиц, представляющих чужую культуру.

Стремление человека самосовершенствоваться реализуется через *избирательное принятие обогащающих способностей чужой культуры*. На данной стадии знакомства с другой культурой индивид обучается принятию осмысленных им ценностей этой культуры как основных собственных жизненных регулятивов. [3, с. 138] Убежденность в способности к трансформации реальности через новое истолкование системы ценностей своей культуры позволяет спроецировать обогащающие особенности на человека и характер его мировоззрения. Индивид примеряет на себя чужие маски и стремится играть роли, свойственные этим маскам. Как правильно отметил бельгийский психолог Ж. Нюттен, даже если рассматривать жизнь как театр масок, необходимо помнить, что маскам свойственно постепенно срастаться с ли-

цом [5, с. 247]. По нашему мнению, в данном случае это не может навредить человеку, если такая маска обладает обогащающим потенциалом. Инородное, как правило, весьма сложно трансформируется в приобретенное. С психологической точки зрения, для того чтобы решить эту задачу, человеку следует внушать себе, что он овладел той или иной спецификой другой культуры и преодолеть внутреннюю резистентность, которая не позволяет зародиться новым чертам характера [6, с. 71]. Для того чтобы реализовать этот уровень, необходимо:

- способствовать гуманистическому взаимодействию между субъектами культурного взаимодействия;
- принимать во внимание личностное разнообразие представителей культур;
- выбрать специальный культурологический материал в ходе взаимодействия между представителями двух культур.

По мере того как человек присваивает ценностные ориентации другой культуры, у него изменяются ценности своей культуры. в частности, изменяются имевшиеся ранее традиционные компоненты своей культуры в тех областях, где они взаимодействовали с ценностями другой культуры. Структурный подход к той или иной культуре означает, что присваиваемые инновации, достигая определенной стадии, способствует трансформации взаимодействующих с ней компонентов родной культуры [4, с. 218].

Для того чтобы данный процесс прошел успешно, необходимо:

- наращивать приток инноваций, эндогенного и экзогенного характера;
- установить численность менее сильных инноваций, способных пошатнуть иммунитет традиций и ускорить присвоение более сильных ценностей другой культуры;
- определить степень адаптации ценностей другой культуры к своей;
- проследить направления развития культуры, принимающей инновации, специфику ее социально-политической и экономической жизнедеятельности.

*Система интеграции, трансформации ценностных ориентиров другой культуры в составной элемент родной культуры* реализуются за счет следующих процессов:

- установление периода, на протяжении которого инновации становятся неотъемлемым элементом родной культуры; этот период зависит от циклического характера жизни социума, в котором происходит укоренение традиций;
- традиционные и неколебимые ценности родной культуры способны к восприятию инноваций, что составляет их адаптивную мобильность;
- живая память социума стирает тот момент, когда была воспринята инновация.

Для того чтобы культура-реципиент успешно восприняла внешний импульс, необходимо, чтобы:

- инновации отражали направления внутреннего становления культуры, которая воспринимает систему ценностей другой культуры;
- этноинтегрирующие и этнодифференцирующие функции воспринимающей культуры должны соответствовать или как минимум не противоречить друг другу;
- разные классы и группы людей были готовы воспринимать инновации;
- система ценностей другой культуры соответствовала духовным и идеологическим концептам воспринимающей культуры;
- внешний импульс был значимым в самовоспроизведении воспринимающей культуры.

Реализация и совершенствование в деятельности характеристик, свойств и способностей человека происходят по мере того, как у него смещается акцент с пассивных позиций участника деятельности к активным позициям, при которых человек готов решить стоящие задачи. *Иноязычные особенности в преподавании проявляются*, если соблюдаются следующие условия:

- следует реформировать систему ценностей родной культуры, принимая во внимание инновации;
- важно, чтобы качественно новое образование уживалось с системой ценностей родной культуры;
- важно устранить внутреннюю резистентность к инновациям;
- следует устанавливать рамки между обогащающим воздействием и отрицательными проявлениями другой культуры;
- необходимо правильно сочетать противоположные по содержанию ценности своей и чужой культуры.

Итак, освоение и принятия иноязычной культуры представляет собой деятельность человека, нацеленная на то, чтобы ознакомиться со спецификой чужой культуры и трансформировать внешнюю реальность, учитывая качественные преобразования своих личностных характеристик и свойств. Эта деятельность осуществляется на любой стадии жизнедеятельности и выступает в роли функционального поля развития, самосовершенствования и интеграции компонентов своей и другой культуры.

Эффективность восприятия иноязычной культуры зависит от определенных взаимосвязанных условий. Основное условие – это степень общественно-экономического развития данной культуры, которая проявляется в каждой составляющей культуры. Еще одно условие, при соблюдении которого могут быть обеспечены психологически положительные предпосылки к восприятию иноязычной культуры, – это историческая ситуация на данный момент и ее изменения в разные эпохи, которыми обусловлены ее особенности. Третье условие – это внешняя действительность и происходящие в ней изменения. Взаимосвязь между указанными факторами, обуславливающими эффективность восприятия иноязычной куль-

туры, станет еще более очевидной, если изучать культурное развитие с точки зрения структурного подхода, исключая эволюционистский подход, распространенный в XIX столетии (главным образом тэйлоровскую концепцию). В каждой системе ее компоненты находятся в тесной связи и взаимодействии. Если меняется один компонент, меняются и все остальные. На этом основано развитие абсолютно всех культур.

Резюмируя вышеизложенное, хотелось бы еще раз подчеркнуть мысль о том, что смысл любого общения – это обмен духовными ценностями, взаимообогащение мыслями, чувствами, ощущение духовной общности, «уточнение» себя через Другого, удовлетворение потребностей человека в другом человеке, так как именно в нем реализуется «одна из самых тонких потребностей – потребность человека в человеке» (В.А. Сухомлинский).

Диалог в обучении, по М.М. Бахтину, доверие к чужому слову, ученичество, поиск глубокого смысла, согласие, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествление), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого. [1, с. 300] Принимая во внимание характеристики сущности диалога, данные М.М. Бахтиным, можно сделать вывод о том, что содержание образования – это не только дидактически обработанный «сгусток» науки, предъявляемый студентам в «храме науки», в первую очередь это реализация идеи диалога культур посредством освоения ИК как важнейшей парадигмы педагогического мышления, выражающей его гуманистическую и демократическую направленность.

## Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-педагогический институт, Флинта, 1998.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000.
4. Межкультурный диалог: Лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия / Под ред. М.Ю. Мартыно-

вой, В.А. Тишкова, Н.М. Лебедевой. – М.: Изд-во РУДН, 2003.

5. Моргун В.Ф. Личность и игра // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя. – Полтава, 1991.
6. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003.
7. Хетт Дж. Разработка инструмента для измерения глобального мышления // Dissertation Abstract International. 52. 2099 A/– 1991.

## REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FOREIGN LANGUAGE CULTURE IN THE CONDITIONS OF THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER

**Morozova E.N.**

Tyumen State University

The historical role of education is largely to neutralize the increasing tension in society based on the insurmountable mental disagreement of people, nations and ethnic groups, through the education of the highly moral and spiritually enriched teacher capable of meaningful transmission from generation to generation of spiritual, moral and cultural values based on respect for the cultural and moral traditions of other peoples.

The process of learning a foreign language culture has a harmonizing effect on the upbringing of the culture-like personality of the future teacher, who is able to find the meaning of the speech behavior of people belonging to other cultures through comparison, analysis and identification of common and specific features. Experiencing other culture implies the need to realize, comprehend, accept and multiply values by forming tolerance towards negative manifestations of a different culture and transforming them into his own knowledge and experience that can enrich the value system of the future teacher's personality.

**Keywords:** learning, foreign culture, education, cultural conformity, speech behavior, value, negative manifestation, tolerant attitude.

## References

1. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity. – M., 1979.
2. Gershunsky B.S. Philosophy of education. – M.: Moscow Psychological and Pedagogical Institute, Flint, 1998.
3. Krylova N.B. Cultural studies of education. – M.: Public education, 2000.
4. Intercultural dialogue: Lectures on problems of interethnic and interfaith interaction / Edited by M.Y. Martynova, V.A. Tishkova, N.M. Lebedeva. – M.: RUDN Publishing House, 2003.
5. Morgun V.F. Personality and game // Problems of mastering theatrical pedagogy in the professional pedagogical training of a future teacher. – Poltava, 1991.
6. Psychology and culture / Edited by D. Matsumoto. – St. Petersburg: Peter, 2003.
7. Heat J. The Development of an Instrument to Measure Global-Mindedness // Dissertation Abstracts International. 52. 2099 A/– 1991.



# Основные тенденции развития системы преподавания в современном вузе

## **Павловская Елена Андреевна,**

старший преподаватель, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»  
E-mail: 24lenka07@mail.ru

## **Гулая Татьяна Михайловна,**

старший преподаватель; ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: tg87rs@rambler.ru

## **Ставрук Марина Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сургутский государственный университет  
E-mail: stavruk\_ma@surgu.ru

## **Алейникова Ольга Сергеевна,**

кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»  
E-mail: aleynikova\_olga\_s@list.ru

## **Мешков Сергей Александрович,**

доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры управления, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления»  
E-mail: meshkov07@mail.ru

В статье проведен анализ основных тенденций развития системы преподавания в современном вузе. Описаны новые требования к компетенциям выпускника современного вуза. Раскрыты основные тенденции современного образования в высшей школе, к которым относятся, с одной стороны реализация гуманистически ориентированных парадигм высшего образования, с другой – цифровизация образовательного процесса. Отмечена роль культурологической и системно-деятельностной парадигм высшего образования. Получили свое распространение внедрение педагогических инноваций в сфере информационно-коммуникативных технологий с использованием как традиционных, так и цифровых средств обучения. Цифровизация образовательного процесса в высшей школе привела к изменению не только форм и методов обучения студентов, но и к необходимости формирования цифровой инфраструктуры высшего образования. Показано, что содержательная и технологическая разнонаправленность образовательных парадигм высшего образования ведет к усложнению профессиональных требований к личности преподавателя. Раскрыты профессиональные компетенции преподавателя вуза, которые обеспечивают высокое качество современного образовательного процесса в высшей школе. Важным направлением развития современного высшего образования является его профессиональная ориентированность и практическая направленность, актуализирующая методы и приемы контекстного обучения в условиях квази-профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** высшее образование, система преподавания, культурологический подход, системно-деятельностный подход, цифровые средства обучения, практико-ориентированные методы обучения.

Процессы глобализации и информатизации производственных и общественных отношений сегодня являются значимыми факторами, оказывающими влияние на развитие системы высшего образования ведущих стран мира. Глобализация привела к повышению открытости и доступности образования, снятию границ между образовательными системами разных стран мира, а «распространение цифровых технологий (ЦТ) ведет к качественным изменениям в сфере производства и на глобальных рынках» [6, с. 13]. В современных условиях к качеству образования, к уровню образовательных и профессиональных компетенций выпускников вузов предъявляются новые требования, к которым относятся так называемые компетенции XXI века: «высокий уровень математической грамотности; основательная естественнонаучная и гуманитарная подготовка; прочные знания, умения и способности в области технологий» [6, с. 22]. Личностные качества студента также являются важным показателем качества образовательного процесса вуза. Современный выпускник высшей школы должен «уметь анализировать не только своих одноклассников, но и самого себя, формируя тем самым собственную внутреннюю программу для дальнейшего развития и обучения» [5, с. 31]. В связи с этим появляются и новые требования к уровню профессиональной компетентности преподавателя вуза, к преподавательской деятельности, способной организовать образовательный процесс и получить образовательные результаты с высоким уровнем качества.

Раскроем основные парадигмы современного высшего образования, определяющие его ценностно-целевые ориентиры. С одной стороны, в настоящее время наблюдается технологизация образовательного процесса высшей школы, что связано с информатизацией процесса обучения и внедрением электронно-цифровых средств обучения, с другой – продолжают свое развитие и внедрение в систему обучения студентов гуманистически ориентированные парадигмы высшего образования, в основе которых лежат ценности личности, культуры, деятельности, в частности культурно-аксиологические, компетентностно-ориентированные, системно-деятельностные, концепции обучения и воспитания. Содержательная и технологическая разнонаправленность образовательных парадигм современного высшего образования ведет к усложнению профессиональных требований к личности преподавателя высшей школы и к процессу преподавания различных дисциплин в современном вузе.

Основные тенденции развития системы преподавания в современном вузе определяются,

прежде всего, теми ценностно-целевыми ориентирами современных педагогических концепций обучения, которые заложены в содержании, а также в подходах к реализации ведущих форм и методов педагогической деятельности. С этих позиций представляют интерес ведущие в настоящее время культурологическая и системно-деятельностная парадигмы высшего образования. В свою очередь системно-деятельностная парадигма образования интегрирует в себе принципы и методологию компетентностного и личностно-деятельностного подходов.

Системообразующей, позволяющей создать целостную систему образовательного процесса на ценностных основаниях, является культурологическая парадигма высшего образования. Анализ высшего образования как феномена культуры позволяет «понять и объяснить развитие, смену и взаимодействие образовательных парадигм, их преимущественную ориентацию на тот или иной тип бытия (природу, общество, человека, культуру, представленную в ее различных разновидностях, сторонах и формах) и показать внутренние структурные изменения в сфере образования как закономерные проявления» [1, с. 275]. С другой стороны, анализ образования как образовательной деятельности ее субъектов закладывает ценностно-целевые основы системно-деятельностного подхода в высшей школе. Рассмотрение ценностно-целевых и содержательных аспектов в высшей школе в русле интеграции культурологической и системно-деятельностной образовательных парадигм в современных условиях позволяет понимать образование как «феномен культуры, имеющий системно-деятельностное строение, в котором социально-организованная исполнительская и индивидуальная творческая деятельность взаимно связаны, но содержательно при этом существенно различны» [1, с. 316].

С позиций системно-деятельностной парадигмы образования доминирующими технологиями преподавательской деятельности в вузе становятся активно-деятельностные формы и методы работы, к которым относятся интерактивные и игровые технологии, тренинги и моделирование профессиональных ситуаций. К перспективным технологиям преподавания в Вузе относятся технологии знаково-контекстного, проблемного и проектного обучения, а также методы обучения на основе изучения конкретных ситуаций (кейс-стади) [3].

Признавая ведущую роль личности преподавателя в организации процесса обучения, отметим, что современные требования, предъявляемые к преподавателю, предполагают «не только качественные изменения профессиональных компетенций с перспективой их повышения, не только совершенствование качеств и способностей личности, но и преобразовательную активность педагога, его творчество, как необходимые условия успешной профессиональной деятельности в ситуации нововведений» [3, с. 22]. Отметим высокий уровень интеллектуализации профессиональ-

ной деятельности преподавателя высшей школы, что предполагает необходимость определенного уровня когнитивных компетенций для обеспечения высокого качества преподавания. В структуру когнитивных компетенций преподавателя вуза включены «совокупность общих и специальных знаний в области преподаваемой дисциплины, педагогики, методики обучения, психологии, педагогической психологии, смежных наук» [2, с. 54]. Важным аспектом преподавательской деятельности, обеспечивающим качество преподавания учебных дисциплин в современном вузе, является уровень методической компетентности преподавателя «в вопросах содержания, методики обучения и воспитания, изучения личности студента, методов педагогического исследования и технологий обучения, функций и видов педагогической оценки» [2, с. 54]. К современному преподавателю вуза предъявляются и высокие требования к профессионально-технологической компетенции, которая обеспечивает реализацию образовательного процесса для достижений целей обучения студентов. В структуру профессионально-технологической компетенции преподавателя вуза входят «знания планировании, проектировании, прогнозировании учебной деятельности; умение и способность конструировать и реализовывать различные виды образовательной деятельности; владение эффективными технологиями, приемами и методами обучения» [2, с. 54].

Перейдем к анализу современных тенденций технологизации образовательного процесса и преподавательской деятельности в современном вузе. Актуальные тенденции развития системы преподавания в высшей школе определяются изменениями в содержании и педагогических методах обучения студентов, которые стали все больше опираться на цифровые технологии обучения. Появляются опережающие организационно-методические разработки инновационной педагогической практики, которая основана на применении цифровых средств обучения, которые направлены «на формирование у обучаемых способности самостоятельно искать новые знания и применять их в новых условиях, на выработку навыков творческой деятельности (в сочетании с выработкой соответствующих ценностей)» [6, с. 244–245].

В рамках информатизации образовательной среды вуза с точки зрения критериев качества обучения студентов важно отметить необходимость формирования информационно-коммуникативной (цифровой) компетенции студента. Внедрение педагогических инноваций в сфере информационно-коммуникативных технологий с использованием как традиционных, так и цифровых средств обучения, направлено, прежде всего, на формирование у студентов новых образовательных результатов, которые вместе с повышением традиционных академических результатов «позволяет преодолеть новый цифровой разрыв, устранить растущее неравенство в умении решать сложные задачи в ИКТ-насыщенной среде, перейти от ру-

тинного к творческому/активному использованию ЦТ» [6, с. 245]. Информатизация образовательного процесса, отражающая совокупность оптимальных условий для организации активной учебно-профессиональной деятельности студентов, должна опираться на таких дидактических принципах как «связи обучения с жизнью, практикой профессиональной деятельности; сознательности и активности; научности; наглядности; доступности; системности и целостности; межпредметной интеграции» [5, с. 60]. Такая организация системы преподавательской деятельности, прежде всего, опирается на высокий уровень информационной культуры педагога, которая понимается как «уровень знаний, умений, навыков, позволяющий оперативно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании» [2, с. 57]. Преподаватель высшей школы должен быть готов к использованию цифровых методов обучения студентов, а также «понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, осознавать опасности, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности» [2, с. 57].

Технологизация образовательного процесса современных вузов предполагает изменение в преподавании не только форм и методов обучения студентов, но и ряд мероприятий, направленных на формирование цифровой инфраструктуры образования, что предполагает «развитие цифровых учебно-методических материалов и цифрового оценивания, включая: разработку и внедрение новых цифровых учебно-методических комплексов, симуляторов и обучающих игр (в том числе сетевых), развитие общедоступных цифровых коллекций учебно-методических материалов, инструментов и сервисов, разработку и внедрение цифровых контрольно-измерительных материалов, инструментов и сервисов» [6, с. 246].

Другим, не менее важным направлением развития современного высшего образования является его практическая направленность. Существующие сегодня подходы к практико-ориентированному высшему образованию направлены на формирование профессионального опыта студентов при погружении их в профессиональную среду как в процессе прохождения учебно-производственных практик, так и в процессе организации контекстного обучения и квази-профессиональной деятельности в ходе проведения семинарских и лабораторных занятий в вузе. В практико-ориентированном обучении студентов в высшей школе приоритетными являются формы и методы преподавательской деятельности, которые направлены на активацию субъекта обучения и создание организационно-педагогических и методических условий для его самостоятельной учебно-профессиональной деятельности на основе развития навыков самопознания, саморефлексии и общения студентов [4]. При этом не снижается роль интеграции профессионально-ориентированной практики с теоретической под-

готовкой студентов на основе учета действующей нормативно-правовой базы, подходов и принципов организации профессионально-ориентированного образовательного процесса в высшей школе [7].

Таким образом, анализ основных тенденций развития системы преподавания в современном вузе показывает необходимость реализации системного подхода. Результативным является интеграция культурологической и системно-деятельностной парадигм высшего образования, определяющих формы, методы и приемы процесса обучения в системе преподавания. Перспективными направлениями развития системы преподавания в высшей школе являются профессиональная ориентированность и практическая направленность образовательного процесса, актуализирующая методы и приемы контекстного обучения в условиях квази-профессиональной деятельности студентов на основе цифровизации образовательного процесса и средств обучения.

## Литература

1. Агапова Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография. – Рязань, 2008. – 364 с.
2. Бобина О.С. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов в образовательной организации (на примере образовательных организаций СПО): дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Томск, 2015. – 259 с.
3. Ветрова Я.А. Динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13. – Томск, 2014. – 193 с.
4. Иванов В.В. Педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций у студентов в вузе // Культурная жизнь Юга России. – 2015. – № 2 (57). – С. 36–40.
5. Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования: монография; под общей ред. М.В. Посновой. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2019. – 176 с.
6. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования; под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019–343 с.
7. Усачева О.В. Система подготовки учителя к осуществлению организационно-управленческой деятельности: монография. – Тамбов: ИД ТГУ, 2014. – 248 с.

## THE MAIN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE TEACHING SYSTEM IN A MODERN UNIVERSITY

Pavlovskaja E.A., Gulaya T.M., Stavruk M.A., Aleynikova O.S., Meshkov S.A. National Research Nuclear University MEPhI; Plekhanov Russian University of Economics; Surgut State University; Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management; Academy of Public Administration

The article analyzes the main trends in the development of the teaching system in a modern university. New requirements for the com-

petencies of a graduate of a modern university are described. The main trends of modern education in higher education are revealed, which include, on the one hand, the implementation of humanistically oriented paradigms of higher education, and, on the other hand, the digitalization of the educational process. The role of cultural and system-activity paradigms of higher education is noted. The introduction of pedagogical innovations in the field of information and communication technologies using both traditional and digital learning tools has become widespread. The digitalization of the educational process in higher education has led to a change not only in the forms and methods of teaching students, but also to the need to form a digital infrastructure for higher education. It is shown that the content and technological diversity of educational paradigms of higher education leads to the complication of professional requirements for the teacher's personality. The professional competencies of a university teacher are revealed, which ensure the high quality of the modern educational process in higher education. An important direction in the development of modern higher education is its professional orientation and practical orientation, which actualizes the methods and techniques of contextual learning in conditions of quasi-professional activity.

**Keywords:** higher education, teaching system, cultural approach, system-activity approach, digital learning tools, practice-oriented teaching methods.

## References

1. Agapova N.G. Paradigm orientations and models of modern education (system analysis in the context of the philosophy of culture): monograph. – Ryazan, 2008. – 364 p.
2. Bobina O.S. Improving the professional competence of teachers in an educational organization (on the example of educational organizations of secondary vocational education): dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. – Tomsk, 2015. – 259 p.
3. Vetrova Ya.A. Dynamics of the acmeological position of the teacher in the process of advanced training: dis. ... candidate of psychological sciences: 19.00.13. – Tomsk, 2014. – 193 p.
4. Ivanov V.V. Pedagogical conditions for the formation of organizational and managerial competencies among students at the university // Cultural Life of the South of Russia. – 2015. – No. 2 (57). – S. 36–40.
5. State, problems and prospects for the development of modern education: monograph; under the general editorship. M.V. Basic. – Petrozavodsk: ICNP «New Science», 2019. – 176 p.
6. Difficulties and prospects of digital transformation of education; edited by A. Yu. Uvarova, I.D. Frumin. – M.: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019–343 p.
7. Usacheva O.V. The system of teacher training for the implementation of organizational and managerial activities: monograph. – Tambov: ID TSU, 2014. – 248 p.

# Педагогические условия формирования мотивации к обучению у студентов технических вузов

**Погибельская Наталья Борисовна,**

кандидат физико-математических наук, доцент, Московский институт электронной техники (ИПФМ)  
E-mail: n\_pogibelskaya@mail.ru

**Погибельский Александр Прохорович,**

кандидат физико-математических наук, доцент, Московский институт электронной техники  
E-mail: a.pogibelskiy@mail.ru

В статье исследуются пути формирования мотивации к обучению студентов технических вузов. Авторами определены внутренние и внешние факторы, оказывающие влияние на уровень мотивации при получении технического образования: стремление получить определенное развитие в учебе, обретение новых знаний, навыков, умений, способностей, познавательный мотив, мотив самодетерминации, мотив самосовершенствования. Исследованы методы усиления мотивации к обучению; проанализировано мнение студентов, получающих техническое образование, относительно факторов, повышающих мотивацию на каждом курсе получения образования. Анализ полученных результатов дал возможность сформулировать рекомендации по организации учебного процесса, по проведению лекционных и практических занятий, индивидуальных работ. Определены методы и методики организации учебного процесса, которые, по мнению студентов, позволят обеспечить высокую профессиональную квалификацию, возможности для самореализации и повышения уровня общего развития

**Ключевые слова:** мотивация к обучению, техническое образование, студенты, уровень мотивации.

## Введение

Одна из задач современного образования – это подготовка специалистов, которые бы соответствовали современному уровню развития технологий, требованиям общества и были конкурентоспособными. Кардинальные изменения, происходящие в социально-экономической жизни России последних лет, потребовали пересмотра приоритетов в системе подготовки инженерных кадров.

На передний план должна выйти личность студента, который, учась, находится в постоянном профессиональном и личностном становлении. Важное значение в этом процессе приобретает формирование у студентов положительной мотивации к будущей профессии, а следовательно, к учебно-познавательной деятельности, связанной с этой профессией [1].

Мотивация рассматривается как предпосылки обучения и как результат образовательной деятельности вуза. Мотивация к получению высшего образования, прежде всего, влияет на формирование профессиональных компетенций студентами во время обучения и определяет уровень их осведомленности и удовлетворенности своим местом в обществе в будущем.

В работе авторы пытаются исследовать пути формирования мотивации к обучению студентов технических вузов.

## Результаты исследования

Проблема мотивации учебной деятельности традиционна. Положительная мотивация – ключ к успеху.

Учебная мотивация определяется рядом специфических факторов: образовательной системой, учреждением образования, организацией учебно-воспитательного процесса, субъектными особенностями обучающегося и обучающего, спецификой учебных предметов [2].

Авторы не раз в своих предыдущих работах обращались к теме мотивации у старших школьников, а потом и у студентов [3–5]. Как оказалось, сильные и слабые студенты отличаются по силе, качеству и типу мотивационной деятельности.

При обсуждении мотива к обучению у студентов можно рассматривать внутренние и внешние факторы, которые определяются взаимодействием студентов с вузом [6].

Под внешними мотивами понимают побуждения, не связанные с процессом и непосредственными результатами учебной деятельности студентов, но играющие важную роль: профессиональ-

ный мотив, мотив достижения, мотив долга, коммуникативный мотив, мотив самоутверждения, прагматический мотив. Так, к внешним мотивам относят стремление получить определенное развитие в учебе, обретения новых знаний, навыков, умений, способностей. Внешние мотивы могут быть не только позитивными, но и нейтральными и даже негативными (стремление быть лидером, желание получить только поощрение) [6].

Под внутренними мотивами учебной деятельности понимают побуждения, в основе которых лежит удовлетворение от процесса и непосредственных результатов учебно-познавательной деятельности. К этому типу мотивации относятся: познавательный мотив, мотив самодетерминации, мотив самосовершенствования [6].

Современное поколение Z, представители которого сейчас учатся и получают высшее образование, отдает предпочтение методам обучения, направленным на познавательную деятельность. Профессиональная мотивация является основой для дальнейшего развития их личности как современного специалиста. При формировании интереса к будущей специальности, молодежь руководствуется положительными эмоциями относительно будущей работы, любопытством, которое требует интенсивности во время усвоения информации. Это поколение росло в условиях быстрого темпа информационного обмена и постоянного, почти не ограниченного, доступа к источникам информации, что возможно и повлияло на создание у этого поколения «клипового мышления».

Для поддержания и усиления мотивации студентов получать техническое образование проведено тестирование и анализ ответов студентов относительно факторов, которые повышают мотивацию к обучению на каждом курсе обучения, а также методов и методик организации учебного процесса, которые, по мнению студентов, позволят обеспечить высокую профессиональную квалификацию [6].

Тестирование проведено среди студентов, получающих техническое образование, из которых 38% девушек и 62% юношей в возрасте от 17 до 24 лет. Цель опроса – установление главных мотивационных факторов поступления в вуз и отношение к выбранной специальности на протяжении обучения. Также было изучено мнение студентов относительно изменений методов организации и содержания учебного процесса.

Результаты исследования показали, что 55% опрошенных выбирают будущую специальность, основываясь на собственном желании и осведомленности, 45% руководствуются неосознанным выбором и влиянием стереотипов и родителей. Выяснено, что 52% опрошенных считают выбранную для обучения специальность интересной и перспективной.

Некоторые результаты опроса относительно методов и методик организации учебного процесса, которые позволят обеспечить высокую профессиональную квалификацию, представлены в таблице 1 [7].

Таблица 1. Необходимые изменения в учебном процессе (мнение студентов)

Необходимые изменения в учебном процессе	Ответ «Да», %
Возможность получать дополнительные баллы за самостоятельную работу, активное участие студента в дискуссиях.	76
Возможность участия студентов в лекционных и практических занятиях с самостоятельно подготовленным материалом. (Возможность обсуждения студентами изучаемого материала).	74
Возможность составления индивидуального графика посещения учебных занятий. (Изучение материалов курса в режиме on-line).	87

Анализ полученных результатов делает возможным формулирование рекомендаций для усиления мотивации студентов, улучшения методики преподавания и улучшения учебного процесса технического направления.

Основу рекомендаций по повышению эффективности процесса обучения студентов составляют методы преподавания, основанные на практическом применении знаний.

#### **Рекомендации по организации учебного процесса**

На начальных этапах обучения необходимо больше акцентировать на осведомленности студентов о выбранной сфере профессиональной деятельности. Для этого целесообразно проводить лекции совместно с известными людьми в сфере специальности, а также проводить встречи с выпускниками, достигшими успехов в этой области.

На любом этапе получения образования необходимо разнообразить процесс обучения, например, можно использовать коллективный исследовательский поиск, использование поощрительных форм. Создать среду проведения лекций в дистанционном формате с возможностью дополнения лекциями по смежным специальностям. Это будет способствовать расширению мировоззрения студентов и совершенствованию их профессиональных компетенций.

Увеличить возможности практического использования полученных знаний на всех уровнях обучения. Установить четкие связи между общими и специальными дисциплинами. Предоставить возможность дополнять знания путем посещения смежных дисциплин у различных преподавателей, в частности в другом вузе. Например, посещение открытых лекций по выбранной специальности, в частности дистанционно. Иными словами, делать все для достижения успеха

#### **Рекомендации по проведению лекционных занятий**

В подавляющем большинстве случаев лекция, имея высокий статус, демонстрирует самый низкий уровень заинтересованности студентов по сравнению с другими видами занятий – практическими, лабораторными и др. Соответственно, проведение лекций требует особого внимания с точки зрения по-

вышения мотивации студентов к обучению, в связи с чем надо стимулировать студентов к активности и постоянно контролировать темп преподавания в соответствии со способностью студентов усвоить новый материал.

По нашему мнению, существует очень удачный инструмент для одновременного стимулирования студентов к активности и контроля усвоения ими лекционного материала. Указанный инструмент – это создание во время лекции атмосферы диалога между лектором и аудиторией. Организовать такой диалог можно многими способами, например, системой вопросов. Крайне желательно ввести необычный принцип индивидуального подхода к коллективу (а не только к конкретному студенту).

Здесь обязательно надо обратить особое внимание на то обстоятельство, что диалог нужно вести с максимальным количеством студентов в аудитории. Вся специфика данной формы проведения лекции как раз и заключается в умении лектора подобрать такие вопросы для аудитории, чтобы на них охотно стремилось ответить большинство студентов. Таким образом, каждый студент с помощью лектора начинает физически ощущать свою способность к аналитическому мышлению.

Но главное, все же, суметь поощрить студентов к познанию ими материала по объему больше и по тематике шире, чем тот, что могут содержать лекции. Из-за жесткой ограниченности программной продолжительности лекционных занятий часто главной заботой преподавателя является стремление «успеть пройти весь материал». Чтобы расширить пределы лекционного материала, лучше всего воспользоваться рекомендациями, которые могут быть разными в зависимости от специфики технической дисциплины, но к универсальным следует отнести следующие:

- с самого начала убедить слушателей, что данная дисциплина не является сложной (или сверхсложной);
- для каждой темы лекции предоставлять контекстную информацию об интересных проблемах и/или оригинальных решениях, что случались ранее в ходе реализации существующих проектов, но формулировать их лишь в общем виде, призывая слушателей приложить усилия к самостоятельному детальному изучению;
- умышленно делать погрешности в принципиальных положениях, чтобы проверить внимание и реакцию аудитории и тому подобное.

#### ***Рекомендации по проведению практических занятий и индивидуальных работ***

Очевидно, главной целью проведения практических (лабораторных) занятий и выполнения индивидуальных работ (курсовых проектов, заданий и др.) является овладение студентами определенными навыками по решению тех или иных задач, которые возникают на практике в выбранной технической отрасли. С точки зрения мотивации к обучению, практические работы традиционно пользуются большей популярностью, по сравнению с лекциями. Однако,

существует проблема с самостоятельностью выполнения заданий, поэтому есть смысл сначала отметить определенные особенности указанных работ.

Практическая работа отличается одной важной чертой – поставленная перед студентом задача должна иметь действительно практический характер, быть максимально приближенной к условиям реальной жизни.

Одной из важнейших черт самостоятельной работы является возможность индивидуального подбора задачи, что, в свою очередь, дает возможность в полной мере реализовать требование реалистичности выполняемой задачи. При этом следует учитывать: индивидуальные способности студента, его желания и возможности; планы относительно места будущего трудоустройства, или даже обоснованное желание работать с кем-то в паре и др. Наилучшим вариантом будет тот, когда каждый студент сам предлагает конкретную тему самостоятельной работы из числа принципиально возможных, очерченных преподавателем. Таким образом, индивидуальный подбор заданий для студентов является важным шагом к их мотивации.

С другой стороны, с целью групповой заинтересованности студентов к выполнению работы, важно организовать процесс передачи опыта по решению задачи между самими студентами. Это, прежде всего, работа в группах над отдельными задачами, публичный отчет касательно проделанной работы, обсуждение проблем, возникающих на определенных этапах выполнения работы, защита работы перед аудиторией. Работа в группе является чрезвычайно эффективной с точки зрения мотивации студентов к обучению, поскольку активизирует механизм ответственности перед коллективом. Формы этой групповой работы определяет преподаватель в зависимости от характера задачи, особенностей изучаемого материала, личных качеств студентов.

Важно всеми доступными методами активировать механизмы публичного взаимодействия между студентами в группе и между ними и преподавателем во время выполнения практических работ. При этом, публичная форма консультаций, периодические групповые отчеты в значительной степени уменьшают шансы студентов выполнить работу не самостоятельно.

#### **Заключение**

Таким образом, современная система методов повышения мотивации получения технического образования должна быть направлена на профессиональную деятельность и способствовать формированию профессиональных компетенций в условиях быстрого развития технологий и информационных ресурсов. На всех этапах обучения должна быть возможность адаптивных изменений содержания образования и коррекции программ обучения, направленных на тесную связь с развитием техники и технологий. На каждом уровне обучения целесо-

образно определить основные мотивы к обучению, в частности профессионально-ценностные, коммуникативные, познавательные, прагматические и эстетические. Сотрудничество преподавателя и студента в аудиторной и внеаудиторной работе, высокий профессиональный уровень преподавания с использованием инновационных методов обучения составляет резерв для повышения мотивации студентов к обучению.

## Литература

1. Акапьев В.Л., Немыкина Н.В., Немыкин Н.И. Роль компетентного подхода в современном образовании // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 11–7. С. 1402–1406.
2. Белоус Е.И., Щеглова Ю.И. Мотивация к учебной деятельности студентов // *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*, 2021. Т. 3, № 1. С. 7–12.
3. Погибельский А.П., Погибельская Н.Б. Интерактивные методы обучения на занятиях по физике // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки»*, 2018. № 3. С. 95–98.
4. Погибельский А.П., Погибельская Н.Б. Применение онлайн образования в естествознании // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки»*, 2020. № 2. С. 92–95.
5. Погибельский А.П., Погибельская Н.Б. Информационные технологии в преподавании естественных наук, научно-практическая конференция Практика внедрения интерактивных технологий в учебный процесс, НИУ «МИЭТ», Москва, июль, 2016, 120 стр.
6. Лазарева О.П. Проблема мотивации студентов вуза к обучению // *Педагогические науки Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 8(50) Часть 5. С. 46–48.
7. Шпильберг С.А. Особенности формирования мотивации к учебной деятельности студентов первого курса гуманитарных и технических специальностей вуза (на примере СибГТУ) // *Молодой ученый*. 2015. № 23 (103). С. 908–911.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF MOTIVATION TO STUDY AMONG STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

Pogibelskaya N.B., Pogibelskiy A.P.

Moscow Institute of Electronic Technology

The article explores the ways of formation of motivation to teach students of technical universities. The authors have identified internal and external factors that influence the level of motivation in obtaining technical education: the desire to get a certain development in studies, the acquisition of new knowledge, skills, abilities, cognitive motive, motive of self-determination, motive of self-improvement. Methods of strengthening motivation for learning are investigated; the opinion of students receiving technical education regarding the factors that increase motivation in each course of education is analyzed. The analysis of the obtained results made it possible to formulate recommendations on the organization of the educational process, on conducting lectures and practical classes, individual work. The methods and methods of organizing the educational process are determined, which, according to students, will provide high professional qualifications, opportunities for self-realization and increase the level of general development

**Keywords:** motivation to study, technical education, students, motivation level.

## References

1. Akapyev V.L., Nemykina N.V., Nemykin N.I. The role of the competence approach in modern education. *Fundamental research*. 2013. No. 11–7. pp. 1402–1406.
2. Belous E.I., Shcheglova Yu.I. Motivation for students' learning activities. *Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University*, 2021. Vol.3, No. 1. pp. 7–12.
3. Pogibelskiy A.P., Pogibelskaya N.B. Interactive methods of teaching in Physics classes. *Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities*, 2018, no.3, pp. 95–98. (in Russian)
4. Pogibelskiy A.P., Pogibelskaya N.B. The use of online education in the natural sciences. *Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities*, 2020, no.2, pp. 92–95. (in Russian)
5. Pogibelskiy A.P., Pogibelskaya N.B. Information technology in the teaching of natural sciences. *Proc. Symp. "The practice of introducing interactive technologies into the educational process, NRU MIET"*, 2016, p.120. (in Russian)
6. Lazareva O.P. The problem of motivation of university students to study. *Pedagogical Sciences is an international scientific research journal*. 2016. No. 8(50) Part 5. pp. 46–48.
7. Shpilberg S.A. Features of the formation of motivation for the educational activities of first-year students of humanities and technical specialties of the university (on the example of SibS-TU). *Young scientist*. 2015. No. 23 (103). pp. 908–911.



# Концепция ризоматического обучения как инструмент развития системы образования

**Суховская Дарья Николаевна,**

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии, старший научный сотрудник научно-образовательно-инновационного центра «Ключевые тенденции развития социально-философской мысли: теория и практика», ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»  
E-mail: daria.sukhovskaya@yahoo.com

В статье продемонстрирован один из векторов развития образовательных систем под влиянием философии постструктурализма, а именно – связка ризоматического обучения с кочевой педагогикой, в такой связке обучение – это изменение, происходящее путем вовлечения в неизвестную область с целью совершения новых открытий. Автор рассматривает нелинейный характер современного знания и вводит концепцию ризоматического обучения как гибкой формы построения образовательных систем для преодоления кризиса социальной неопределенности. Особое внимание в статье уделено описанию свойств и характеристик образовательной ризомы, а также описанию элементов системы ризоматического обучения. Практическая ценность работы обусловлена формулировкой принципов ризоматического обучения. Установленные в исследовании закономерности станут базой для формирования новых подходов в образовательной практике.

**Ключевые слова:** ризома, ризоматическое обучение, кочевое знание, образовательная система, постструктурализм в образовании, образовательная номадология.

Актуальность исследования связана с новыми социальными вызовами, возникшими после 2020 года и размывающими привычные контуры неупорядоченности мира. Актуальность раскрывается в рамках концепции BANI (акроним для описания новой реальности, ее механизмов и условий существования), предложенного Д. Кашио, одним из ведущих мировых мыслителей по версии Foreign Policy, создателя онлайн-ресурса «Open the Future» и пришедшего на смену концепции социального устройства VUCA, господствующей до 2020 года [9, с. 3].

Д. Кашио переводит в новый разряд каждую из категорий, описывающих мир в концепции VUCA, подчеркивая переход из пространства туманной социальной неопределенности в многомерное пространство социального хаоса. В концепции BANI изменчивость трансформируется в хрупкость, неопределенность становится тревожностью, сложность – нелинейностью, а неоднозначность переходит в непостижимость (Таблица 1). Сам Д. Кашио отмечает, что BANI – описывает текущее состояние окружающего мира и позволяет адекватнее реагировать на него.

Таблица 1. Сравнительные характеристики концепции VUCA и BANI

VUCA		BANI	
С 1980-х годов		С 2020 года	
Сформирован под влиянием холодной войны		Сформирован под влиянием климата и глобальных системных изменений	
Служит для описания ситуации неоднозначности и сложности		Служит для описания ситуации в новой социальности	
<b>V</b>	Volatility / Изменчивость	<b>B</b>	Brittle / Хрупкий
<b>U</b>	Uncertainty / Неопределенность	<b>A</b>	Anxious / Тревожный
<b>C</b>	Complexity / Сложность	<b>N</b>	Nonlinear / Нелинейный
<b>A</b>	Ambiguity / Неоднозначность	<b>I</b>	Incomprehensible / Непостижимый

Логика настоящего исследования выстроена как поиск ответа на вызов, связанный с компонентой модели N – нелинейностью.

На нелинейный характер современного знания указывают современные исследователи проблем образования. В свою очередь, автор концепции Д. Кашио, говорит о том, что для преодоления нелинейности потребуются гибкость. Таким «гибким ответом» на существующие вызовы становится

Исследование выполнено в рамках реализации гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук, научный проект № МК 88.2022.2.

ся ризоматическое обучение, которое основано на идее того, что учебная программа и ее содержание зависят от контекста образовательной ситуации, потребностей обучающихся и их предыдущего опыта.

Ризоматическое обучение обязано своим названием французским постструктуралистам. В 1976 году философы Жиль Делез и Феликс Гваттари ввели понятие «ризома», что в переводе с французского означает «корневище» [17, с. 112]. Делез и Гваттари решили, что это прекрасная метафора для противопоставления классическому древу знаний, у которого обязательно должен быть ствол, то есть некое авторитетное знание, на которое опираются все остальные «ветви».

В контексте обучения понятие «ризома» использовалось несколькими авторами, но наибольшую известность получил метод, разработанный канадским исследователем Дейвом Комье. Комье – эксперт, который хорошо знаком с постструктуралистской философией. Он описал метод ризоматического обучения сначала в своем блоге, а в 2014 году организовал онлайн-курс, который лег в основу его своеобразного манифеста ризоматического обучения Making the Community the Curriculum («Сообщество в качестве учебного плана») [5, с. 12].

Как и в случае с философской ризомой, в ризоматическом обучении у знания нет центра, нет «ствола»: оно не идет по плану, поднимаясь от одной темы к следующей. Здесь знание состоит из отдельных частиц, которые могут изучаться как по отдельности, так и в связке друг с другом в произвольном порядке. Вместо насаждаемого кем-то сверху учебного плана порядок освоения знаний определяет сообщество обучающихся, а темы для обучения зависят от их компетентности, прошлого опыта и запросов (Таблица 2).

Таблица 2. Свойства и характеристики образовательной ризомы

Свойство	Характеристика свойства
Связь	Все точки ризомы связаны между собой
Неоднородность	В ризоме нет центра и иерархии
Множественность	Ризома неделима, но отдельные ее части, соединяясь друг с другом, обретают новую природу
Незначущий разрыв	Ризома может быть разорвана в любом месте, но она восстанавливается, следуя другому направлению
Картография и декалькомания	Ризома – не калька и не шаблон, она не может воспроизводить одно и то же знание. Скорее это карта, которая постоянно меняется, формируя новое знание

Говоря о ризоматическом обучении с качественной точки зрения, можно заметить, что ризоматическое обучение развивается с помощью концепций Жили Делёза и Феликса Гваттари [17, с. 113]. Кроме того, проявления ризоматического обучения можно найти в работах Риты Биссолы [3, с. 207], Вайолет Адамс Эллис [6, с. 126], Эндрю Ли-

ана, Марии Виктории Пинеды [11, с. 25], Кэти Сэнфорд, Лизз Меркель, Лианны Мэдрилл [13, с. 60]. Согласно Кэти Сэнфорд, Лизз Меркель, ризоматическое обучение – это сложный процесс обучения наблюдению и распознаванию «реальности» [13, с. 55]. Авторы связывают ризоматическое обучение с обучением через игры, в которые можно играть онлайн. Ризоматическое обучение расширяет знания учащихся, поощряет равноправное сотрудничество и может проходить в любом месте с использованием различных инструментов обучения. Это также подтверждают Эндрю Лиан и Мария Виктория Пинедо, которые утверждают, что ризоматическое обучение – это обучение, которое создает динамичную, открытую, персональную сеть обучения, сформированную самими учащимися в соответствии с их предполагаемыми и реальными потребностями [11, с. 25].

Многие из тех, кто работает в сфере образования, считают, что для того, чтобы думать и жить по-другому, необходимы новые концепции построения образовательных систем. Согласно Элизабет Сен-Пьер [15, с. 284], в образовании следует использовать концепции Жили Делёза и Феликса Гваттари [17], которые уже использовались людьми в их опыте, например, концепт «тело без органов». «Тело без органа» – это гладкое пространство, претерпевающее качественные изменения. Обучая студентов, автор заметил, что они создают захватывающие линии полета, отвечающие понятиям ризом, кочевников, органов и т.д. Преподавателям рекомендуется искать непрерывное пространство, но Жиль Делез и Феликс Гваттари считают, что непрерывное пространство не всегда может спасти. В своей книге «Делёз, образование и становление» Инна Семяцкая рассматривает тексты Жили Делёза с точки зрения современной философии образования. Автор уделяет большое внимание становлению (фр. *devenir*), созданному Делёзом путем заимствования бытия Ницше как метафизики становления [14, с. 103]. Описывая различные становления, помимо становления языком, становления рифмой, становления знаком, становления ребенком, автор проводит различие между становлением кочевником (номадичность). Важно отметить, что номадичность проявляется через опыт, через движение, раскрывая свои этические, художественные и эмоциональные качества, и является производной от «машины войны» и «гладкого пространства» [17, с. 45]. Это также верно в образовательном пространстве при изучении языков: изучая языки, учащиеся в школе становятся подобны кочевникам, путешествующим в разных направлениях. Теоретики образования связывают ризоматическое обучение с кочевой педагогикой. Кочевая педагогика называется процессом обучения, в котором обучение – это изменение, происходящее путем вовлечения в неизвестную область с целью совершения новых открытий [2, с. 13]. Интересно, что Юрате Баранова утверждает, что если бы Гваттари обсудил случай ученика-кочевника, он бы пришел к выводу,

что его желанием было бы свергнуть социальную иерархию и занять позицию того, кто судит и контролирует ситуацию [1, с. 152]. В этой ситуации, помимо того, что мы ведем кочевой образ жизни, мы можем говорить о том, чтобы стать учеником. Становление учеником характеризуется желанием изучать, создавая кочевые пути обучения и раскрывая направления обучения. В этой ситуации учащимися движет желание изучать во многих формах. Они могут быть мотивированы внутренними и внешними стимулирующими факторами, но с одной и той же целью изучения.

Таким образом, эти практики конструируют и деконструируют относительно разные конфигурации и со временем отражают кочевой опыт становления учеником [7, с. 787]. В рассмотренных нами диссертациях раскрываются проявления ризоматического обучения. Ризоматическое обучение используется в преподавании [8, с. 190], в профессиональном развитии учителей языка, в процессе создания становлений [16, с. 210]. Согласно Рене Чарни, ризоматическое обучение – это своего рода учебная практика, которая разрушила традиционную, стандартизированную институциональную систему обучения и заставила задуматься о том, как и когда это обучение должно происходить [4, с. 47]. Однако ризоматическое изучение языка также должно основываться на содержании учебной программы, позволяющем учителям и студентам создавать ее, а также на различных формах обучения.

Диана Масни считает, что изучение иммигрантом английского языка как второго иностранного вызывает трансформацию личности и создает новое становление [12, с. 251]. По мнению Эндрю Лиана и Марии Виктории Пинеды, изучающие языки ризоматическим способом создают личную среду обучения [11, с. 16]. Ризоматическое обучение связано с дистанционным обучением. Это не совсем целенаправленное обучение в соответствии с учебной программой, инициаторами обучения являются сами учащиеся, а роль тьютора отводится учителю.

Ризоматическое обучение формирует открытую, динамичную, персонализированную сеть обучения, которая создается самими учащимися в соответствии с предполагаемыми и реальными потребностями. Таким образом, создается новое становление – становление учеником [18, с. 291], где ученик, подобно кочевнику, попадает во власть кочевой педагогики. Потенциал ризоматических возможностей безграничен. Широко используется ризоматическое обучение при дистанционном обучении, с использованием различных онлайн-ресурсов: социальных сетей, блогов. С другой стороны, ризоматическое обучение может принимать форму интенсивных библиотек, книг и руководств.

Яркие примеры того, как реализуется концепция ризоматического обучения естественным образом, это *life-long learning* и корпоративное обучение, где потребности и цели возникают из изменяющихся профессиональных задач и жизненных

целей взрослого. В наше время в большинстве профессий для того, чтобы расти, необходимо становиться IT-специалистом и время от времени менять карьерное направление. Это заставляет искать быстрые способы освоить новые области. Существующая инфраструктура формального высшего и профессионального образования, к сожалению, пока этого не позволяет. Зато хорошо работают корпоративные программы со значительным компонентом социального обучения – вовлечение SME в обмен опытом, баддинг, менторинг, *peer-to-peer*.

Вообще, главная причина возникновения ризоматического обучения в том, что единый ведущий образовательного процесса больше не способен удовлетворить разнообразие запросов. При этом огромный пласт неявного знания сосредоточен в самих участниках обучения, нужно искать способ его вытащить и доставить до адресата. Следующий ожидаемый шаг – полная персонализация траекторий развития на платформах LXP с возможностью создания экспертных сообществ и *user-generated content* [10, с. 36].

Ризоматическое обучение зависит от контекста и поэтому становится непредсказуемым. Главная его характеристика – неопределенность. Конечно, для обучения фундаментальным знаниям такое обучение вряд ли подойдет. Сам Комье признавал, что не стал бы доверять докторам, обучавшимся этим методом. Но в других случаях ризоматическое обучение может подготовить обучающихся к непредвиденным обстоятельствам и поиску нетривиальных решений.

Можно выделить следующие принципы ризоматического обучения:

- обучение готовит к неопределенности; ризома – это модель обучения тому, как иметь дело с неопределенностью;
- сообщество обучающихся может быть само по себе содержанием обучения, когда готовых решений и ответов нет;
- ризоматическое образование лучше всего работает в тех областях, которые имеют дело со сложными структурами и требуют нестандартных решений;
- обучающиеся сами несут ответственность за свое обучение (и обучение других);
- ответственность предполагает активное вовлечение участников в обучение, преподаватель же выступает лишь в роли фасилитатора, не дает конкретных ответов и не задает траекторию обучения.

В ризоматическом обучении важен не конечный результат, а сам процесс, поэтому обычно здесь нет системы оценивания, а мотивация участников зависит от них самих, потому что они берут ответственность за свое обучение. Они не потребляют информацию, а работают с ней, добавляют новые смыслы и обмениваются опытом. Например, учебные материалы группы делятся на четыре категории в зависимости от того, как с ними можно взаимодействовать: от не внушающих доверия ано-

нимных статей в Википедии до самых полезных, которые были созданы самой группой.

## Литература

1. Baranova J. Deleuze and Education // *European Journal of social sciences*. – 2017. – 4(3). – PP. 151–161.
2. Bell F., Mackness J., Funes M. Participant Association and Emergent Curriculum in a MOOC: Can the Community Be the Curriculum? // *Research in Learning Technology*. – 2016. – № 24. – PP. 1–19.
3. Bissola R., Imperatori B., Biffi A. A Rhizomatic Learning Process To Create Collective Knowledge in Entrepreneurship Education. Open innovation and collaboration beyond boundaries // *Management Learning*. – 2017. – № 48. – PP. 206–226.
4. Charney R. Rhizomatic Learning and Adapting: A Case Study Exploring an Interprofessional Team's Lived Experiences. – Dissertation. 2017. – 234 p.
5. Cormier D. Making the Community the Curriculum: a Rhizomatic Learning Companion. 2016. PP. 1–14. URL: <https://ecampusontario.pressbooks.pub/communityascurriculum/> (Accessed on 02.02.2023).
6. Ellis V.A. Introducing the Creative Learning Principles: Instructional Tasks Used to Promote Rhizomatic Learning Through Creativity // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. – 2016. – № 89. – PP. 125–134.
7. Fendler R. Becoming-Learner. Coordinates for Mapping the Space and Subject of Nomadic Pedagogy // *Qualitative Inquiry*. – 2013. – № 19. – PP. 786–793.
8. Gabi J. Rhizomatic Cartographies of Belonging and Identity within Early Years Education. Ed. Dissertation. The Manchester Metropolitan University. – 2013. – 326 p.
9. Human Responses to a BANI World // <https://medium.com/@cascio/human-responses-to-a-bani-world-fb3a296e9cac> (Accessed on 02.02.2023).
10. Lawley S. Deleuze's Rhizome and the Study of Organization: Conceptual Movement and an Open Future // *Tamara: Journal of Critical Postmodern Organization Science*. – 2005. – Vol. 3(4). – PP. 36–49.
11. Lian A., Pineda V.M. Rhizomatic Learning: "As... When... and If..." A Strategy for the ASEAN Community in the 21st Century // *Beyond Words: A journal on Language Education, Applied Linguistics and Curriculum & Instruction*. – 2014. – № 2. – PP. 1–27.
12. Masny D. Disrupting Ethnography through Rhizomatic analysis // *Qualitative Research in Education*. – 2014. – № 3(3). – PP. 345–363.
13. Sanford K., Merkel L., Madill L. „There's no Fixed Course": Rhizomatic Learning Communities in Adolescent Videogaming // *The Journal of the Canadian Game Studies Association*. – 2011. – № 5 (8). – PP. 50–70.
14. Semetsky I. Learning with Bodymind. In *Cartographies of Becoming in Education. A Deleuze-Guatatri perspective*. Ed. Diana Masny. Rotterdam: Sense Publishers. – 2013. – 456 p.
15. St. Pierre E.A. Deleuzian Concepts for Education: The Subject Undone // *Educational Philosophy and Theory*. – № 36(3). – PP. 283–296.
16. Waterhouse M. Experiences of Multiple Literacies and Peace: A Rhizoanalysis of Becoming. Dissertation. University of Ottawa. 2011. – 234 p.
17. Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения / пер. с франц. и послесл. Я.И. Свицкого; науч. ред. В.Ю. Кузнецов. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. – 356 с.
18. Суховская Д.Н. Тезаурусный подход к определению сущности креативного пространства современного города // *Европейский журнал социальных наук*. – 2013. – № 11–1 (38). – С. 291–297.

## THE CONCEPT OF RHIZOMATIC EDUCATION AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM

Sukhovskaya D.N.  
Pyatigorsk State University

The article demonstrates one of the vectors of the development of educational systems under the influence of the philosophy of post structuralism, namely, the combination of rhizomatic learning with nomadic pedagogy, in such a combination, learning is a change that occurs through involvement in an unknown area in order to make new discoveries. The author examines the nonlinear nature of modern knowledge and introduces the concept of somatic learning as a flexible form of building educational systems to overcome the crisis of social uncertainty. Special attention is paid to the description of the properties and characteristics of the educational rhizome, as well as the description of the elements of the rhizomatic learning system. The practical value of the work is due to the formulation of the principles of rhizomatic learning. The patterns established in the study will become the basis for the formation of new approaches in educational practice.

**Keywords:** rhizome, rhizomatic learning, nomadic knowledge, educational system, post-structuralism in education, educational nomadology.

### References

1. Baranova J. Deleuze and Education // *European Journal of social sciences*. – 2017. – 4(3). – PP. 151–161.
2. Bell F., Mackness J., Funes M. Participant Association and Emergent Curriculum in a MOOC: Can the Community Be the Curriculum? // *Research in Learning Technology*. – 2016. – № 24. – PP. 1–19.
3. Bissola R., Imperatori B., Biffi A. A Rhizomatic Learning Process To Create Collective Knowledge in Entrepreneurship Education. Open innovation and collaboration beyond boundaries // *Management Learning*. – 2017. – № 48. – PP. 206–226.
4. Charney R. Rhizomatic Learning and Adapting: A Case Study Exploring an Interprofessional Team's Lived Experiences. – Dissertation. 2017. – 234 p.
5. Cormier D. Making the Community the Curriculum: a Rhizomatic Learning Companion. 2016. PP. 1–14. URL: <https://ecampusontario.pressbooks.pub/communityascurriculum/> (Accessed on 02.02.2023).
6. Ellis V.A. Introducing the Creative Learning Principles: Instructional Tasks Used to Promote Rhizomatic Learning Through Creativity // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. – 2016. – № 89. – PP. 125–134.
7. Fendler R. Becoming-Learner. Coordinates for Mapping the Space and Subject of Nomadic Pedagogy // *Qualitative Inquiry*. – 2013. – № 19. – PP. 786–793.
8. Gabi J. Rhizomatic Cartographies of Belonging and Identity within Early Years Education. Ed. Dissertation. The Manchester Metropolitan University. – 2013. – 326 p.

9. Human Responses to a BANI World // <https://medium.com/@cascio/human-responses-to-a-bani-world-fb3a296e9cac> (Accessed on 02.02.2023).
10. Lawley S. Deleuze's Rhizome and the Study of Organization: Conceptual Movement and an Open Future // *Tamara: Journal of Critical Postmodern Organization Science*. – 2005. – Vol. 3(4). – PP. 36–49.
11. Lian A., Pineda V.M. Rhizomatic Learning: “As... When... and If...” A Strategy for the ASEAN Community in the 21st Century // *Beyond Words: A journal on Language Education, Applied Linguistics and Curriculum & Instruction*. – 2014. – № 2. – PP. 1–27.
12. Masny D. Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis // *Qualitative Research in Education*. – 2014. – № 3(3). – PP. 345–363.
13. Sanford K., Merkel L., Madill L. „There’s no Fixed Course”: Rhizomatic Learning Communities in Adolescent Videogaming // *The Journal of the Canadian Game Studies Association*. – 2011. – № 5 (8). – PP. 50–70.
14. Semetsky I. Learning with Bodymind. In *Cartographies of Becoming in Education. A Deleuze-Guattari perspective*. Ed. Diana Masny. Rotterdam: Sense Publishers. – 2013. – 456 p.
15. St. Pierre E.A. Deleuzian Concepts for Education: The Subject Undone // *Educational Philosophy and Theory*. – № 36(3). – PP. 283–296.
16. Waterhouse M. Experiences of Multiple Literacies and Peace: A Rhizoanalysis of Becoming. Dissertation. University of Ottawa. 2011. – 234 p.
17. Deleuze J., Guattari F. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* / translated from French. and afterword by Ya.I. Svirsky; scientific ed. by V. Yu. Kuznetsov. Yekaterinburg: U-Factoria; Moscow: Astrel, 2010. – 356 p.
18. Sukhovskaya D.N. Thesaurus approach to the definition of the essence of the creative space of a modern city // *European Journal of Social Sciences*. – 2013. – № 11–1 (38). – C. 291–297.

# Интегрированные занятия как средство развития детского музыкально-творческого исполнительства детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ

**Фархутдинова Светлана Гусмановна,**

кандидат культурологии, доцент кафедры музыкального образования, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»  
E-mail: sve10.71@mail.ru;

**Круговой Рустам Бейкесович,**

магистрант, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»  
E-mail: krugovay-war2011@mail.ru

Современная дошкольная педагогика затрагивает основные вопросы, связанные с процессами целостного видения передачи учебного материала в воспитании детей старшего дошкольного возраста. Важным условием становится взаимодействие взрослых и детей, при котором формируются практически все знания о самом себе и окружающем мире, стимулируется познавательная активность ребенка в практической деятельности музыкального творчества и исполнительства.

Успех работы с детьми во многом зависит от того, насколько целесообразно будут реализованы компоненты объединяющие многофункциональную направленность музыкально-творческого исполнительства. Прежде всего, это творчески-развивающий процесс интегрированных занятий с различными формами организации музыкально-творческих мероприятий, раскрывающие природные задатки детского творчества в художественно-эстетическом восприятии мира. В этом смысле совместная деятельность является наиболее целесообразной и культуротворческой, поскольку дает возможность воздействовать на эмоционально-чувственное развитие детей дошкольного возраста, пробуждать в них художественно-эстетические переживания, вести к преобращению самого себя в восприятии произведений искусства.

**Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, интегрированные занятия, музыкальное творчество, исполнительство, музыкальные компоненты.

Современные научные исследования утверждают, что воспитание чувств человека, его музыкальной культуры, необходимо начинать с дошкольного возраста. Детский возраст – это возраст, целостнообразный период в развитии эмоционально-чувственной природы, способной к восприятию произведений искусства, посредством художественно-эстетического восприятия мира. Сам процесс детского творчества развивается на основе двух подходов, как утверждает Л.С. Выготский необходимо с одной стороны культивировать творческое воображение, с другой стороны, суметь воплотить художественно-эстетическую концепцию образов создаваемых творчеством [3]. Только в этом случае детское творчество может развиваться успешно и культуротворчески.

Культуротворческая среда полноценная организованная технология, представляющая деятельный процесс взаимодействия с окружающей действительностью, в ходе которого обогащается художественно-эстетический опыт и развивается личностный потенциал. Научная основа культуротворческой среды поднимается в работах Е.И. Григорьевой, С.Л. Новоселовой, В.А. Петровским, авторами выявлены конкретные параметры адекватные творческому характеру деятельности дошкольников, а именно: проблемная насыщенность, открытость к изменению, четкая оформленность в среде предметных источников развития, многофункциональность, приспособленность к совместной деятельности детей и взрослых [4]. Основанием культуротворческой среды служат три базовых принципа, на которых построена вся технология по развитию у дошкольников культуротворческого потенциала. Первый принцип основывается на интегрированном построении музыкальной и немusical деятельности, дающая возможность детям независимо от их музыкальных природных возможностей, иметь свободу выбора из музыки то, что им ближе и понятнее. Вторым принцип основывается «от действия к познанию». Данная позиция направлена на концентрацию внимания детей на действие, когда сам процесс обучения музыке обнаруживается в момент детского физического переживания, действие повышает восприимчивость музыкально-ритмических последовательностей. Третий раскрывает индивидуализацию в обучении музыке, которое позволяет развить не только музыкально-природные способности, но также сформировать позитивное отношение к занятиям музыкой.

В настоящее время, просматривать проблему развития музыкально-творческого исполнительства детей старшего дошкольного возраста необходимо через призму современных условий и стандартов. В Законе «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ в статье 64. изложено направление дошкольного образования: «Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [8].

Разнообразие форм музыкально-творческого исполнительства выполняет многофункциональную направленность, объединяющее и музыкальные компоненты (музыкальный слух, музыкальный ритм, музыкальная память, музыкальное мышление), культуротворческие формы организации (творчески-развивающие, формирующие и т.д).

Каждое музыкальное занятие, а именно его организация учебного материала решается по принципу блоков позволяющее объединить детей и взрослых единым интересом. Содержание концентрируется в блоке занятий объединяющих тематический цикл в единый комплекс разноплановых, но похожих по смыслу идей. В каждом блоке можно использовать разные виды работы направленные на свободную детскую музыкально-творческую деятельность. Такая форма музыкальных занятий группирует разные виды творческой деятельности, в комплексном своеобразии и интегрировании видов художественных занятий (музыкальные, речевые, по ознакомлению с художественной литературой, а также ее героями и персонажами, событиями и увлекательными историями).

На занятиях необходимо обращать внимание на формирование трех основных аспектов познания: созерцания, созидания и творческого моделирования. Каждый аспект развивается в активном эмоционально-волевом постижении музыкального искусства, путем накопления музыкально-эстетического и духовного опыта. Путь созидания и творческого моделирования возникает в моменте осознанного чувственно-эмпирического взаимодействия с музыкальными произведениями. Личностные познания и опыт становятся неотъемлемой частью самореализации творческого потенциала.

В дошкольном образовании обращение к понятию интегрированные занятия в ДОУ раскрывается в работах С.Д. Сажинной По мнению автора, интегрированные занятия, это развивающий комплекс занятий, объединяющий знания из разных образовательных областей, дополняющие друг друга посредством произведений музыки, литературы, живописи. Педагог решает несколько развивающих задач образовательного процесса: отбирает необходимый материал, объединяет различные области знаний в единстве и содержании конкретной темы, определяемой образователь-

ным учреждением, что позволяет сформировать целостную картину мира [6].

В исследованиях В.С. Безруковой и Ю.С. Тюникова определены понятия и признаки интегрированного процесса, а также ключевые моменты интеграции. Целью интегрированного подхода становится объединение ранее разобщенных элементов посредством синтеза, свойствами целостности [7]. Поиском целостности и является важное условие интеграции – объединение и синтез. Перспективным методологическим направлением современного образования авторы О.В. Петров и А.В. Петрова, считают интегративный способ передачи целостного видения учебных дисциплин путем синтеза научных знаний. Авторами интерпретируется понятие «интеграция» в контексте интеграции наук и интеграции содержания образования, обращая внимание, на специфику этих понятий отдавая приоритет межпредметным связям [9, С. 396–398].

С точки зрения В.С. Безруковой педагогическая интеграция высшая форма взаимосвязей вступающих с новыми этапами и разделами образования, преобразовывающие их в ведущие идеи гарантирующие реализацию высоких и позитивных результатов в научной и педагогической деятельности. Системность, продуманность и логическая взаимосвязь изучаемого материала разделов на каждом занятии, четкость, компактность, сжатость учебного материала, автор считает одним из основных требований к структуре интегрированных занятий [2, С. 3–25].

Интегрируя во все образовательные области, музыка оказывает огромное влияние на весь организм ребенка. Использование всей совокупности названных форм приобщения старших дошкольников к музыкальному искусству в конечном счете приводит к полноценному телесному, душевному и духовному благополучию, способствуя развитию личности [6, С. 52].

Проблема формирования творческих задатков, одна из актуальных в психолого-педагогической литературе. Поднимаются вопросы творческого потенциала детей, их заинтересованности и желания заниматься музыкой. Многое зависит от природных способностей и индивидуально-волевых, интеллектуальных качеств личности. Каждый дошкольник креативен, считает Е.В. Авдоница, следовательно, творческие проявления зависят от характера и структуры деятельности каждого ребенка [1, С. 3].

Интегрированное обучение приобщает детей к дисциплине мышления и помогает овладеть сравнением, сопоставлением, анализом, синтезом, обобщением. Интегрированные занятия обуславливают взаимосвязь музыкального, пластического, танцевально-двигательного искусства с образительным творчеством и литературой. Взаимосвязь этих компонентов дает еще больший эффект в формировании духовного начала ребенка.

В музыкально-творческих занятиях основой художественно-эстетической интеграции, высту-

пает художественный образ, который создают дошкольники в музыкально-творческом исполнительстве:

- художественная деятельность – творческое воплощение художественного произведения, в слове чтеца посредством выразительного чтения, живого и волнующего (с чувством);
- музыкальная деятельность – игра на детских музыкальных инструментах (ложки, трещотки, бубны и т.д.)
- театральная деятельность – передача выразительными средствами драматизации пластика, движения, мимика, голос, интонации.

На основе теоретических положений предложена многофункциональная направленность интегрированных занятий в развитии музыкально-творческого исполнительства. Проектирование музыкальных занятий начинается с вспомогательных видов деятельности, таких как: художественная и театральная деятельность, театр и развитие речи. Объединение театра и театрализованной деятельности способствует углублению представлений о возможности передачи художественного образа через интонацию, мимику, движений и жестов. Данный вид способствует развитию исполнительских умений в нахождении новых оттенков и нюансов образа, расширяет кругозор, формирует умение сравнивать, сопоставлять и делать выводы. Во время чтения целесообразно будет использовать музыкальные фрагменты из произведений П.И. Чайковского, Н.А. Римского-Корсакова и других композиторов для создания у детей более точного и полного художественного образа. Эффективным приемом на занятиях устного народного творчества будет слушание русских народных песен, мотивов, закличек и потешек, которые в дальнейшем будут разучиваться с детьми в целях ознакомления с культурно-речевыми эталонами русских традиций.

Для успешного проявления детского творчества и исполнительства необходимо каждому дошкольнику накапливать музыкальные впечатления, эмоции, чувства посредством общения с музыкой. В науке, как и в искусстве, считается, что высокоразвитая способность устанавливать внутренние связи с разнородными явлениями и образами, является природным дарованием. Умение закономерно закреплять в сознании связи между отдельными фактами, событиями предметами или явлениями и есть способность к творчеству. Если дети различают смену настроения музыки, могут соотносить музыкальные образы с жизненными явлениями, хорошо ориентируются в средствах музыкальной выразительности, используют опыт восприятия музыки при исполнении музыки, можно утверждать о целесообразности использованных технологий в обучении и воспитании дошкольников.

Интегрированные занятия, проводимые в системе, эффективны, дают высокие результаты, повышают продуктивную деятельность детей. С их помощью решаются следующие задачи развития

музыкально – творческих способностей детей дошкольного возраста:

- воспитание интереса к музыке путем развития музыкальной восприимчивости, музыкального слуха, которые помогают ребенку почувствовать и осмыслить содержание услышанных произведений.
- развитие эмоциональной отзывчивости и выразительности движений;
- развитие творческой активности во всех доступных детям видах музыкальной деятельности: передача характерных образов в играх и хороводах; использование выученных танцевальных движений в новых самостоятельно найденных сочетаниях; импровизация маленьких песен, попевок;
- формирование самостоятельности, инициативы и стремления применять выученный репертуар в повседневной жизни, музицировать, петь и танцевать [5, С. 25–26].

Интегрированные занятия дают возможность использовать в различных сочетаниях много интересных и действенных приемов обучения детей. Однако следует учитывать, что ни одна интеграция не может заменить классический образовательный процесс в ДОУ по основным разделам программы, она лишь соединяет знания. Это значит, что дети смогут получить все новые и новые представления о понятиях, систематически дополняя и расширяя круг уже имеющихся знаний и представлений.

## Литература

1. Авдонина Е.В. Интегрированные занятия в детском саду // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения, 2011. – № 6.
2. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации/В.С. Безрукова/Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. трудов. Вып. 1/Свердл. инж.-пед. ин-т; ред. В.С. Безрукова – Свердловск: Издательство СИПИ, 1990. – с. 3–25.
3. Выготский Л.С. О психологических системах [Текст] // Психология развития как феномен культуры: избранные психологические труды. М.: Изд-во института практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 331–357 с.
4. Григорьева Е.И. Генезис и эволюция народных промыслов и ремесел (региональный историко-культурологический аспект): монография. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1999. 287 с.
5. Мерзлякова С. Комплексные и интегрированные занятия // Музыкальный руководитель, 2008. № 3, С. 25–26.
6. Сажина С.Д. Технология интегрированного занятия в ДОУ: Методическое пособие / Сажина С.Д. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
7. Тюнников, Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-



воспитательной работе / Ю.С. Тюнников. – М.: Изд-во. Акад. пед. наук, 2001. – 300с

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N1155)
9. Цит по: Хуцишвили, Л.Т. Развитие творческих способностей дошкольников через организацию интегрированных музыкальных занятий / Л.Т. Хуцишвили. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 4 (138). – С. 396–398.

### **INTEGRATED CLASSES AS A MEANS OF DEVELOPING CHILDREN'S MUSICAL AND CREATIVE PERFORMANCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN PRE-SCHOOL CONDITIONS**

**Farkhutdinova S.G., Krugovoy R.B.**  
Nizhnevartovsk State University

Modern preschool pedagogy touches on the main issues related to the processes of a holistic vision of the transfer of educational material in the upbringing of older preschool children. An important condition is the interaction of adults and children, in which almost all knowledge about oneself and the world around is formed, the cognitive activity of the child in the practical activities of musical creativity and performance is stimulated.

The success of working with children largely depends on how well the components combining the multifunctional orientation of musical and creative performance will be implemented. First of all, it is a creatively developing process of integrated classes with various forms of organizing musical and creative events, revealing the natural makings of children's creativity in the artistic and aesthetic perception of the world. In this sense, joint activity is the most appropri-

ate and culturally creative, since it makes it possible to influence the emotional and sensory development of preschool children, awaken artistic and aesthetic experiences in them, and lead to the transformation of oneself in the perception of works of art.

**Keywords:** senior preschool age, integrated classes, musical creativity, performance, musical components.

### **References**

1. Avdonina E.V. Integrated classes in kindergarten // Handbook of the senior teacher of a preschool institution, 2011. – No. 6.
2. Bezrukova V.S. Pedagogical integration: essence, composition, implementation mechanisms / V.S. Bezrukova/Integration processes in pedagogical theory and practice: Sat. scientific Proceedings. Issue. 1/Sverdl. eng.-ped. in-t; ed. V.S. Bezrukov – Sverdlovsk: SIPI Publishing House, 1990. – p.3–25.
3. Vygotsky L.S. About psychological systems [Text] // Psychology of development as a phenomenon of culture: selected psychological works. M.: Publishing House of the Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK, 1996. – 331–357 p.
4. Grigoryeva E.I. Genesis and evolution of folk crafts and crafts (regional historical and cultural aspect): monograph. Tambov: Publishing House of TSU im. G.R. Derzhavina, 1999. 287 p.
5. Merzlyakova S. Complex and integrated classes // Musical director, 2008. No. 3, pp. 25–26.
6. Quoted from: Sazhina S.D. Technology of an integrated lesson in a preschool educational institution: Methodological guide / Sazhina S.D. – M.: TC Sphere, 2008. – 128 p.
7. Sazhina S.D. Technology of an integrated lesson in a preschool educational institution: Methodological guide / Sazhina S.D. – M.: TC Sphere, 2008. – 128 p.
8. Federal state educational standard for preschool education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 N1155)
9. Cited by: Khutsishvili, L.T. Development of creative abilities of preschoolers through the organization of integrated music classes / L.T. Khutsishvili. – Text: direct // Young scientist. – 2017. – No. 4 (138). – S. 396–398.

# Удовлетворенность студентов качеством преподавания иностранных языков в неязыковых вузах России

**Юденкова Ольга Валерьевна,**

преподаватель кафедры иностранных языков  
и профессиональной коммуникации НИУ МГСУ  
E-mail: olgayudenkova@yandex.ru

Цель исследования – выяснить степень удовлетворенности обучающихся неязыковых вузов качеством преподавания иностранных языков с использованием метода социологического исследования. В результате анкетирования студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов выяснилось, что большинство обучающихся высказывают удовлетворенность различными аспектами обучения иностранным языкам, заинтересованы в освоении иностранных языков в вузе и высказывают множество предложений по усовершенствованию процесса обучения. Одновременно с этим, обучающиеся признают отсутствие достаточных усилий со своей стороны, направленных на освоение иностранных языков. По итогам проведенного исследования авторы предлагают повысить мотивированность студентов с помощью конкретных примеров применения иностранного языка в профессиональной деятельности, применения современных технических средств и программного обеспечения.

**Ключевые слова:** учебный план, методика преподавания, учебные пособия, цифровизация, успеваемость, социологический опрос.

## Введение

Иностранный язык является обязательным предметом практически во всех неязыковых вузах России. Количество семестров, в течение которых иностранные языки преподаются студентам неязыковых вузов, может отличаться: в частности, в МГТУ им. Баумана иностранный язык изучается в течение шести семестров, а в НИУ МГСУ – всего два семестра, но количество часов иностранного языка увеличено: в расписание всех студентов-первокурсников включены четыре академических часа английского языка в неделю. Каждый вуз идет своим путем. Некоторые вузы постоянно вводят новые курсы и программы, связанные с иностранными языками, другие двигаются по стандартному пути, оставляя традиционные предметы типа «английский язык». Несмотря на все усилия, направленные на освоение студентами иностранных языков в рамках учебных и внеучебных мероприятий, связанных с иностранными языками, таких как конкурс эссе на иностранном языке, студенческие концерты с выступлениями на иностранном языке, научные студенческие мероприятия на английском языке, исследователи полагают, что преподавание иностранных языков в нелингвистических вузах оставляет желать лучшего, что иностранный язык в неязыковом вузе выучить невозможно, а студенческие знания со временем не преумножаются: кто с каким «багажом» (знаний иностранного языка) пришел в свой вуз, с ним его и покинет, получив в зачетную книжку все полагающиеся записи о сданных зачетах и экзаменах по иностранному языку. [1] Почему так происходит? В чем суть проблемы? Дело в недостаточном количестве часов, которые выделяются на изучение иностранного языка как непрофильного предмета? В отсутствии квалифицированных и мотивированных преподавателей? В неадекватных программах изучения иностранных языков в вузах? В нежелании студентов прилагать усилия для освоения иностранного языка? Во всех этих вопросах мы постараемся разобраться. Мы выясним и проанализируем причины сложившейся ситуации, а затем предложим варианты решения.

## Метод исследования

Исследование проведено с использованием методов анкетирования и анализа полученных результатов: авторы провели опрос среди студентов, посвященный выявлению степени удовлетворенности преподаванием иностранных языков в неязыковых вузах, и проанализировали полученные результаты для выработки решений, направленных на совер-

шенствование преподавания иностранных языков в высшей школе. Кроме того, авторы изучили и проанализировали труды известных преподавателей-методистов, специализирующихся на обучении иностранным языкам студентов вузов.

В своем базовом курсе лекций по «Методике обучения иностранным языкам» Е.Н. Соловова задается вопросом «зачем учить?» и утверждает, что цели обучения являются наиболее важной методической категорией. [2] Е.Н. Соловова подразделяет цели обучения иностранным языкам на три категории: English for general purposes (английский для общих целей), English for academic purposes (английский для академических целей) и English for specific purposes (английский для специальных целей). [2] Последняя категория представляет основной интерес для преподавателей иностранных языков в высшей школе, поскольку они преподают иностранные языки не в общем виде, а с конкретной более узкой целью: научить студентов пользоваться иностранным языком в работе по своей профессии. Если поставить задачу именно таким образом, становится понятнее способ ее решения: обучение языку должно осуществляться через призму профессиональной лексики, с целью научить читать, понимать, анализировать, перерабатывать информацию, составлять письменные документы на профессиональную тему и общаться на иностранном языке в рамках поставленных трудовых задач и рабочих вопросов.

В настоящее время многие технические вузы делают упор на изучение специализированной лексики. Отличная идея! При этом, выучив сложные термины, студенты не могут ими пользоваться ни в письменной, ни в устной речи. Об этом пишут Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова, полагая, что проблема неготовности обучающихся к коммуникации на иностранном языке имеет не только непосредственно коммуникативную, но и интеллектуальную составляющую [3]. По мнению авторов, среди причин неспособности студентов неязыковых вузов общаться на иностранном языке – слабое знание иностранного языка, языковые и психологические барьеры, ограниченные знания по теме общения, замедленная коммуникативная реакция, недостаточные социальные компетенции. Здесь бы обратиться к коммуникативному подходу, чтобы ввести новые слова и термины в студенческий лексикон, но одно занятие иностранным языком в неделю не оставляет студентам никаких шансов научиться говорить на профессиональные темы. За неделю они благополучно забывают ранее пройденный материал, тем более что времени у большинства из них катастрофически не хватает даже на непрофильные предметы, что и заканчивается бесполезным и бессмысленным повторением списка иноязычных слов непосредственно перед занятием.

Каждый раз, когда мы – преподаватели иностранных языков в лингвистических вузах – задаемся вопросом, довольны ли мы тем, как мы учим, чему мы учим и зачем мы учим, нам следу-

ет обращаться «к истокам», повторно анализировать задачи преподавателя иностранного языка, чьи усилия, среди всего прочего, ограничены так называемыми «часами», программами обучения, скудным набором технических средств, которые нередко представляют собой личный смартфон студента, в котором скрыта далеко не бесконечная Интернет-вселенная, поскольку ни один студент не может одновременно открыть на телефоне два текстовых файла, как бы нам, преподавателям, этого ни хотелось. В процессе ознакомления с вереницей быстро сменяющих друг друга программ-задач-компетенций и прочих рутинных вопросов высшего образования, преподавателю нередко следует остановиться и задуматься, чего именно он хочет достичь вместе со студентами в процессе обучения, какие задачи он ставит перед собой и ними и какими средствами будет их решать. Ушли в прошлое незабвенные «тысячи» – большие объемы технического перевода письменных текстов. Их место успешно занимает искусственный интеллект, то есть программы – онлайн переводчики, которые с большим или меньшим успехом знакомят студентов с иноязычными текстами. Так чему же нам стоит учить студентов, для которых язык – неосновной предмет, который они, по собственному признанию, считают важным? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, следует спросить самих обучающихся, что и сделали авторы, проведя социологическое исследование среди студентов, для которых иностранный язык не является основной специальностью. Цель исследования также заключается в том, чтобы выяснить, насколько студенты, обучающиеся по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета, а также аспиранты удовлетворены обучением различным аспектам иностранного языка и выработать на основе полученных ответов рекомендации вузам по совершенствованию процесса обучения иностранным языкам. В рамках проведенного опроса студенты также имели возможность выступить со своими предложениями по усовершенствованию преподавания иностранного языка, что является достаточно ценным материалом для анализа.

Проведенное авторами исследование имеет существенную практическую значимость: его результаты представляют собой бесценный источник информации, полученной «из первых рук». Полученные данные опроса подвергнуты аналитической обработке, в ходе которой установлен ряд зависимостей. Такие аналитические данные могут побудить любого преподавателя, прочитавшего нашу статью, внести определенные коррективы в свою работу, а обобщенная аналитика безусловно будет иметь теоретическую значимость и позволит усовершенствовать процесс преподавания иностранных языков в лингвистических вузах. В устных беседах студенты так характеризуют свои знания, полученные в вузе: «нам все объясняли, мы читали тексты, но знаний не прибавилось», «преподаватель знает язык хорошо,

но научить не может» и пр. Настоящее исследование призвано выяснить конкретные причины такого положения вещей, а также те аспекты преподавания иностранного языка, которые нуждаются в дополнительной проработке. Данная тема уже давно пользуется заслуженным вниманием исследователей. В частности, Е.А. Казанцева, Э.К. Валиахметова, Л.В. Минишева в своей статье, посвященной мотивации к изучению английского языка в одном из вузов Уфы, утверждают, что студенты хотят овладеть иностранным языком, но не готовы прилагать к этому существенные усилия. [4] А.Э. Максаева полагает, что зарубежный социокультурный опыт, легший в основу современных учебников иностранных языков, осложняет процесс обучения и рекомендует учитывать социокультурные особенности национальной системы высшего профессионального образования для повышения качества обучения иностранным языкам. [5] И.Р. Максимова считает, что преподавание иностранного языка – это образовательная услуга, качество которой обеспечивается за счет совершенствования организации обучения, самоорганизации самими студентами через измерение, мониторинг, контроль, анализ и управление качеством. [6] И.В. Андреянова и А.А. Мирвис утверждают на основании проведенного среди студентов анкетирования, что деятельность вузов в области изучения иностранных языков может быть усовершенствована, в частности, путем увеличения часов на работу в лингафонных кабинетах [7]. Предлагаемые данными авторами меры по расширению программ мобильности студентов и введению дисциплины по подготовке к экзамену на получение международного сертификата, подтверждающего уровень владения иностранным языком, к сожалению, утратили актуальность. В своей статье «Отношение студентов московских вузов к изучению иностранных языков: социологический анализ» А.В. Шулупова считает необходимым привлекать социальные сети к процессу обучения, конкретизировать абстрактный обучающий материал и применять творческие подходы к обучению. [8]

## Результаты исследования

Социологический опрос проводился в неязыковых вузах Российской Федерации. Опрошено 307 студентов бакалавриата, специалитета, магистратуры. География вузов опроса широка: МГСУ, МГУ имени М.В. Ломоносова, СПбГУ, ЛИТМО, МИРЭА, МГТУ им. Н.Э. Баумана, МАИ, МСХА имени К.А. Тимирязева и другие. По изучаемым направлениям и специальностям выявилось превалирование студентов технических вузов: строительство, архитектура, экология и промышленная безопасность, инфокоммуникационные сети и системы, информационные и компьютерные технологии, бизнес-информатика, радиоэлектронные системы и комплексы, физика космоса, астрономия и другие.

54% опрошенных – юноши, 46% – девушки.

81% респондентов учатся на бакалавриате, 12% – студенты специалитета, 4% респондентов – студенты магистратуры, 3% респондентов являются аспирантами. Поскольку 93% респондентов – это студенты бакалавриата и специалитета – первых уровней обучения в вузе, результаты опроса представляют именно их отношение к преподаванию иностранного языка, удовлетворенность или неудовлетворенность методами обучения.

58,6% опрошенных – респонденты в возрасте 17–18 лет, они учатся на 1–2 курсе бакалавриата или специалитета, респонденты категории 19–20 лет (19,2%) представляют в основном категорию студентов бакалавриата и специалитета старших курсов, респонденты с 21 года – представители старших курсов специалитета, магистранты и аспиранты.

Выяснилось, что до поступления в вуз 58,5% респондентов изучали иностранный язык дополнительно к школьной или вузовской программе, 41,5 респондентов дополнительно язык не изучали. Количество лет обучения колеблется от 4 лет (бакалавры) до 16 лет (магистранты 2 курса). Кто-то изучал язык с 4-х лет, другие с 1-го или 2-го класса школы, третьи изучали язык только в старших классах школы. Безусловно, этот факт создает серьезные трудности для выработки единого подхода к преподаванию иностранного языка, подготовки учебно-методических материалов и формирования студенческих групп: количество лет изучения и объем знаний у студентов разный. А как быть с теми, кто не изучал иностранный язык ранее, но теперь желает учить французский, немецкий ли иной язык? Варианты предложений начать с нуля могут быть разными, в зависимости от того, какие языки включены в учебный план того или иного вуза.

Следующая группа вопросов касалась удовлетворенности респондентов тем, как преподается иностранный язык (любой, который они изучают в вузе).

По количеству часов в неделю, отведенных в учебном плане изучению иностранного языка, большинство респондентов возражений не высказывает. 76% респондентов считает, что такой объем учебных часов вполне приемлем и достаточен. 13% респондентов считает, что реализуемого количества часов недостаточно, 11% респондентов затруднились ответить на этот вопрос. Представляется, что студенты, высказавшие мнение о недостаточности часов в неделю, более серьезно относятся к изучению языка, осознают необходимость углубленного изучения и овладения языком, необходимым в социальной жизни и профессиональной деятельности. 73% опрошенных уверены, что иностранный язык им понадобится в будущей работе. 11% респондентов затруднились ответить на этот вопрос. Это студенты первого курса, еще не адаптированные к осваиваемой профессии и не понимающие необходимость знания иностранного языка (прежде всего, английского) в современных условиях.

«Довольны ли Вы тем, как преподается иностранный язык?» – этот вопрос сформулирован в общем виде, респондентов попросили высказать общее впечатление о преподавании языка, оценить свое впечатление в баллах. Полученные ответы и порадовали и удивили. 68% опрошенных весьма довольны тем, как преподают язык в их вузах, и выставляют оценки 5 (35%), 4 (33%). Студенты с удовольствием занимаются, положительно оценивают занятия, но это вовсе не значит, что знание иностранного языка, способность общаться на нем уже обеспечена. 18% респондентов оценили свою удовлетворенность на 3 балла, 10% респондентов оценили на 2 балла и 3% – на 1 балл. Иначе говоря, меньшинство респондентов частично или полностью не удовлетворено преподаванием иностранного языка, однако 30% оценивших невысоко или совсем низко – недопустимо большой процент.

Теперь перейдем к конкретике, чем же не удовлетворены респонденты, какие моменты в учебном процессе им кажутся слабыми (рис. 1).

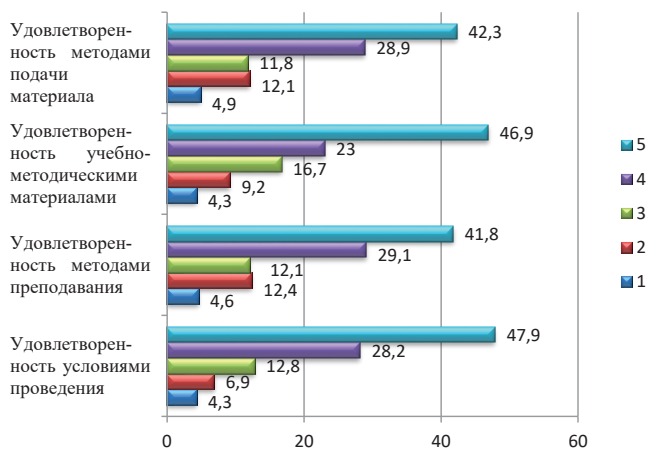


Рис. 1. Удовлетворенность преподаванием иностранных языков

Есть корреляция между ответами об общей удовлетворенности преподаванием и удовлетворенностью конкретными моментами преподавания. Так, если общая удовлетворенность составила 68%, то высокая степень удовлетворенности условиями проведения (аудитория, атмосфера во время занятия) с оценками на «5» и «4» совокупно обнаружена у 71% респондентов. Удовлетворенность учебно-методическими материалами оценена на «5» и «4» 70%-ю респондентов, удовлетворенность методами подачи материала – 71%, удовлетворенность методами преподавания – 71%. По всем педагогическим составляющим оценку «3» и ниже по всем вопросам дали 30% респондентов.

На открытый вопрос: «Чего Вам не хватает на занятиях по иностранному языку?» получены разные ответы. 48% студентов ответили, что всего хватает. Из 52% респондентов, которых что-либо не удовлетворяет, большинство респондентов отмечает, что не хватает разговорной практики, разговорной лексики, диалогов. Студенты отмечают, что учат только профессиональной сложной лек-

сике посредством ее запоминания, но не употребления в разговорной речи. К тому же, для полноценного освоения языка выделяется мало часов, отмечают студенты. Некоторые отмечают низкий базовый уровень, мешающий идти вровень с группой. В любом случае, по их мнению, нужен индивидуальный подход. Есть недовольство недостаточным техническим оснащением: интерактивными досками, проекторами. Не применяются цифровые технологии, искусственный интеллект, современные платформы и программы с геймификацией. Желательны учебные пособия с дополненной реальностью. Интересен ответ: не хватает «более четко поставленной программы обучения, которая опиралась бы на фактические знания студентов», здесь указывают на тот недостаток, который обозначился во всех вузах: нет деления группы по степени овладения языком. Группы, как правило большие – более 20 человек с разным уровнем знаний. Для одних задания слишком просты, для других, наоборот, сложные. Вот один из ответов: «Группы составляют не по уровню, люди с А1 и В2 занимаются вместе. Пары строятся классическим и неэффективным образом, нет живого общения, которое стимулирует развитие языковых навыков». Отмечают и такие моменты, как отсутствие строгости, жесткого контроля со стороны преподавателя.

Какое впечатление о своем преподавателе сложилось у респондентов? Для выявления восприятия уровня квалификации преподавателя был задан вопрос: «Обладает ли ваш преподаватель иностранного языка достаточной квалификацией?». Ответы демонстрируют доверие к преподавателю, признание знаний, квалификации: 85% опрошенных ответили «да». Только 11% затруднились ответить на этот вопрос (видимо, первокурсники еще не разобрались). Такой ответ, данный студентами многих вузов, свидетельствует о высокой квалификации преподавателей иностранных языков в технических вузах, по крайней мере, вполне достаточный для преподавательской работы в технических вузах.

Той ли «монетой» платят обучающиеся своим преподавателям и стараются посещать занятия, выполнять домашние задания, успевать на «хорошо» и «отлично», как они оценили своих преподавателей? На вопрос: «Как часто Вы пропускаете занятия по иностранному языку?» только 27,5% опрошенных ответили, что не пропускают, 71% студентов пропускает иногда («по болезни или другим уважительным причинам»), только 1,6% респондентов (5 чел. из 306 опрошенных) ответили, что они не посещают, им иностранный язык не нужен. На вопрос «Как Вы сами оцениваете свою успеваемость по иностранному языку?» получены также вполне адекватные ответы. 45,4% студентов-респондентов оценивает свои знания на «3», 36,9% – на «4». Есть и те, кто оценил свои знания на «2» и «1», таких набралось 17,7% опрошенных. Студенты честно признаются, что готовятся к занятиям недостаточно. Своим старания

(подготовку к занятиям по иностранному языку) 39,7% оценивают на «3», 36,1% оценивают на «2», а 6,6% – вовсе на «1» (иначе, они совсем не готовятся к занятиям). (рис. 2.)

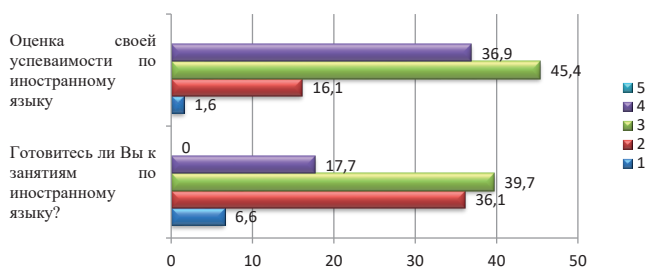


Рис. 2. Отношение респондентов к занятиям по иностранному языку

Многие студенты готовы заниматься иностранным языком дополнительно. Удивительно, респонденты весьма критически относятся к себе и своим стараниям по подготовке к занятиям, но тем не менее, согласны посещать дополнительные занятия даже на платной основе. Вероятно, они считают, что дополнительные занятия будут эффективнее, так как в группе, возможно, будет меньше студентов, да и преподаватели будут стараться больше. 44,8% студентов готовы посещать дополнительные бесплатные занятия, 19% опрошенных студентов готовы посещать даже платные занятия. 12% студентов не хотят посещать бесплатные занятия, 42% опрошенных студентов отказываются от дополнительных платных занятий. (рис. 3.)

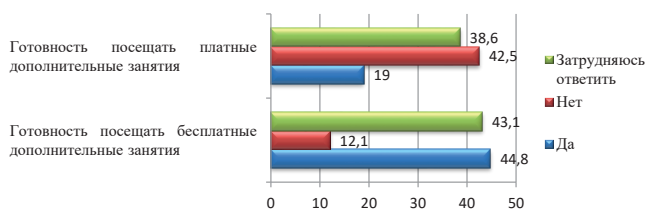


Рис. 3. Готовность студентов посещать дополнительные занятия по иностранному языку

В процессе опроса студенты внесли много предложений по совершенствованию преподавания иностранных языков. Все пожелания по совершенствованию преподавания иностранных языков вытекают из тех недостатков, которые отметили опрошенные студенты. Их можно свести в несколько групп:

1. Развивать разговорную речь, работать над произношением. Создать среду живого общения и расширить тематику. Наряду с развитием профессиональной речи ввести более широкий круг тем и ситуаций.

2. Расстаться со скучными однообразными упражнениями, повторяющимися со школы, давать более разнообразные задания, в том числе на просмотр фильмов, перевод и последующее обсуждение интересных и актуальных текстов.

3. Большие студенческие группы делить на подгруппы по степени знания языка. Дифференцировать содержание и смысловую наполненность занятий, заданий по степени сложности. Практиковать индивидуальный подход. Ввести воз-

можность перейти в другую группу по сложности по мере овладения языком.

4. Организовать снабжение новейшими эффективными учебниками с новыми педагогическими методами, открыть постоянный доступ к методическими материалам (например, через «Падлет»).

5. Больше уделять внимания отработке базовой грамматики для подгрупп со слабым уровнем, только после закрепления возможно углубление в «дебри» языка на продвинутом уровне.

6. Организовывать больше интерактивных занятий, работы на платформах, дающих возможность для групповых обсуждений, игр. Процесс обучения должен быть занимательным и информативным.

7. Организовывать встречи с носителями языка для ознакомления с оригинальным произношением, особенностями разговорного языка и лексики.

## Выводы

1. Социологический опрос показал, что в целом студенты удовлетворены преподаванием иностранных языков в вузе. Отзывы о работе преподавателей, методике преподавания, используемых учебно-методических пособиях хорошие.

2. Опрошенные студенты достаточно критично отнеслись к уровню своих знаний, оценив их невысоко. Критике подвергают и свои старания, отмечают недостаточность подготовки к занятиям.

3. Студенты также высказали критические замечания, они указали, чем конкретно они не удовлетворены, исходя из этого дали много разнообразных предложений по совершенствованию преподавания.

4. Многие студенты отметили, что учебных часов для освоения языка недостаточно, некоторые респонденты предложили увеличить объем иностранного языка в учебном плане подготовки. Они готовы заниматься и дополнительно, в том числе на платной основе.

Таким образом, если сравнить результаты исследования авторов настоящей статьи с результатами опросов других исследователей, выясняется, что студенты однозначно предпочитают так называемое «уровневое» обучение иностранным языкам, которое осуществляется в группах, образованных по итогам тестирования. В таких группах обучаются студенты с примерно одинаковым уровнем владения иностранным языком. Левина И.А., Колегова И.А., Кирякова Е.М., Пономарева Е.П. также провели опрос студентов, в ходе которого студентам был задан вопрос о смешанном (очно-заочном) обучении иностранным языкам. [9] Такая форма обучения соответствует требованиям 75% студентов, которые получают больше возможностей для самоконтроля в процессе получения образования. [9]

Авторы считают необходимым учесть мнение обучающихся относительно способов усовершенствования преподавания иностранных языков в вузах, используя навыки критического мыш-

ления. В частности, следует критически переосмыслить разрыв между желанием студентов освоить язык и недостаточным желанием приложить для этого серьезные усилия. Проблема кроется в недостаточной мотивированности студентов и решается с помощью аргументированного объяснения преподавателем важности овладения иностранным языком, в частности, наука остается безграничной, рецензенты, получающие научные статьи авторов из других стран, не в курсе страны происхождения автора полученных статей, вся международная деятельность продолжает вестись на английском языке – языке международного общения. Авторы согласны с необходимостью расширять использование новых технических средств и приложений в процессе преподавания иностранных языков. Преподавателям для этого необходимо повышать квалификацию и постепенно осваивать новые гаджеты и программы. Для повышения удовлетворенности обучающихся преподаванием иностранных языков следует в значительной мере учитывать потребности студентов и указанные ими языковые компетенции. В частности, студентам вузов интересно решать профессиональные проблемы на иностранном языке.

В дальнейших публикациях авторы постараются расширить область исследования и провести максимально полный анализ проблем преподавания иностранных языков в неязыковых вузах России.

## Литература

1. Санникова И.Р. «Об улучшении качества преподавания иностранных языков в вузе». Мир науки, культуры, образования. № 4 (29), 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-uluchshenii-kachestva-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-v-vuze/viewer> Дата обращения: 07.02.2023.
2. Соловова Е.Н. «Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций». Учебное пособие для вузов. Москва, Просвещение, 2002.
3. Мильруд, Р.П., Максимова И.Р. «Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-gotovnost-uchaschihsya-k-obscheniyu-na-inostrannom-yazyke/viewer> Дата обращения: 17.01.2023.
4. Казанцева Е.А., Валиахметова Э.К., Минашева Л.В. «Анализ учебной мотивации и отношения к изучению английского языка в Уфимском государственном университете экономики и сервиса». Вестник научных конференций, № 1–4(5), 2016, стр. 55–63.
5. Максаева А.Э. «Совершенствование обучения иностранному языку в вузах на основе социокультурного опыта», автореферат диссертации. Москва, 2012. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/>

rsl01005053364?page=1&rotate=0&theme=white  
Дата обращения: 12.01.2023.

6. Максимова И.Р. «К вопросу о качестве обучения иностранному языку в неязыковом вузе», в сборнике материалов III межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах». Рязань, 24–25 мая 2019 г., стр. 361–365.
7. Андреянова И.В., Мирвис А.А. «Совершенствование деятельности вуза в области изучения иностранных языков». Инновационные процессы в экономике, управлении и социальных коммуникациях. Сборник трудов конференции, стр. 118–130. Псков, 21–23 мая 2015 года, ФГБОУ ВПО «Псковский государственный университет».
8. Шулепова А.В. «Отношение студентов московских вузов к изучению иностранных языков: социологический анализ». Сборник статей по материалам XIX Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов «Социологический нарратив 2020. Общество в эпоху турбулентности: поиски, угрозы и перспективы». Под общей редакцией Р.И. Анисимова. Российский государственный гуманитарный университет, Москва, 2020, стр. 336–347.
9. Левина И.А., Колегова И.А., Кирякова Е.М., Пономарева Е.П. «Удовлетворенность студентов неязыковых специальностей уровнем обучения иностранному языку (на примере Южно-Уральского государственного университета)» URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-studentov-neyazykovykh-spetsialnostey-urovnevym-obucheniem-inostrannomu-yazyku-na-primere-yuzhno-ural'skogo/viewer> Дата обращения: 17.01.2023.

## STUDENT SATISFACTION WITH THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT RUSSIAN NON-LINGUISTIC INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Yudenkova O.V.

Moscow State University of Civil Engineering

The aim of the study is to use the method of sociological research to find out the degree of student satisfaction with foreign language teaching. As a result of questioning, the authors found that most students are satisfied with various aspects of foreign language teaching; they are interested in mastering foreign languages at university and make many suggestions aimed at improving the teaching process. However students recognize that they fail to invest sufficient effort to master foreign languages. According to the results of the study, the authors propose to increase students' motivation by demonstrating cases of using a foreign language in professional activities. The authors also suggest taking advantage of any advanced gadgets and software available in the process of teaching.

**Keywords:** curriculum, teaching method, teaching aids, digitalization, academic performance, sociological survey.

### References

1. Sannikova I.R. "On improving the quality of teaching foreign languages in higher education". The World of Science, Culture, Education. № 4 (29), 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-uluchshenii-kachestva-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-v-vuze/viewer> Date of access: 07.02.2023.

2. Solovova E.N. "Methods of teaching foreign languages. A basic course of lectures" Textbook for universities. Moscow, Prosveshcheniye, 2002.
3. Milrud R.P., Maximova I.R. "Communicative competence as students' readiness to communicate in a foreign language". URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-gotovnost-uchaschihsya-k-obscheniyu-na-inostrannom-yazyke/viewer> Date of access: 17.01.2023.
4. Kazantseva E.A., Valiakhmetova E.K., Minisheva L.V. "Analysis of learning motivation and attitude to the study of English at Ufa State University of Economics and Service". Bulletin of scientific conferences, № 1–4(5), 2016, pp. 55–63.
5. Maksaeva A.E. "Improvement of foreign language teaching at higher education institutions on the basis of socio-cultural experience", abstract of the dissertation. Moscow, 2012. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005053364?page=1&rotate=0&theme=white> Date of access: 12.01.2023.
6. Maksimova I.R. "The quality of teaching a foreign language at a non-linguistic university". Proceedings of the III Cross-regional scientific and practical conference with international participation "Philological and pedagogical aspects of humanities education in non-language universities". Ryazan, May 24–25, 2019, pp. 361–365.
7. Andreyanova I.V., Mirvis A.A. "Improvement of university activities in terms of foreign language studies". Innovative processes in economics, management and social communications. Collection of conference papers, pp. 118–130. Pskov, May 21–23, 2015, Pskov State University.
8. Shulepova A.V., Anisimov R.I., editor. "Attitudes of students of Moscow universities to the study of foreign languages: a sociological analysis". Proceedings of the 19th All-Russian scientific conference of students and graduate students "Sociological narrative 2020. Society in the Age of Turbulence: Searches, Threats and Prospects". Russian State University for the Humanities, Moscow, 2020, pp. 336–347.
9. Levina I. A., Kolegova I.A., Kiriakova E.M., Ponomareva E.P. "Satisfaction of non-language students with level-based foreign language teaching (the case of South Ural State University)". URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey-urovnevym-obucheniem-inostrannomu-yazyku-na-primere-yuzhno-uralskogo/viewer> Access date: 17.01.2023.



## К вопросу о формировании иноязычной компетенции сотрудников правоохранительных органов в процессе обучения иностранным языкам

**Бикбулатова Гузель Ханифовна.**

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД России  
E-mail: g.bikbulatova@azelux.ru

Статья посвящена рассмотрению вопросов, касающихся формирования иноязычной компетенции будущих сотрудников правоохранительных органов в процессе обучения иностранным языкам. Затрагивается также вопрос профессиональной направленности обучения иностранным языкам и необходимости учёта ряда педагогических условий в учебном процессе, необходимых для достижения результативности процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников органов внутренних дел.

В статье делается акцент на ситуативности обучения сотрудников полиции, как на одном из наиболее эффективных условий практической направленности обучения иностранным языкам, способствующий активизации обучающихся.

**Ключевые слова:** формирование иноязычной компетенции сотрудников правоохранительных органов, профессионализм преподавателя, активизация разговорных навыков, коммуникативная компетенция, ситуативность обучения, оптимизация образовательного процесса.

Не секрет, что вопросы, связанные с формированием иноязычной компетенции обучающихся, являются ключевыми в процессе обучения иностранным языкам. Общеизвестно, что обучение любому иностранному языку – это сложный процесс, предполагающий тесное взаимодействие преподавателя и обучающихся. Сегодня ситуация такова, что современному преподавателю иностранного языка важно не только знание языка и наличие навыков, позволяющих ориентироваться в структуре языка, его фонетических и стилистических особенностях, но и быть в курсе новейших направлений в методике преподавания иностранных языков. [1] Знание и владение новейшими методами преподавания необходимо, в первую очередь, для того, чтобы подобрать необходимый методический приём, соответствующий уровню знаний и возможностей обучающихся, в чётком соответствии с направлением их профессиональной подготовки.

Профессионализм ценится и будет цениться всегда в любом виде подготовки, однако, в педагогической деятельности профессионализму преподавателя отводится особое место и роль, так как именно от профессионализма преподавателя во многом зависит успешность учебного процесса и качество полученных обучающимися знаний и навыков.

На сегодняшний день специфика обучения иностранным языкам будущих сотрудников ОВД свидетельствует о необходимости пересмотра отношения к дисциплине и обновления методических приёмов, применяемых в учебном процессе. Одними из наиболее актуальных являются вопросы, связанные с методикой формирования иноязычной компетенции будущих сотрудников правоохранительных органов в процессе обучения иностранным языкам. Как известно, в учебном процессе нельзя недооценивать важность правильно подобранных преподавателем подходов и методов обучения, так как их рациональное и мотивированное использование на практических занятиях иностранного языка зачастую требует креативного подхода со стороны преподавателя, ведь, как известно, «педагогика является наукой и искусством одновременно», поэтому и подход к выбору методов обучения должен быть креативным, то есть основываться на творчестве педагога». [3]

Сегодня о необходимости иноязычной подготовки сотрудников ОВД говорят очень много. Не-

смотря на наличие большого количества противоречивых точек зрения по этому вопросу, большинство сходится в том, что иноязычная подготовка сотрудников ОВД необходима. Это во многом связано с тем, что на практике довольно часто возникают ситуации, в которых сотрудник ОВД может быть не в состоянии справиться со стоящей перед ним задачей из-за невозможности осмысления информации, полученной на иностранном языке. Невозможность понять и осмыслить полученную информацию может не только во многом снизить эффективность работы сотрудника правоохранительных органов, но также и привести к неустрашимым последствиям в их деятельности.

До недавнего времени считалось, что причины низкой эффективности профессиональной подготовки сотрудников ОВД по иностранным языкам связаны с тем, что методики обучения базировались преимущественно на традиционных методиках, сложившихся ещё во времена отсутствия интерактивных средств коммуникации. Сегодня ситуация изменилась. Изменения, которые требуется внести в методику преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, относятся, главным образом, к приоритетности практических занятий, несущих определённую речевую задачу по формированию коммуникативной компетенции сотрудников правоохранительных органов. [4]

Однако, необходимо подчеркнуть, что изучение структуры иностранного языка, то есть его грамматики, никто не отменял, так как это также является необходимым материалом для изучения. Но, учитывая профессиональную направленность обучения, объяснение нового грамматического материала целесообразно проводить параллельно с введением лексического материала, то есть с ранее отработанными речевыми ситуациями и клише. Доказано, что грамматические категории воспринимаются и усваиваются обучающимися лучше, если они вводятся в рамках необходимых для запоминания профессионально ориентированных терминов и активной лексики по изучаемой теме.

В первую очередь это, конечно, традиционные упражнения на отработку лексико-грамматического материала, предполагающего активизацию разговорных навыков сотрудников полиции. Очень эффективны такие упражнения, как:

- вставьте пропущенные реплики в диалогах, по аналогии с ранее пройденными;
- замените слова и фразы из лексики повседневного общения на профессионально ориентированные;
- продолжите ситуацию, употребив терминологию пройденной темы и т.д.

Таким образом, возможность сведения к минимуму традиционных упражнений и замена их условно-речевыми и речевыми упражнениями однозначно даёт возможность повысить эффективность практического занятия.

Стоит обратить внимание также на то, что на практических занятиях по иностранному язы-

ку в неязыковом вузе очень хорошие результаты показала методика, основанная на активной обработке диалогов, составленных по темам, связанным с профессиональной деятельностью обучающихся. Богатый опыт педагогической работы свидетельствует о том, что в неязыковых вузах работа с диалогами, включающая их составление и отработку в парах по образцу, является одним из наиболее эффективных средств обучения иностранному языку сотрудников правоохранительных органов.

Необходимо также подчеркнуть, что ситуативность обучения сотрудников полиции является не только эффективным условием практической направленности изучения иностранного языка, но способствует активизации обучающихся. Именно такой живой вид работы им интересен. Во время занятия, обучающиеся сами с большим энтузиазмом предлагают различные ситуации по охране общественного порядка и взаимодействию с иностранными гражданами. Это, например, ситуации с кинологами, которые просят не трогать и не кормить собак, или ситуации, связанные с прохождением иностранных граждан через металлоискатель в здании аэровокзала и многие другие. [4] На подобных практических занятиях очень важно активное участие обучающихся в учебном процессе. Отраднее то, что зачастую многие фразы ситуативного общения по профессионально значимым темам запрашиваются для изучения самими обучающимися.

Важно отметить также и то, что вопросы, связанные с необходимостью достижения результативности процесса формирования коммуникативной компетенции, тесно связаны с необходимостью учёта в учебном процессе ряда педагогических условий, к наиболее значимым из которых необходимо отнести:

- уровень первоначальной базовой подготовки обучающихся;
- осознание необходимости и значимости иноязычной компетенции в профессиональной деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел;
- возможность активизации разговорных навыков обучающихся, на основе пройденного грамматического материала и профессионально ориентированной терминологии посредством отработки разговорных ситуаций в условиях, приближенных к реальным;
- учёт направления будущей профессиональной деятельности обучающихся в процессе изучения иностранного языка.

Анализ предлагаемых педагогических условий даёт возможность осмыслить и определить степень их важности в процессе формирования коммуникативной компетенции. В частности, учёт уровня первоначальной подготовки обучающихся по иностранному языку особенно важен на первоначальном этапе обучения при комплектовании групп, так как распределение обучающихся по уровню подготовки даёт возможность всем об-

учающим быть активными участниками учебного процесса.

Создание условий для осознания необходимости и значимости иноязычной компетенции в профессиональной деятельности сотрудника полиции способствует не только формированию иноязычной коммуникативной компетенции, но и способности осуществлять иноязычное общение в рамках тематики профессиональной подготовки сотрудников ОВД, равно как возможности активизации разговорных навыков обучающихся на основе пройденного лексико-грамматического материала и профессионально ориентированной терминологии в условиях, приближенных к реальным.

Учёт направления будущей профессиональной деятельности обучающихся в процессе изучения иностранного языка также играет немаловажную роль, так как даёт возможность обучающимся знакомиться с профессиональной сферой деятельности на иностранном языке посредством изучения профессионально ориентированной терминологии. [5]

В заключение, целесообразно подчеркнуть необходимость тесного взаимодействия обучающихся и преподавателя в учебном процессе, которое заключается в желании преподавателя обучить, а у обучающихся получить необходимые для профессиональной деятельности знания и навыки. Таким образом, рассматривая иноязычную коммуникативную компетенцию сотрудника полиции как готовность применять полученные в ходе практических занятий знания, навыки, умения по иностранному языку для решения практических и теоретических жизненных задач, напрашивается вывод о важности и целесообразности работы по активизации иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся вузов МВД, делая акцент на активном методе получения знаний, а также умении пользоваться этими знаниями в повседневной жизни, как в пределах, так и за пределами обучения [4].

Резюмируя выше изложенное, необходимо подчеркнуть, что практическая направленность обучения иностранным языкам будущих сотрудников ОВД и умение применять свои знания в ситуациях профессионального общения во многом определяют успешность овладения обучающимися иноязычным деловым общением, а также учитывают особенности учебного процесса и содержание будущей профессиональной деятельности обучающихся.

## Литература

1. Шашкин Н.Г. Формирование коммуникативной компетентности у будущих сотрудников органов внутренних дел в системе высшего образования. – Чебоксары, 2005. – 150 с. С. 67–76.
2. Современные подходы и инновационные технологии в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах: методические рекоменда-

ции для преподавателей образовательных учреждений МВД России / под ред. А.Х. Закирьяновой. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2009.

3. Каменская Л.С. Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. – С. 9–24. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (591). Сер. Педагогические науки).
4. Лыскова М.И. Специфика профессиональной межкультурной коммуникации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / М.И. Лыскова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Педагогические науки. Теория и методика профессионального образования. – Красноярск. – 2017. № 3 (41). С. 66–76.
5. Поляков О.Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе// Иностранные языки в школе. 2008. No 1. С. 2–8.

## TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**Bikbulatova G. Kh.**

Ufa Law Institute of the Interior Ministry of Russia

The article is devoted to the consideration of issues related to the formation of foreign-language competence of future law enforcement officers in the process of teaching foreign languages. The issue of the professional orientation of teaching foreign languages and the need to take into account a number of pedagogical conditions in the educational process necessary to achieve the effectiveness of the process of forming foreign-language communicative competence of employees of internal affairs bodies is also touched upon. The article focuses on situational training of police officers as one of the most effective conditions for the practical orientation of teaching foreign languages, contributing to the activation of students.

**Keywords:** formation of foreign-language competence of law enforcement officers, professionalism of the teacher, activation of conversational skills, communicative competence, situational learning, optimization of the educational process.

## References

1. Shashkin N.G. Formation of communicative competence among future employees of internal affairs bodies in the higher education system. – Cheboksary, 2005. – 150 s.p. 67–76.
2. Modern approaches and innovative technologies in teaching foreign languages in non-linguistic universities: methodological recommendations for teachers of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia / edited by A.H. Zakiryanova. – Yekaterinburg: Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2009 Ekaterinburg: Ural Law Institute of the Internal Affairs of Russia, 2009.
3. Kamenskaya L.S. Priority directions in teaching foreign languages. – M.: IPK MSLU “Rema”, 2010. – pp. 9–24. (Vestn. Moscow State linguistic university; issue 12 (591). Ser. Pedagogical sciences).
4. Lyskova M.I. Specifics of professional intercultural communication of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation / M.I. Lyskova // Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev. Pedagogical sciences. Theory and methodology of vocational education. – Krasnoyarsk. – 2017. № 3 (41). Pp. 66–76.
5. Polyakov O.G. The goals of profile-oriented foreign language teaching at the university// Foreign languages at school. 2008. No. 1. pp. 2–8.

# Применение инструментов визуализации для повышения продуктивности будущих педагогов в цифровой образовательной среде

**Богачева Елизавета Алексеевна,**

магистрант, Институт физики, технологии и информационных систем. Московский педагогический государственный университет  
E-mail: [ElisaBog@yandex.ru](mailto:ElisaBog@yandex.ru)

В данной статье поднимается вопрос, касающийся визуализации учебной информации в цифровой образовательной среде. Это связано с тем, что в настоящее время педагоги должны эффективно использовать информационные технологии в процессе обучения. Данные умения нацелены на то, чтобы совершенствовать содержание образования, его оптимизировать, систематизировать, выявить проблемы. Чтобы совершенствовать методику обучения, требуется ее индивидуализировать, дифференцировать, активизировать, а для улучшения дидактических средств ее, прежде всего, требуется визуализировать. Однако, технологии развиваются, сменяются это вызывает трудности на уровне взаимодействия с новыми инструментами. Именно поэтому в будут рассмотрены некоторые инструменты для создания визуализации, в качестве подкрепления основной мысли статьи. Информация об этом поможет педагогам узнать о новых сервисах, которые помогут более широко подходить к информации и ее визуализации в дальнейшем.

**Ключевые слова:** визуализация данных, усваивание информации, методы визуальной коммуникации, метод, инструменты.

## Основная часть

На протяжении всего периода развития человечества педагоги задаются одним и тем же вопросом, как лучше всего визуализировать данные, для более полного восприятия информации? Разработано не мало методов визуализации. Одними из самых эффективных методов считаются разработанные с учетом специфического восприятия обучающегося информации.

Так, например, при разработке подходящих критериев оценки эффективности обучения, позволяющих увеличить результаты обучения, особое внимание уделяется характерным особенностям течения образовательных процессов, позволяющих сделать восприятие, запоминание и осознание учебной информации более результативным.

В современном мире у молодежи формируется особый вид мышления, который принято называть клиповым, что подразумевает под собой невозможность воспринимать информацию, заключенную в больших текстах. Данный вид мышления подразумевает под собой необходимость видеть образы для запоминания, понимания и осознания информации. В прогрессивной когнитивной психологии мышление – это процесс, в рамках которого формируются ментальные репрезентации, для чего переустраивается воспринимаемая информация или ее извлекают из минувшего навыка [2].

Некоторые научные деятели сходятся во мнении, что в ассоциативной психологии под мышлением следует понимать образное мышление. В ходе данного процесса произвольно сменяются образы и накапливаются ассоциации. В переводе с латинского слово «визуализация» (visualis) – воспринимаемый зрительно, наглядный. В литературных источниках понятие «визуализация» имеет разные определения. Как считает И.В. Роберт, под компьютерную визуализацию учебной информации необходимо воспринимать в качестве удачного обобщения различных форм и способов подачи сведений в мультимедийном формате для обучающихся [1]. По мнению В. В. Д. Паронджанова, рассматриваемый термин необходимо воспринимать в качестве процесса замены текста посредством использования изображением. Помимо этого, данный автор отмечает, что визуализация также является весьма перспективным направлением в сфере образования. А.А. Вербицкий отмечает, что под процессом визуализации следует понимать свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ. Если данный учениками воспринимается, то он может быть развернут, а также может вы-

ступать в роли опоры для действий мыслительно-го и практического характера.

Под наглядно-образным мышлением понимают образы и процессы образного решения задач в совокупности, которые подразумевают, что ситуация будет представляться зрительно, как и оперирование образами, которые составляют ее предметы. При этом реальные действия с ними не производятся. Благодаря этому становится возможным воссоздание всего многообразия разных свойств предмета. К примеру, можно узнать черты лица товарища из школы, несмотря на то, что он постарел. Мышление данного вида обладает одной важной особенностью, которая заключается в том, что устанавливается необычное сочетание между предметами и их качествами. Нужно отметить наличие связи между функциями образного мышления и представлением ситуаций, изменениями в них, получения которых желает человек, когда ведет свою деятельность, способную преобразовать ситуацию путем конкретизации общих положений.

В образовательной сфере визуализация представляет собой сложные процессы и итоги взаимодействия с материалом обучения, как с точки зрения психологического насыщения, так и с позиции вида деятельности. Наглядность является более простой [5]. Визуализация рассматривается в качестве свертывания мыслей в определенный образ. Он может выступать опорой для последующих практических действий и размышлений. Визуализация получает значение специального механизма в психологии, предполагающего перевод невидимого мысленного образа в видимый. Данное явление является гносеологическим механизмом. Оно становится звеном, располагающимся между материалом обучения и его итогом. Здесь устраняются второстепенные детали. Могут встречаться различные объяснения данного понятия. Некоторые разделяют визуализацию знаний и визуализацию информации. В первом случае предполагается перечень графических компонентов и присутствующих у них взаимосвязей. Во втором – применение компьютерных технологий для демонстрации абстрактной информации.

Если применять наглядность при использовании проектора, то это поможет преподавателю достаточно гибко выбирать стратегию отображения данных для конкретной целевой аудитории [3]. Также можно подбирать дидактическую ситуацию, соответствующую методам объяснения. Учителя могут оперативно находить требуемые ссылки для выстраивания наиболее подходящей аудитории. Появляется возможность для визуального составления моделей исследуемых предметов. Это помогает ученикам самим приходить к решениям определенных вопросов.

Использование новых информационных технологий обеспечивает более природосообразную передачу информации, которая адекватна для психологии познания человека. Как правило, это наглядно-образная форма, но вербально-

логическая также не является исключением [4]. Если визуализируются иллюстрации (аудиовизуальные образы), то возможно дополнительное использование информации в текстовом формате. Однако она должна быть лаконичной, а также акцентировать внимание на основных тезисах, пояснять иллюстрации или дополнять их, быть четкой, содержать гиперссылки. Проще говоря, визуализация должна быть частичной, а в форме должна доминировать вербализация.

На наш взгляд наиболее перспективным инструментом для визуализации является SUPA. Он позволяет создавать видео презентации и работать с видеорядом.

Изучению инструмента SUPA посвящен фрагмент учебного курса «Визуализация учебной информации». Обучение основам работы с данным инструментом отразилось в разработке учебного модуля «Визуализация учебной информации в среде SUPA», который входит в курс «Визуализация учебной информации». Курс представлен рядом видео-лекций и практических заданий для отработки навыков визуализации будущих педагогов.

Нами был разработан курс «Визуализация учебной информации». Он был разработан в среде Moodle. Обучающиеся могут проходить данный курс без отрыва от работы. Также данный курс содержит в себе 4 модуля:

- Модуль 1. Визуализация учебной информации в среде SUPA.
- Модуль 2. Инструмент для визуализации информации Snappa.
- Модуль 3. Инструмент для визуализации информации Coggle.
- Модуль 4. Инструмент для визуализации информации Piktochart.

Каждая модель включает в себя по 4 темы, каждая из которых содержит:

- видео-лекцию, встроенную в курс с помощью элемента «Пояснение»,
- лекцию в печатном варианте с визуализацией, встроенных в элемент «Интерактивный контент» в соответствии со смыслом темы,
- задание, которое оформлено в элементе «Форум»,
- проверку знаний в виде теста, по пройденной теме,
- рефлексию в элементе «Опрос»,
- обратную связь в элементе «Обратная связь» с комплексом вопросов по пройденному модулю и мнениях обучающихся об изученном материале.

Особое внимание стоит уделить практическим заданиям курса, таким как:

1. Работа в элементе «Форум»:

- Обучающиеся должны выложить скрин выполненного задания;
- Обучающиеся должны выложить получившееся изображение;
- Обучающиеся должны выложить выполненные задания в виде подготовленной интеллект-

карты, заполненной текстом и записанным короткометражным роликом, в котором обучающийся работает в инструменте и как вносит изменения в свою интеллект карту по времени примерно на 1 минуту;

- Обучающиеся должны выложить презентацию, подготовленную в соответствии с Темой;
- Обучающиеся должны выложить подготовленный плакат.

2. Работа в элементе «Задание»:

- В данном задании обучающиеся должны выложить получившуюся инфографику;
- Обучающиеся должны выложить получившуюся обложку для видеоролика.

Особое внимание в работе отводится рефлексии по пройденному материалу внутри модулей. Чаще всего она содержит в себе комплекс вопросов по пройденному модулю и мнению обучающегося о пройденном. Это позволяет более осмысленно изучать видео-лекции и обрабатывать полученную информацию по средствам, помимо прочего, интерактивного контента, размещенного внутри каждой темы. Обучающиеся могут использовать как теоретический аспект информации, так и практический.

В качестве завершения курса была подготовлена обратная связь по пройденному курсу подготовлена в элементе «Обратная связь» и содержит в себе комплекс вопросов по пройденному курсу и мнению обучающегося о пройденном для дальнейшего развития и улучшения курса. Однако, стоит уточнить, что обратная связь собирается с обучающихся на протяжении прохождения почти каждой темы. Это нужно для внимательного рассмотрения разработанного курса и его дальнейшего развития. Мнение обучающихся в данном случае непредвзято и нацелено, в большей степени, на получение большего количества знаний за короткий период. Ответами на обратную связь они указывают на преимущества и недостатки курса, которые стоит учитывать при дальнейшей работе с курсом. Видение автора своего курса может быть предвзято, в связи с «родительской» связью с данным ресурсом. Именно поэтому мнение обучающихся важно, за счет своего стороннего наблюдения им незачем молчать о его недостатках.

Курс будет способствовать приобретению следующих знаний у слушателей:

1. Какими инструментами можно пользоваться для выполнения поставленной задачи.
2. Работать в инструментах, про которые идет речь в данном курсе и получать конечный результат в виде умения визуализировать информацию.
3. Новых возможностях, касательно изученных инструментов для визуализации информации для дальнейшего профессионального роста будущего педагога.

Более подробно в курсе был рассмотрен Модуль 1. Визуализация учебной информации в среде SUPA. Данный инструмент был выбран для более подробного изучения в связи со своей мно-

гогранностью функциональных возможностей. Более подробное знакомство с данным инструментом поможет будущим педагогам более полно готовить и предоставлять информацию обучающимся. Также, за счет того, что данный инструмент разработан в России, это позволяет быть уверенными в том, что он останется в цифровой образовательной среде и продолжит развиваться на благо педагогической среды.

Данный инструмент позиционирует себя как сервис для создания короткометражных видео, однако, своим функционалом он позволяет отнести себя как к инструментам по созданию презентаций, к инфографике, так и, к созданию видео, в который можно вложить много различного визуализирующего контента.

Рассматривая данный сервис, были выявлены следующие преимущества:

- Большая база шаблонов
  - Большая база объектов для создания визуализации
  - Редактор работает в веб-версии
  - На изображениях при скачивании не ставится логотип инструмента
  - Широкие возможности работать с любыми видами объектов внутри инструмента, будь то текст, объект или изображение
  - Разработан в России
- Рассматривая данный сервис, были выявлены следующие недостатки:
- При скачивании видео остается логотип на видео
  - Логотип занимает много площади работы
  - Презентации полностью скачать можно только в платной версии, иначе извлекается все по картинке.

Как выше было указано, выбранный нами инструмент примечателен возможностью создавать короткие видео ролики. Данную возможность можно использовать совершенно по-разному в образовательной деятельности, как один из примеров рассматривалась возможность создавать видеопрезентации. Помимо прочего можно монтировать короткие ролики и создавать образовательный видео-контент для дальнейшего распространения и повышения интереса к предмету у обучающихся.

Более подробно способ создания видеоряда рассматривается в параграфе 2.2. «Среда для создания видео-презентаций SUPA» во 2 главе. Там более подробное повествование о способе создания данного вида контента. При более серьезном рассмотрении данный сервис позволяет из уже созданного видео ряда выгружать нужные картинки с нужного определенного момента что априори позволяет информации заключаться как минимум в двух форматах – видео и изображении. С помощью правильного использования визуализации информации педагог сможет намного больше знаний передать обучающемуся, а также провести проверку его знаний не тратя время на создание нового контента, а используя возможности лишь одного инструмента.

Подводя итоги по описанному выше курсу, он подготовлен для развития у будущих педагогов навыков визуализации информации, помимо прочего умения работать с различными инструментами, предназначенных для данной цели. Визуализированная информация передает намного больше информации, нежели обычный текст. И данное умение позволит будущему поколению педагогов обрабатывать намного больше информации и еще больше передавать обучающимся

## Литература

1. Бодров В. Н., Магалашвили В.В. Ориентированная на цели визуализация знаний // Международный журнал «Образовательные технологии и общество». – 2008. – Т. 11. -№ 1. – С. 420–433.
2. Горбунова Н.В. Информационный бум или как не потеряться в современном мире информации // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. -№ 57–2. – С. 73–81.
3. Макарова Е.А. Визуализация как интроекция смыслообразов в ментальное пространство личности: монография / под. ред. И.В. Абакумовой. – М.: Изд-во «Спутник+», 2010. – 170 с.
4. Цветков В.Я. Когнитивные факторы в дистанционном образовании // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2016. – № 1 – С. 71–79.
5. Эрдниев П.М. Системность знаний и укрупнение дидактической единицы // Советская педагогика. – 1975. – № 4. – С. 72–80.

## USING VISUALIZATION TOOLS TO INCREASE THE PRODUCTIVITY OF FUTURE TEACHERS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Bogacheva E.A.**

Moscow Pedagogical State University

This article raises a question concerning the visualization of educational information in a digital educational environment. This is due to the fact that currently teachers must effectively use information technology in the learning process. These skills are aimed at improving the content of education, optimizing it, systematizing it, and identifying problems. To improve the teaching methodology, it is required to individualize, differentiate, activate it, and to improve the didactic means, first of all, it needs to be visualized. However, technologies are evolving, changing, which causes difficulties at the level of interaction with new tools. That is why some tools for creating visualization will be considered in the article, as a reinforcement of the main idea of the article. Information about this will help teachers learn about new services that will help them approach information and its visualization more broadly in the future.

**Keywords:** data visualization, information assimilation, visual communication methods, method, tools.

## References

1. Bodrov V. N., Magalashvili V.V. Goal-oriented visualization of knowledge // International Journal "Educational Technologies and Society". – 2008. – Vol. 11. -No. 1. – С. 420–433.
2. Gorbunova N.V. Information boom or how not to get lost in the modern world of information // Problems of modern pedagogical education. – 2017. -No. 57–2. – pp. 73–81.
3. Makarova E.A. Visualization as an introjection of semantic images into the mental space of personality: monograph / edited by I.V. Abakumova. – М.: Sputnik+ Publishing House, 2010. – 170 p.
4. Tsvetkov V. Ya. Cognitive factors in distance education // Modern additional professional pedagogical education. – 2016. – No. 1 – pp.71–79.
5. Erdniev P.M. Systemicity of knowledge and enlargement of the didactic unit // Soviet Pedagogy. – 1975. – No. 4. – pp. 72–80.

# Применение ИКТ технологий при формировании гражданской грамотности у подростков

**Бочихина Анастасия Анатольевна,**

аспирант кафедры методики преподавания истории, обществознания и права ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», научный сотрудник центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования российской академии образования»  
E-mail: bochikhina@instrao.ru

В статье рассматривается потенциал ИКТ как один из способов формирования гражданской грамотности. Данное направление представляется перспективным, потому что подростки находятся на важном жизненном этапе, в котором они развивают свои собственные убеждения, формируют мировоззрение через цифровые источники. Также в статье представлен кейс, который поможет педагогу в процессе формирования гражданской грамотности не отрицать опыт школьников, а наоборот научить их в огромном потоке информации находить действительно полезный контент. Изучение подобного опыта имеет решающее значение для оказания помощи преподавателям в понимании того, как эта возрастная группа взаимодействует с технологиями, друг с другом и с обществом. Тем самым обращаясь к Интернету, как одному из источников формирования гражданской идентичности, можно сформировать критическое мышление, овладеть умением анализировать информацию, стать активным гражданином, способным вовлекаться в проблемы общества и государства.

**Ключевые слова:** Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), Интернет, социальные сети, гражданская грамотность, гражданская идентичность, гражданская активность.

Мы живем в эпоху, когда информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) стали непосредственной частью жизни, а не просто пересекаются с нашей деятельностью. Начиная с момента, как мы просыпаемся от звонка будильника на наших смартфонах, и заканчивая, новостными уведомлениями, которые приходят в течение дня. Теперь современные гаджеты – это цифровые посредники нашего взаимодействия с окружающим миром.

We Are Social и Hootsuite публикуют статистические данные об интернете и социальных сетях. Так, количество интернет-пользователей в России за 2022 год увеличилось на 4,7% (К 2022 общая численность населения России составила 145,9 миллиона человек, из которых 129,8 миллионов являются интернет-пользователями). Таким образом, уровень проникновения интернета в России на начало года достиг 89,0%. Социальными сетями: в 2022 году пользуется 72,7% населения России или 106 млн человек (+7,1% с начала 2020 года).[1]

Интернет предоставляет людям возможность оценивать, изменять и распространять информацию. Кроме того, Интернет является местом, где люди могут говорить, обмениваться идеями и вступать в различные группы и сообщества. Такие приложения, как Telegram, ВКонтакте, Rutube, WASD TV способны побуждать юных пользователей в России экспериментировать с самовыражением. Хотя технологии присутствуют в жизни почти каждого человека, само по себе их присутствие не означает, что те являются неотъемлемой частью повседневной жизни каждого подростка. Учащиеся различаются по уровню интереса, мотивации и навыкам использования различного рода технологий. В то время как многие молодые люди постоянно связаны с миром через свои цифровые устройства и социальные сети, ошибочно думать, что все они используют технологии все время. На самом деле, определенные факторы (т.е. социально-экономический статус) влияют на то, имеют ли подростки вообще доступ к технологиям, и используют ли они технологии в повседневной жизни.

Со временем понятие «цифровая пропасть» перешла от упрощенного определения того, кто имеет доступ, а кто не имеет доступа, к более сложному определению, которое исследует неравенство в навыках, использовании и вовлеченности. «Цифровая пропасть» имеет особенности и в формировании гражданской грамотности.

Существуют различные мнения о том, что представляют собой онлайн-миры и автономные миры, в частности связанные с деятельностью гражданского участия. Культурные нормы меняются в результате всепроникающих технологий. ИКТ будут обсуждаться на протяжении всей этой статьи и от-



носиться к «все, что вы можете сделать в цифровом виде... на смартфоне, компьютере, ноутбуке, планшете, игровой консоли и т.д.».

Цифровой мир, в котором мы живем, информирует о наших представлениях о самих себе и о нашем взаимодействии с другими людьми. В этом смысле Интернет обладает потенциалом для «увеличения социального капитала, гражданского участия и развития чувства принадлежности к обществу». Социальные сети предлагают молодым людям новые способы делиться и узнавать о политических идеях, собирать средства, мобилизовать других для быстрого сбора голосов и достижения прогресса в общественных вопросах. Воздействия на различные точки зрения является ключом к демократическому обществу, и может помочь учащимся развивать свои навыки. Способность осмысливать различные точки зрения имеет важное значение, так как подобный опыт может дать подросткам возможность познакомиться с перспективами и с мнением, отличающихся от их собственных. Интернет и социальные сети могут предоставить возможность узнать о проблемах, получить доступ к новостной информации, поделиться своей точкой зрения и узнать точку зрения других людей.

Интернет размывает традиционные социальные и институциональные иерархии, что проявляется в современном обществе, когда люди подписываются на каналы чиновников в различных социальных сетях. Социальные сети стали способом для политиков связаться со своими избирателями, а для граждан способом повлиять на общественную ситуацию.[2]

Связь между просмотром новостей и гражданской активностью хорошо документирована в исследованиях политических коммуникаций.[3] В цифровую эпоху социальные сети для подростков это одно из главных средств общения, а также сбора новостной информации. Использование Интернета положительно связано с продвижением материалов, представляющих общественный интерес; поощрением других голосовать или принимать меры по тому или иному вопросу. Подростки синтезируют информацию, которая их окружает на телевидении, в Интернете и в приложениях, и по мере формирования убеждений и мнений, они могут быть вовлечены в политические дискуссии. Социальные сети могут служить платформой для размещения личного мнения, и такая платформа может даже рассматриваться как «мегафон», что позволяет им привлечь к проблеме большее количество людей. Обучающиеся также могут повторно размещать статьи из новостных агентств (делать репост), что рассматривается как способ проиллюстрировать или усилить свое мнение по данному вопросу. Кроме того, они могут поделиться своим голосом, подписав петицию в Интернете.

Изучение потенциала ИКТ как одного из способов формирования гражданской грамотности представляется перспективным, потому что подростки находятся на важном жизненном этапе, в котором они развивают свои собственные убеждения, формируют мировоззрение через цифровые источники. Изучение опыта школьников имеет решающее значение для оказания помощи преподавателям в по-

нимании того, как эта возрастная группа взаимодействует с технологиями, друг с другом и с обществом.

Современное общество представляет социальные сети в качестве «soapboxes» (трибун), которые способны дать голос тем, кто ранее был исключен из общественной сферы, и позволяют широко распространить идеи сотрудничества и коллективных действий. Социальные сети позволяют с меньшими затратами координировать гражданскую деятельность. Интернет хорошо подходит для гражданской активности, поскольку возросла скорость передачи информации, а также возросло количество доступной информации. Социальные сети влияют на политику во всем мире. Создание контента и его совместное использование быстро развивались: социальные сети позволили подросткам делиться этим контентом, будь то фотография с мероприятия выходного дня или политическое заявление, первоначально опубликованное должностным лицом. Ученые наблюдали за молодыми людьми, использующими технологии в гражданских целях, чтобы узнать о проблемах в мире, которые имеют для них значение.[4]

Подростки вовлекаются в политический мир с помощью цифровых средств: развивают привычки и установки, имеющие отношение к гражданской жизни, когда впервые сталкиваются с миром текущих событий и политических проблем в этом возрасте. В семьях, как правило, обсуждают текущие события дома, что является ранней формой гражданской активности.

Современное общество является фактором, способствующим этой гражданской активности: в то время, как некоторые ожидают, что учащиеся не будут следить за текущими событиями или заботиться о проблемах, представляющих общественный интерес. Сами школьники демонстрируют, что социальные сети являются одним из основных источников новостной информации и способом для них поделиться своим собственным мнением.

Поэтому одна из основных задач в процессе формирования гражданской грамотности не отрицать опыт школьников, а наоборот научить их в огромном потоке информации находить действительно полезный контент. Тем самым обращаясь к Интернету, как одному из источников формирования гражданской идентичности, важно сформировать критическое мышление, умение анализировать информацию.

Люди всегда приукрашали или искажали информацию. Рассказывая какие-либо истории, мы порой склоны добавлять что-то от себя (случайно или намеренно). И если раньше распространение такой информации ограничивалось кругом общения, то с появлением интернета, телефона, мессенджеров и других технологий выросли и масштабы, и аудитория, которая такую информацию может получить.

Интернет даёт нам моментальный доступ к любой информацией. Не только полезной и важной, но и недостоверной и заведомо ложной, которая зачастую усложняет преподавание в школе. Когда учителям приходится развеивать так называемые «фейки» на своих уроках.

Теперь фейковый контент могут видеть сразу миллионы людей, а границы реальности стали все больше размываться. И речь здесь не только о полностью выдуманных новостях или роликах, в которых нет ни слова правды. Всё чаще мы сталкиваемся с контентом, правдивым лишь отчасти или составленным без должной фактической проверки. Намеренные подделки используются для манипулирования общественным мнением.

Например, на уроке истории обучающимся можно предложить набор картинок-стикеров, который должен помочь установить степень достоверности того или иного факта. Важно объяснить подросткам, что они не будут использовать варианты: «Правда» или «Ложь». Дело в том, что интересующая информация редко оказывается «фейком» чистой воды, либо напротив стопроцентной правдой. И если пользоваться лишь бинарной шкалой, есть риск ввести читателей в заблуждение. А этого делать не стоит. Обучающимся можно предложить следующие вариации маркировки для обозначения разбираемого факта или цитаты:

1. Правда (этот стикер показывает, что мы имеем дело с истинным фактом или верным утверждением. Как минимум по совокупности доступной на сегодняшний день информации).
2. Полуправда (этот стикер показывает, что проверяемый факт или утверждение представляет собой смесь правды и лжи примерно в равных пропорциях. В таком случае, пока целиком не прочитаешь разбор, не узнаешь, где что).
3. Искажённая цитата (этот стикер показывает, что цитируемая фраза или текст был правильно атрибутирован. Однако по сравнению с оригиналом в тексте есть значительные изменения, влияющие на его содержание).
4. Легенда (этот стикер чаще всего указывает на то, что описываемые события не имеют каких-то проверяемых подробностей. Они описаны в форме «городской легенды», а значит по существу не проверяемы).
5. Фейк (этот стикер показывает, что мы имеем дело с ложным фактом или утверждением. При этом мы уверены, что в его основе лежит не ошибка, а фальсификация).

Учитель может дать домашнее задание на проверку какого-нибудь факта из истории по теме урока или на самом занятии подготовить несколько ссылок из разных источников, изучив которые обучающиеся установят с помощью картинок стикеров уровень достоверности данного факта.

Подростки в развитых странах стали непосредственной частью цифровой среды. Безусловно, этот образ жизни влияет на опыт их собственной гражданской идентичности.

В цифровом мире школьники принимают более сознательные решения: как они выражают себя, и какую информацию о себе они хотят представить общественности, а какую сохранить в тайне. В социуме подросткам важно мнение других людей, и будут ли они услышаны, если выскажутся. Часто от взрослых можно услышать, что учащиеся «слишком молоды», чтобы иметь серьезную озабоченность по поводу конкретного вопроса, тем самым

снижая интерес к важным общественным вопросам. Подобные высказывания должны нивелироваться педагогами с помощью акцентирования внимания на важности участия в жизни своего государства.

Обучающиеся имеют различный опыт участия в политической жизни страны и общества. Они по-разному понимают, что значит быть гражданином и что значит быть вовлеченным в гражданское общество. В то время как гражданская идентичность принимает множество различных форм в цифровую эпоху, всем субъектам образования стоит обратить внимание на современный опыт и потребности подростков, и с этим учётом формировать гражданскую грамотность.

## Литература

1. Digital 2022 Global Overview Report: THE LATEST INSIGHTS INTO THE 'STATE OF DIGITAL'. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://vc.ru/marketing/383351-samyu-svezhiy-otchet-digital-2022-global-overview> (Дата обращения 10. 02. 2023)
2. Friedman, T. L. (2005). *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. New York: Penguin.
3. McLeod, J. M., & Shah, D. V. (2009). *Communication and Political Socialization: Challenges and Opportunities for Research*. *Political Communication*, 26(1), 1–10.
4. Flanagan, C. A. (2013). *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## APPLICATION OF ICT TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF CIVIC LITERACY AMONG ADOLESCENTS

Bochikhina A.A.

Moscow city university

The article discusses the potential of ICT as one of the ways to develop civic literacy. This direction seems to be promising, because teenagers are at an important life stage in which they develop their own beliefs, form a worldview through digital sources. The article also presents a case that will help the teacher in the process of forming civic literacy not to deny the experience of schoolchildren, but rather teach them to find really useful content in a huge flow of information. Learning from these experiences is critical to helping educators understand how this age group interacts with technology, with each other, and with society. Thus, turning to the Internet as one of the sources of civic identity formation, one can form critical thinking, master the ability to analyze information, become an active citizen, able to get involved in the problems of society and the state.

**Keywords:** Information and communication technologies (ICT), Internet, social networks, civic literacy, civic identity, civic engagement.

## References

1. Digital 2022 Global Overview Report: THE LATEST INSIGHTS INTO THE 'STATE OF DIGITAL'. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: URL: <https://vc.ru/marketing/383351-samyu-svezhiy-otchet-digital-2022-global-overview> (Data obrasheniya 10. 02. 2023)
2. Friedman, T. L. (2005). *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. New York: Penguin.
3. McLeod, J. M., & Shah, D. V. (2009). *Communication and Political Socialization: Challenges and Opportunities for Research*. *Political Communication*, 26(1), 1–10.
4. Flanagan, C. A. (2013). *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# Реализация педагогического потенциала японского мини-волейбола в контексте повышения мотивации занятия физической культурой

## **Заярная Наталья Ивановна,**

доцент кафедры «Теория и методика физической культуры и безопасности жизнедеятельности» педагогического института Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: zayanata-3105.iya@yandex.ru

## **Чернышева Лариса Георгиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Армавирского государственного педагогического университета  
E-mail: tschern@yandex.ru

## **Лысенко Ольга Алексеевна,**

старший преподаватель кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Армавирского государственного педагогического университета  
E-mail: tschern@yandex.ru

Сегодня, как никогда остро, просматривается проблема с посещением физкультурно-спортивных занятий детьми разного возраста и, как следствие – снижение уровня физического здоровья подрастающего поколения. Этот процесс возник не в одночасье. Годами происходило постепенное вытеснение активной двигательной активности наших детей малоподвижным сидением за компьютерами и смартфонами. Произошла замена спортивно-физкультурной деятельности малоподвижным образом жизни. Теперь мы говорим о снижении или даже, порой, о полном отсутствии заинтересованности в физкультурных занятиях.

Проанализировав методологическую составляющую проблемы, опираясь на научный потенциал в этом вопросе, нами было принято решение организовать эксперимент и выявить влияние нетрадиционных видов спорта на повышение мотивации учащихся к урокам физической культуры. Именно поэтому нами с полной уверенностью предложено учащимся изучение японского мини-волейбола как наиболее эффективного и доступного вида спорта. Японский мини-волейбол – сравнительно молодая игра, появившаяся в Японии в 1972 году на острове Хоккайдо, в городе Тайки.

**Ключевые слова:** интерес, физическая культура, деятельность, компетенции, занимающиеся, нетрадиционные виды спорта, инновации, педагог, мотивация, японский мини-волейбол.

В исследованиях последних лет определены стратегии исследования мотивации, раскрыты сущность понятий «мотивация», «мотив», определено строение мотивационной сферы личности. Это нашло свое отражение в трудах Л.И. Божович, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе, Х. Хекхаузена и других ученых. А.Ф. В частности, Д.Н. Узнадзе в своих трудах говорил о связи мотивов с теорией установки, отмечая при этом взаимодействие мотивов с человеческими потребностями как источником активности субъекта [5].

А.Д. Тубольцева и Л.Г. Чернышева отмечают, что в связи с внедрением новых стандартов на уроках физической культуры, учителя стремятся к созданию нового подхода к урокам по физической культуре, базирующегося на модернизации образовательного процесса с использованием новых направлений в сфере физической культуры [4, с. 164].

Между тем, обучение учащихся физической культуре осуществляется на основе единого для всех стандарта содержания образования. Это приводит к тому, что большинство учащихся не получают на уроках физической культуры того, что им хотелось бы получить [1].

По мнению многих ученых, занимающихся исследованием в области психолого-педагогических проблем, увлеченность обучающихся занятиями физическими упражнениями в рамках учебной деятельности зависит, прежде всего, от профессионально-педагогической компетентности педагога. Особую значимость, в этой связи, завоевывает творчество учителя. Владая рядом специальных педагогических компетенций, включающих в себя умение грамотно выстроить урок, соблюдая организационное обеспечение, содержательную и методическую деятельность.

Планируя учебную составляющую занятия, необходимо, прежде всего, учитывать запросы и потребности детей. Основными, ключевыми компонентами грамотно выстроенного урока можно считать:

- целесообразный подбор и эффективность применения методов практического обучения двигательным действиям;
- использование и диссеминация передового педагогического опыта;
- обоснованность выбора методов наглядного восприятия;
- создание нравственно-психологического климата.

Как бы то ни было, вышеуказанные компоненты возможны только при высоком стремлении пе-

дагога к осуществлению инновационного подхода, основанного на глубоком анализе передового педагогического опыта, изучении педагогических и психологических аспектов физкультурно-спортивной деятельности.

Проанализировав методологическую составляющую проблемы, опираясь на научный потенциал в этом вопросе, нами было принято решение организовать эксперимент и выявить влияние нетрадиционных видов спорта на повышение мотивации учащихся к урокам физической культуры. Именно поэтому нами с полной уверенностью предложено учащимся изучение японского мини-волейбола как наиболее эффективного и доступного вида спорта. Японский мини-волейбол – сравнительно молодая игра, появившаяся в Японии в 1972 году на острове Хоккайдо, в городе Тайки. Идейным вдохновителем появления этой игры на Российском Сахалине в 2002 году является П.Н. Пасюков, считающий, что эта игра хорошо подходит для людей, живущих в северных районах [2]. С каждым годом увеличивается количество занимающихся разного возраста.

Целью исследования стало изучение влияния занятий мини-волейболом на повышения интереса к занятиям физкультурой.

Объектом – учебно-воспитательный процесс.

Предметом – повышение заинтересованности учащихся в уроках физической культуры посредством мини-волейбола.

Гипотеза. Предполагается, что использование мини-волейбола в учебно-воспитательном процессе школьников, будет способствовать повышению уровня их мотивации.

Кроме того, сформулированы следующие задачи:

- 1) Изучить понятие мотива и мотивации.
- 2) Провести практическое внедрение японского мини-волейбола в учебный процесс.
- 3) Описать особенность применения мини-волейбола в практике общеобразовательных учреждений.

Используемые нами методы исследования стандартны: анализ научно-методической литературы; анкетирование; педагогический эксперимент.

Широко использовалась анкета спортсмена Е.Г. Бабушкина; социально-перцептивная оценка личностно-деятельностных особенностей педагога; взаимоотношение «педагог-ученик» изучались по методике Ю. Ханина, А. Стамбулова [3].

Исследование, организованное Потомовым Дмитрием, студентом факультета физической культуры педагогического института Тихоокеанского государственного университета, проведено в несколько этапов на базе МАОУ «Гимназия № 3» имени Михаила Фёдоровича Панькова г. Хабаровск.

Для организации опытно-экспериментальной работы отобраны дети младших классов в количестве 22 человек (17 мальчиков, 5 девочек).

По проведенному мониторингу анкетирования детей на констатирующем этапе эксперимента

по анкете Г.Д. Бабушкина, можно сделать вывод, что у большинства исследованных нами респондентов до эксперимента еще не сформировался устойчивый интерес к занятиям физической культурой. Анализируя результаты на этом этапе эксперимента, следует отметить, что лишь у одного мальчика наблюдался устойчивый показатель. У остальных мальчиков интерес к спорту недостаточно устойчивый – 47% и неустойчивый – 46%. У девочек преобладает неустойчивый интерес к физической культуре – 60%.

С целью повышения уровня мотивации школьников и проведения эксперимента нами выбран японский мини-волейбол, как наиболее доступный и очень интересный вид деятельности. Приобретены специальные мячи и сетка.

Содержательное наполнение сформированной нами программы включало следующие блоки:

1) Освоение техники передачи мяча:

- двумя руками сверху;
- одной рукой с набрасыванием партнером, учителем;
- вперед, над собой;
- по длине – короткие (в пределах зоны), по высоте траектории – низкие (до 1 м.)

2) Освоение специфических технических приемов:

- (подбрасывание мяча на нужную высоту и расстояние от туловища двумя руками над собой на месте, в движении, в парах;
- снизу двумя руками; снизу одной рукой в опорном положении от игрока; сверху одной и двумя руками для приема высоко летящих мячей;
- приемы нижней прямой подачи мяча;
- подачи в парах и в стену; подачи через сетку.

Кроме того, по мере освоения техники основных специальных технических приемов, предлагалась двусторонняя игра с применением волейбольной сетки, а также – игры, преимущественно способствующие совершенствованию игровых приемов и элементов как технических, так и тактических.

По физической культуре было проведено тринадцать занятий (третьим уроком физической культуры) по сформированной нами программе на основе японского мини-волейбола, совершенно доступного, не травмоопасного, интересного, мобильного и инновационного. Уроки проводились в традиционной последовательности.

В подготовительной части занятия занимающимся предлагались подготовительные упражнения, являющиеся базовыми разминочными для волейболистов с изменением условий выполнения элементов (специальный легкий мяч, сокращенная площадка, минимальное количество игроков (до двух)). Основная часть урока включала обучающие блоки, состоящие из ключевых специальных технических приемов игры в мини-волейбол. При обучении использовались традиционные методологические аспекты.

Проведение уроков сопровождалось регулярным разбором ошибок и недостатков (в коррект-

ной форме), обращалось пристальное внимание на индивидуальный подход к занимающимся. Добroe, не предвзятое отношение к ученикам, внимание со стороны педагога стали неотъемлемой частью общения, что повлекло за собой доверие и уважение со стороны детей и желание заниматься предложенной игровой деятельностью. Учитывая вышеизложенное, было выявлено, что результат не заставил себя ждать и интерес к занятиям возрастал с каждым новым уроком.

Анализируя результаты исследования на контрольном этапе, мы отметили, что у большинства мальчиков и у почти всех девочек наблюдался устойчивый интерес (80–83%). У 17–20% занимающихся интерес недостаточно устойчивый и неустойчивый только у мальчиков – 7%.

Таким образом, мы видим, что проведенная работа показала свою эффективность. Выдвинутая гипотеза доказана, интерес учащихся повысился, а это значит, что нетрадиционные виды спорта (на примере японского мини-волейбола) необходимо постоянно использовать в работе педагога по физической культуре.

## Литература

1. Дуркин П.К., Лебедева М.П. Формирование у школьников интереса к физической культуре // Физическая культура в школе. 2016. № 1. С. 36–41.
2. Пасюков П.Н. Японский мини-волейбол – спорт для всех: международный проект// Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 9. – С. 60–64.
3. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры /Н.Б. Стамбулова. – Санкт-Петербург: Центр карьеры, 2011–368 с.
4. Тубольцева А.Д., Чернышева Л.Г. Проблемы современного образования: психолого-педагогический поиск: сборник научных трудов / под редакцией Е.Н. Ткач; Министерство науки и высшего образования Российской Фе-

дерации; Тихоокеанский государственный университет. – Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2021. С. 164–167.

5. Узнадзе Д.Н. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 2010. – 213 с.

## REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF JAPANESE MINI-VOLLEYBALL IN THE CONTEXT OF INCREASING THE MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION

Zayarnaya N.I., Chernysheva L.G., Lysenko O.A.

Pacific State University; Armavir State Pedagogical University

Today, more than ever, there is a problem with the attendance of physical education and sports activities by children of different ages and, as a result, a decrease in the level of physical health of the younger generation. This process did not arise overnight. For years, there has been a gradual displacement of the active motor activity of our children by sedentary sitting at computers and smartphones. There was a replacement of sports and physical activity with a sedentary lifestyle. Now we are talking about a decrease or even, sometimes, a complete lack of interest in physical education classes. Having analyzed the methodological component of the problem, relying on the scientific potential in this matter, we decided to organize an experiment and identify the influence of non-traditional sports on increasing students' motivation for physical education lessons. That is why we have confidently offered students the study of Japanese mini-volleyball as the most effective and affordable sport.

**Keywords:** interest, physical culture, activity, competencies, students, non-traditional sports, innovations, teacher, motivation, Japanese mini-volleyball.

## References

1. Durkin P.K., Lebedeva M.P. Formation of students' interest in physical culture // Physical culture at school. 2016. No. 1. pp. 36–41.
2. Pasyukov P.N. Japanese mini-volleyball – sport for everyone: an international project// Theory and practice of physical culture. – 2011. – No.9. – pp. 60–64.
3. Stambulova N.B. Psychology of sports career / N.B. Stambulova. – St. Petersburg: Career Center, 2011–368 p.
4. Tuboltseva A.D., Chernysheva L.G. Problems of modern education: psychological and pedagogical search: collection of scientific papers / edited by E.N. Tkach; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation; Pacific State University. Khabarovsk: TOGU Publishing House, 2021. pp. 164–167.
5. Uznadze D.N. Psychological problems of motivation of human behavior / D.N. Uznadze. – M.: Nauka, 2010. – 213 p.

**Ковалева Елена Игоревна,**

аспирант, кафедра педагогики и психологии  
профессионального образования имени академика  
РАО В.А. Сластенина, Московский педагогический  
государственный университет  
E-mail: kovalevaei@list.ru

Традиции школы составляют ядро воспитательной системы, они опираются на установленные и привычные отношения в коллективе и значимые события в образовательной организации и в обществе в целом. Сформированный традициями уклад школьной жизни определяет воспитательную систему школы как самостоятельный психолого-педагогический феномен и позволяет ему выступать координатором воспитательных воздействий на обучающихся.

Воспитательной системе современной школы присуще свойство гетерогенности, она включает в себя несколько важных и взаимосвязанных блоков, среди них: целеполагание, системообразующая деятельность, субъекты воспитания, система регулируемого взаимодействия во внутреннем и внешних контурах.

В статье рассмотрена воспитательная система как педагогический феномен. Раскрыта актуальность темы и значимость ее изучения на современном этапе развития Российской Федерации. Описана структура воспитательной системы, ее основополагающие компоненты, свойства, принципы и закономерности развития, а также их взаимосвязь с развитием личности. Раскрыт смысл процессов интеграции и дезинтеграции развития воспитательной системы и их характерные особенности. Описан системный характер воспитания. Рассмотрены критерии эффективности воспитательной системы школы.

**Ключевые слова:** воспитательная система, воспитательная система школы, педагогический феномен, воспитание

Воспитательная система школы как педагогический феномен изучается с начала 1970-х гг. Российские ученые Л.И. Новикова, В.А. Караковский, А.М. Сидоркин, Н.Л. Селиванова и др., авторы современной концепции системы воспитания в своих исследованиях рассматривают ее как единый социально-педагогический организм, основополагающим аспектом функционирования которого, является взаимодействие всех компонентов воспитания (содержание, цели, субъекты, отношения), а также обладающий интегративными характеристиками и гуманистической направленностью.

Сегодня значительное количество российских ученых продолжают работу над проблематикой теоретических основ и практического внедрения школьных воспитательных систем. Современные тенденции развития и модернизации образования в России актуализируют проблему поиска инновационных путей создания воспитательных систем. В первую очередь это обусловлено трансформацией мировоззрения современной молодежи и сменой ценностных ориентиров общества. Социально-биологические представления о человеке, его предназначении, возможностях и идеалах становятся во главе, диктуют свои идеалы и приоритеты. Как никогда остро появилась необходимость в поиске новых путей и средств, с помощью которых можно сформировать духовно-нравственную позицию личности, основанную на традиционных Российских ценностях идущую в ногу со временем и адаптирующуюся под современный темп жизни. «Создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности» [3] во все времена было важной задачей для государства, со сменой политических строев менялись и некоторые аспекты воспитательной политики, соответствовавшие идеологии политического строя. Однако с начала 90-х последствия трансформации критериев нравственности вызванная низвержением прежних авторитетов, глобальной информатизацией и искажением представлений о базовых человеческих ценностях поставила под удар успешную реализацию экономической политики государства, его позиции на международной арене, а как следствие качество жизни граждан и общественный климат общества. По словам В.В. Путина: «Общество в целом заинтересовано в воспитании, потому что от результатов нашей работы в этом направлении будет зависеть будущее России без всякого преувеличения» [5]. Поэтому воспитательная политика была обозначена стратегическим приоритетом государства. В качестве серьезного шага в решении назревших общечеловеческих проблем на федеральном уровне, был издан Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении измене-

ний в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Он закрепил принцип единой системы воспитания и образования в России, нацеленный на то, чтобы сделать воспитание детей и молодежи обязательной частью образовательного процесса. Таким образом воспитательная деятельность в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, будет осуществляться при освоении обучающимися основных образовательных программ на основе рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, включенных в основную образовательную программу. Разработка и утверждение данных документов производится образовательными организациями самостоятельно на основе примерной программы воспитания.

Однако, как справедливо заявил В.В. Путин: «Мы должны опираться на объединяющие всех нас гражданские патриотические ценности, на историческое наследие наших народов» [6]. «Но нельзя действовать под копирку, по единому шаблону, нужно обязательно учитывать традиции, культуру каждого региона. Россия очень многообразная, разнообразная страна, в каждом регионе есть свои особенности. Но единством такого разнообразия и сильна Россия» [6]. В данном высказывании подчеркивается системный подход к воспитанию детей, 85 регионов России каждый со своей историей, традициями и менталитетом, в каждом из них множество школ с различными направлениями подготовки, своей спецификой, миссией, парадигмой развития и особенностями педагогического состава, но все они подчинены одной цели – воспитание будущего поколения, с приобщением его к традиционным духовно-нравственным ценностям, помощь в становлении гражданской идентичности обучающихся как основы развития гражданского общества и, как результат, «формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий» [2].

Ключевым понятием воспитательной системы является «воспитание», наиболее актуальным и закреплённым в законе «Об образовании в Российской Федерации» определением является из концепции Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, А.М. Сидоркина, Н.Л. Селивановой: «целенаправленное управление процессом развития личности» [4].

В структуре системы воспитания выделяются следующие компоненты: цели; системообразующая деятельность; субъекты воспитательной деятельности; отношения, объединяющие субъектов в общность; воспитательная среда; управление системой воспитания.

Субъектами современной системы воспитания определяются и учителя и обучающиеся, где в результате совместной деятельности они конкретизируют цели, устанавливают задачи и реализуют их, превращая воспитательный процесс в личностно-значимую деятельность.

По мнению ученых в воспитательном процессе необходимо управлять не личностью ребенка,

а процессом способствующем ее развитию. Необходимо уходить от методов прямого воздействия на ребенка, призывов к чему-либо, излишней назидательности или дидактизма, на смену им на первый план выдвигаются методы диалогические, поиск истины через совместную деятельность, создание воспитывающих ситуаций, творческая деятельность.

Среди базовых принципов воспитательной системы ученые отмечают, что развитие личности не ограничивается социальным заказом, оно предполагает всестороннее совершенствование человека и выявление его сильных сторон. При этом человек рассматривается не как ведомый и управляемый, а как самоорганизующееся существо, творец себя, а его совершенствование, как цель общественной жизни.

Воспитательная система не устанавливается государственным аппаратом или другими уполномоченными органами, в ее создании принимают участие все субъекты педагогической деятельности и вариации ее реализации во многом зависят от качества их взаимодействия. Поэтому педагогическая система – это непрерывно развивающийся феномен. Развитие воспитательной системы всегда обусловлено необходимостью разрешения противоречия между ее стабилизированной упорядоченностью – интеграцией, и увеличением независимости отдельных элементов системы – дезинтеграцией. Все эти факторы обусловлены особенностями взаимодействия отдельных элементов системы и их человеческим фактором. Процесс интеграции проявляется в устойчивости межличностных отношений, стандартизации ситуации, сплоченности коллектива. Дезинтеграция может выражаться нарастанием индивидуальных и групповых противоречий, нарушением стабильного установленного порядка, ситуациями противоречащими принятым нормам.

Воспитательная система является системой самоорганизующейся, это и определяет процесс ее развития. Педагогическое управление и процессы самоорганизации формируют закономерности ее развития. Определение пути развития среди множества возможных вариантов обуславливается множеством факторов, среди них: внутренние свойства системы, социокультурные условия, социальный запрос, человеческий фактор.

Развитие воспитательной системы носит нелинейный характер, ему присущи спады, подъемы, периоды стабильности, но также вследствие потери позитивных черт, характерны и регрессивные явления. Периодам перестройки всегда предшествуют кризисные периоды, они являются толчком и базой для будущих инноваций, проведя анализ которой и выявив дефициты существующей системы, можно предложить кардинально новые решения для нового витка развития системы.

Процессы как интеграции, так и дезинтеграции могут носить позитивный характер на разных этапах развития системы. Для послекризисного восстановления системы и этапа ее становления наиболее прогрессивны интеграционные процессы, для них характерна стабильность, снижение на-

пряженности, которые создают комфортную среду для детей и педагогов, что способствует усвоению социальных норм. При стабильном функционировании системы процессы дезинтеграции имеют позитивные результаты, заключающиеся в активизации деятельности субъектов воспитания, рождении креативных подходов и удовлетворении их потребности в новизне, таким образом кризисные периоды развития системы воспитания говорят о динамизме системы, следовательно, о нормальном течении процесса ее развития.

Интеграция и дезинтеграция развития системы воспитания выражаются в противоречии между личностью и системой, где личность, создавая систему, начинает подчиняться ей. Таким образом, личность сама создает условия для своего развития, а развитие воспитательной системы коррелируется с развитием личности каждого субъекта воспитания, являющегося элементом системы воспитания.

Б.И. Канаев видит смысл воспитательной системы как педагогического феномена в системных свойствах воспитания, а именно, в важности взаимодействия и характера связей всех элементов системы для конечного результата реализации этой системы.

Говоря о результатах воспитательного процесса, подразумевается совокупный результат реализации всей системы в целом, вместе с ее дефицитами и сильными сторонами. Однако этот результат не может быть полностью и объективно измерен числовыми показателями. Существуют методики для косвенного определения эффективности воспитательной системы, в большей степени они существуют для оценки качества проведенной работы административно-педагогического состава.

По мнению российских ученых Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, А.М. Сидоркина, Н.Л. Селивановой существуют две группы критериев для оценки развитости воспитательной системы школы: критерии факта и критерии качества. Первая группа дает ответ на вопрос, существует ли в школе воспитательная система. Среди критериев данной группы можно выделить следующие: упорядоченность образовательно-воспитательного процесса, интеграция воспитания в учебный процесс с соответствующими организационными формами, наличие сложившегося коллектива, как ядра гуманистической системы воспитания, существование налаженных каналов коммуникации во внешнем и внутреннем контурах школы, базовые системные черты, выражающиеся в дискретности воспитательного процесса.

Критерии второй группы дают представление об эффективности развития системы воспитания. Среди критериев данной группы можно выделить следующие: степень реализованности поставленных системой целей, соответствие педагогической концепции, психологический климат в образовательной организации, наличие материальной базы воспитания с привлечением социальных партнеров и реализацией территориальных возможностей школы, воспитательный потенциал учителей, уровень воспитанности обучающихся.

Перечисленные критерии позволяют оценить результаты воспитательной системы, но не дают абсолютной объективности, из-за значительного количества дающих погрешность в измерении воспитанности факторов и невозможности создания воспитательного вакуума вне школы, что является отличительной чертой воспитательной системы как педагогического феномена.

Система воспитания как педагогический феномен разделяется на несколько разновидностей, определяющихся содержательной частью системообразующей деятельности (образовательная, трудовая, творческая и тд.). Система воспитания школы обусловлена многими факторами, среди них:

- интеграция воспитательных воздействии;
- вовлечение социальных партнеров и окружающей среды в воспитательный процесс;
- оптимизация ресурсов (кадровых и временных) за счет содержания и методов воспитания;
- формирование условий для самореализации всех субъектов образовательного процесса.

Школьная система воспитания включает несколько основополагающих компонентов: система целей; общность субъектов воспитания, общение, социальная среда.

Процесс становления и развития воспитательной системы реализуется за счет целеполагания, определяющегося как главный интегрирующий фактор, устанавливающий целевые ориентиры воспитания, что дает системе одну из ее существенных характеристик – целенаправленность. Процесс целеполагания строится на основе идей и ценностных установок, актуальных для современного этапа развития Российского общества.

Следующий компонент системы воспитания – общность субъектов воспитания, включает в себя членов детско-взрослых сообществ, реализующих цели воспитания. Взаимодействие субъектов здесь обусловлено уровнем развития школьного коллектива и учитывает неоднородность и направленность коллектива, который может включать: инициативную группу, сторонников активистов, антагонистов данного направления, равнодушных к происходящему. Существование этих групп возможно не только среди педагогических сотрудников, но и среди обучающихся и их родителей. Поэтому особенно важно использовать различные способы взаимодействия с этими группами для обеспечения эффективного развития воспитательной системы.

Значение общения как компонента воспитательной системы заключается в прямой зависимости выбранной системообразующей деятельности, методов и форм взаимодействия субъектов воспитания в процессе совместной деятельности и успешности функционирования всей воспитательной системы в целом. Системообразующей деятельностью становится, если отвечает ряду требований: является личностно-значимой для большей части обучающихся; соответствует цели воспитательной системы и парадигме развития образовательной организации; отражена и имеет свое место в содержании воспитания, а также связана с другими видами деятельности; педагогически



обоснована и технологически передана коллективу; школа обладает материально-технической и кадровой базой для ее реализации.

Выстраивание эффективного взаимодействия во внутреннем и внешнем контурах образовательной организации сегодня является важнейшей задачей современной школы. Освоенная школьным коллективом среда становится жизненным пространством для реализации воспитательных целей, задач и замыслов.

Традиции школы составляют ядро воспитательной системы, они опираются на установленные и привычные отношения в коллективе и значимые события в образовательной организации и в обществе в целом. Сформированный традициями уклад школьной жизни определяет воспитательную систему школы как самостоятельный психолого-педагогический феномен и позволяет ему выступать координатором воспитательных воздействий на обучающихся.

Воспитательной системе современной школы присуще свойство гетерогенности, она включает в себя несколько важных и взаимосвязанных блоков, среди них: целеполагание, системообразующая деятельность, субъекты воспитания, система регулируемого взаимодействия во внутреннем и внешних контурах. Система воспитания представляет собой не совокупность структурных компонентов, а результат взаимодействия всех ее элементов, с учетом интеграционных процессов, характера системообразующей деятельности и гуманистической направленности. В такой системе обучающийся является и целью, и объектом влияния системы, а также субъектом, активно участвующим в управлении совместной деятельностью и взаимоотношениями. В развитии каждой системы воспитания есть прошлое, настоящее и будущее, что позволяет определить, что это не статичный феномен. Сопоставление особенностей этих периодов дает возможность определить закономерности и принципы развития, охарактеризовать базовые аспекты управления системой воспитания. Целью современной системы воспитания является «развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1], поэтому воспитательная система как педагогический феномен является важнейшим звеном образовательной политики современной России.

## Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации»
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373)
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-п г. Москва

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»

4. Караковский В.А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.
5. Воспитанию будущих поколений россиян нужно уделять больше внимания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://tass.ru/obschestvo/10995455?utm\\_source=yandex.ru&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=yandex.ru&utm\\_referrer=yandex.ru](https://tass.ru/obschestvo/10995455?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru). – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 21.10.2022)
6. Заседание Президиума Государственного Совета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/66451> – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 21.10.2022).

## EDUCATIONAL SYSTEM OF THE SCHOOL AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON.

Kovaleva E.I.

Moscow State Pedagogical University

The traditions of the school form the core of the educational system, they are based on established and familiar relationships in the team and significant events in the educational organization and in society as a whole. Formed by traditions, the way of school life defines the educational system of the school as an independent psychological and pedagogical phenomenon and allows it to act as a coordinator of educational influences on students.

The educational system of a modern school is inherent in the property of heterogeneity, it includes several important and interconnected blocks, among them: goal-setting, system-forming activity, subjects of education, a system of regulated interaction in internal and external circuits.

The article considers the educational system as a pedagogical phenomenon. The relevance of the topic and the significance of its study at the present stage of development of the Russian Federation are revealed. The structure of the educational system, its fundamental components, properties, principles and patterns of development, as well as their relationship with the development of the individual are described. The meaning of the processes of integration and disintegration of the development of the educational system and their characteristic features are revealed. The systemic nature of education is described. The criteria for the effectiveness of the educational system of the school are considered.

**Keywords:** educational system, educational system of the school, pedagogical phenomenon, education

## References

1. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on February 6, 2023) «On Education in the Russian Federation»
2. Federal state educational standard of primary general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 6, 2009 № 373)
3. Decree of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 № 996-r Moscow «Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025»
4. Karakovsky V. A. Education for everyone. M.: Research Institute of School Technologies, 2008. 240 p.
5. More attention should be paid to the education of future generations of Russians [Electronic resource]. – Access mode: [https://tass.ru/obschestvo/10995455?utm\\_source=yandex.ru&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=yandex.ru&utm\\_referrer=yandex.ru](https://tass.ru/obschestvo/10995455?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru). – Title from the screen. – (Date of access: 10/21/2022)
6. Meeting of the Presidium of the State Council [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/66451> – Title from the screen. – (Date of access: 10/21/2022).

# Формирование коммуникативных умений письменной речи на китайском языке у студентов языкового вуза

**Ли Надежда Вадимовна,**

кандидат педагогических наук, Школа педагогики,  
Департамент образовательных технологий в русской  
и зарубежной филологии, Дальневосточный федеральный  
университет  
E-mail: linadejda@mail.ru

**Син Светлана Борисовна,**

преподаватель китайского языка, Центр развития и изучения  
языков «Панда»  
E-mail: koteikayulya@mail.ru

В статье рассматривается проблема обучения письменной речи на китайском языке, обусловленная, с одной стороны, спецификой китайской письменности, с другой стороны, недостаточным вниманием со стороны образовательного процесса к самому процессу обучения письменной речи на китайском языке. В методике обучения иностранным языкам обозначены несколько подходов обучения письменной речи на иностранном языке, однако, применительно китайского языка, на наш взгляд, целесообразно применять культурологически-ориентированный подход. Данный подход базируется на следующих принципах: 1) принцип билингвизма, 2) принцип контрастивности, 3) принцип личностной направленности. При формировании коммуникативных умений письменной речи необходимо учитывать сам процесс письменной речи. Процессуальный подход можно использовать при обучении написанию развернутого сочинения с элементами рассуждения на китайском языке с целью развития следующих коммуникативных умений письменной речи: 1) уметь создать вступление и сформулировать проблему, 2) уметь логически последовательно и связно изложить свои аргументы, выразив при этом свою точку зрения, 3) уметь сделать заключение с подтверждением своей позиции.

**Ключевые слова:** письменная речь, китайский язык, билингвизм, иероглифика, коммуникативное умение.

Проблема, связанная с формированием коммуникативных умений письменной речи на китайском языке у студентов, является одной из актуальных проблем в методике обучения иностранным языкам. Обусловлена данная проблема рядом причин: во-первых, отличием двух языковых систем: родного (русского) языка и изучаемого (китайского) языка, во-вторых, приоритетностью принципа активного владения устной речью: письменная речь «воспринимается как нечто вспомогательное и второстепенное, необходимое для выполнения домашних письменных заданий или написания диктантов и сочинений, тогда как обучение устной речи ставится на место первостепенной важности» [1, с. 166], в-третьих, формированием недостаточной языковой базы для развития письменно-речевых умений на иностранном языке, в том числе и на китайском языке.

Тем не менее, формирование коммуникативных умений письменной речи является необходимым для реализации коммуникативной компетенции в полной мере, особенно это касается обучаемых, изучающих китайский язык. Однако, в методике обучения китайскому языку отмечается неудовлетворенность потребностей в области обучения письменной речи на китайском языке [1].

В методике обучения иностранным языкам представлены разные определения «письменной речи». В данной работе мы будем придерживаться следующего определения: «комплексное использование графических, орфографических, лексико-грамматических и стилистических средств для выражения мыслей и осуществления коммуникации» [2]. Данное определение представляет один из уровней письменной речи – уровень продуктивной письменной речи, разработанный такими методистами, как: М.Я. Демьяненко, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез и А.А. Миролубов.

Е.И. Пассов выделяет следующие подходы в обучении письменной речи:

- 1) формально-языковой подход;
- 2) подходы, ориентированные на продукт;
- 3) процессуальный подход [3, с. 211].

При формировании коммуникативных умений письменной речи на китайском языке целесообразно обращение ко второму и третьему подходу.

К подходам, ориентированным на продукт, относятся:

- a) формально-структурный подход (controlled writing, text-based approach), при котором на первый план выходит обучение порождению текста с учетом его функционально-смыслового типа (Ch. Fries, A. Pincas, М.К. Алтухова, Т.М. Енали-

ева, А.Ш. Зайнетдинов, Я.М. Колкер, Т.В. Уляшева и др.);

- б) жанровый подход, разрабатывающий модели обучения написанию конкретных типов текста в зависимости от выбранного жанра (Г.Г. Бедросова, Г.В. Лагвешкина, Т.И. Леонтьева, А.Г. Мартынова и др.);
- в) культурологически-ориентированный подход, при котором обучение письменной речи рассматривается как обучение средству межкультурной коммуникации (Л.Г. Кузьмина, В.В. Сафонова, Л.П. Тарнаева, С.Г. Тер-Минасова, Э.С. Чуйкова и др.) [4].

При обучении письменной речи необходимо учитывать все вышеперечисленные подходы согласно этапам обучения, однако, на наш взгляд, культурологически-ориентированный подход является особенно актуальным при формировании коммуникативных умений на китайском языке.

Л.П. Тарнаева выделяет следующие принципы культурологически-ориентированного подхода [5, с. 9]:

- а) принцип билингвизма, заключающийся в дифференциации языковых явлений родного и иностранного языков;
- б) принцип контрастивности, согласно которому языковые явления родного и изучаемого иностранного языка подвергаются сравнительному лингвистическому, стилистическому и узальному анализу;
- в) принцип личностной направленности, предполагающий общее лингвокультурное развитие личности студента в процессе обучения иноязычной письменной речи.

Принцип билингвизма следует рассматривать, в первую очередь, с позиции дифференциации языковых явлений русского языка и китайского языка, а также интерпретирования графического исходного текста другой графической системой. Так, письменность русского языка относится к одной графической системе – алфавитной, «в которой фонема кодирует элементы фонемного уровня языка – односторонние единицы», а китайский язык к противоположной – логографической системе [6, с. 302].

Взаимодействие двух разных языков создает определенные трудности при переключении с одной языковой системы на другую. А.Ю. Мутылина в своих исследованиях выделяет 4 основания, на базе которых возникает переключение кодов: 1) структурно-лингвистическое, 2) социолингвистическое, 3) психолингвистическое, 4) смешанное [7]. В рамках данной статьи мы остановимся на структурно-лингвистическом переключении.

В русском языке порядок расположения слов в предложении не имеет грамматической значимости и является относительно свободным. В то время как в китайских предложениях, кроме семантического единства слов, крайне важную роль играет грамматически правильное структур-

ное построение – в китайском языке порядок слов является основным средством формирования синтаксических связей между словами, а при изменении порядка слов меняется характер связи слов в предложении. Отсюда трудности переключения с одной языковой системы на другую.

Приведем в качестве примера несколько предложений, состоящих из одних и тех же иероглифов (我 «я», 你 «ты», 请 «вежливо просить», 给 «давать», 笔 «ручка», служебная частица 的), но имеющих разный смысл из-за изменения порядка слов:

请给我你的笔。 *Дай мне, пожалуйста, твою ручку.*

请你给我的笔。 *Подай мне, пожалуйста, мою ручку.*

我的笔给你。 *Вот моя ручка – бери.*

我请你给笔。 *Я попрошу тебя подать ручку.*

Согласно принципу контрастивности ряд исследований (С.М. Бобовкин, И.Г. Захарова, И.В. Кочергин, О.А. Масловец) отмечают специфику и сложность китайского языка в отличие от других иностранных языков, особенно русского языка.

И.Г. Захаровой и С.М. Бобовкиным были выделены особенности, которые развивают теоретические и методические положения о китайском иероглифическом письме [8]:

1) Китайское письмо – это целостная система идеографических знаков, которые трудны для запоминания и усвоения, поскольку, во-первых, количество даже самых употребительных иероглифов достигает нескольких тысяч; во-вторых, число минимальных графических элементов (ключей), из которых состоят иероглифы, в разы больше, чем букв в любой из алфавитных систем.

2) Иероглифические знаки тесно связаны с мировоззрением, культурой Китая, являются отражением картины мира носителей китайского языка, и, как следствие, весьма символичны.

3) Иероглифы отличает четкость форм, которая вытекает из строгих правил написания, а также структурной целостности входящих в него базовых элементов – ключей и черт. В связи с чем, они очень сильно контрастируют с графическими элементами алфавитного письма, где буквы (символы, несущие информацию о звуке) не имеют такой жесткой зависимости к форме.

Таким образом, специфика китайского языка, связанная с особым видом письма – иероглифическим, затрудняет формирование коммуникативных умений письменной речи на китайском языке. Трудности в обучении письменной речи на китайском языке связаны с особенностями китайского языка и культуры, существенными отличиями от алфавитных систем, символичностью и культурной обусловленностью китайских языковых знаков, а также относительной автономностью письменной речи от устной коммуникации. Вышеперечисленные особенности влияют на процесс формирования аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста, которые не-

обходимы обучающимся для создания качественного письменного дискурса на китайском языке.

При формировании коммуникативных умений письменной речи, с одной стороны, необходимо учитывать специфику китайского языка, с другой – сам процесс письменной речи.

Процессуальный подход (process approach, process-oriented approach) направлен на пооперационное обучение созданию письменного текста, то есть на формирование навыков у обучаемых, для которых характерна вариативность – способность применяться в любой аналогичной учебной ситуации [9]. Представленный подход включает следующие этапы: 1) дописьменный этап, 2) составление наброска, 3) внесение коррективов, 4) окончательный вариант письма.

Данные этапы можно использовать при обучении написанию развернутого сочинения с элементами рассуждения на китайском языке. Данный тип письменного текста предполагает следующие стратегии: 1) уметь создать вступление и сформулировать проблему, 2) уметь логически последовательно и связно изложить свои аргументы, выразив при этом свою точку зрения, 3) уметь сделать заключение с подтверждением своей позиции.

С методической точки зрения, осваивание письменного строя китайского языка мало отличается от процесса овладения письменностью других языков. В первую очередь, у обучаемого должны быть сформированы начертательные навыки – графический и моторный, умения письменной речи, а также умение зрительного восприятия информации – чтение.

Не смотря на специфику китайской письменности, которая осложнена большим количеством иероглифов, необходимо учитывать принцип коммуникативной направленности, а именно, отмечается практическая направленность процесса обучения, где объектом обучения выступает речевая деятельность.

Таким образом, с одной стороны, создается необходимость создания коммуникативного репертуара, с другой стороны – технологии обучения письменной речи на китайском языке (табл. 1).

Таблица 1. Коммуникативный репертуар письменной речи

Умения	Коммуникативный репертуар
1) уметь создать вступление и сформулировать проблему	随着...По мере того, как..., вслед за... 随着...的发展 По мере развития... 在现代情况下...В современных условиях 目前...В настоящее время 最近...В последнее время 最近几年...В последние несколько лет 对...来说 Что касается... 最重要的(有意思的)问题(现象)之一 Одна из самых важных(интересных) проблем(явлений)... 关键是...Суть в том, что... 每个人对于...有自己的看法 У каждого есть своя точка зрения на...

Умения	Коммуникативный репертуар
2) уметь логически последовательно и связно изложить свои аргументы, выразив при этом свою точку зрения	1) для связной и последовательной аргументации: 一来, ...во-первых, ... 二来, ...во-вторых, ... 三来, ...в-третьих, ... 第一, ...первое, ... 第二, ...второе, ... 第三, ...третье, ... 首先, ...сначала, прежде всего... 然后, ...затем, после этого... 最后, ...в конце, в завершение, в конечном счете... 第一个原因...первая причина... 第二个原因...вторая причина... 第三个原因...третья причина... 2) для логических переходов: 就...来讲 если говорить о... 另外/除此以外 кроме того 事实上 на самом деле 看来 по-видимому 但最重要的是...но самое важное это... 让...注意到的是...обращая чье-либо внимание на... 3) для выражения своей точки зрения: 对我来说 что касается меня 我觉得 мне кажется 我认为 я считаю 依我看 по-моему 我以自己为例子 на своем собственном примере Кроме того, для связного выражения причинно-следственных отношений, а также отношений условия, предположения, уступки и др. можно использовать такие парные грамматические конструкции как: 因为...所以...из-за... поэтому... 要是/如果...就...если... то... 虽然...但是...хотя... но... 只要...就...только если... то... 不但...而且...не только... но и... 除了...以外...кроме... еще... 不管...都...независимо от... и то... 连...都/也...даже... и то...
3) уметь сделать заключение с подтверждением своей позиции	这样以来 Таким образом 总之 Одним словом 一句话 Одним словом, короче говоря 总而言之 В общем и целом 简单一句 Проще говоря 大体而言 Вообщем, в основном 最终 В конце концов 最后可以总结道 В конце можно подвести итог

Традиционно в методике выделяется два этапа формирования умений письменной речи: 1) формирование элементарных умений и 2) совершенствование умений. Часто эти этапы соотносятся с комплексами подготовительных и речевых упражнений.

1. Этап формирования элементарных умений письменной речи предполагает овладение умением сформулировать и записать мысль в объеме одного предложения или короткого текста. На данном этапе часто используются подготовительные предречевые упражнения, имеющие многоцелевой характер [Методика 2019: 267], например:

•用这些词完成句子/课文。(Дополните предложение/текст данными словами)

•以书面形式回答问题。(Ответьте в письменной форме на вопросы)

•通过以正确的顺序排列这些单词来造句。(Составьте предложения, расставив данные слова в нужном порядке)

•扩展或缩短句子。(Расширьте или сократите состав предложения)

•写出带有揭示文本主题的关键词语的句子。(Выпишите из текста предложения с ключевыми словами, которые раскрывают тему текста, и др.)

•用这些词造句, 这样你就能得到一个关于.....的故事。(Составьте предложения с данными словами, так чтобы получился рассказ о ...)

•通过将两者合二为一, 按模式转换句子。(Трансформируйте предложения по образцу, объединив два в одно)

2. На этапе совершенствования умений письменной речи происходит овладение умением строить высказывания различного типа, совершенствуются частные умения (высказаться логично, связно и т.д.). На данном этапе некоммуникативные упражнения используются в меньшей степени, но также допустимы [Методика 2019: 267], например:

•在文本中插入连词。(Преобразуйте текст, вставив в него союзы)

•用同义词替换带下划线的词和词组。(Преобразуйте текст, заменив подчеркнутые слова и выражения на синонимичные)

•写一个故事的延续。(Напишите продолжение истории)

•根据视频剪辑写一篇文章。(Напишите сочинение с опорой на фрагмент видеофильма)

•以书面独白声明的形式传达对话的内容。(Передайте содержание диалога в форме письменного монологического высказывания)

Итак, представленная выше методика, основанная на процессуальном подходе, позволит более эффективно формировать коммуникативные умения письменной речи на китайском языке. Систематичное обучение письменной речи на китайском языке позволит добиться формирования коммуникативной компетенции на более качественном уровне.

## Литература

1. Солянка Е.А. Обучение студентов письменной обиходно-бытовой коммуникации на китайском языке // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-pismennoy-obihodno-bytovoy-kommunikatsii-na-kitayskom-yazyke> (дата обращения: 04.09.2022)
2. Кудряшова О.В. Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика, 2007. – Т. 87. – № 15. – С. 66. URL: [kompetentsii-pri-obuchenii-pismennoy-rechi \(дата обращения: 15.02.2023\).](https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-kommunikativnoy-</a></li></ol></div><div data-bbox=)

3. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977.
4. Ждан И.И. Формирование письменно-речевой дискурсивной компетенции у студентов языковых вузов // Вестник ВУиТ. 2012. № 4 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pismennorechevoy-diskursivnoy-kompetentsii-u-studentov-yazykovyh-vuzov> (дата обращения 20.04.2017).
5. Тарнаева Л.П. Обучение студентов 5-го курса языкового педагогического вуза письменной речи в контексте диалога культур: Английский язык как вторая специальность. – Автореф. канд.пед.наук: 13.00.02. – СПб., 2000. – 16 с.
6. Машанло Т.Е., Резанова З.И. Межкультурная письменная коммуникация: чтение текстов алфавитной и логографической систем письменности билингвами // Русин. 2018. № 1 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-pismennaya-kommunikatsiya-chtenie-tekstov-alfavitnoy-i-logograficheskoy-sistem-pismennosti-bilingvami> (дата обращения: 05.02.2023)
7. Мутылина А.Ю. О разграничении понятий «переключение» и «смещение кодов» (на примере устной речи русско-китайских билингвов в Пекине) // Вестник ИГЛУ. 2011. № 1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-razgranichenii-ponyatiy-pereklyuchenie-i-smeshenie-kodov-na-primere-ustnoy-rechi-russko-kitayskih-bilingvov-v-pekinge> (дата обращения: 05.02.2023)
8. Захарова И.Г., Бобовкин С.М. Особенности китайского иероглифического письма как объекта судебно-почерковедческого исследования // Вестник Московского университета МВД России. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kitayskogo-ieroglificheskogo-pisma-kak-obekta-sudebno-pocherkovedcheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 04.09.2022)
9. Сергеева Е.В. Методика обучения тематическому соответствию иноязычного дискурса эссе: Языковой вуз, 1 курс [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2005. – 180 с. – Библиогр.: с. 163–176.

## TEACHING THE COMMUNICATION SKILLS OF WRITING IN CHINESE TO STUDENTS

Li N.V., Sin S.B.  
Far Eastern Federal University

The article deals with the problem of teaching written speech in Chinese, on the one hand, to the specifics of Chinese writing, and on the other hand, insufficient attention from the educational process to the very process of learning written speech in Chinese. There are some approaches in the methodology of teaching foreign languages are indicated, however, the culturally-oriented approach is advisable to apply to the Chinese language. This approach is based on the following principles: 1) the principle of bilingualism, 2) the principle of contrast, 3) the principle of personal orientation. It is necessary to take into account the process of written speech itself for forming the communicative skills of written speech. The procedural approach can be used when teaching how to write a detailed essay with el-

ements of reasoning in Chinese in order to develop the following communicative skills in writing: 1) be able to create an introduction and formulate a problem, 2) be able to logically and coherently state your arguments, while expressing your point of view, 3) be able to draw a conclusion confirming their position.

**Keywords:** written speech, Chinese language, bilingualism, hieroglyphics, communication skills.

#### References

1. Solyanko E.A. Obuchenie studentov pismenoi obihodno-bitovoi komunukacii na kitaiskom yazike // Vestnik PNIPU. Problemi ykoznanii i pedagogiki. – no. 2. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-pismennoy-obihodno-bytovoy-kommunikatsii-na-kitayskom-yazyke> (in Russian).
2. Kudryashova O.V. Komponenti komunikativnoi kompetencii pri obuchenii pismenoi rechi // Vestnik Uzno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Lingvistika, – no. 87 (15). 2007. – p. 66. (in Russian).
3. Passov E.I. Osnovi metodiki obychnykh inostrannim yazykam. – Moscow: Russkii yazyk, 1977. (in Russian).
4. Zdan I.I. Formirovanie pismeno-rechevoi diskursivnoi kompetencii u studentov yazykovykh vuzov // Vestnik VUI. no. 4. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pismennorechevoy-diskursivnoy-kompetentsii-u-studentov-yazykovykh-vuzov> (in Russian).
5. Tarnaeva L.P. Obuchenie studentov 5 kursa yazykovogo pedagogicheskogo vuzov pismennoi rechi v kontseksye diologa kultur. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Teaching students of the 5th year of the language pedagogical university of written speech in the context of the dialogue of cultures. kand. of ped. sci.]. St. Petersburg, 2000. 16 p. (in Russian).
6. Mashanlo T.E., Rezanova Z.I. Mezkkulturnaya pismenaya kommunikatsiya: chtenie tekstov alfavitnoi i logograficheskoi sistem pismennosti bilingvami // Rusin. no. 1 (51). 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkkulturnaya-pismennaya-kommunikatsiya-chenie-tekstov-alfavitnoy-i-logograficheskoy-sistem-pismennosti-bilingvami> (in Russian).
7. Mutilina A. Yu. O razgranichenii ponyatii "perekluchenie" i "smeshenie kodov" // Vestnik IGLU. no. 1 (13). 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-razgranichenii-ponyatiy-pereklyuchenie-i-smeshenie-kodov-na-primere-ustnoy-rechi-russko-kitayskikh-bilingvov-v-pekine> (in Russian).
8. Zaharova I.G., Bobovkin S.M. Osobennosti kitayskogo ieroglificheskogo pisma // Vestnik Moskovskogo univeesiteta MVD Rossii. no. 4. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kitayskogo-ieroglificheskogo-pisma-kak-obekta-sudebno-pocherkovedcheskogo-issledovaniya> (in Russian).
9. Sergeeva E.V. Metodika obuchenia tematicheskomu sootvetstviu inoyazichnogo diskursa esse: Yazikovoi vuz, 1 kurs. Dis. kand. ped. nauk [Methods of teaching the thematic correspondence of a foreign discourse essay]. Tambov, 2005. 180 p. (in Russian).

## Иванова Лариса Филипповна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры современных образовательных технологий, ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»  
E-mail: ivanova.inyaz@gmail.com

## Логинова Рамзия Маратовна,

старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»  
E-mail: ramziya1015mf@gmail.com

В статье рассматривается одна из актуальных проблем в современной педагогической науке – культура речи учителя иностранного языка. Авторы статьи выделяют факторы, влияющие на языковую культуру учителя иностранного языка в процессе профессиональной деятельности. Современная система образования на сегодняшний день претерпевает значительные изменения. Согласно актуальным исследованиям в области педагогики и методики преподавания иностранного языка, развитие и совершенствование культуры речи учителя иностранного языка невозможно без овладения навыками грамотного общения, обучения учащихся стратегии речевого поведения. Представлено использование фреймового подхода для обогащения словарного запаса. Анализируя использование семантических фреймов на тренингах, авторы приходят к выводу, что данное явление есть продуктивный прием совершенствования языковой культуры с помощью пополнения словарного запаса. Выявлена роль фреймов при обучении иностранному языку и раскрыты их особенности. В заключении авторы статьи приходят к выводу, что совершенствование культуры речи учителя иностранного языка является актуальной проблемой на современном этапе развития школьного иноязычного образования.

**Ключевые слова:** модернизация, культура речи, фреймы, образовательный процесс, моделирование.

Современный этап развития школьного иноязычного образования характеризуется, прежде всего, динамичностью общественного развития, которая приводит к появлению новых знаний и путей решения проблемных ситуаций. В условиях «обучения на протяжении всей жизни» необходимо формировать у учителя иностранного языка способность к продуктивному осуществлению познавательной деятельности.

В процессе модернизации обучения иностранным языкам решаются следующие актуальные проблемы:

- обновление содержания существующих нормативных документов: актуализация содержания Федерального государственного образовательного стандарта начального общего и основного общего образования, примерных образовательных программ по иностранным языкам;
- модернизация учебно-методических комплектов;
- разработка и внедрение эффективных образовательных технологий;
- моделируются системы диагностики и мониторинга результатов обучения учащихся;
- в контексте цифровой трансформации образовательного процесса используются верифицированные образовательные ресурсы для повышения качества обучения иностранным языкам.

Без высокого уровня профессиональных компетенций учителя иностранного языка осуществить обозначенные педагогические задачи невозможно. Анализ исследований по проблеме развития культуры речи учителя иностранного языка и практический опыт позволили сформировать гипотезу – без включения понятия «культура речи учителя иностранного языка» в целостную модель совершенствования профессиональных компетенций учителя, модель несовершенной.

Теоретическая значимость статьи заключается в раскрытии сущности и содержания понятия культуры речи учителя. Практическая значимость статьи заключается в определении сферы культуры речи с учетом требований диалога культур и обстоятельств общения.

Материалом для исследования послужил опрос-самооценка с уровнями: базовый, продвинутый, профессиональный.

С 2021 года по 2022 год нами было проведено исследование с целью определения факторов негативно влияющих на культуру речи учителя иностранного языка.

По репрезентационной выборке – это 736 учителей иностранного языка со стажем работы от 5 лет до 20 лет.

Главными факторами, приводящими к отклонению от норм были названы:

- сокращение словарного запаса – 55% (404 респондента)
- отсутствие усердия в изучении, о чем очень сожалею 16% (117 респондента).

Содержательность, логичность, образность и точность, богатство словарного запаса, правильность выбора в соответствии с диалогом культур – главные критерии культуры речи учителя в данном исследовании.

Опираясь на результаты, полученные в ходе общения и анализа существующего опыта в совершенствовании культуры речи учителя иностранного языка, мы выделили определение сущности понятия культура речи – «это нормативность речи, ее соответствие требованиям, предъявляемым к языку в данном языковом коллективе в определенный исторический период, соблюдение норм произношения, ударения, словоупотребления, построение словосочетаний и предложений» [3].

Для учителя иностранного языка необходимо знать, правильно понимать, владеть речевыми приемами, на двух языках: русском и английском. Это необходимо для обучения английскому языку учащихся в образовательной организации. Речь учителя непосредственно формирует и развивает речевую культуру учащихся. Тон речи, правильное произношение, выразительность, логические и психологические паузы-все это служит примером для подражания ученикам. Через речь учитель иностранного языка передает необходимую информацию, развивает и обогащает интеллект учащихся, активизирует познавательную деятельность, мотивирует их к выполнению практических действий на основе полученных знаний, управляет их вниманием и формирует у учащихся мир идей и понятий [6].

Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты 2021 года целью обучения иностранному языку на прагматическом уровне провозгласили формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Грамотность в общении подразумевает умение выбирать безошибочно лексические единицы и грамматические структуры (social language); употреблять их сообразно ситуации общения, определять правильную линию речевого поведения. Отсюда следует, что учителю необходимо не только самому овладеть навыками грамотного общения, но ещё обучить учащихся стратегии речевого поведения. В профессиональном плане учителю иностранных языков необходимо прекратить прямой перевод с русского языка на английский и правильно использовать коммуникативные модели. Обучать речевым блокам на основе коммуникативных упражнений, использовать приемы фреймов (frame).

Опыт проектирования и реализации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования учителей иностранных языков в Республике Татарстан позво-

лил нам определить образовательный формат продуктивной организации, деятельности и организационного мышления, всегда учитывая, что сфера языковой культуры – это сфера взаимодействия языка и культуры, языка и невербальной действительности. Эвристические беседы, тренинги, ролевые и деловые игры, калейдоскопы методических идей с фреймовым подходом в обучении.

Понятие фрейма было введено М. Минским при анализе способности человека получать информацию с помощью каналов зрительного восприятия [8]. В оригинальной интерпретации «фрейм» – это «структура данных, представляющая стереотипную ситуацию зрительного восприятия» [8]. Р.Ч. Филлмор под фреймом понимает особую унифицированную структуру знаний или схему связанного опыта [7]. О.Л. Каменская определяет фрейм как «структуру признаков (данных), определяющих некоторую стереотипную ситуацию» [4]; фрейм как совокупность единиц, организованных «вокруг» концепта-события рассматривают Н.Н. Болдырев и Л.А. Панасенко [1], а Л.Ф. Иванова описала фреймы как типичную ситуацию в обучении иностранному языку для обогащения словарного запаса и формирования речевой культуры [2].

Идея применения фреймов на тренингах используется нами с целью расширения лексического запаса учителей, совершенствования знаний по этикету, а значит для совершенствования культуры речи учителя.

Для совершенствования вышерассмотренных навыков для учителя разработаны и апробированы представленные ниже образцы языкового поведения с учетом менталитета носителей английского языка.

Каждый образец представляет фрейм общения приближенному к Standart English, где отсутствует сленг, но допускается легкая неформальность в общении. При этом целью ставится возможность демонстрации культурных языковых различий и возможные последствия их игнорирования.

Использование семантических фреймов на тренингах является продуктивными приемами совершенствования языковой культуры с помощью пополнения словарного запаса.

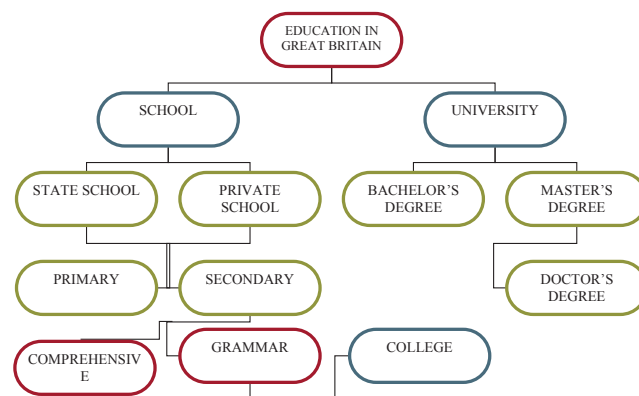


Рис. 1. Семантический фрейм



Например, при обучении лексике на курсах повышения квалификации для развития речи часто прибегают к следующим цепочкам фреймов (семантический фрейм построенный на денотатах) (рис. 1).

Соблюдение норм вежливости и правильности речи учителя воспринимаются учащимися как образец для подражания. Приведем ниже пример употребления формул вежливости в англоязычной культуре (словарный запас) (табл. 1).

Таблица 1

Please, thank you, of course	
FORMAL	INFORMAL
structure	
please/thank you/here you are	of course
form of address	
Would you like some more tea? Have you got enough sugar? Have you got a cup I could use? Thank you	Have you ever tasted cold tea?
answer	
Thank you./ (Yes) please. Yes, thank you. Yes, here you are. (no answer)	Why yes, of course/ sure.
function	
obvious confirming handing over things reply to thanks	reply to smth

Следует заключение, согласно диалогу культур с «волшебным» русским словом спасибо любое намерение, выраженное повелительным наклоном, означает вежливую форму предложения, совета, просьбы: Не трогайте, пожалуйста. Пожалуйста, не говорите громко.

В английском языке слово please в конструкциях с императивом не придает вежливую окраску, и всегда будет выражать приказ. Go out, please – Пойдите вон, пожалуйста.

На рис. 2 приведен пример фрейма, используемого для «запоминания» языка социального общения.

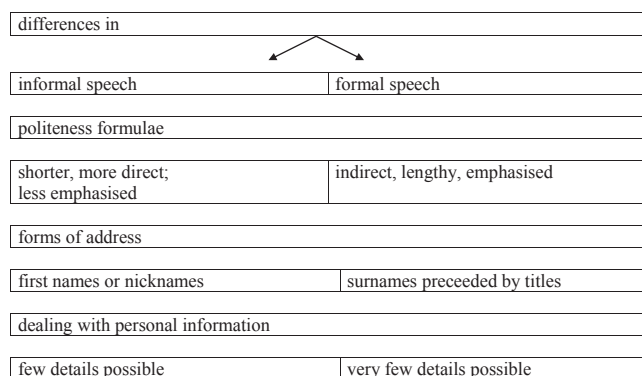


Рис. 2

Формальное общение более вежливое, иногда с оттенком преувеличения. (Thank you very much. Would you be so kind as to give me the bag?).

Рассматривая фрейм как ситуацию в определенных обстоятельствах, в которых действуют участники, состоящие друг с другом в определенных отношениях, можно смоделировать фрейм «школьный урок».

Фреймы окружают нас повсюду. Неделя английского языка, театрализованное представление, диспут, чаепитие, телемост, любое явление природы – это ситуации, где есть правила и участники. Когда мы познаем мир, мы исследуем и раскрываем фреймы и заложенные в них формы отношений.

Примеры смоделированных учителями фреймов, которые увлекают всех участников образовательного процесса, разнообразны.

Это уже не просто урок английского языка, а целое английское казино. Учитель – это крупье, который в начале урока раздает фишки. Учащиеся делают ставки на количество слов. Слово или выражение – фишка. Шире словарный запас – больше фишек. В конце темы фишки можно обменять на дополнительную оценку. На таком уроке английского языка учащиеся не только совершенствуют свою речь, они получают навыки анализа, построения стратегии, учатся оценивать свои силы.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования: научная трактовка понятия «культура речи учителя иностранного языка» неоднозначна. Всестороннее рассмотрение данного вопроса позволяет заключить, что под культурой речи учителя иностранного языка современные педагоги и лингвисты предполагают педагогическую речь учителя на уроке. В результате изучения данного аспекта был получен материал, анализ которого позволил заключить, что по-прежнему актуальной является проблема профессиональной речи учителя иностранного языка.

## Литература

1. Болдырев Н. Н., Панасенко Л.А. Взаимодействие фреймов в процессе функциональной поликатегоризации английского глагола // Материалы международной конференции, посвященной научному наследию профессора Марии Дмитриевны Степановой и его дальнейшему развитию. М., 2001.
2. Иванова Л.Ф. Инновации в деятельности учителей иностранного языка: опыт работы дополнительного профессионального образования Республики Татарстан//Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2022.№ 1. С 70–76.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. –Изд. 5-е, испр-е и дополн. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 485 с.

4. Каменская О.Л. Структура и функции текста как средства коммуникации: Текст лекций к курсу «Общее языкознание». М., 1991.
5. Кузьменкова. ABC's of Effective communication/Азы вежливого общения. Учебное пособие/Ю.Б. Кузьменкова. – Обнинск: Титул, 2001. – 112с.
6. Манаенкова М.П. Педагогические условия формирования речевой компетентности студентов нефилологических специальностей // Социально-экономические явления и процессы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. 2014, № 11. – с. 242–249.
7. Филлмор Ч. Дж. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1998. Вып. XXII.
8. Minsky M.A. Framework for representing knowledge // Frame conceptions and text understanding. B., 1980.

#### **SPEECH CULTURE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER: PEDAGOGICAL DISCOURSE**

**Ivanova L.F., Loginova R.M.**

Institute for Education Development of the Republic of Tatarstan

The article considers one of the actual problems in modern pedagogical science – the speech culture of a foreign language teacher. The authors of the article identify factors that influence the language culture of a foreign language teacher in the process of professional activity. The current educational system is undergoing significant changes. According to modern research in the field of pedagogy and methods of a foreign language teaching, the development and improvement of the foreign language teacher's speech culture is impossible without skills of competent communication, teaching students the strategy of speech behavior. The use of a frame approach

for enriching the vocabulary is presented. Analyzing the use of semantic frames on trainings, the authors conclude that this phenomenon is a productive method of improving language culture by enriching vocabulary. The role of frames in learning a foreign language and their features were revealed. In conclusion, the authors of the article come to the conclusion that the improvement of the foreign language teacher's speech culture is a problem at the present stage of development of school foreign language education.

**Keywords:** modernization, speech culture, frames, educational process, modeling.

#### **References**

1. Boldyrev N. N., Panasenko L.A. Interaction of frames in the process of functional polycategorization of the English verb // Proceedings of the international conference dedicated to the scientific heritage of Professor Maria Dmitrievna Stepanova and its further development. M., 2001.
2. Ivanova L.F. Innovations in the activities of foreign language teachers: the experience of additional professional education of the Republic of Tatarstan//Modern education: topical issues and innovations. 2022.№ 1. From 70–76.
3. Zherebilo T.V. Dictionary of linguistic terms / T.V. Foal. – Ed. 5th, corrected and supplemented. – Nazran: Pilgrim, 2010. – 485 p.
4. Kamenskaya O.L. The structure and functions of the text as a means of communication: The text of lectures for the course "General Linguistics". M., 1991.
5. Kuzmenkova. ABC's of Effective communication / Basics of polite communication. Tutorial / Yu.B. Kuzmenkov. – Obninsk: Tittle, 2001. – 112s.
6. Manaenkova M.P. Pedagogical conditions for the formation of speech competence of students of non-philological specialties // Socio-economic phenomena and processes. Tambov State University G.R. Derzhavin. 2014, No. 11. – p. 242–249.
7. Fillmore Ch.J. Frames and the semantics of understanding // New in foreign linguistics. M., 1998. Issue. XXII.
8. Minsky M.A. Framework for representing knowledge // Frame conceptions and text understanding. B., 1980.

# Педагогические условия формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя

**Стачинский Владимир Иванович,**

кандидат искусствоведения, профессор, Луганский государственный педагогический университет  
E-mail: vladstach@mail.ru

Феномен формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя является многоуровневой психолого-педагогической проблемой. Основная идея организации данного формирования заключается в том, чтобы сопоставить в процессе индивидуальной работы со студентом исполнительскую интерпретацию и высшие мировоззренческие категории, как полюсы одного и того же континуума. В рамках современной методической модели усвоения мировоззренческой парадигмы педагог по основной специальности является главным мировоззренческим «поводырем» концертного исполнителя, а остальной корпус дисциплин есть источник знаний и умений, «нанизываемых» на «стержень», коим является работа в классе по специальности. Разработанный конструкт экспериментальной методики и оригинальный диагностический инструментарий по программе занятий со студентами вузов, обучающихся по направлению «Искусство концертного исполнительства» имеет целью определить уровень сформированности профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя и его соответствия современным требованиям профессии.

**Ключевые слова:** профессиональное мировоззрение, концертный исполнитель, исполнительская интерпретация, экспериментальная методика, диагностический инструментарий, методическая модель, искусство концертного исполнительства.

На протяжении столетий каждое изменение в мировоззренческой парадигме профессиональной концертной исполнительской деятельности провоцировалось трансформациями социокультурного контекста и приводило к существенным изменениям в ядре этой деятельности – расшифровке музыкантом идейно-образного содержания музыкального текста и его ретрансляции аудитории, то есть исполнительской интерпретации. Эта зависимость отразилась на всех исторических этапах развития русской музыкальной педагогики – содержание исполнительской интерпретации всегда следовало за мировоззренческими метаморфозами в профессии. Руководствуясь данной логикой источник теории и методологии формирования профессионального мировоззрения следует искать непосредственно в исследовании самого исполнительского процесса. Когда мы анализируем процесс трансформации мировоззренческой парадигмы в ретроспективе череды поколений музыкантов, видим, что каждое из них творит уже в несколько иной социокультурной ситуации. Тем более важным представляется исследование феномена профессионального мировоззрения, так как в каждый исторический период смена мировоззренческой парадигмы обуславливает условия совершенствования подготовки концертного исполнителя к профессиональной деятельности.

*Целью концепции* [20] выступает определение методологического и теоретического концепта, а также практического инструментария формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя. Основанием для разработки концепции формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей является на государственном уровне является Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», а также Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021 г.) «Об образовании в Российской Федерации» в части «Статья 69. Высшее образование» [1] и требования Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.08.2017 г. № 731 «ФГОС ВО по направлению подготовки 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства»» [2].

Предложенная нами концепция основывается на принципах системности, целостности, единства в организации процесса формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя и мировоззренческой парадиг-

ме в виде интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и субъективных представлений о реализации концертной деятельности, где доминируют индивидуальность в совокупности его интеллектуальных и эмоциональных возможностей будущего концертного исполнителя. Реализация данных принципов предполагает расширение охвата образовательного процесса, формирование в нем множественных межпредметных связей, наполнение его рядом дисциплин общегуманитарного характера, что составляет современную методическую модель формирования профессионального мировоззрения. Суть этой модели заключается в том, что основным проводником к мировоззренческой парадигме для студента является его преподаватель по основной исполнительской специальности, но в то же время через огромную совокупность общегуманитарных и музыкально-теоретических дисциплин он получает значительный объем данных об окружающей действительности, которые выстраивает вокруг того стержневого мировоззренческого конструкта, обретенного на занятиях по специальности.

*Понятийно-категориальную основу концепции* составляют понятия:

- «мировоззрение» как совокупность знаний индивида о различных значимых для него сегментах и аспектах окружающей реальности и себе как ее части, а также ценностных установок, которые определяют характер и содержание его деятельности в окружающей реальности и по отношению к самому себе;
- «профессиональное мировоззрение» как открытая система знаний, представлений, взглядов, убеждений, идеалов, практических компонентов, определяющих отношение специалиста к своей профессии и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности, понимание и эмоциональная оценка смысла данной деятельности;
- «профессиональное мировоззрение будущего концертного исполнителя» как открытая динамическая система интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и субъективных представлений о реализации концертной деятельности в рамках профессиональных компетенций, и себе как акторе данного рода деятельности.

*Методологический концепт* нашего исследования основан: на теории познания; основных положениях общей теории систем; философских концепциях образования; принципе конкретно-исторического в методологии; объективности и диалектическом подходе к изучению и анализу формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей; положениях философии, относящихся к процессу формирования мировоззрения, категории единичного, общего; фундаментальных принципах (целостности педагогического, динамики систем); парадигмальном подходе к анализу формирования профессионального мировоззрения будущих концертных

исполнителей. Соответственно, основа методологии концепции включает: опору на теоретические позиции отечественной классической психологической школы; использование системного подхода при определении сущности понятия профессиональное мировоззрение; использование социокультурного подхода в определении основных ценностей в профессиональном мировоззрении; использование индивидуального подхода в поиске решения проблемы дифференцированности мировоззрения у концертных исполнителей разных специальностей, а также и личностных предпочтениях концертного исполнителя; использование целостного подхода в определении общего для всех специализаций критерия сформированности профессионального мировоззрения в соответствии с профессиональными компетенциями; использование аксиологического подхода, устанавливающего взаимосвязь между ценностями, социокультурными факторами и личностью концертного исполнителя.

*Теоретический концепт исследования* формировался: на идее перманентной изменчивости мировоззрения в соответствии с постоянным изменением окружающей среды и внутренних личностных изменений, высказанных философами экзистенциалистами, в частности К. Ясперсом [21]; теории индивидуальных различий Б.М. Теплова [14]; теории деятельности, разработанной Л.С. Выготским [4], А.Н. Леонтьевым [6]; идеи о принципиальной неразделимости идейно-образного содержания музыкального произведения и его воплощения через средства музыкальной выразительности М.Ш. Бонфельда [3], В.Н. Холоповой [15,16]; на идее неопределенности идейного содержания формируемого профессионального мировоззрения концертного исполнителя, характерного для профессий с низким уровнем алгоритмизации операций, что чаще всего встречается в сфере культуры и искусства, и о том, что подобная неопределенность обуславливает сложность подбора эффективного методического инструментария, который бы позволил сформировать адекватное требованиям социума профессиональное мировоззрение. Это отмечали Е.В. Дмитриева [5], В.Г. Михайловский [8], А.Я. Лопушенко [7], Л.П. Реутова [9], С.Ю. Рыбин [10], В.В. Семак [11], С.Н. Чухлеб [17], Целковников [18], Цигарелли [19].

*На основе теоретико-методологического анализа установили, что ядро концепции* формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя составляет ключевая идея о диалектической взаимосвязи данного процесса с совершенствованием мастерства исполнительской интерпретации. Само формирование исполнительской интерпретации всегда обуславливалось сочетанием стабильных средств интерпретатора в виде знаний о традиции, стилистике, технологии исполнения, и мобильных средств в виде технической оснащённости исполнителя, уровня его психического и духовного развития, эмоциональности, что в результате обуславлива-

ет феномен вариативной множественности исполнительской интерпретации. Процесс исполнительской интерпретации объективен, однако его «нормативы» в виде эстетической системы координат всегда определяются конкретной исторической эпохой [12]. Однако в рамках профессиональной подготовки концертного исполнителя интерпретация музыкального произведения является вполне конкретным предметом педагогической работы, а следовательно, здесь уместно использовать дефиниции, выработанные именно в рамках музыкальной педагогики, а не философии и искусствоведения.

Исполнительская интерпретация является важнейшим мотивационным фактором удержания человека в профессии концертного исполнителя, его главной ценностью. Именно она, как воплощенное в реальном исполнительском процессе понимание музыкантом идейно-образного содержания текста, представляет собой ключевой способ выражения его отношения к окружающей действительности, выходящего далеко за пределы самого содержания данного конкретного музыкального текста.

Однако значение исполнительской интерпретации этим, безусловно, не исчерпывается. Ведь если представить себе ее как процесс соединения оригинального художественного замысла композитора с организованным особым образом через эстетические установки личным творческим видением музыканта, основанным на его же опыте, то в таком случае процесс исполнительской интерпретации становится способом рефлексивного познания музыкантом самого себя на самом глубинном личностном уровне. Подобное познание неизменно ведет к обретению собственной художественной позиции как представителя профессии, и, следовательно, мы можем утверждать диалектичность взаимодействия исполнительской интерпретации и профессионального мировоззрения [13].

Исполнительскую интерпретацию можно представить как своего рода модель, уменьшенную копию мировосприятия концертного исполнителя, когда мировоззрение выступает интерпретацией мироздания, воплощаемой в конкретном действии. Интеллектуально-эмоционально-практический процесс здесь обретает в своей динамике те же свойства, что и процесс становления профессионального мировоззрения, который в свою очередь составляет вершину в структуре овладения профессией.

Исполнительскую интерпретацию в ракурсе профессиональной деятельности концертного исполнителя можно рассматривать не только как модель мировоззрения и ситуацию реализации всех компонентов уже сложившейся парадигмы, но и как источник познания, дополняющий мировоззрение. В ракурсе такого понимания процесс исполнительской интерпретации в его эмоциональном, теоретическом и практическом компонентах представляет собой чрезвычайно удобную платформу, на которой может быть произведена

работа над формированием профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей без риска обрушить на учащегося массив некорректно систематизированных, с плохо обозначенной связью, данных.

*Основная идея содержательно-смыслового наполнения концепции* заключается в том, что в процессе работы над исполнительской интерпретацией в рамках современной методической модели усвоения мировоззренческой парадигмы педагог по основной специальности является главным мировоззренческим «поводырем» концертного исполнителя, а остальной корпус дисциплин есть источник знаний и умений, «нанизываемых» на «стержень», коим является работа в классе по специальности. В подавляющем большинстве случаев основную ответственность за сформированность ключевых профессиональных компетенций студента несет его педагог по специальности. Представляемый нами подход к пониманию формирования профессионального мировоззрения как взаимодействия содержаний мировоззренческой парадигмы и исполнительской интерпретации не нарушает, но совершенствует апробированную в ходе многих десятилетий методическую модель за счет модернизации индивидуального подхода в специальном классе.

Программа формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя имеет своим центральным компонентом работу над интерпретацией музыкального произведения и включает:

1) Непосредственный процесс исполнения и обсуждение исполнения из двух частей: свободные комментарии самого исполнителя; комментарии педагога относительно обративших на себя его внимание особенностей игры: целостность художественного образа, жанрово-стилевая интерпретация, двигательно-технический аспект, эмоциональная вовлеченность, музыкальная выразительность; обратная связь от педагога.

2) Анализ чувствований исполнителя в рамках восприятия текста и исполнительского процесса, выявление неудовлетворенности от исполнительского процесса, формирование понимания неудовлетворенности как источника развития мастерства исполнительской интерпретации, ведущего к улучшению качества процесса музицирования, и, в свою очередь, ведущего к повышению уровня рефлексии профессиональной деятельности в целом и осознания ее как части современных музыкальной культуры и социального пространства.

3) Исследование концепций исполнительской интерпретации в современном социокультурном пространстве.

4) Определение зоны развития мастерства исполнительской интерпретации.

Представленная совокупность действий дополняется работой над областями музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин, позволяющих будущему концертному исполнителю глубже осознать себя в профессии.

Процесс формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей включает выявление компонентов его содержания: знаниевого, этико-эстетического, эмоционально-мотивационного, деятельностного и рефлексивного. Каждый из них может быть отдельно рассмотрен в ходе концертного выступления студента, а также последующего тотчас за ним анализа данного выступления. На основе дифференцированного подхода педагог по специальности может оценивать как степень сформированности интерпретации студентом музыкального произведения, так и динамику процесса формирования его профессионального мировоззрения в целом. Так, знаниевый компонент должен проявиться в жанрово-стилевой и образно-содержательной обоснованности интерпретации музыкального произведения и технологичности его исполнения. Мотивационно-эмоциональный компонент обнаруживается через эмоциональную насыщенность и целеполагание исполнительского процесса. Этико-эстетический компонент обнажает соответствие поведенческой модели студента сценической ситуации и сценическому образу. Деятельностный компонент проявляется в степени выразительности исполнения, где мотивационно-эмоциональный компонент коррелируется с его действенной активностью в ходе концертного выступления. Рефлексивный компонент обнаруживается в виде самооценки студентом присутствия всех вышеназванных компонентов в своем выступлении и с функциональной точки зрения выполняет роль эмоционально-интеллектуального механизма, объединяющего другие компоненты в единую, корректируемую за счет волевого контроля, динамическую систему.

Равномерная сформированность компонентов профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей предполагает приоритет оценки взаимообусловленности знания, эмоционального импульса и действия, и осознанности этого действия в рамках компетентностного минимума, предписанного официальными нормативно-правовыми актами.

В основу нашего определения двухуровневой структуры каждого из перечисленных компонентов, включающей нормативное и свободное поля, легла концепция принципиальной несоизмеримости гносеологических систем С.Н. Чухлеба [17]. Центральной в данной стратегии является идея: определять границы идейного содержания нормативного поля в знаниевом компоненте рамками объективных научных данных и абсолютной свободой выбора идейного содержания в свободном поле, позволяющем максимальную инвариантность представлений в рамках, например, исполнительской интерпретации с условием принятия ответственности за возможные последствия подобного свободного выбора; определять границы нормативного поля этико-эстетического и мотивационно-эмоционального компонента существующими социальными нормативами и абсо-

лютной свободой выбора, предполагающей принятие полной ответственности за его последствия, – границы свободных полей обоих компонентов.

*Структура занятий* при обучении в специальном классе представляет собой: исполнительский процесс и его анализ; изучение социокультурного контекста исполнительского процесса, включая современные социокультурные реалии, социокультурные условия создания музыкального текста; исполнительский процесс на новом уровне (с учетом вновь полученных знаний и умений). При этом доля в одном занятии всех четырех компонентов меняется по мере освоения студентами навыков и знаний, составляющих профессиональное мировоззрение. Конкретная учебная стратегия строится на основе учета данных диагностики, а также содержания конкретной специализации обучаемого.

Сама программа имеет также четырехчастную (в соответствии с количеством семестров) структуру. Она сформирована таким образом, чтобы у педагога и у студента было максимум возможностей для индивидуально-ориентированных психолого-педагогических маневров в рамках апробации методики. Первый этап программы реализует, прежде всего, подготовительную функцию подготовки к полноценному процессу формирования профессионального мировоззрения. В его рамках происходит накопление студентами знаний и представлений о различных концепциях мировоззрения, о его значении и возможностях его формирования. Кроме того, на данном этапе педагог фактически проводит дополнительную, необходимую уже для построения индивидуально-ориентированно учебной стратегии диагностику, выявляя жанрово-стилевые предпочтения испытуемого, его личностные особенности и т.д.

Второй этап сосредоточен, главным образом, на освоении мастерства исполнительской интерпретации. Ключевой задачей его является формирование у студента максимально осознанного отношения к восприятию и интерпретации музыкального текста – как результата творчества Другого, в котором происходит воплощение индивидуальных чувств и эмоций Другого, как продукта определенной социокультурной среды в определенный исторический период, как возможности воплощения личных чувств и эмоций.

Третий и четвертый этапы сосредоточены на формировании представлений и навыков, позволяющих исполнителю ориентироваться в современной ему социокультурной среде как профессиональному концертному исполнителю. Центральным предметом работы здесь остается исполнительская интерпретация, как способ предъявления себя окружающей реальности в профессиональной деятельности. Но при этом больший акцент делается на осознании последствий собственной интерпретаторской деятельности как средства воздействия на аудиторию.

*Концептуальной основой нового видения диагностического инструментария* по оценке уровня

сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей стала идея о двух ключевых характеристиках профессионального мировоззрения – его целостности и соответствии его содержания современным требованиям. Кроме того, была подвергнута сомнению существующая в настоящее время практика диагностики мировоззрения исключительно через тестирование и опросы субъекта, не позволяющие в полной мере преодолевать психологическое сопротивление респондента.

*Главными критериями* сформированности профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя и, как следствие, – сформированности исполнительской интерпретации – выступают ее целостность и завершенность. Под целостностью мы понимаем предъявление всех выделенных ранее компонентов, входящих в систему в рамках центрального, составляющего ядро концертной исполнительской деятельности, – публичного исполнительского процесса. Под завершенностью мы – полная реализация творческого акта, в соответствии с непротиворечивым взаимодействием знаниевого комплекса, эмоциональных детерминант, эстетических и поведенческих установок.

Учитывая вариативность содержания каждого из компонентов, еще одним принципиальным критерием сформированности профессионального мировоззрения выступает «содержательный минимум» каждого из компонентов. Суть его заключается в выявлении соответствия содержания каждого из компонентов официально утвержденным УК, ОПК, ПК, имеющим мировоззренческое значение [2].

В связи с этим нами выделены две категории параметров диагностики для оценивания сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей:

1. Сформированность мировоззрения.
2. Соответствие содержания мировоззрения современным требованиям профессии.

Подобная концепция диагностики обусловила методику последующей работы. Были разработаны две категории методик:

1. методики выявления степени сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной деятельности будущих концертных исполнителей и
2. методики выявления соответствия содержания профессионального мировоззрения нормативам.

Их комплексное применение позволяет составить цельное представление о значении обоих показателей – X/Y, где первый показатель – целостность, второй – соответствие. Для удобства интерпретации нами разработана десятибалльная шкала с соответствующими определенным числовым диапазоном формулировками: наивысший уровень, высокий уровень, уровень выше среднего и т.д. Первая категория методик включает непосредственное восприятие концертного исполни-

тельного процесса испытуемого в течение минимум одного месяца в четырех случаях, на основании сложной системы интерпретации совокупности показателей (включая исполнительскую технику, интерпретацию художественного образа, знание стиля, поведение в рамках публичного выступления и т.д.). Центральным предметом исследования здесь выступает содержание исполнительской интерпретации; интервьюирование и опросы студентов, проясняющие все аспекты восприятия его процесса исполнительской концертной деятельности, а также ценностных ориентаций в профессиональной деятельности. Диагностика второй категории показателей включает интервьюирование и опрос студентов относительно определяющих мировоззрение компетенций; выполнение заданий творческого содержания на выявление предписанных ФГОС знаний, умений и навыков [2].

В концепции определены *организационно-педагогические принципы* эффективного формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, а именно: учет индивидуальных характеристик студента; выстраивание представления о художественном образе на основе анализа реального исполнительского процесса; оценка педагогом исполнительской интерпретации студента в соответствии с моделью «выбор – качество реализации – осознанность и готовность к последствиям выбора»; внимание педагога к интенсивности усвоения учащимся нормативного объема знаний и умений, определяющих мировоззрение, и проведение четкой границы между нормативным полем и полем свободного выбора. Здесь исполнительская интерпретация представляет собой реализуемые в процессе воплощения художественного образа музыкального произведения определенные совокупности личностных характеристик исполнителя (ценностно-смысловые ориентиры, эмоционально-волевая сфера, система теоретических воззрений и комплекс исполнительских навыков и умений, духовные и творческие способности); определение конкретной стратегии работы на стадии диагностики индивидуальных особенностей и степени сформированности мировоззренческой парадигмы каждого конкретного студента; распределение учебного материала на основе спирального принципа; необходимость использования методологии проблемного обучения – эвристических методов, используемых в процессе открытия нового.

*Доминирующими тенденциями*, позволяющими говорить об улучшении качества процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, выступают:

1. Стремительное обогащение информационной базы учебного процесса сделало доступным для обучающихся подавляющему большинству видов профессиональной деятельности (в том числе и концертному исполнительству) огромный массив специальных и общих данных, что стало мощным стимулом к повышению качества профессиональной подготовки. Например, такой его компонент,

как самостоятельная работа студента, стал гораздо более значимым.

2. Внедрение в практику преподавания современных инновационных образовательных технологий: инновационные методы психолого-педагогической работы, информационно-коммуникационные технологии как элемент общей модернизации преподавания и т.д. существенно усовершенствовали усвоение учащимися знаний об окружающем мире в ракурсе, определяемом их будущей профессией.

3. Общее усложнение учебного материала, в том числе и материала общегуманитарных дисциплин, а также количественное и качественное изменение теоретико-методологической базы, крайне важное с точки зрения формирования универсальных компетенций и, соответственно, повышения конкурентно-способности будущего концертного исполнителя в социуме.

Индивидуально выстраиваемые учебные стратегии формирования мировоззрения будущих концертных исполнителей с сохранением базовой модели занятия выявляют центральную проблему для представителей всех специализаций – преодоление базового противоречия исполнительской интерпретации в виде установления оптимального соотношения («баланса») между процессом удовлетворения личных амбиций студента при музицировании, включая его потребность в реализации собственного эмоционального отношения к тексту, и необходимостью воплощения оригинального художественного замысла. Именно в этой точке происходит реализация ключевого условия – принятие ответственности за выбор соотношения, которое в итоге оказывает решающее воздействие на становление профессионального мировоззрения в целом.

Результаты исследования дают основания полагать, что наиболее перспективным направлением дальнейших поисков является анализ динамики социокультурной среды, определяющей параметры профессионального концертного исполнительства и, соответственно, содержание профессиональной мировоззренческой парадигмы будущих концертных исполнителей.

## Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021 г.) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_140174/15956ae-575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174/15956ae-575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/) (дата обращения: 12.08.2021).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.08.2017 г. № 731 «ФГОС ВО по направлению подготовки 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства»» [Электронный ресурс]. – Режим досту-

па: <http://fgosvo.ru/news/21/2023> (дата обращения: 24.07.2021).

3. Бонфельд, М.Ш. Музыка: Язык. Речь Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства: монография [Текст] / М.Ш. Бонфельд. – Санкт-Петербург: Композитор, 2006. – 648 с.
4. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 367 с.
5. Дмитриева, Е.В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Е.В. Дмитриева. – Волгоград, 2003. – 22 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-pedagogicheskogo-mirovozzreniya-budushchego-uchitelya> (дата обращения: 23.04.2021).
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие [Текст] / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.
7. Лопушенко, А.Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающегося [Текст] / А.Я. Лопушенко // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 4 (44) – С. 186–189.
8. Михайловский, В.Г. Мировоззренческие основы профессионального становления учителя музыки [Текст] / В.Г. Михайловский, А.С. Петелин // Аксиология. – 2004. – № 5. – С. 95–101.
9. Реутова, Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Л.П. Реутова. – Майкоп, 2006. – 43 с.
10. Рыбин, С.Ю. Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств. Афтореферат дис. ... канд. педагог. наук [Текст] / С.Ю. Рыбин. – Москва., 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-mirovozzreniya-studentov-muzykalnykh-spetsializatsii-v-vuzakh-> (Дата обращения: 23.04.2021).
11. Семак, В.В. Формирование понятия «профессиональное мировоззрение личности» как теоретическая проблема: генезис и современное состояние [Текст] / В.В. Семак // Мир науки, культуры и образования. – 2019. – № 4. – С. 232–233.
12. Стачинский, В.И. О сукцессивном процессе формирования интерпретации // Музыковедение / Ежемесячный научный журнал 7/2020. С. 42–48.
13. Телегина, Н.О. Развитие у музыкантов-исполнителей умений художественной интерпретации в процессе фортепианной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.О. Телегина. – Челябинск, 2014. – 215 с.



14. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов. – Москва: МОДЭК, Ин-т практ. психологии, 1998. – 544 с.
15. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие [Текст] / В.Н. Холопова. – Москва: Планета музыки, 2014. – 320 с.
16. Холопова, В.Н. Феномен музыки [Текст] / В.Н. Холопова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 384с.
17. Чухлеб, С.Н. Реализм и трансцендентализм в социальном познании: автореф. дис. ... канд. филос. наук [Текст] / С.Н. Чухлеб. – Москва, 1997. – 26 с.
18. Целковников, Б.М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки [Текст]. Дис. ... докт. педагог. наук / Б.М. Целковников. – Москва-Краснодар, 1999–258 с.
19. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности [Текст] / Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Композитор, 2008–212 с.
20. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
21. Ясперс К. Духовная ситуация времени [Текст] / Карл Ясперс; [пер. с нем. М.И. Левиной]. – Москва: АСТ, 2013. – 285 с.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A PROFESSIONAL WORLDVIEW OF A FUTURE CONCERT PERFORMER

Stachinsky V.I.

Lugansk State Pedagogical University

The phenomenon of the formation of a professional worldview of a future concert performer is a multilevel psychological and pedagogical problem. The main idea of organizing this formation is to compare, in the process of individual work with a student, the performing interpretation and the highest ideological categories, as poles of the same continuum. Within the framework of the modern methodological model of assimilation of the worldview paradigm, the teacher in the main specialty is the main worldview "guide" of the concert performer, and the rest of the body of disciplines is the source of knowledge and skills, "strung" on the "rod", which is the work in the class in the specialty. The developed construct of the experimental methodology and the original diagnostic tools for the program of classes with university students studying in the direction of "The Art of Concert Performance" aim to determine the level of formation of the professional worldview of the future concert performer and its compliance with the modern requirements of the profession.

**Keywords:** professional outlook, concert performer, performing interpretation, experimental technique, diagnostic tools, methodical model, art of concert performance.

### Referents

1. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on July 2, 2021) "On Education in the Russian Federation" (as amended and supplemented, effective from July 13, 2021) [Electronic resource]. – Access mode: [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_140174/15956ae-](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174/15956ae-)

- 575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/ (date of access: 08/12/2021).
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 1, 2017 No. 731 "FSES VO in the direction of preparation 53.05.01 "The Art of Concert Performance"" [Electronic resource]. – Access mode: <http://fgosvo.ru/news/21/2023> (date of access: 07/24/2021).
3. Bonfeld, M. Sh. Music: Language. Speech Thinking. Experience of systematic research of musical art: monograph [Text] / M. Sh. Bonfeld. – St. Petersburg: Composer, 2006. – 648 p.
4. Vygotsky, L.S. The history of the development of higher mental functions [Text] / L.S. Vygotsky // Vygotsky L.S. Collected works: in 6 volumes. – Moscow: Pedagogy, 1983. – T. 3. – 367 p.
5. Dmitrieva, E.V. Formation of a professional pedagogical worldview of the future teacher: author. dis. ... cand. ped. Sciences [Electronic resource] / E.V. Dmitrieva. – Volgograd, 2003. – 22 p. – Access mode: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-pedagogicheskogo-mirovozzreniya-budushchego-uchitelya> (date of access: 04/23/2021).
6. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality: textbook. allowance [Text] / A.N. Leontiev. – Moscow: Meaning: Academy, 2004. – 352 p.
7. Lopushenko, A. Ya. Essence, content and structure of the student's professional worldview [Text] / A. Ya. Lopushenko // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2009. – No. 4 (44) – S. 186–189.
8. Mikhailovsky, V.G. Worldview foundations of the professional development of a music teacher [Text] / V.G. Mikhailovsky, A.S. Petelin // Axiology. – 2004. – No. 5. – P. 95–101.
9. Reutova, L.P. The system of formation and development of the teacher's professional and pedagogical worldview: author. dis. ... Dr. ped. Sciences [Text] / L.P. Reutova. – Maykop, 2006. – 43 p.
10. Rybin S. Yu. Formation of the professional outlook of students of musical specializations in the universities of culture and arts. Abstract dis. ... cand. teacher. Sciences [Text] / S. Yu. Rybin. – Moscow, 2001 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-mirovozzreniya-studentov-muzykalnykh-spetsializatsii-v-vuzakh-> (Date of access: 04/23/2021).
11. Semak, V.V. Formation of the concept of "personal professional outlook" as a theoretical problem: genesis and current state [Text] / V.V. Semak // World of science, culture and education. – 2019. – No. 4. – P. 232–233.
12. Stachinsky, V.I. On the successive process of interpretation formation // Musicology / Monthly scientific journal 7/2020. pp. 42–48.
13. Telegina, N.O. Development of artistic interpretation skills in performing musicians in the process of piano training at the university: dis. ... cand. ped. Sciences [Text] / N.O. Telegin. – Chelyabinsk, 2014. – 215 p.
14. Teplov, B.M. Psychology and psychophysiology of individual differences [Text] / B.M. Teplov. – Moscow: MODEK, Institute of Practice. Psychology, 1998. – 544 p.
15. Kholopova, V.N. Music as an art form: textbook. allowance [Text] / V.N. Kholopov. – Moscow: Music Planet, 2014. – 320 p.
16. Kholopova, V.N. The phenomenon of music [Text] / V.N. Kholopov. – Moscow; Berlin: Direct-Media, 2014. – 384p.
17. Chukhleb, S.N. Realism and transcendentalism in social cognition: author. dis. ... cand. philosophy Sciences [Text] / S.N. Chukhleb. – Moscow, 1997. – 26 p.
18. Tselkovnikov, B.M. The formation of worldview beliefs among future music teachers in the process of professional university training [Text]. Dis. ... doc. teacher. Sciences / B.M. Tselkovnikov. – Moscow-Krasnodar, 1999–258 p.
19. Tsagarelli Yu.A. Psychology of musical performance [Text] / Yu.A., Tsagarelli. – St. Petersburg: Composer, 2008–212 p.
20. Yakovlev E.V. Pedagogical concept: methodological aspects of construction [Text] / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovlev. – Moscow: VLADOS, 2006. – 239 p.
21. Jaspers K. The spiritual situation of time [Text] / Karl Jaspers; [per. with him. M.I. Levina]. – Moscow: AST, 2013. – 285 p.

**Степура Екатерина Анатольевна,**

старший преподаватель, Научно-исследовательский университет Московский государственный строительный университет  
E-mail: StepuraEA@mgsu.ru

Развивающее обучение, как дидактическая основа практических методик преподавания базовых дисциплин, в техническом вузе приобретает особую актуальность в связи с задачами импортозамещения в производственной сфере. В настоящее время необходимы специалисты, которые способны творчески решать нестандартные производственные задачи в сжатые сроки, вести за собой коллектив. К сожалению, в ходе реформирования высшего технического профессионального образования, постоянно снижалось время, выделенное в рабочих программах графических дисциплин на изучение начертательной геометрии как теоретической части курса инженерной графики; приоритет отдавался овладению цифровым инструментарием работы над чертежом. Этот дисбаланс отрицательно сказался на формировании такого важнейшего навыка будущего инженера как умение читать чертеж. Кроме того, дефицит времени привел к значительному сокращению содержания темы «Поверхности», что также негативно повлияло на уровень геометрографической грамотности будущих инженеров. Автор видит выход из ситуации в активной разработке и внедрении методик развивающего обучения на базе цифровизации процесса обучения графическим дисциплинам в техническом вузе.

**Ключевые слова:** инженерная графика, начертательная геометрия, компьютерная графика, чтение чертежа, геометрическое моделирование поверхностей, развивающее обучение.

В настоящее время проблемы в преподавании графических дисциплин, как отмечают исследователи [1], связаны с несколькими факторами. 1. Крайне низкий уровень развития пространственного мышления и геометрографической грамотности выпускников основной общеобразовательной школы. Несмотря на неоднократно поднимавшийся специалистами вопрос о необходимости формирования единой методической системы развития пространственного мышления школьников, по-прежнему никаких серьезных сдвигов в этом направлении нет. По нашим наблюдениям, не более 50 процентов студентов МГСУ изучали предмет «Черчение» в средней школе. Снижение доли ручного труда, технического творчества, рукоделия как последствий урбанизации, исследователи называют в качестве одной из объективных причин снижения уровня развития пространственного мышления школьников [4, с. 278.]. 2. Переход к бакалавриату в рамках Болонского процесса привел к сокращению часов аудиторных занятий по базовым дисциплинам технических вузов и, фактически, к отмене теоретической части геометрографических дисциплин – начертательной геометрии, как учебного предмета [5, с.113]. 3. Применение компьютерной графики и переход к технологиям информационного моделирования в проектировании дает все возрастающие возможности для моделирования сложных и эффективных поверхностей в строительстве, но уровень знаний студентов о видах, геометрических свойствах поверхностей, способах геометрического моделирования и исследования таких поверхностей резко снизился из-за отсутствия полноценного преподавания раздела начертательная геометрия в таких дисциплинах, как «Инженерная и компьютерная графика». Это резко сужает доступную студентам-старшекурсникам область информационного моделирования сооружений из-за крайне слабой теоретической подготовки по графическим дисциплинам и, в целом, низкой геометрографической культуры будущих специалистов.

В процессе подготовки к научно-практической конференции МГСУ, студентами-докладчиками было проведено в студенческих группах бакалавриата анкетирование, ставившее цель выявить, каким спектром базовых представлений о применяемых в современном строительстве поверхностях владеют студенты первого курса. Анкетирование проводилось по окончании изучения дисциплины «Инженерная и компьютерная графика». Оказалось, что это: цилиндры, сферы, конусы, параллелепипеды, пирамиды и правильные многогранники. Никто не назвал закрытые или открытые торы, винтовые поверхности, эллиптические

конусы и цилиндры, хотя на занятиях эти поверхности рассматривались и присутствовали в практических заданиях. Описывая геометрическую форму зданий на предъявленных фотоиллюстрациях, опрошенные студенты употребляли такие определения, как «тарелки, овалы, дуги, треугольники» наряду с «цилиндрами, сферами, пирамидами». Это говорит о том, что при рассматривании фотографий пространственных объектов у значительной части студентов преобладает «плоское» восприятие контура, недостаточны навыки формирования пространственных представлений на основе изображения. [2]

Большинство преподавателей – практиков приходят к выводу, что необходима глубокая переработка содержания раздела начертательная геометрия [6] на базе тех возможностей, которые дает цифровая среда, с целью углубления исследовательской направленности учебных заданий, повышения качественного уровня наглядности иллюстративного материала.[3] Необходимо учитывать значительные различия уровней развития пространственного мышления студентов-первокурсников: желательна разработка индивидуальных траекторий обучения [10, с.365], организация пропедевтических курсов. Что касается применения цифрового инструментария к решению задач, то необходимо учитывать, что трудности на этом пути связаны с отсутствием, в частности, «теоретической основы 3d методов применительно к задачам инженерной графики... Необходимо база методов и алгоритмов для инженерного компьютерного 3d моделирования» [9, с. 57]. Отказ от эскизного (вручную) решения задач начертательной геометрии и инженерной графики нарушает процесс поэтапного формирования умственных действий, теория которого детально разработана в отечественной педагогической психологии. В частности, сформулирована последовательность перехода от внешних, материализованных, развернутых форм учебных действий, обязательно включающих работу «вручную», к все более свернутым и абстрактным. [9]

Автором разработан тематический план раздела «Основы геометрографического моделирования поверхностей», который мог бы быть реализован как раздел дисциплины «Инженерная и компьютерная графика», либо в качестве дисциплины по выбору на первом курсе строительного университета, либо как часть теоретического раздела дисциплины «Основы технологий информационного моделирования поверхностей», а также мог бы использоваться при обучении в магистратуре или в научно-исследовательской работе студентов. Предложенная тематика может быть реализована в формах практических занятий и компьютерного практикума с использованием как учебной работы «вручную», так и компьютерного моделирования. Наглядные средства могут быть представлены как в форме эскизов, чертежей, макетов, так и в виде 3d моделей, анимационных видеороликов и т.д. [7] Предполагается разработка учебного матери-

ала с участием команд студентов, с последующим углубленным изучением выбранных ими тем в рамках научно-исследовательской работы.

Тематический план «Основы геометрографического моделирования поверхностей»

Часть I «Геометрографическое исследование поверхностей»

Тема 1. Кинематический способ образования поверхностей. Классификация поверхностей. Способы задания поверхностей на проекционном чертеже.

Тема 2. Геометрические свойства многогранных поверхностей. Правильные и полуправильные многогранники, их параметры. Исследование свойств многогранных поверхностей с помощью сечений.

Тема 3. Построение сечений призмы и пирамиды плоскостями общего и частного положений. Определение натуральной величины фигур сечений с помощью способов преобразования проекций.

Тема 4. Способы построения разверток многогранников. Развертки наклонной пирамиды и наклонной призмы.

Тема 5. Геометрические свойства поверхностей вращения. Исследование свойств поверхностей вращения с помощью сечений. Сечения цилиндра, конуса, сферы, тора. Сечения поверхностей вращения плоскостями общего и частного положений. Определение натуральных величин фигур сечений.

Тема 6. Определение круговых сечений эллиптических (наклонных) цилиндра и конуса. Построение сечений эллиптических конуса и цилиндра плоскостями частного положения.

Тема 7. Построение разверток линейчатых поверхностей вращения. Построение разверток эллиптических конуса и цилиндра.

Тема 8. Поверхности Каталана (поверхности с плоскостью параллелизма). Классификация, способы задания на проекционном чертеже.

Тема 9. Исследование свойств косоугольной плоскости, коноида, цилиндрикоида с помощью сечений плоскостями частного положения. Определение натуральных величин фигур сечений.

Часть II «Развертки и модели пересекающихся поверхностей»

Тема 1. Пересечение поверхностей. Определение характера и опорных точек линии пересечения в зависимости от вида пересекающихся поверхностей.

Тема 2. Способы построения линий пересечения поверхностей. Пересечение поверхностей Каталана (поверхности с плоскостью параллелизма) проецирующими призмой и цилиндром. Способ вспомогательных секущих плоскостей.

Тема 3. Пересечение поверхностей вращения. Способ сфер. Теорема Монжа.

Тема 5. Пересечение наклонных призмы, пирамиды, цилиндра, конуса. Способ пучка плоскостей.

Тема 6. Построение разверток пересекающихся поверхностей с нанесением линии их пересе-

чения. Определение видимости ребер и участков линии пересечения (на проекциях) с помощью схематических разверток пересекающихся поверхностей. Способы выполнения моделей – макетов пересекающихся поверхностей.

**Вывод.** Предложенный план раздела «Основы геометрографического моделирования поверхностей» может быть использован при разработке недостающего звена между дисциплинами «Инженерная и компьютерная графика» и «Основы технологий информационного моделирования». Намечены подходы к качественному изменению содержания раздела начертательная геометрия с позиций теории развивающего обучения.

## Литература

1. Л.В. Антонова Развивающее обучение в системе современного образования//Вестник Бурятского Государственного университета. 2009. № 15. С. 3–71.
2. Василенко А.В. Развитие пространственного мышления учащихся в процессе обучения геометрии: психологический аспект//Психология и образование. 2010. № 2. С. 170–175.
3. Дорофеев С.Н., Наземнова Н.В. Деятельностный подход к обучению старшеклассников// АНИ: педагогика и психология. 2017. № 2(15). С. 52–55
4. Мехтиев М.Г., Исмаилова З.Н. О некоторых аспектах обучения геометрии//Вестник университета. 2012. № 13. С. 277–282.
5. Кайгородцева Н.В. История и современное состояние геометро-графического образования// Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 112–117
6. Космин В.С. Совершенствование учебного процесса по дисциплине «Начертательная геометрия»// Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6(43). С. 243–246
7. Подаев М.В. Динамическая визуализация геометрических понятий как средство развития пространственных представлений подростков// Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 9(17). С. 91–93
8. Степанова М.А. Представления о параметрах умственных действий в психологическом учении П.Я. Гальперина (по материалам архива)// Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1998. № 3. С. 95–1038.
9. Хейфец А.Л. Алгоритмы 3d-компьютерного геометрического моделирования на примере задачи совмещения коники с квадрикой //Вестник Южно-Уральского Государственного университета. 2019. № 3. С. 57–62

10. Шевченко О.Н., Ванишина Е.А. Организационно-педагогические условия формирования геометро-графической культуры бакалавров технических направлений//Концепт. Научно-методический электронный журнал. 2018. № 6. С. 358–368

## DEVELOPING TRAINING IN ENGINEERING GRAPHICS

**Stepura E.A.**

Research University Moscow State University of Civil Engineering

Developing training, as a didactic basis for practical methods of teaching basic disciplines, in a technical university is becoming particularly relevant in connection with the tasks of import substitution in the production sector. Currently, specialists are needed who are able to creatively solve non-standard production tasks in a short time, to lead a team. Unfortunately, during the reform of higher technical vocational education, the time allocated in the working programs of graphic disciplines for the study of descriptive geometry as a theoretical part of the course of engineering graphics was constantly reduced; priority was given to mastering digital tools for working on a drawing. This imbalance negatively affected the formation of such an important skill of a future engineer as the ability to read a drawing. In addition, the lack of time led to a significant reduction in the topic of “Surfaces”, which also negatively affected the level of geometric and graphic literacy of future engineers. The author sees a way out of the situation in the active development and implementation of methods of developmental learning based on digitalization of the process of teaching graphic disciplines at a technical university.

**Keywords:** engineering graphics, descriptive geometry, computer graphics, drawing reading, geometric modeling of surfaces, developmental learning.

## References

1. L.V. Antonova Developing education in the system of modern education // Bulletin of the Buryat State University. 2009. No. 15. S. 3–71.
2. Vasilenko A.V. The development of spatial thinking of students in the process of teaching geometry: a psychological aspect // Psychology and education. 2010. № 2. pp.170–175.
3. Dorofeev S.N., Nazemnova N.V. Activity approach to teaching high school students//API: Pedagogy and Psychology. 2017. No. 2 (15). S.52–55
4. Mehtiev M.G., Ismailova Z.N. On some aspects of teaching geometry//Bulletin of the university. 2012. No. 13. pp.277–282.
5. Kaigorodtseva N.V. History and current state of geometric and graphic education// Higher education in Russia. 2013. No. 4. pp.112–117
6. Kosmin V.S. Improving the educational process in the discipline “Descriptive geometry”// World of science, culture, education. 2013. No. 6(43). pp.243–246
7. Podaev M.V. Dynamic visualization of geometric concepts as a means of developing spatial representations of adolescents // Bulletin of the TSPU. 2009. Issue 9(17). S.91–93
8. Stepanova M.A. Ideas about the parameters of mental actions in the psychological teachings of P. Ya. Galperin (based on archive materials) // Bulletin of Moscow. university Series 14. Psychology. 1998. No. 3. S.95–1038.
9. Kheifets A.L. Algorithms for 3d-computer geometric modeling on the example of the problem of combining a conic with a quadric // Bulletin of the South Ural State University. 2019. № 3. pp.57–62
10. Shevchenko O.N., Vanishina E.A. Organizational and pedagogical conditions for the formation of geometric-graphic culture of bachelors of technical fields//Concept. Scientific and methodical electronic journal. 2018. № 6. pp.358–368

# Сопоставление педагогических моделей музыкального образования в России и Китае

**Хань Мэйшуан,**

аспирант, кафедра методологии и технологий педагогики музыкального образования, Московский педагогический государственный университет  
E-mail: 515340039@qq.com

Цель настоящего исследования: сравнить особенности музыкального образования и преподавания, характерные для Китая и России. Материальную основу исследования составили работы следующих авторов: А.А. Брыкова, И.В. Субботина, Т.П. Королева, И.М. Красильников, Л. Ванг, Л. Винг-Во. В ходе анализа работ И.М. Красильникова и Ч. Вана сделан вывод о том, что в РФ и Китае важность музыкального образовательного процесса понимается различно. Так, преподавание курсов музыки в РФ включает в себя два академических года, в то время как наиболее продолжительная программа может длиться около четырех академических лет. Кроме того, профессионализм музыкальных учебных материалов двух стран отличается: в РФ повсеместно используется система, предложенная Д.Б. Кабалевским, в то время как в КНР общая система отсутствует. Также в Китае имеет место проблема, сопряженная с недостаточным развитием индивидуального подхода к преподаванию в вокальной методике.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, преподавания, индивидуальный подход, методические материалы, оперная школа, вокальные техники.

## Введение

На сегодняшний день китайская национальная школа является доминирующей концепцией в музыкальном образовании Китайской Народной Республики (далее – КНР). При этом для Китая справедлива ситуация, в рамках которой будущие студенты высших учебных заведений склоняются к выбору академического пения, которое в большей степени характерно для европейской оперной школы. С другой стороны, китайская опера демонстрирует характер малой притягательности для граждан Китая. В отдаленной перспективе наметившаяся тенденция может привести к тому, что китайское культурное богатство угаснет и будет утрачено. Стоит отметить тот факт, что музыкальная культурная традиция существует порядка трех тысячелетий. Полагаем, что указанные традиции должны быть сохранены в современном социуме, так как формирование современной китайской школы происходило в рамках глобализационных процессов. Проблема заключается в том, что актуальные программы подготовки, предлагаемые китайскими преподавателями музыки, редко отвечают потребностям молодого поколения, в связи с чем следует говорить о том, что китайская школа нуждается в реформах.

Согласно статье 1 Соглашения, заключенного между Правительством РФ и Правительством КНР, Стороны обмениваются опытом и сотрудничают по культурным вопросам, в частности, знакомят граждан своих стран с литературными произведениями и объектами культуры другой Стороны [6]. Иначе говоря, страны сотрудничают также по культурным вопросам, которые имеют отношение к музыке. По этой причине представляется очевидным, что Китай, обращаясь за опытом развития сферы в РФ, может реформировать свой образовательный процесс, сопряженный с обучением музыке.

## Результаты и обсуждение

Необходимо обозначить тот факт, что анализ истории Российской Федерации позволяет сделать вывод о том, что музыкальному образовательному процессу всегда придавалось большое значение. В школах времен СССР занятия, связанные с вокальными и музыкальными компетенциями, всегда имели высокую важность, на что указывает И.М. Красильников [4].

Следует также говорить о том, что преподавание курсов музыки в РФ включает в себя два академических года, в то время как наиболее продолжительная программа может длиться около четы-

рех академических лет. Ученики с первого по девятый класс в обязательном порядке посещают занятия, сопряженные с изучением музыки. Содержательные характеристики таких уроков демонстрирует обширность знаний, последовательный и комплексный подход.

Что касается КНР, то Ч. Ван указывает, что КНР в гораздо меньшей степени, по сравнению с РФ, инвестирует в музыкальный образовательный процесс [2]. В качестве примера автор приводит следующий факт – китайские общеобразовательные институты лишь в 1978 году стали заниматься организацией курсов, на которых ученики получили возможность изучать музыку. Необходимо отметить, что такие курсы не являются обязательными. Кроме того, их продолжительность может максимально составлять один семестр. Что касается школьного образования, то указанные занятия, как и в РФ, носят обязательный характер. Однако при этом Ч. Ван утверждает, что преподавательский состав, ученики и даже их родители в малой степени заинтересованы в занятиях. Ученикам, которые демонстрируют желание обучаться по музыкальным программам, приходится выбирать специализированную школу.

И.В. Субботина утверждает, что в РФ учебники по музыке представляют собой специализированные и стандартизированные учебные пособия [7]. Указанный тезис подтверждается Т.П. Королевой, которая отмечает тот факт, что основной музыкальной образовательной системой в РФ является система, предложенная Д.Б. Кабалевским [3]. Напротив, музыкальные учебные пособия в Китае демонстрируют отсутствие систематичности и профессионализма, что особенно справедливо для высших учебных заведений КНР.

Большинство общедоступных учебников по музыке предназначены только для того, чтобы китайские учителя самостоятельно готовили некоторые слайды или копировали раздаточные материалы, им не хватает единства и профессионализма, а более профессиональное специализированное образование требует, чтобы преподаватели находили иностранные учебные материалы для руководства. Основное внимание при этом уделяется практическим методам обучения

Л. Винг-Во в рамках своей работы утверждает, что китайская преподавательская деятельность учителей музыки в Китае сконцентрирована на том, чтобы школьники и студенты получили совокупность основных навыков и компетенций [9]. Иначе говоря, речь идет о том, чтобы дать ученикам знания базового характера.

Указанный тезис справедлив как для обучения теории музыки, так и для навыков, сопряженных с культурой музыки. Большая часть школ в КНР демонстрирует наличие строгих положений. В качестве примера автор приводит тот факт, что классические произведения могут быть изучены исключительно в рамках одной образовательной программы, которая устанавливается Министерством Культуры.

Студенты имеют возможность сравнить свои навыки с навыками других учеников, что становится возможным благодаря проведению регулярных конкурсов и концертных программ. При этом следует говорить о том, что преподаватели музыки находятся в преимущественном, доминирующем положении по отношению к своим воспитанникам, так как образовательный процесс включает в себя, в первую очередь, получение базовых знаний и навыков. Л. Винг-Во утверждает, что в результате студенты и ученики музыкальных школ демонстрируют пассивность и низкую вовлеченность в образовательный процесс, что исключает возможность развиваться как личность, использовать творческое, абстрактное мышление. Иначе говоря, речь идет о том, что ценность будущих музыкальных специалистов падает.

Исследования Л. Ванга также подтверждают указанный тезис. Автор указывает, что по причине того, что инструментом вокального исполнителя является его тело, артикуляционный аппарат и голос, он нуждается в особой воспитательной системе [8]. Следовательно, китайские преподаватели должны заниматься не столько «научением», сколько созданием условий благоприятного характера, которые в дальнейшем станут мотивировать ученика к самостоятельной работе. Кроме того, необходимо прививать ученикам творческое видение своей будущей деятельности. В случае, если обучающийся демонстрирует наличие активной позиции, образовательный процесс происходит в ускоренном темпе. Тот факт, что современные культурные характеристики китайского общества предполагают высокую интенсивность и скорость обучения, от студентов в музыкальных образовательных учреждениях требуется усваивать программу в сжатые сроки, что также негативно сказывается на их компетенциях.

Указанное положение дел приводит к росту формальных показателей достигнутых успехов, но и к поверхностному пониманию своей будущей трудовой деятельности учениками. Иначе говоря, китайские музыканты демонстрируют отсутствие навыков интеграции эмоционального наполнения в свою творческую деятельность. Такой исполнитель вряд ли достигнет высот в художественной деятельности.

Что касается музыкального преподавания в Российской Федерации и европейских странах, то здесь ситуация противоположная. Например, А.А. Брыкова указывает, что российские преподаватели в большей степени ориентированы на то, чтобы развивать в своих воспитанниках способность мыслить творчески, а также исполнять произведения таким образом, чтобы они соответствовали стилю произведения [1]. Что касается преподавания вокала, указанная ситуация справедлива и для него тоже. Желание научить воспитанника мыслить творчески вступает в противоречие с китайской вокальной традицией.

В РФ и европейских странах преподаватели вокала в рамках своей деятельности часто об-

ращаются к использованию вокализов. Причина этого заключается в том, что указанные методы позволяют работать над голосом воспитанников в части его технической и выразительной составляющих. Уровень квалификации ученика и этап, в рамках которого он получает новые знания – это то, что обуславливает выбор вокализа преподавателем, как справедливо отмечает С. Минлу [5]. Исполнение вокализов в какой-то мере можно считать подготовительной ступенью к освоению художественных произведений, но уже со словами.

В зависимости от того, каким опытом владеет воспитанник, а также от того, насколько полно понимает предъявляемые к нему требования, преподаватель выстраивает учебные занятия, опираясь на три базовых принципа вокальной подготовки. В первую очередь, образовательный процесс включает в себя переход от простых заданий к более сложным. Далее, непосредственно осваивается техника. Наконец, ученик решает поставленные перед ним задачи, выбор которых зависит от его индивидуальных качеств.

Проблема заключается в том, что в КНР традиционно преподаватели музыки не уделяют должного внимания вокализам. Кроме того, те китайские студенты, что получают музыкальное образование за рубежом, сталкиваются с проблемой, сопряженной с наличием языковых барьеров между ними и педагогом. В результате либо отсутствует взаимопонимание, либо ознакомление материалов происходит произвольно, так как ученик самостоятельно интерпретирует полученную информацию. Они либо вообще не понимают учителя или понимают только смысл сказанных им слов, свободно интерпретируя его в соответствии с собственным пониманием.

В силу того, что многие преподаватели игнорируют наличие языковых барьеров, в качестве решения указанной проблемы они предлагают китайским студентам имитацию иностранного произношения, что в действительности не решает проблему.

Необходимо также отметить следующее. В РФ и европейских странах преподаватели вокала, демонстрируя ученикам правильное извлечение звука, используют личный пример. Педагог использует образы зрительного, тактильного и слухового характера, что позволяет наиболее эффективно разъяснять проблемные моменты и демонстрировать правильное звучание. В результате европейские и российские преподаватели достигают того, что в сознании учеников возникает наиболее полная картина образовательного процесса. Китайские педагоги, наоборот, отказываются показывать правильное звуковое извлечение на личном примере.

## Заключение

В ходе анализа работ И.М. Красильникова и Ч. Вана сделан вывод о том, что в РФ и Китае важность

музыкального образовательного процесса понимается различно. Так, преподавание курсов музыки в РФ включает в себя два академических года, в то время как наиболее продолжительная программа может длиться около четырех академических лет. В то же время КНР в гораздо меньшей степени, по сравнению с РФ, уделяет гораздо меньше внимания образовательному процессу в области музыки. Кроме того, профессионализм музыкальных учебных материалов двух стран отличается: в РФ повсеместно используется система, предложенная Д.Б. Кабалеvским, в то время как в КНР общая система отсутствует. Анализ работ Л. Винг-Во позволяет утверждать, что в Китае, в отличие от России и европейских стран, имеет место проблема недостаточного внимания к индивидуальному подходу при обучении музыке и вокалу в частности. В результате китайские музыканты сталкиваются с ожидаемыми трудностями при попытке интегрировать в свою творческую деятельность эмоциональную составляющую.

## Литература

1. Брыкова А.А. Роль хорового пения в процессе преподавания музыки в образовательной школе. Образовательный форсайт. – 2020. – № 4 (8). – С. 12–18.
2. Ван Ч. Сопоставительный анализ концепций русского и китайского музыкального образования / Ч. Ван // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей LX Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 октября 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.). – 2022. – С. 170–172.
3. Королева Т.П. Методика музыкального воспитания: учеб.-метод. пособие / Т.П. Королева. – Минск: БГПУ. – 2010. – 216 с.
4. Красильников И.М., Красильникова М.С. Концептуальный взгляд на современный урок музыки. Педагогика искусства. – 2019. – № 4. – С. 103–111.
5. Музыкальное и художественное образование в современном евразийском культурном пространстве: международный сб. науч. трудов / Уральский государственный педагогический университет; ответственный редактор Л.В. Матвеева. – Екатеринбург: [б.и.]. – 2019. – 155 с.
6. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о культурном сотрудничестве. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1900252> (дата обращения: 10.02.2023).
7. Субботина И.В. Методика музыкального образования. Актуальные вопросы современного музыкального образования. Учебное пособие к курсу методики музыкального образования для студентов музыкально-педагогического факультета / Вологда. – 2011.

8. Wang L. Research on the Policy of Music Education in China. International Conference on Arts, Humanity and Economics, Management (ICAHM 2019). – 2019.
9. Wing-Wah L., Wai-Chung H. Music education in China: In search of social harmony and Chinese nationalism. British Journal of Music Education. – 2011. – № 28(03). – pp. 371–388.

### COMPARING PEDAGOGICAL MODELS OF MUSIC EDUCATION IN RUSSIA AND CHINA

**Han Meishuang**

Moscow Pedagogical State University

The purpose of this study: to compare the features of music education and teaching, typical for China and Russia. The material basis of the research was made by the following authors: A.A. Brykova, I.V. Subbotina, T.P. Koroleva, I.M. Krasilnikov, L. Wang, L. Wing-Wo. During the analysis of I.M. Krasilnikov and Ch. Wang's works the conclusion is made that in the Russian Federation and China the importance of the music education process is understood differently. Thus, the teaching of music courses in the Russian Federation includes two academic years, while the longest program can last about four academic years. In addition, the professionalism of music teaching materials of the two countries differs: in the Russian Federation the system proposed by D.B. Kabalevsky is universally used, while in the PRC there is no common system. Also in China there is a problem associated with insufficient development of individual approach to teaching in vocal methodology.

**Keywords:** music education, teaching, individual approach, teaching materials, opera school, vocal techniques.

### References

1. Brykova A.A. The role of choral singing in the process of teaching music in an educational school. Educational Foresight. – 2020. – № 4 (8). – pp. 12–18.
2. Wang C. Comparative analysis of the concepts of Russian and Chinese music education / C. Wang // Fundamental and Applied Scientific Research: current issues, achievements and innovations: Proceedings of the LX International Scientific-Practical Conference, Penza, October 15, 2022. – Penza: Nauka i Prosveshchenie (IP Gulyaev G. Yu.). – 2022. – pp. 170–172.
3. Koroleva T.P. Methodology of musical education: manual / T.P. Koroleva. – Minsk: BGPU. – 2010. – 216 p.
4. Krasilnikov I. M., Krasilnikova M.S. The conceptual view of the modern music lesson. Pedagogy of art. – 2019. – № 4. – pp. 103–111.
5. Music and art education in modern Eurasian cultural space: international collection of scientific works / Ural State Pedagogical University; responsible editor L.V. Matveeva. – Ekaterinburg: [b.i.]. – 2019. – 155 p.
6. Agreement between the Government of the Russian Federation and the Government of the People's Republic of China on cultural cooperation. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1900252> (date of reference: 10.02.2023).
7. Subbotina I.V. Methodology of musical education. Actual issues of modern musical education. Textbook for the course Methods of music education for the students of the Faculty of music and pedagogy / Vologda. – 2011.
8. Wang L. Research on the Policy of Music Education in China. International Conference on Arts, Humanity and Economics, Management (ICAHM 2019). – 2019.
9. Wing-Wah L., Wai-Chung H. Music education in China: In search of social harmony and Chinese nationalism. British Journal of Music Education. – 2011. – № 28(03). – pp. 371–388.



# Педагогические возможности поликодового текста при обучении русскому языку иностранных студентов: на примере идиоматики

Цзибэкэ Цзялинь,

аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена  
E-mail: 527812278@qq.com

В статье рассмотрено понятие поликодового текста и описана возможность использования данного вида текстов в ходе преподавания русского языка как иностранного при изучении русской идиоматики. Актуальность статьи обусловлена повышением роли поликодовых текстов в жизни современного человека, в современном коммуникативном пространстве. Выделены три этапа работы с поликодовым текстом на занятиях по русскому языку как иностранному: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Описаны методические приёмы, которые могут быть использованы на каждом из данных этапов – как общие, так и нацеленные на освоение студентами русской идиоматики. Отмечается, что поликодовый текст, воздействуя на разные каналы восприятия студентом информации, становится эффективным средством усвоения идиом в их конкретной реализации, в живом использовании.

**Ключевые слова:** поликодовый текст, средство обучения, идиоматика, фразеологизм, русский язык как иностранный, иностранные студенты.

## Введение

В жизни современного человека поликодовые тексты играют немалую и с каждым годом всё более значительную роль. Текст данного вида определяется как «текст, где сообщение закодировано семиотически разнородными средствами – вербальным и невербальным компонентами, объединение которых представляет собой определенную структуру, характеризующуюся проявлением взаимозависимости составляющих как в содержательном, так и в формальном аспектах» [10, с. 156–157]. Поликодовый текст может включать вербальные знаки, различные изображения и семиотические компоненты иной природы, причём главное условие состоит в наличии их тесной связи, которая определяет целостное восприятие единиц разных систем адресатом. Широкое распространение поликодовых текстов объясняется возрастающей ролью невербальных (паралингвистических) средств сообщения и общения в современном информационном и коммуникативном пространстве. К поликодовым текстам относятся тексты современной рекламы (плакаты, баннеры, ролики и т.п.), видеоклипы, в том числе музыкальные, мюзиклы, комиксы, теле-, видео- и кинофильмы, короткометражные фильмы, мультфильмы, новостные веб-сайты, посты в социальных сетях и блогах, интернет-мемы и т.п. Информация в поликодовом тексте передаётся адресату вербальными средствами и одновременно с помощью видеоряда и различных изображений (рисунков, фотографий, диаграмм, схем), нередко также звукового сопровождения. Происходит воздействие на несколько органов восприятия адресата одновременно, что одновременно облегчает понимание информации и посылка автора и делает влияние текста на адресата более эффективным. Поликодовый текст характеризуется тесным взаимодействием вербальных и невербальных элементов (слова и изображения), которые передают информацию единым блоком, и адресат не ощущает семиотической разнородности воспринимаемых им средств.

Изучением поликодовых текстов на протяжении последних десятилетий занимаются многие лингвисты. Вопрос о противопоставлении моно- и поликодовых текстов подняли Г.В. Ейгер и Л. Юхт ещё в 1974 году [5]. У истоков анализа поликодовых текстов находятся труды Е.Е. Анисимовой [1], М.Б. Ворошиловой [3] и других учёных. В настоящий момент одним из наиболее актуальных вопросов является использование поликодовых текстов как средства обучения, в том

числе в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Учёными, методистами и педагогами-практиками отмечается эффективность применения поликодовых текстов на начальных этапах обучения РКИ [9], в ходе овладения студентами различными видами деятельности [4], при выполнении грамматических упражнений [13], с целью овладения обучающимися знаниями и представлениями о культуре, истории, географии России [12] и т.п. К сожалению, вопросы использования поликодовых текстов как средств обучения студентов-иностранцев идиоматике русского языка в научной и методической литературе поднимаются редко; они лишь частично затрагиваются в ряде публикаций [2; 6; 14].

Исходя из вышеизложенного, целью данного исследования стало выявление методических приёмов применения поликодовых текстов для овладения иностранными студентами русской идиоматикой.

## Методология исследования

Методологической основой исследования является представление об исключительной роли идиом в языке как носителей лингвострановедческой и лингвокультурологической информации, как единиц, фиксирующих фрагменты мировосприятия и менталитета этноса. Кроме того, мы опираемся на методологическое положение об исключительной важности семиотических неоднородных текстов в системе средств, с помощью которых человек воспринимает действительность.

В ходе работы применялся комплекс теоретических исследовательских методов: изучение научной и методической литературы по теме с целью теоретического осмысления проблемы; изучение и обобщение педагогического опыта по преподаванию русского языка для иностранцев; наблюдение и др. Из практических методов актуальным для исследования стал метод педагогического моделирования, использованный для проектирования работы с идиомами в ходе применения на занятии поликодового текста.

## Результаты исследования

Идиоматические выражения (фразеологизмы) – важнейшие единицы русского языка, которые должны быть в полной мере усвоены обучающимся, чтобы они могли полноценно общаться на русском языке. Идиомы отражают историю народа, связаны с его культурой, традициями и обычаями, передают архаичную, но остающуюся актуальной информацию о его миропонимании и менталитете. Приобщение к фразеологическому фонду русского языка расширит коммуникативные возможности иностранного студента, позволит ему лучше чувствовать специфику коммуникативных ситуаций, в которых он взаимодействует с носителями русского языка.

Среди приёмов изучения идиом в курсе РКИ исследователи называют использование жестов

и мимики, языковую догадку, работу со словарём, подбор синонимов к фразеологизмам, в том числе на родном языке студента, включение идиом в реальные коммуникативные ситуации (комплимент, рассказ о себе), анализ и/или составление текстов с фразеологизмами [15, с. 36–37]; сравнение идиом со свободными сочетаниями слов, нахождение фразеологизмов в тексте, составление диалога с использованием фразеологизмов, составление рассказа [7, с. 11–112] и др. При этом обычно затрагивается и вопрос об использовании наглядных пособий (чаще всего иллюстраций), однако это не обязательно указывает на обращение преподавателя к поликодовым текстам: наглядность просто служит иллюстративным материалом, упрощая для студентов понимание той или иной идиомы.

Нельзя не согласиться с тем, что поликодовые тексты обладают высокой эффективностью при «введении и объяснении новой лексики и грамматики» [9, с. 120]. Принято показывать студентам иллюстрации с изображением какого-то предмета, ситуации и с помощью данных визуальных средств знакомить их с лексикой; можно применять таблицы и схемы для объяснения грамматических явлений. Наглядность в обучении – высокоэффективный приём и важнейший принцип, состоящий в том, что «представление об изучаемом предмете создаётся в результате непосредственного воздействия этого предмета на органы чувств» [11, с. 122]. В данном случае вербальные и невербальные объяснения сочетаются, происходят одновременно, и оказывается воздействие на зрительное (слуховое) и визуальное восприятие студентов. При изучении русской идиоматики такое использование поликодовых текстов также возможно.

Остановимся на таком виде поликодового текста, как учебный видеофильм. В процессе обучения РКИ могут быть использованы видеофильмы или видеофрагменты небольшой продолжительности (1–8 минут). В общем доступе (например, на видеохостинге YouTube) имеется в наличии достаточное количество видеофильмов и видеороликов, рассказывающих о том или ином фразеологизме, его происхождении, значении и употреблении в речи (*козёл отпущения, бить баклуши, сесть в лужу, не ударить палец о палец* и др.). Просмотр таких видеороликов может быть эффективным сам по себе, однако для успешного освоения такого учебного материала лучше сопроводить его использование методическими приёмами:

- провести беседу перед просмотром ролика;
  - после просмотра задать вопросы;
  - прокомментировать сложные моменты видеофильма (просмотреть их повторно, объяснить);
  - выполнить упражнения после просмотра фильма (например, составить предложения с изученными идиомами, составить диалог вместе с товарищем и разыграть его на занятии) и др.
- Важно сделать использование видеофрагмента интерактивными приёмом обучения, «когда каждый включён в процесс обучения; обуче-

ние ведётся в форме взаимодействия, диалога – как между преподавателем и обучающимися, так и между самими обучающимися» [8, с. 40].

Видеофильмы описанного типа имеют обучающий характер изначально. Они могут быть адресованы студентам-иностранцам или русским школьникам, но в любом случае будут интересны и полезны на занятиях по РКИ как инструменты знакомства с русскими идиомами.

Использование аутентичных неучебных фильмов, видеофрагментов, роликов для знакомства с фразеологизмами также весьма эффективно при условии методически правильно организованной работы с ними. Преподаватель может воспользоваться мультфильмами, рекламными роликами, отрывками из телепередач, теле- и художественных фильмов. При этом к тексту должны быть предъявлены достаточно высокие требования, в том числе «наличие занимательного сюжета и соответствие интересам молодежи» [2, с. 170], а также соответствие языковому уровню студентов и учебной программе их подготовки. В поликодовом тексте должен использоваться хотя бы один фразеологизм, причём следует отбирать такие материалы, где идиома звучит внятно, отчётливо произносится и где можно из контекста, из ситуации понять её значение. Анимационные фильмы и рекламные ролики особенно удобны для использования на занятиях по русскому языку с иностранцами, поскольку в них немного текста, актуальный смысл, простые для восприятия герои.

Работа с такими видеофрагментами должна вестись в несколько этапов: предтекстовый, текстовый, послетекстовый.

Большое значение имеет предварительная работа с поликодовым текстом (предтекстовый этап). М.А. Ефремова и И.А. Королева считают, что просмотр мультфильма на занятии по РКИ должно предварять «знакомство с историей создания мультфильма и его главными героями» [6, с. 26]. Если речь идёт о таком поликодовом тексте, как мультипликационный фильм, то можно предложить, помимо информации о создании и создателях мультфильма, описать внешность персонажей по картинке, предположить, какой у них характер и т.п. Это позволит актуализировать имеющиеся у студентов знания, повторить пройденный материал и одновременно подготовиться к восприятию поликодового текста. Кроме того, на предтекстовом этапе можно познакомить студентов с новыми словами, которые встретятся им в фильме, с новыми грамматическими формами и к работе с идиоматическими выражениями. Завершая предтекстовый этап, преподаватель должен быть уверен, что все студенты готовы к восприятию поликодового текста и знакомству с представленным в нём фразеологизмом.

Студентам можно заранее, перед просмотром, предложить вопросы (3–5), на которые им будет необходимо ответить после просмотра. Это поможет им более осознанно воспринимать текст.

Текстовый этап представляет собой собственно работу с поликодовым текстом, то есть просмотр фильма, ролика или отрывка. Здесь также следует разнообразить приёмы просмотра, чтобы обеспечить успешность использования поликодового текста:

- обычный просмотр от начала до конца;
- просмотр по фрагментам (эпизодам);
- повторный просмотр наиболее важных эпизодов, например, с идиомой;
- просмотр с опорой на распечатанный текст фильма;
- остановки текста и комментарии преподавателя, особенно в случае, если студентам для понимания необходима лингвокультурная информация, и т.п.

Послетекстовый этап включает в себя беседу и выполнение разнообразных заданий по данному поликодовому тексту. Сначала преподаватель должен убедиться, что студенты поняли текст, для чего задаёт вопросы на содержание (*Каких персонажей вы увидели? Назовите их имена? Кто они такие? Чем занимаются? Что с ними произошло? О чём говорили герои? Какой персонаж вам больше всего понравился? Почему фильм имеет такое название?*). Беседа на понимание может быть заменена на выполнение теста по принципу «верю/не верю» – оценки достоверности предложенных преподавателем суждений.

Послетекстовый этап может быть достаточно длинным, и в его ходе можно ещё раз посмотреть какие-то эпизоды фильма. Кроме того, студентам могут быть предложены задания:

- закончить предложения;
- заполнить пропуски в предложениях словами и фразеологизмами;
- определить, кому из персонажей принадлежит реплика;
- объяснить значение финала фильма;
- прочитать какой-то диалог из фильма по ролям, стараясь передать характер героя, правильно интонировать текст;
- выучить и спеть песню, если она звучит в рассмотренном поликодовом тексте, и т.п.

Работу с поликодовым текстом нельзя концентрировать исключительно на анализе идиомы; работа с нею должна стать лишь одним (но очень важным) этапом усвоения учебной информации. Приступить к работе с идиомой можно с объяснения её значения, которое можно посмотреть в словаре, а также с рассказа о происхождении фразеологизма (эту информацию необходимо подать доступно и интересно). Важным заданием станет объяснить (обсудить вместе со студентами), почему данная идиома использована автором в данном поликодовом тексте, какую роль она выполняет, почему текст был бы хуже без неё. К послетекстовым заданиям по освоению фразеологических единиц могут быть отнесены следующие:

- определить, какие эмоции на лицах героев, когда они произносят идиомы;

- придумать ситуации, в которых вы могли бы употребить данное выражение;
- вспомнить соответствующие по значению идиомы из родного языка, сравнить их лексический состав (прямое значение, способ переноса лексического значения);
- составить предложение с изученной идиомой, выразительно его прочитать и др.

Интересное и оригинальное послетекстовое задание, включающее элементы игровой технологии, предлагают М.А. Ефремова и И.А. Королева – «закадровое озвучивание эпизода» [6, с. 28]. Для этого поликодовый текст включается без звукового сопровождения, а обучающиеся, используя письменную запись текста, пытаются произнести реплики персонажей. Студенты получают возможность проявить своё творчество, актёрские данные, юмор; происходит погружение «в чужую культуру и языковую среду» [Там же, с. 29].

Система организации предтекстовой, текстовой и послетекстовой работы во многом зависит от того, какой именно поликодовый текст используется (отрывок из художественного фильма, короткометражный фильм, мультфильм, рекламный ролик и др.). Тем не менее, существуют общие закономерности деятельности педагога по работе с текстом в целом и по освоению студентами идиом, в частности. Важно использовать огромный потенциал, заключённый в поликодовую суть текста, его способность воздействовать одновременно на различные органы восприятия студентов, мотивировать обучающихся к более внимательному изучению аутентичного текста, к восприятию беглой речи в том виде, в каком она звучит в языке, в обыденном общении.

## Заключение

Семиотически неоднородные тексты, сочетающие вербальные и невербальные элементы, которые нацелены на различные каналы восприятия человеком информации, становятся всё более важными средствами познания человеком мира, восприятия им сообщения и закрепления данной информации в памяти. В связи с этим поликодовые тексты могут стать эффективным методическим инструментом изучения иностранными студентами русских идиом. Заключённые в них возможности одновременного воздействия на различные органы восприятия студентов делают процесс освоения фразеологизмов более интересным, интенсивным, результативным. Изучение идиом становится возможным, когда студенты уже достаточно хорошо знают русский язык, его лексику и грамматику. Поликодовые тексты позволяют сделать работу по освоению русской фразеологии иностранными студентами более продуктивной и успешной. Работа с поликодовым текстом (рекламным роликом, мультфильмом, отрывком из теле- или кинофильма и т.п.) не только интересна и привлекательна для студентов, но и представляет им лингвистические знания в их конкретной реализации. На первый план выходят вопросы о функци-

онировании идиом, использовании их для характеристики какого-то персонажа, события или явления. Поликодовый текст, которому свойственно тесное единство вербального и невербального способов сообщения информации, даёт возможность изучить идиому в действии, в конкретной реализации, а значит, глубоко понять её смысл, усвоить эмоциональную окраску и подготовиться к дальнейшему её использованию в собственной речи.

Несомненно, важность поликодовых текстов как средств обучения в дальнейшем будет только возрастать, в связи с чем необходимо развивать и разнообразить методику их использования в ходе преподавания РКИ. Перспективы данного исследования заключаются в описании конкретных поликодовых текстов, включающих идиомы, и методики организации работы с ними на занятиях по русскому языку с иностранными студентами.

## Литература

1. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) / Е.Е. Анисимова // Вопросы языкознания. – 1992. – № 4. – С. 71–78.
2. Березняцкая М.А. Работа с аутентичными аудиовизуальными материалами на уроках РКИ (на примере кинокомедии Т. Бекмамбетова «Ёлки») / М.А. Березняцкая, А.В. Денисенко, Ю.М. Калинина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 192. – С. 168–177.
3. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: аспекты изучения / М.Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. – 2007. – № 1 (21). – С. 75–80.
4. Дмитриева Д.Д. Использование поликодовых текстов на занятиях по РКИ / Д.Д. Дмитриева, Е.С. Скляр // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: Сборник научных трудов V Международной научно-методической онлайн-конференции. – Курск: КГМУ, 2020. – С. 373–378.
5. Эйгер Г.В. К построению типологии текстов / Г.В. Эйгер, В.Л. Юхт // Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореза. Ч. I. – М., 1974. – С. 103–109.
6. Ефремова, М.А. Мультфильмы на уроках РКИ как средство формирования иноязычной социокультурной и коммуникативной компетенции / М.А. Ефремова, И.А. Королева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 8 (151). – С. 25–29.
7. Зуева Т.А. Работа над усвоением фразеологизмов на занятиях РКИ в вузе / Т.А. Зуева // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 109–114.
8. Крылова М.Н. Интерактивные методы в системе преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе / М.Н. Крылова // Перспек-

тивы науки и образования. – 2016. – № 4 (22). – С. 39–46.

9. Кузьмина Е.О. Использование поликодовых текстов в обучении РКИ на начальном этапе / Е.О. Кузьмина // Наука и школа. – 2019. – № 1. – С. 118–123.
10. Орлова Т.Г. Поликодовый текст / Т.Г. Орлова // Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – С. 156–157.
11. Остапенко И.А. Педагогика высшей школы: учебное пособие / И.А. Остапенко, М.Н. Крылова. – Зерноград: АЧИИ, 2017. – 178 с.
12. Пригарина Н.К. Использование рекламных текстов в системе культуросообразных подходов к обучению РКИ / Н.К. Пригарина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 7 (160). – С. 102–105.
13. Федотова Н.Л. Комплекс грамматических упражнений на основе поликодовых текстов (в аспекте РКИ) / Н.Л. Федотова, В.А. Сенцова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2017. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 115–122.
14. Шалесная О.А. Развитие навыков устной речи на основе использования короткометражных фильмов в обучении РКИ: на примере фильма «Парижанка» / О.А. Шалесная, Т.А. Храмченко // Лингводидактика: Материалы VIII Республиканского научно-практического семинара. – Минск: БГУ, 2021. – С. 86–90.
15. Ян С. Обучение китайских студентов идиоматическим выражениям, передающим доброжелательное отношение к собеседнику / С. Ян // Инновационный дискурс развития современной науки: Сборник статей X Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: Новая наука, 2022. – С. 34–38.

#### **PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF POLYCODE TEXT IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS: USING IDIOMS AS AN EXAMPLE**

**Jibieke Jialin**

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen

The article considers the concept of a polycode text and describes the possibility of using this type of text in the course of teaching Russian as a foreign language in the study of Russian idiomatics. The relevance of the article is due to the increasing role of polycode texts in the life of a modern person, in the modern communicative space. Three stages of work with a polycode text in the classroom in Russian as a foreign language are distinguished: pre-text, text and post-text. Methodological techniques that can be used at each of these stages are described – both general and aimed at mastering Russian idioms by students. It is noted that the polycode text, influencing different channels of the student's perception of information, becomes an effective means of mastering idioms in their specific implementation, in live use.

**Keywords:** polycode text, learning tool, idioms, phraseological unit, Russian as a foreign language, foreign students.

#### **References**

1. Anisimova E.E. Paralinguistics and text (on the problem of creolized and hybrid texts) / E.E. Anisimova // Questions of linguistics. – 1992. – No. 4. – P. 71–78.
2. Bereznyatskaya M.A. Work with authentic audiovisual materials at the lessons of the Russian as a foreign language (on the example of T. Bekmambetov's film comedy "Christmas Trees") / M.A. Bereznyatskaya, A.V. Denisenko, Yu.M. Kalinina // Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. – 2019. – No. 192. – P. 168–177.
3. Voroshilova M.B. Creolized text: aspects of study / M.B. Voroshilova // Political Linguistics. – 2007. – No. 1 (21). – P. 75–80.
4. Dmitrieva D.D. The use of polycode texts in Russian as a foreign language classes / D.D. Dmitrieva, E.S. Sklyar // Methods of teaching foreign languages and Russian as a foreign language: traditions and innovations: Collection of scientific papers of the V International Scientific and Methodological Online Conference. – Kursk: KSMU, 2020. – P. 373–378.
5. Eiger G.V. On the construction of a typology of texts / G.V. Eiger, V.L. Yukht // Text Linguistics: Proceedings of the Scientific Conference at the Moscow State Pedagogical Institute. M. Torez. Part I. – M., 1974. – P. 103–109.
6. Efremova, M.A. Cartoons in Russian as a Foreign Language Lesson as a Means of Forming Foreign Language Sociocultural and Communicative Competence / M.A. Efremova, I.A. Koroleva // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. – 2020. – No. 8 (151). – P. 25–29.
7. Zueva T.A. Work on the assimilation of phraseological units in the classroom of Russian as a foreign language at the university / T.A. Zueva // Lingvokulturologiya. – 2018. – No. 12. – P. 109–114.
8. Krylova M.N. Interactive methods in the system of teaching humanitarian disciplines in a technical university / M.N. Krylova // Prospects for science and education. – 2016. – No. 4 (22). – P. 39–46.
9. Kuzmina E.O. The use of polycode texts in teaching Russian as a foreign language at the initial stage / E.O. Kuzmina // Science and School. – 2019. – No. 1. – P. 118–123.
10. Orlova T.G. Polycode text / T.G. Orlova // Pedagogical speech science. Reference Dictionary / Ed. T.A. Ladyzhenskaya and A.K. Michalska; comp. A.A. Knyazkov. – M.: Flinta, Nauka, 1998. – P. 156–157.
11. Ostapenko I.A. Pedagogy of higher school: textbook / I.A. Ostapenko, M.N. Krylova. – Zernograd: ACII, 2017. – 178 p.
12. Prigarina N.K. The use of advertising texts in the system of culturally appropriate approaches to teaching Russian as a foreign language / N.K. Prigarina // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. – 2021. – No. 7 (160). – P. 102–105.
13. Fedotova N.L. A set of grammatical exercises based on polycode texts (in the aspect of Russian as a foreign language) / N.L. Fedotova, V.A. Sentsova // Proceedings of the South-Western State University. Series: Linguistics and Pedagogy. – 2017. – V. 7. – No. 3 (24). – P. 115–122.
14. Shalesnaya O.A. Development of oral speech skills based on the use of short films in teaching Russian as a foreign language: on the example of the film "Parisian" / O.A. Shalesnaya, T.A. Khranchenko // Linguodidactics: Materials of the VIII Republican Scientific and Practical Seminar. – Minsk: BSU, 2021. – P. 86–90.
15. Yang S. Teaching Chinese students idiomatic expressions that convey a benevolent attitude towards the interlocutor / S. Yang // Innovative discourse of the development of modern science: Collection of articles of the X International Scientific and Practical Conference. – Petrozavodsk: New Science, 2022. – P. 34–38.

## Особенности развития ценностных основ воспитания обучающихся в социалистическом Китае

**Би Цюшуан,**

аспирант, кафедра педагогики, пединститут, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
E-mail: 1650518521@qq.com

**Николаева Алла Дмитриевна<sup>1</sup>,**

д.п.н., профессор, заведующая кафедрой педагогики, пединститут, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
E-mail: allnikol@list.ru

В Китайской народной республике накопился богатейший опыт воспитания, который стал фундаментом развития образования и педагогической мысли. В данной статье главным образом анализируются особенности развития ценностных основ воспитания обучающихся на протяжении как «эры Мао Цзэдуна», так и переходного периода во времена реформ Дэн Сяопина. Основными особенностями в этом периоде можно обозначить следующие: государствоцентризм в образовании, воспитании, семейной политике Китая; становление и развитие нормативно-правового обеспечения системы образования и воспитания КНР; децентрализация и регионализация в системе общего и профессионального образования. Так, в исследуемый период ценностные основы воспитания обучающихся Китае – это гармоничное сочетание исторических учений, опирающихся на многовековых традициях, передовых практиках развитых государств. Развитие заложенных базовых ценностей как: строгая дисциплина, трудолюбие, патриотизм, нерушимые морально-этические нормы, традиции национальной культуры, уважение и почтение учителю.

**Ключевые слова:** Китай, воспитание, ценностные основы воспитания, особенности, социализм.

### Введение

Основание КНР открыло новую эру в истории китайской нации и открыло новую главу в развитии образования Китая. В начале основания республики, чтобы как можно скорее изменить отсталое положение культуры и образования, китайское правительство придавало большое значение делу образования, взяли на себя преобразование старого образования и построение нового образования как первоочередная задача воспитательной работы, успешно завершила коренной переход от старого образования к новой демократии и социалистическому образованию, установила образовательную политику партии и страны, уточнила направление социалистического образования.

Со создания КНР, образовательная политика социализма с китайской спецификой все более совершенствовалась. Большинство китайских педагогов более добросовестно проводили образовательную политику, которая привела к бурному развитию образования, значительно улучшила общее качество всей нации и внесла значительный вклад в национальную модернизацию. Изучая основную образовательную политику 1949–1990 гг., в этой статье обобщаются основы качественного образования Китая и особенности его становления и развития, которые могут послужить ценным справочным материалом для педагогов.

### Заявление и становления образовательной политики в новом социалистическом Китае (1949–1976 гг.)

После основания Китайской Народной Республики, вопрос о том, каких людей обучать и как воспитывать их, стал первостепенной проблемой, стоящей перед образованием. Поэтому в 1949 году глава китайского государства Мао Цзэдун провозгласил новую программу действий – «Общая программа Народного политического консультативного совета Китая» («中国人民政治协商会议共同纲领») (30.09.1949 г.). Согласно указанной программе, сущность образования в новой школе КНР заключалась в построении национальной системы образования с целью повышения грамотности населения, воспитания строителей новой страны, искоренения феодальных правил и развития гуманистического мировоззрения у молодежи. Следует отметить, что

<sup>1</sup> Научный руководитель

образование было интегрировано с общественным производством. Кроме того, «Общая программа» предусматривала, что женщины должны иметь равные с мужчинами права в получении образования. Провозглашались моральные принципы для всех граждан КНР (включая детей), «爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱公共财物» такие как: «любить нацию, любить людей, любить труд, любить знания и любить родину».

В 1950 году правительством КНР были обозначены три основные задачи образования: 1) образование должно служить строительству коммунизма и революции; 2) образование должно быть тесно связано с общественным производством; 3) образование на основе науки и технологий [1]. Исходя из этих задач, цель воспитания молодежи заключалась в формировании новых людей, энтузиастов с верой в коммунизм и работающих на благо его построения в Китае.

Национальная система образования в Новом Китае была установлена 1 октября 1951 года, о чем свидетельствует «Решения о реформировании академической системы» (关于改革学制的决定) 政务院, 1951年). По мнению Е.А. Суворовой, перед новым государством стояли трудные социальные задачи: ликвидация неграмотности среди населения; создание новых учебных заведений; подготовка квалифицированных профессиональных кадров, особенно инженерных и педагогических специальностей; привлечение в школы детей рабочих и крестьян. Например, как отмечает Е.А. Суворова, в вечернее время обучались грамоте рабочие при заводах и предприятиях, что позволило снизить уровень неграмотности в стране с 90% (в 1949 г.) до 78% (в 1956 г.) [2].

Исследователь Лю Чжиянь отмечает, что с целью удовлетворения потребностей социально-экономического развития Китая была выдвинута стратегия «наука и образование ведут страну к процветанию». В связи с этим «численность студентов в колледжах и университетах увеличилась в 7,4 раза, по сравнению с 1949 годом: например, в 1960 году в колледжи и университеты изначально планировалось набрать 280 000 студентов, но в итоге было зачислено 340 000 студентов. Также с 1957 по 1960-е годы количество школьников увеличилось с 6,28 млн до 10,48 млн.» [3]. В эти годы значительно сократилась неграмотность среди молодого населения и людей среднего возраста; проводилось большое количество разнообразных культурных мероприятий, были созданы художественные литературные произведения, кинофильмы, стала развиваться журналистика, издательское дело, радиовещание, библиотеки и музеи.

В 1958 году руководство Китайской народной республики, надеясь на стремительное экономическое развитие и строительство нового социалистического общества, предложило «догнать» США всего за пятнадцать лет – это так называемая политика «большого скачка». Для решения этой задачи в стране было начато крупномасштабное развертывание школьного и вузовского образования.

В этот период одной из особенностей философии образования страны был приоритет нравственному воспитанию молодежи. Ценностные основы воспитания обучающихся в Китае (нравственное/моральное/идейно-политическое) включали идеологическое, политическое и моральное воспитание. После создания Нового Китая Мао Цзэдун неоднократно повторял: «отсутствие правильных политических взглядов подобно отсутствию души» и «...идеология и политика – основа и душа всего, что делается» [4]. Основная цель образования в начальных и средних школах должна была заключаться в воспитании сильного поколения потомков революции, что стало незыблемой установкой в педагогической среде.

Таким образом, на первом этапе после основания Нового Китая Государственный совет КНР определил задачу воспитания обучающихся в рамках политического курса социализма. Однако в результате влияния образовательной политики Советского Союза во многих учебных материалах того времени в задачи нравственного воспитания входило воспитание коммунистической морали, сознательности, моральных чувств и правильного поведения. В 1958 году в качестве задач нравственного воспитания стали рассматривать взгляды на классовость, труд, массы и материализм. В документе «Извещение о некоторых проблемах укрепления идейно-политического воспитания в средних школах» министерство образования КНР определило четкие требования к коллективизму, дисциплине в школе, административной политике в образовательных учреждениях и т.д.

Анализ данного периода показал, что к ценностным основам воспитания можно отнести идеологию, политику и мораль, развитие знаний, эмоций, сознания и поведения, соответствие требованиям современного общества к моральным качествам. Таким образом, ценностные основы воспитания в аспекте моральных качеств гражданина Китая включают следующие способности: рационального восприятия, включая наблюдение, сравнение, оценку и выводы в отношении межлических, идеологических, политических и моральных связей; способность -поведение в соответствии с моральными знаниями и чувствами; формирования навыков и умений самообучения: саморегулирование, самоконтроль, самоуправление, самосовершенствование, самозакалка; способность решать конфликты, сопротивляться и бороться.

В середине 1960-х гг. Мао Цзэдун подверг радикальному пересмотру советскую модель социалистического развития, как саму по себе, так и в применении ее в китайской действительности, видя в ней появление «нового класса» политических чиновников и экономической элиты. В истории КНР этот период называется «культурная революция», направленная на распад старых ценностей и поиск новых. Мао не мог надеяться, что партия сама исправит свои ошибки, и поэтому обратился к старшеклассникам и студентам с призывом «опрокинуть буржуазную культуру» и «от-

крыть огонь по штабам» [5]. Учащаяся молодежь стала создавать радикальные группы «красных охранников», которые открыто критиковали и преследовали «отступников идеологии». При этом отметим, что в этот же исторический момент Китай достиг выдающихся технологических успехов в оборонном и техническом производстве, как: испытание первой атомной бомбы (16.10.1964 г.), создание первого в мире инсулина (1965 г.), становление нефтяной промышленности (1965 г.), что позволило стране полностью удовлетворить потребности в нефти, становлению металлургической промышленности.

Период десятилетия с 1966–1976 гг. в Китае отмечается как этап «на грани анархии»: школы были полностью закрыты, большинство университетов, среди них и педагогические, были также закрыты, ликвидированы научно-исследовательские учреждения гуманитарного профиля, правительственные учреждения в значительной степени не работали, не созывались съезды и пленумы коммунистической партии, происходила военизация гражданского общества. Тем самым, «системе образования КНР и кадровому составу учебных заведений был нанесён огромный ущерб» [5].

### **Развитие и совершенствование политики социалистического образования с китайской спецификой**

После третьего пленума ЦК партии одиннадцатого созыва моя страна вступила в новый исторический период реформ и открытости, и образование также вступило в новый этап реформ и развития. В новую эпоху центр деятельности партии и страны сместился на построение социалистической модернизации, приспособившись к изменению этой коренной задачи, развивалась и постепенно совершенствовалась политика социалистического образования с китайской спецификой.

В сентябре 1983 года Дэн Сяопин, председатель Компартии КНР, провозгласил теорию «三个面向» «три поворота страны» [6], утверждающей социалистический характер модернизации страны, способствующей включению конфуцианских моральных и социальных ценностей в воспитательный процесс («вернуться к модернизации, к миру, к будущему»). Эта идея нашла яркое отражение в сформулированной позже образовательной политике. В мае 1985 г. в «Решении ЦК Коммунистической партии Китая о реформе системы образования» четко говорилось, что «образование должно служить социалистическому строительству, а социалистическое строительство должно опираться на образование». «Под руководством Дэн Сяопина была осуществлена вторая революция – «построение социализма с китайской спецификой». Именно его идея «служения родине» получила дальнейшее развитие в КНР, включая в себя следующие основные положения: экономическое развитие и научно-технический прогресс страны, повышение уровня жизни на-

рода, развитие национальной гордости и достоинства, преданность стране, формирование национальной идентичности» [7]. В начале каждого учебного года стали проводиться вводные уроки по патриотизму, во время которых обучающимся объясняют необходимость учиться хорошо, какая взаимосвязь между учебой и Родиной. В целях формирования чувства гордости, уважения и любви к своей стране в начале каждой недели в школах до настоящего времени проводятся линейки с поднятием государственного флага и исполнением гимна страны. В дни национальных праздников стали проводиться мероприятия гражданско-патриотического характера [5].

Шестая «пятилетка» (1981–1985 гг.) стала ключевым периодом для развития ценностных основ воспитания молодежи в КНР. Впервые воспитанию была отведена стратегическая роль, провозглашалось, что воспитание должно служить не только материальной, но и духовной цивилизации, получило своё возрождение понятие ценности уважения к учителю, что нашло продолжение и в период «седьмой пятилетки».

На рубеже веков центральные органы власти КНР поставили стратегическую задачу и выдвинули новые требования к работе образовательных организаций. Китай находился на критическом этапе реформ, социальная ситуация претерпела сложные и глубокие изменения, влияющие на систему ценностных ориентаций молодежи. С целью реализации положений «Беседы по вопросу образования» Цзян Цзэминя (председатель КНР с 1993–2003 гг.) от 1 февраля 2000 года было принято, что «необходимо дальнейшее укрепление и совершенствование воспитательной работы в школах и учебных заведениях профессионального образования». Основной задачей в школах являлось воспитание высоко моральных и законопослушных граждан, имеющих социалистические взгляды, с духовно-нравственным мировоззрением, развитым чувством патриотизма и коллективизма. Указывалось на включение нравственно-воспитательного компонента в содержание различных школьных учебных предметов (китайский язык, история, география, математика, физика, химия, биология, природа), а также включение в учебные планы «идейно-политических» предметов, которые «должны знакомить с идеями социализма, национального единства и диалектико-материалистического мировоззрения. Школы обычно проводили много мероприятий. Эти мероприятия были направлены на повышение уровня социальной ответственности молодежи. Кроме того, организовывались специальные просмотры фильмов и телевизионных передач о патриотизме и революционных традициях в стране [8]. Таким образом можно заключить, что в девятой «пятилетке» до конца 1990-х годов особое значение и роль воспитания оставались стабильными и даже усиливались. Однако с конца 1990-х годов прошлого столетия, как указывают Д.Ш. Цырендоржиева и О.Б. Бальчиндоржиева [9] стали по-



являться и так называемые «китайские яппи», молодые люди, «ориентированные на успех и на материальное преуспевание», чей прагматизм резко контрастировал с установками молодежи 1980-х годов, искавшей высшие ценности и смысл жизни». Китайские ученые утверждают, что ценностные предпочтения молодежи девяностых годов прошлого столетия выступали как утилитарно-практическими и стали уже различаться от традиционных ценностей китайского общества.

Одной из особенностей представленного периода можно назвать и государствоцентризм в семейной политике КНР. Как отмечает А.В. Челнокова-Щейка, «в 1970-е годы стали появляться в правительственных документах лозунги, что «один ребенок – вполне достаточно, двое – в самый раз, трое – слишком много».

Относительно негативных тенденций в трансформации ценностей китайские исследователи указывают, что появились понятия, характеризующие отрицательные явления среди молодежи, как юэгуанцзу (月光族), кэньлаоцзу (啃老族), баомуцзу (保姆族), вызывающие беспокойство за успешное развитие во всех сферах общества. Большинство представителей поколения, рожденных в 1990-е гг., характеризуется как «слабые, ленивые, стремящиеся к наслаждению, чрезмерно избалованные люди». Произошла трансформация – из «почитания старших» в «культ детей». Социологические исследования китайских ученых свидетельствуют о низкой степени уверенности китайской молодежи в индивидуальном благополучии. Так, Лю Дацзюнь отмечает, что «китайский народ завершил дело, которое другие нации выполняли столетиями, за несколько десятилетий, соответственно, из этого исходит неприспособленность нового поколения к системе» [10].

Таким образом, исследуемый период, с одной стороны, характеризуется проведением реформ, завершением индустриализации, коллективизации и урбанизации, развитием информатизации, осознанием экологических проблем, а с другой стороны – выходом КНР из кризиса 1960 х гг., достижением достаточно высокого уровня системы образования за счет сильных мер по модернизации ценностных основ воспитания обучающихся как основного ресурса развития системы образования в целом, инициированных государством. Указанный вывод подтверждается тем, что произошли значительные изменения в социальной сфере (быт, досуг, этикет, профессиональные, семейные, межличностные отношения и т.д.), при этом духовно-нравственные ценности, социальные нормы и способы мышления также постепенно трансформируются. Духовная культура «осовременивается» не так стремительно, как материальная, но не менее глубоко.

## Заключение

Основными особенностями можно обозначить следующие: государствоцентризм в образовании, вос-

питании, семейной политике Китая; становление и развитие нормативно-правового обеспечения системы образования и воспитания КНР; децентрализация и регионализация в системе общего и профессионального образования. Так, в исследуемый период ценностные основы воспитания обучающихся Китае – это гармоничное сочетание исторических учений, опирающихся на многовековых традициях, передовых практиках развитых государств. Развитие заложенных базовых ценностей как: строгая дисциплина, трудолюбие, патриотизм, нерушимые морально-этические нормы, традиции национальной культуры, уважение и почтение учителю. Китайская система направлена на воспитание грамотных и бесприкословных исполнителей, действующих по инструкции. Вместе с тем такой подход способствовал тому, что недостаточно уделялось внимание развитию критического и творческого мышления, при этом это относится только к государственным образовательным учреждениям, где упор был на формировании трудовых навыков. Но, например, в частных детских садах, школах и вузах большую роль отводили личностно-ориентированному и индивидуальному подходу, развитию творческих и оригинальных способностей детей и молодежи.

Анализ нормативно-правовых материалов, научно-педагогических исследований по вопросам образования и воспитания со времен создания и развития Китайской народной республики свидетельствует о том, что в период с 1950-до начала 2000-х гг. шел процесс формирования социалистических ценностей, но с китайской спецификой. Государственная политика была ориентирована на воспитание гражданина, члена коллектива с чувством уважения к семье, учителю, на постоянное самосовершенствование личности, стремление к знаниям, раскрытию творческих начал, учет достижений мировой культуры, образования и науки. В определении ценностных основ воспитания молодежи учитывались реалии китайского общества и ориентация на решение национальных проблем. Таким образом, все вышеописанное сводится к краткому резюме: необходимость повышения уровня воспитания обучающихся и молодежи, строителей социализма; модернизация системы социалистического воспитания с учетом китайских особенностей в аспекте основного ресурса успешного будущего страны.

## Литература

1. Yau, F.D. Knowledge is a dangerous thing: authority relations, ideological conservatism, and creativity in Confucian-Heritage Cultures / Yau F.D., Tin H.H. – Текст: непосредственный // Journal for the Theory of Social Behavior. – 2008. – Vol. 38 (1). – P. 67–86.
2. Чжан, Ч. Направления исследований семейного воспитания в современном Китае / Ч. Чжан. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 921–923.

3. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студентов высш. пед. учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 – Педагогика и психология (ДПП.Ф.01 – Общие основы педагогики) / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – Москва: Academia, 2003. – 185, [2] с. – (Высшее образование). – ISBN5–7695–0965–1. – Текст: непосредственный.
4. Zhang, N. H. A Dictionary of the study of education / Zhang N.H. – Текст: непосредственный // Beijing: [Beijing Press]. – 1987. – Vol. 3 – P. 210-
5. Белова, Т.А. Система пропаганды в современной КНР: обзор истории становления и характерные черты / Т.А. Белова. – Текст: электронный // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2016. – Т. 6, № 8–1. – С. 25–33. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27183109> (дата обращения: 18.01. 2022).
6. Клепиков, В. З. О реформе образования в Китае / В.З. Клепиков. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 67–69.
7. Буюров, Д.В. Эволюция национальной политики Китайской Народной Республики / Д.В. Буюров. – Текст: непосредственный // Традиционный Китай на пути трансформации. – Москва, 2013. – Гл. 5. – [118] с.
8. Чжан, Ч. Направления исследований семейного воспитания в современном Китае / Ч. Чжан. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 921–923.
9. Chen, X.X. Study on Chinese educational history: Volume of Pre-Qin Dynasty / X.X. Chen, R.P. Zhang. – Shanghai: East China Normal University Press, 2009. – № 9. – С. 125–130. – Текст: непосредственный.
10. Хан, В. Коммунистическая идеология – ядро идейного воспитания в школах / Хан В. – Текст: непосредственный // Шанхайское образование. – 1988. – № 1–2.

#### CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIALIST CHINESE STUDENTS' BASIC EDUCATION OF VALUE

Bi Qiushuang, Nikolaeva A.D.

Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov

The People's Republic of China has accumulated a wealth of experience in education, which has become the foundation for the devel-

opment of education and pedagogical thought. This article mainly analyzes the characteristics of the development of the value bases of education of students throughout both the "era of Mao Zedong" and the transition period during the reforms of Deng Xiaoping. The main features in this period can be identified as follows: state-centrism in education, upbringing, and family policy in China; formation and development of regulatory and legal support for the system of education and upbringing of the PRC; decentralization and regionalization in the system of general and vocational education. Thus, in the period under study, the value foundations of educating students in China are a harmonious combination of historical teachings based on centuries-old traditions and best practices of developed countries. The development of the underlying basic values such as: strict discipline, diligence, patriotism, inviolable moral and ethical standards, traditions of national culture, respect and reverence for the teacher.

**Keywords:** China, education, value bases of education, characteristics, socialism.

#### References

1. Yau, F.D. Knowledge is a dangerous thing: authority relations, ideological conservatism, and creativity in Confucian-Heritage Cultures / Yau F.D., Tin H.H. – Text: direct // Journal for the Theory of Social Behavior. – 2008. – Vol. 38(1). – P. 67–86.
2. Zhang, Ch. Directions of research of family education in modern China / Ch. Zhang. – Text: direct // Modern problems of science and education. – 2014. – No. 6. – S. 921–923.
3. Slastenin, V.A. Introduction to pedagogical axiology: textbook. allowance for students of higher education. ped. educational institutions studying in the specialty 031000 – Pedagogy and psychology (DPP.F.01 – General foundations of pedagogy) / V.A. Slastenin, G.I. Chizhakova. – Moscow: Academia, 2003. – 185, [2] p. – (Higher education). – ISBN5–7695–0965–1. – Text: direct.
4. Zhang, N. H. A Dictionary of the study of education / Zhang N.H. – Text: direct // Beijing: [Beijing Press]. – 1987. – Vol. 3 -P. 210-
5. Belova, T.A. The propaganda system in the modern PRC: an overview of the history of formation and characteristics / T.A. Belova. – Text: electronic // Science. Thought: electronic periodical. – 2016. – V. 6, No. 8–1. – S. 25–33. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27183109> (date of access: 18.01.2022).
6. Klepikov, V.Z. On the reform of education in China / V.Z. Klepikov. – Text: direct // Pedagogy. – 2001. – No. 9. – S. 67–69.
7. Buyarov, D.V. The evolution of the national policy of the People's Republic of China / D.V. Buyarov. – Text: direct // Traditional China on the way of transformation. – Moscow, 2013. – Ch. 5. – [118] p.
8. Zhang, Ch. Directions of research of family education in modern China / Ch. Zhang. – Text: direct // Modern problems of science and education. – 2014. – No. 6. – S. 921–923.
9. Chen, X.X. Study on Chinese educational history: Volume of Pre-Qin Dynasty / X.X. Chen, R.P. Zhang. – Shanghai: East China Normal University Press, 2009. – No. 9. – P. 125–130. – Text: direct.
10. Khan, V. Communist ideology – the core of ideological education in schools / Khan V. – Text: direct // Shanghai education. – 1988. – No. 1–2.

# Методы и приемы использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов

## **Киреева Ирина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации АНО ВО «Московский международный университет»  
E-mail: arina\_68@bk.ru

## **Михеева Людмила Дмитриевна,**

старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации АНО ВО «Московский международный университет»  
E-mail: l.mikheeva@mmu.ru

## **Очача Маргарита Владимировна,**

старший преподаватель кафедры английского языка отделения языковой подготовки ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»  
E-mail: margaritadaisy15@yandex.ru

Дистанционное обучение преподавателей-лингвистов в современном вузе способствует реализации современной образовательной парадигмы, компонентами которой являются личностно-ориентированное обучение, индивидуализация и дифференциация учебной деятельности, возможность автономного обучения, самообразования, что обуславливает актуальность темы исследования в статье. Цель исследования заключается в изучении и обозначении приоритетных методов и приемов использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов. В исследовании использованы теоретические, эмпирические и статистические методы научного познания. В итоге был сделан вывод о том, что в организации дистанционного обучения преподавателей-лингвистов наиболее эффективными являются интерактивные методы и приемы использования образовательных платформ. Было отмечено, что результатом использования интерактивных методов и приемов в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов должно стать формирование и развитие их информационно-коммуникативной компетентности. Полученные результаты могут быть использованы в педагогических исследованиях по проблемам дистанционного обучения преподавателей по различным предметам.

**Ключевые слова:** методы, приемы, образовательные платформы, дистанционное обучение, преподаватели-лингвисты, информационно-коммуникативная компетентность.

## **Введение**

Дистанционное обучение является одним из важных направлений реализации образовательных программ высшего образования не только в нашей стране, но и во всем мире. В этом направлении актуальным представляется вопрос о методах и приемах использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов. Дистанционное обучение это определенный вид учебного процесса, который дает возможность педагогам и обучаемым осуществлять учебный процесс на расстоянии на основе применения различных образовательных платформ в рамках двустороннего обмена информацией. В основе образовательного процесса в процессе организации дистанционного обучения преподавателей-лингвистов лежит целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающихся, которые могут получать знания в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения. Использование образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов предполагало: организацию интерактивного диалога между обучающимися и преподавателем; использование аутентичного учебного материала в качестве деятельностной основы языкового образования; осуществление эффективного управления учебным процессом; возможность организации совместной работы с коллегами и образовательными организациями из других стран; предоставление возможности выбора себе любого педагога и образовательного учреждения, в какой бы стране или городе они не находились, что требует использования соответствующих образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов. В этой связи, поиск и обозначение целесообразных методов и приемов использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов являются ключевым результатом исследования.

## **Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования**

В исследовании методов и приемов использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов в рамках статьи, мы использовали научные и учебно-методические работы отечественных ученых. Например, в работе А.Н. Бехтерева и А.В. Логиновой исследован «процесс использования системы дистанционного

обучения Moodle при обучении профессиональному иностранному языку» [1, с. 91–97]. Л.П. Владимировой проанализированы «структура и содержание дистанционного обучения иностранным языкам, где сделан акцент на применение образовательных платформ» [2, с. 78]. А.Л. Назаренко рассмотрены «информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике в рамках дистанционного обучения» [3, с. 272]. Особо значимой для нашего исследования стала работа А.Я. Найн и З.М. Уметбаева «о методике организации педагогического эксперимента» [4, с. 127] А.Н. Некрасова и Н.М. Семчук описывают «классификацию мультимедийных образовательных средств и их возможностей» [5, с. 98–102]. В практическом пособии Н.В. Никуличевой рассматривается «процесс внедрения дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации и педагогическая практика его организации» [6, с. 72]. В базовом курсе лекций Е.Н. Солововой обозначены «теоретические и практические положения методики обучения иностранным языкам» [7, с. 184]. В монографии М.С. Усмонова интерпретируются «теория и практика создания интерактивных электронных учебных курсов на основе мультимедийных технологий, а также раскрыты особенности информационных систем и технологий» [8, с. 90]. В статье И.В. Щербини проводится «анализ мультимедийных технологий в преподавании иностранных языков» [9, с. 164–166]. Теория и практика обучения иностранным языкам представлена в учебном пособии для преподавателей и студентов А.Н. Щукина [10]. Изучение вышеуказанных литературных источников позволило выявить и установить ведущие теоретические и практические положения исследования в статье.

## Материалы и методы

Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что приоритетными методами и приемами использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов являются те, что обладают значительным дидактическим потенциалом, способствующим улучшению результатов обучения – интерактивные методы и приемы:

- «мозговой штурм» – обсуждение электронных учебников и образовательных онлайн платформ по иностранным языкам для разных уровней образования;
- проведение пробного урока по иностранному языку с использованием интерактивной доски;
- дискуссия по проблематике имеющихся электронных энциклопедий и справочников по культуре стран изучаемых языков;
- «круглый стол» по проблематике применения тренажеров и программ тестирования по иностранным языкам;
- дидактическая игра «образовательные ресурсы интернета»;
- тренинг по использованию аудиовизуальных мультимедийных образовательных ресур-

сов по иностранным языкам в педагогической практике;

- «деловая игра» по использованию интерактивных карт и атласов стран изучаемых языков в педагогической практике;
- интерактивные конференции и конкурсы по методике преподавания иностранных языков;
- дидактические игры по применению материалов для дистанционного обучения иностранным языкам;
- научно исследовательские работы и проекты;
- использование метода «большой круг» для обсуждения проблем и путей их решения в лингводидактике;
- метод модерации в группах.

Заметим, что образовательная платформа в исследовании представляет собой ограниченный, личностно ориентированный интернет-ресурс или ограниченную интерактивную сеть, которые полностью посвящены вопросам языкового образования, содержат аутентичные учебные материалы и предоставляют их пользователям на определенных условиях.

В целом, весь лингводидактический потенциал различных образовательных платформ, созданных для повышения квалификации, а также обучения преподавателей-лингвистов в основном имеет под собой определенную базу с техническими и дидактическими особенностями, в частности:

- аутентичность (это может значительно обогатить весь учебный процесс, а также усовершенствовать методики изучения различных иностранных языков);
- актуальность (использование образовательной платформы дает возможность каждый день получать свежий материал с актуальной информацией);
- публичность (учебные материалы доступны всем студентам и преподавателям, что дает возможность свободного доступа к ним и их использования в учебном процессе);
- автономность (возможность использования в соответствии с потребностями в учебе, с темпами обучения и уровнем обученности, создает все возможности для самостоятельной работы);
- многофункциональность (способствует развитию нескольких видов речевой деятельности);
- продуктивность (возможность не только использовать готовый материал, но также разрабатывать и распространять свои материалы);
- усиление личной мотивации в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов.

Сделаем краткий обзор образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов, которые были использованы соавторами в собственной педагогической практике: Moodle, Zoom, Quizlet, WordWall, Learning apps, Ted-Ed, EdX, Coursera, FutureLearn, Udemy, Khan-academy, Openlearning, Alison, Stanford Online и др. В результате анализа педагогического опыта работы в отечественных вузах (АНОВО «Москов-

ский международный университет», ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» и др.) был сделан вывод о том, что методы и приемы использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов должны способствовать, прежде всего, формированию и развитию их информационно-коммуникативной компетентности.

## Выводы

Целью данной научной статьи стало изучение методов и приемов использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов. В результате проделанной работы мы пришли к следующим выводам: дистанционное обучение представляет собой такую форму учебного процесса, которая позволяет обучающимся и преподавателю взаимодействовать на расстоянии с помощью разнообразных инновационных коммуникаций; методы и приемы использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов обладают значительными дидактическими возможностями, среди которых: представление учебной аутентичной информации, доступность обучающего материала, многофункциональный контроль усвоения материала, формирование педагогических навыков и умений будущих преподавателей-лингвистов, использование различных форм учебной деятельности, совместная деятельность обучающихся и преподавателя, формирование навыка автономной работы обучающихся, формирование положительного отношения к предмету изучения, стимуляция активности, развитие творческих способностей, расширение возможностей получения образования за счет использования интернет-ресурсов зарубежных стран. В результате анализа и обобщения научной литературы по вопросам использования образовательных платформ в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов были выделены интерактивные методы и приемы. Основными особенностями образовательных платформ являются следующие: аутентичность; актуальность; публичность; автономность; многоканальное восприятие; мобильность; многофункциональность; продуктивность; повышение мотивации, что наиболее важно в дистанционном обучении преподавателей-лингвистов и для применения интерактивных методов и приемов.

## Литература

1. Бехтерев, А. Н., Логинова, А.В. Использование системы дистанционного обучения «Moodle» при обучении профессиональному иностранному языку / А.Н. Бехтерев, А.В. Логинова // Открытое образование. – 2013. – № 4 (99). – С. 91–97.
2. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам /Л.П. Владимирова/. – Германия: Издательство «LAP Lambert Academic Publishing», 2017. – 78 с.
3. Назаренко, А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике. Дистанционное обучение: учебник / А.Л. Назаренко. – Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. – 272 с.
4. Найн, А.Я., Уметбаев, З.М. Педагогический эксперимент: методика и его организация: учебное пособие / А.Я. Найн, З.М. Уметбаев. – Магнитогорск: Издательство МаГУ, 2002. – 127 с.
5. Некрасова, А. Н., Семчук, Н.М. Классификация мультимедийных образовательных средств и их возможностей / А.Н. Некрасова, Н.М. Семчук // Ярославский педагогический вестник. –2012. – № 2. – С. 98–102.
6. Никуличева, Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практическое пособие / Н.В. Никуличева. – М.: Федеральный институт развития образования, 2016. – 72 с.
7. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранного языка: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей, 4-е издание / Е.Н. Соловова. – Москва: Издательство «Просвещение», 2006. –184 с.
8. Усмонов, М.С. Теория и практика создания интерактивных электронных учебных курсов на основе мультимедийных технологий. Информационные системы и технологии: монография/ М.С. Усмонов. – М.: Издательство «Перо», 2013. – 90 с.
9. Щербина, И.В. Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков / И.В. Щербина // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной конференции, посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета (Минск, 29 октября 2010 г.). – Минск: БГУ, 2010. – С. 164–166.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Издательство «Филоматис», 2004. – 416с.

## METHODS AND TECHNIQUES FOR USING EDUCATIONAL PLATFORMS IN DISTANCE LEARNING FOR TEACHERS-LINGUISTS

Kireeva I.A., Mikheeva L.D., Ochacha M.V.

Moscow International University, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

Distance learning of teachers – linguists in a modern university contributes to the implementation of the modern educational paradigm, the components of which are student-centered learning, individualization and differentiation of educational activities, the possibility of autonomous learning, self-education, which determines the relevance of the research topic in the article. The purpose of the

study is to study and designate priority methods and techniques for using educational platforms in distance learning for linguists. The study used theoretical, empirical and statistical methods of scientific knowledge. As a result, it was concluded that in organizing distance learning for linguists, interactive methods and techniques for using educational platforms are the most effective. It was noted that the result of using interactive methods and techniques in distance learning for linguists should be the formation and development of their information and communication competence. The results obtained can be used in pedagogical research on the problems of distance learning for teachers in various subjects.

**Keywords:** methods, techniques, educational platforms, distance learning, teachers – linguists, information and communication competence.

## References

1. Bekhterev, A. N., Loginova, A.V. The use of the Moodle distance learning system in teaching a professional foreign language / A.N. Bekhterev, A.V. Loginova // *Open education*. – 2013. – № 4 (99). – Pp.91–97.
2. Vladimirova L.P. Distance learning of foreign languages /L.P. Vladimirova/. – Germany: Publishing house “LAP Lambert Academic Publishing”, 2017. – 78 p.
3. Nazarenko, A.L. Information and communication technologies in linguodidactics. Distance learning: textbook / A.L. Nazarenko. – Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2013. – 272 p.
4. Nain, A. Ya., Umetbayev, Z.M. Pedagogical experiment: methodology and its organization: textbook / A. Ya. Nain, Z.M. Umetbayev. – Magnitogorsk: MaGU Publishing House, 2002. – 127 p.
5. Nekrasova, A. N., Semchuk, N.M. Classification of multimedia educational tools and their capabilities / A.N. Nekrasova, N.M. Semchuk // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. –2012. – No. 2. – pp. 98–102.
6. Nikulicheva, N.V. Introduction of distance learning into the educational process of an educational organization: a practical guide / N.V. Nikulicheva. – M.: Federal Institute for Education Development, 2016. – 72 p.
7. Solovova, E.N. Methods of teaching a foreign language: a basic course of lectures: a manual for students of pedagogical universities and teachers, 4th edition / E.N. Solovova. – Moscow: Publishing house “Enlightenment”, 2006. –184 p.
8. Usmonov, M.S. Theory and practice of creating interactive e-learning courses based on multimedia technologies. Information systems and technologies: monograph/ M.S. Usmonov. – M.: Publishing House “Pero”, 2013. – 90 p.
9. Shcherbina, I.V. Multimedia technologies in teaching foreign languages / I.V. Shcherbina // *Intercultural communication and professionally oriented teaching of foreign languages: materials of the IV International Conference dedicated to the 89th anniversary of the Belarusian State University (Minsk, October 29, 2010)*. – Minsk: BSU, 2010. – pp. 164–166.
10. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: theory and practice: a textbook for teachers and students / A.N. Shchukin. – M.: Publishing house “Philomatis”, 2004. – 416s.

# Виртуальная и дополненная реальности в высшем техническом образовании

**Козлов Анатолий Васильевич,**

доктор педагогических наук, Тюменский индустриальный университет, филиал г. Ноябрьск  
E-mail: tvtianikin@mail.ru

Статья посвящена выявлению перспективных областей применения инструментов виртуальной и дополненной реальности в технических вузах. Автор статьи отмечает глобальную тенденцию к созданию иммерсивных образовательных средств и определяет, что ведущую роль в повышении степени иммерсивности обучения играют инструменты создания виртуальной и дополненной реальности. Определены риски и недостатки внедрения инноваций в техническое образование. Очерчены перспективы практики применения виртуальных лабораторий. В области высшего технического образования виртуальные лаборатории помогают, во-первых, имитировать деятельность в реальных высокотехнических лабораториях, покупка и содержание которых зачастую оказываются невозможными для вузов, и, во-вторых, виртуальные лаборатории способствуют гуманизации и повышению этичности обучения, в-третьих, виртуальные симуляторы позволяют осуществлять подготовку специалистов в тех областях, где тренировки на реальных объектах связаны с большими рисками для здоровья и жизни. Выполнен обзор существующих в мире VR/AR-средств и приложений. Представлены примеры успешных инициатив по внедрению VR/AR-средств в отечественную вузовскую практику.

**Ключевые слова:** цифровое образование, виртуальная реальность, дополненная реальность, техническое образование, высшее образование, виртуальная лаборатория, иммерсивная среда, игровизация, симулятор

Современный человек все чаще оказывается в виртуальном пространстве, и это меняет стиль его мышления, фокус и концентрацию внимания, мотивацию, и в целом, как справедливо отмечает О.Н. Новикова, «аксиологические координаты жизнедеятельности» [12, с. 80]. Любой контент, с которым знакомится человек, является в большей или меньшей степени развлекательным – происходит так называемая «игровизация» реальности. Новое поколение людей, воспитанных виртуальными средами, исследователи именуют *Homo mobiludens*.

Виртуализация жизнедеятельности затрагивает большинство сфер: виртуальные инструменты широко применяются в рекреации, в туризме, в производственной деятельности и в образовании. При этом, внедрение виртуальной среды в вузы связано не только с вышеотмеченной «игровизацией». Можно сказать, что виртуализация образовательной сферы обусловлена двумя причинами: во-первых, предпочтением виртуальных, развлекательных инструментов обучения традиционным и, во-вторых, широкими возможностями повышения качества образования посредством инновационных технологий.

Обратимся к основным дефинициям, характеризующим рассматриваемую нами предметную область. Виртуальную реальность И.И. Полевода с соавт. определяет в качестве искусственно созданного техногенного мира, взаимодействующего с человеком посредством сенсорных каналов. Дополненная реальность, в свою очередь, представляется авторами как «неполное погружение человека в виртуальный мир, когда на реальную картину мира накладывается дополнительная информация в виде виртуальных объектов» [14, с. 199]. Как отмечают исследователи, в толковании виртуальной реальности, как правило, не наблюдается разночтений: виртуальная реальность в большинстве российских и зарубежных источников понимается как цифровая среда, полностью формируемая компьютерными технологиями. При этом в понимании дополненной реальности можно отметить существование двух различных авторских подходов: во-первых, дополненная реальность может представлять собой «реальный мир, который дополняется виртуальными элементами и сенсорными данными», а во-вторых, дополненная реальность – это «виртуальный мир, который дополняется физическими элементами реального» [14, с. 120]. По нашему же мнению, противоречия между подобными интерпретациями категории «дополненная реальность» нет: по сути, они

представляют собой лишь разные степени виртуализации среды: полностью «оцифрованная» – виртуальная реальность, виртуальная с элементами реальной – дополненная, реальная с элементами виртуальности – также являет собой дополненную реальность, но находящуюся на более ранней эволюционной стадии.

О.Н. Герман указывает, что на сегодняшний день можно говорить о конструировании «социовиртивной реальности», которую, в свою очередь, можно понимать в контексте двух позиций. Если исходить из общепсихологической позиции, то социовиртивную реальность можно понимать как универсальную среду бытия, саморепрезентации посредством инобытийных образов. Тогда как ранее цифровизация общества позволяла лишь созерцать – воспринимать, будучи пассивным реципиентом транслируемых образов («картинное созерцание»), сегодня цифровые инструменты дают возможность проявлять собственные образы, изменять цифровую реальность, т.е. человек получил статус активного создателя виртуальной реальности. Если исходить из позиций дидактической науки и определять социовиртивную реальность в контексте сферы образования, можно сказать, что такая реальность есть «универсальный тренажер для отработки матрицы наилучшего действия», своего рода тренировочная «зона комфорта» [2, с. 152].

Поворот педагогической науки к рассмотрению перспектив виртуальной и дополненной реальности обобщенно именуется в научных публикациях «иммерсивный подход». Среди всех существующих дефиниций категории «иммерсивный подход» наиболее емкое и лаконичное представляют, по нашему мнению, Н.Ю. Корнеева и Н.В. Уварина. Авторы представляют следующее определение иммерсивности (иммерсивного подхода) в высшем образовании: «комплекс приемов и способов организации продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса в условиях виртуальной обучающей среды, обеспечивающей интерактивность обучения за счет сенсорного мультивекторного воздействия на обучающихся»; целью подобного воздействия, добавляют исследователи, является практикоориентированное, высокотемповое и комплексное профессиональное развитие [8, с. 18]. Закономерным итогом имплементации технологий иммерсивного подхода в образование выступает формирование целостной иммерсивной обучающей среды. По мнению Г.С. Котова, такая среда есть «конструкт, отличающийся системным характером и свойством самоорганизации, реализуемый как динамический процесс воздействия на обучающегося с привлечением разнообразных элементов моделируемого <...> окружения» [9, с. 180].

Таким образом, при учете того факта, что современное образование на уровне высшей школы должно быть иммерсивным, все большее количество специалистов-теоретиков, педагогов и представителей образовательных структур обраца-

ются к средствам виртуальной и дополненной реальности. Развивая данный тезис, Р.И. Дремлюга с соавт. говорит о том, что виртуальная реальность приводит к позитивным результатам вне зависимости от области знаний – гуманитарной или технической [5, с. 23].

Изначально лидером по степени имплементации инструментария дополненной и виртуальной реальности стала медицина. Соответственно, виртуальная и дополненная реальность стали применяться не только в реальной медицинской практике, но и в высшем медицинском образовании. Как отмечает Е.А. Кузнецова, применение виртуальных технологий в медицинских колледжах и университетах позволило просматривать анатомические параметры и физиологические процессы, незаметные в реальной жизни [11, с. 155]. Вскоре виртуализация высшего образования распространилась на многие области технического образования [10, с. 204].

Векторы применения виртуальной и дополненной реальности очерчивают, помимо прочих, Е.А. Кузнецова с соавт.: (1) стационарный формат, при котором технологии используются непосредственно на занятиях; (2) дистанционный формат – погружение обучающегося в аудиторию; (3) смешанный формат – применение виртуальных средств дистанционно и очно; (4) формат самостоятельного обучения [11, с. 157].

Особого внимания заслуживает практика применения так называемых виртуальных лабораторий. В области высшего технического образования виртуальные лаборатории помогают, во-первых, имитировать деятельность в реальных высокотехнических лабораториях, покупка и содержание которых зачастую оказывается невозможным для вузов, и, во-вторых, виртуальные лаборатории способствуют гуманизации ряда научно-исследовательских отраслей: виртуальный формат проведения лабораторных исследований есть, по О.Н. Герман, новая форма гуманизма [2, с. 150]. Речь идет о том, что проводимые в области химии, биологии, и прочих наук эксперименты в виртуальных лабораториях повышают безопасность и этичность опытов (в ситуациях, к примеру, с опытами на людях или животных).

Еще одно преимущество виртуальных сред приводит И.И. Полевода: виртуальные симуляторы и тренажеры позволяют осуществлять подготовку специалистов в тех областях, где тренировки на реальных объектах связаны с большими рисками для здоровья и жизни. В ряде случаев педагог не может, по объективным причинам, предоставлять студентам доступ к технологическим установкам в связи с рисками здоровью и безопасности, тогда как виртуальная среда позволяет воссоздать реальные сценарии, возникающие в профессиональной деятельности, в том числе и форс-мажорные [14, с. 126]. В данной связи вполне логичным представляется массовая практика внедрения симуляторов для будущих спасателей, пилотов, инженеров, архитекторов [14, с. 119].



Особый интерес представляет внедрение виртуальной и дополненной реальности в те области технологичного знания, которые сопряжены с созданием сложных коммуникационных инженерных систем или архитектурных решений. На сегодняшний день, к примеру, модели конструкций и сетей могут быть созданы посредством программного обеспечения MultiGen, 3dsMax, Revit, Archicad или в любом ином трехмерном ПО и переданы в формате файла DXF на машины SGI для их визуального отображения [7, с. 6]. Методики преподавания вузовских инженерных дисциплин все чаще обогащаются за счет приложений дополненной реальности, где студенты получают возможность перемещать объекты, изменять масштаб, перемещать, поворачивать и рассматривать с разных сторон.

Разработаны и мобильные приложения, которые помогают визуализировать студенческие проекты и даже проникать внутрь существующих зданий.

Отметим некоторые инструменты из наиболее эффективных и апробированных в педагогической практике в сегменте высшего технического образования. Платформа дополненной реальности Vuforia (компания Qualcomm) основана на технологии виртуального зрения и широко используется в инструктаже и тренинге специалистов широкого спектра специализаций. Еще один схожий продукт – Vuforia Engine – предлагает инструментарий дополненной реальности для подготовки студентов, обучающихся по архитектурно-строительным специальностям [19]. ROAR (Roar IO Inc.) – платформа управления дополненной реальностью, действующая по следующему принципу: обучающийся наводит камеру на изображения, автоматически «дополняющиеся» видео, звуками и трехмерными моделями. Контент ROAR встраивается в ученики, в презентации и проекты [18]. ARCore (Google) представляет собой своеобразный конструктор программ для создания дополненной реальности. Его явное преимущество и перспективность в контексте высшего образования заключается в том, что он работает на обычных телефонах и не требует высокочувствительных сенсоров; сочетание реального и виртуального контента можно наблюдать через камеру телефона пользователя [17].

Кроме того, в вузах по всему миру применяют такие средства, как Mind Map AR, Augment, JigSpace, очки Oppo AR Glass 2021. По мнению множества специалистов, именно дополненная реальность имеет на сегодняшний день наиболее широкие перспективы, ведь инструментарий виртуальной реальности оказывается слишком объемным финансовыми ресурсами для вуза.

Один из очевидных плюсов инструментария дополненной реальности – возможность «обогащать» бумажные пособия: студент наводит камеру телефона на чертеж или схему в книге и оно дополняется требуемыми визуализациями, текстовыми комментариями и аудиосопровождением. З.И. Иванова, к примеру, говорит о том, что имен-

но такие «умные» книги – самый простой и эффективный способ внедрения средств виртуализации в российские вузы [6, с. 133].

Нельзя сказать, что виртуализация высшего технического образования не имеет «побочных» эффектов и негативных сторон. Все чаще в научном массиве можно найти критические замечания в адрес инструментов виртуальной и дополненной реальности – их считают индикаторами излишней, ненужной и неоправданной геймификации процесса обучения. Е.А. Данилова, к примеру, отмечает следующее: «инженер, не имеющий четкого представления о производственных процессах, не собравший своими руками ни одного узла, не может быть эффективным на производстве» [4, с. 30]. О.Н. Путина, в свою очередь, говорит о необходимости тщательно взвешивать каждую меру по имплементации виртуальной среды в техническое вузовское образование; функционеры системы образования, по мнению исследователя, не должны максимизировать виртуализацию – они должны, скорее, найти баланс «между виртуальным и реальным дискурсами, так как доминирование виртуального дискурса может иметь весьма негативные последствия для его участников» [15, с. 8]. Подходя к данной проблеме с философской и этической позиции, О.Н. Путина предостерегает представителей системы образования от воспитания поколения выпускников, неадекватно оценивающих реальность и конфликтующих по этой причине со множеством обстоятельств различных сред – межличностной, культурной, социальной, национальной, экономической, политической [15, с. 8]. Без сомнения, данные опасения отнюдь не беспочвенны, но, при этом, степень имплементации виртуального инструментария в российских вузах технической направленности не так значительна, чтобы говорить о подмене мира реального миром виртуальным.

П. Овчинников говорит о существенном отставании России по количеству технических вузов, применяющих виртуальную и дополненную реальность, от иных стран – США, Китая, Канады, Австралии. С другой стороны, можно констатировать лидерство России в вопросах вовлеченности крупного бизнеса в VR-проекты вузов, кроме того, существенны и объемы федерального финансирования (национальные проекты «Образование» и «Цифровая экономика»).

Последние годы развития российского высшего технического образования в медийном дискурсе часто именуются «бумом виртуальных лабораторий». До 2017 г. оборудование для изучения виртуальной реальности закупали только крупнейшие вузы страны (пионером в данной области, в частности, считается Институт машиностроения, материалов и транспорта в Санкт-Петербурге, который уже с 2014 г. внедрил программно-аппаратный комплекс X-sided CAVE 3D). Сегодня же внедрение средств виртуальной реальности можно считать системной, общестрановой тенденцией [1].

Основным центром VR-экспертизы в отечественной академической среде считается Даль-

невосточный федеральный университет; кроме того, лаборатория VR/AR функционирует в Южном федеральном университете, Крупные VR-лаборатории функционируют в НИУ ВШЭ, Московском политехническом университете, МИСИС, Университете ИТМО. В Томском политехническом университете существует VR-копия единственного действующего учебного реактора в России; в Институте прикладной математики и компьютерных наук действует магистерская программа по VR, где готовят специалистов по виртуальному инструментарию в области технологий и производственных систем [13]. В 2017 г. руководство Южно-Уральского государственного университета приняло решение о внедрении инструментария виртуальной реальности в систему обучения студентов, и соответствующие инициативы имплементируются в дидактическую практику вуза регулярно [3, с. 16].

К сожалению, в 2020 г. освоение техническими вузами виртуальной и дополненной реальности было приостановлено, что обусловлено пандемией и сопутствующим ей экономическим кризисом, однако, на сегодняшний день отечественные вузы восстанавливают темпы по виртуализации образовательной среды.

Как отмечено выше, наиболее простым и эффективным методом виртуализации образовательной среды является наполнение бумажных пособий контентом дополненной реальности. В 2019 г. в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» группа компаний «Просвещение» и «ИКС Холдинг» начали разработку интерактивных учебников с дополненной реальностью. С 2021 г. в Новосибирском федеральном педагогическом университете применяется учебное пособие «Дополненная реальность в робототехнике». Кроме того, в российских университетах внедряются очки дополненной реальности [6, с.134].

Существуют разнообразные возможности иммерсивного обучения для молодых специалистов – недавних выпускников технических вузов. В данном случае речь идет о виртуальных тренингах для молодых специалистов, реализуемых крупными российскими компаниями. Довольно успешными оказались, в частности, образовательные VR проекты компаний «Сбер», «Норильский никель», «Сибур», «РЖД», «Газпромнефть», «Сургутнефтегаз», «М-Видео», «Ростелеком», «Yota», «X5 Retail Group» [16, с. 159].

Таким образом, виртуализация высшего технического образования представляется нам необратимой общепланетарной тенденцией, обусловленной стремлением вузов к повышению качества и темпов обучения, а также приближением условий учебной деятельности к реальной практике профессиональной деятельности. Наиболее простой путь виртуализации – обогащение контента бумажных учебных пособий средствами дополненной реальности. Тем не менее, российская практика показывает, что имеют место и полноценные

виртуализированные учебные инструменты – виртуальные лаборатории и симуляторы. Высшее техническое образование становится все более иммерсивным, и, несмотря на некоторый скепсис специалистов по этому поводу, можно предположить что именно такие инновационные меры будут определять вектор дальнейшего развития высшей школы в стране и в мире.

## Литература

1. В России изучили применение виртуальной реальности в образовании // МГПУ. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mgpu.ru/v-rossii-izuchili-primenenie-virtualnoj-realnosti-v-obrazovanii/>. – Дата доступа: 06.02.2023.
2. Герман, О.Н. Социовиртивность как вид реальности в современном образовании / О.Н. Герман // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2020. – № 4 (39). – С. 148–162.
3. Гончарова, М.В. Инструменты виртуальной реальности в контексте образования / М.В. Гончарова, А.А. Дыдров, У.В. Лаптева // Социум и власть. – 2017. – № 5 (67). – С. 14–19.
4. Данилова, Е.А. Практическое моделирование в учебном процессе современного технического вуза / Е.А. Данилова // Вестник СГТУ. – 2021. – № 2 (89). – С. 27–33.
5. Дремлюга, Р.И. Нравственно-правовые риски использования виртуальной реальности в образовательной деятельности / Р.И. Дремлюга, А.Ю. Мамычев, А.В. Крипакова, А.А. Яковенко // АНИ: экономика и управление. – 2020. – № 1 (30). – С. 22–25.
6. Иванова, З.И. Учебные материалы с дополненной реальностью в высшем профессиональном образовании / З.И. Иванова // БГЖ. – 2021. – № 1 (34). – С. 130–134.
7. Игибаева, М.С. Развитие и влияние виртуальной реальности на архитектурный рабочий процесс / М.С. Игибаева, Р.У. Чекаева // Евразийский Союз Ученых. – 2020. – № 10–6 (79). – С. 4–7.
8. Корнеева, Н.Ю. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании / Н.Ю. Корнеева, Н.В. Уварина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 17–22.
9. Котов, Г.С. Иммерсивный подход в образовании: возможности и проблемы реализации / Г.С. Котов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73–1. – С. 179–181.
10. Козлов, А.В. Цифровизация обучения студентов технических специальностей / А.В. Козлов // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 10. – С. 201–205.
11. Кузнецова, Е.А. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении студентов экономических специальностей / Е.А. Кузнецова, П.М. Видяйкина, Д.А. Тауро-

ва // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–4. – С. 155–157.

12. Новикова, О.Н. Игроизация бытия человека в контексте цифровой культуры / О.Н. Новикова // Социум и власть. – 2020. – № 5 (85). – С. 78–85.
13. Овчинников, П. Как российские университеты становятся центрами VR-компетенций // MIXR. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mixr.ru/2021/01/13/vr-university/>. – Дата доступа: 06.02.2023.
14. Полевода, И.И. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе / И.И. Полевода, А.Г. Иванецкий, А.С. Миканович, С.М. Пастухов, А.В. Грачулин, В.Н. Рязцев, О.Д. Навроцкий, А.О. Лихоманов, Г.В. Винярский, И.С. Гусаров // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2022. – № 1. – С. 119–142.
15. Путина, О.Н. Виртуальный дискурс как современная образовательная среда: достоинства и недостатки / О.Н. Путина // Евразийский гуманитарный журнал. – 2022. – № 3. – С. 4–9.
16. Соснило, А.И. Применение технологий виртуальной реальности (VR) в менеджменте и образовании / А.И. Соснило // Управленческое консультирование. – 2021. – № 6. – С. 158–163.
17. Google Developers. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://developers.google.com/ar?hl=ru>. – Дата доступа: 06.02.2023.
18. ROAR IO Inc. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://theroar.io/>. – Дата доступа: 06.02.2023.
19. Vuforia Engine 10.13. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://developer.vuforia.com/>. – Дата доступа: 06.02.2023.

## VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY IN HIGHER TECHNICAL EDUCATION

**Kozlov A.V.**

Tyumen Industrial University

The article is devoted to identifying promising areas of application of virtual and augmented reality tools in technical universities. The author of the article notes the global trend towards the creation of immersive educational tools and determines that the tools for creating virtual and augmented reality play a leading role in increasing the degree of immersive learning. The risks and disadvantages of introducing innovations in technical education are identified. The prospects for the practice of using virtual laboratories are outlined. In the field of higher technical education, virtual laboratories help, firstly, to imitate the activities in real high-tech laboratories, the purchase and maintenance of which is often impossible for universities, and, secondly, virtual laboratories contribute to the humanization and improvement of the ethics of education, and thirdly, virtual simulators make it possible to train specialists in those areas where training on real objects is associated with great risks to health and life. The review of existing VR/AR-tools and applications in the world is made. Examples of successful initiatives for the introduction of VR/AR tools into domestic university practice are presented.

**Keywords:** digital education, virtual reality, augmented reality, technical education, higher education, virtual laboratory, immersive environment, gamification, simulator.

## References

1. In Russia, the use of virtual reality in education was studied // MGPU. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.mgpu.ru/v-rossii-izuchili-primeneniye-virtualnoy-realnosti-v-obrazovanii/>. – Access date: 02/06/2023.
2. German, O.N. Sociovirtivity as a type of reality in modern education / O.N. German // Wellbeing vectors: economics and society. – 2020. – No. 4 (39). – S. 148–162.
3. Goncharova, M.V. Tools of virtual reality in the context of education / M.V. Goncharova, A.A. Dydrov, U.V. Lapteva // Socium and power. – 2017. – No. 5 (67). – S. 14–19.
4. Danilova, E.A. Practical modeling in the educational process of a modern technical university / E.A. Danilova // Bulletin of the SSTU. – 2021. – No. 2 (89). – S. 27–33.
5. Dremlyuga, R.I. Moral and legal risks of using virtual reality in educational activities / R.I. Dremlyuga, A. Yu. Mamychev, A.V. Kripakova, A.A. Yakovenko // ANI: Economics and Management. – 2020. – No. 1 (30). – S. 22–25.
6. Ivanova, Z.I. Teaching materials with augmented reality in higher professional education / Z.I. Ivanova // BGJ. – 2021. – No. 1 (34). – S. 130–134.
7. Igibaeva, M.S. Development and influence of virtual reality on the architectural workflow / M.S. Igibaeva, R.U. Chekaeva // Eurasian Union of Scientists. – 2020. – No. 10–6 (79). – P. 4–7.
8. Korneeva, N. Yu. Immersive technologies in modern vocational education / N. Yu. Korneeva, N.V. Uvarina // Modern pedagogical education. – 2022. – No. 6. – S. 17–22.
9. Kotov, G.S. Immersive approach in education: opportunities and problems of implementation / G.S. Kotov // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – No. 73–1. – P. 179–181.
10. Kozlov, A.V. Digitalization of teaching students of technical specialties / A.V. Kozlov // Modern pedagogical education. – 2022. – No. 10. – S. 201–205.
11. Kuznetsova, E.A. The use of virtual and augmented reality technologies in teaching students of economic specialties / E.A. Kuznetsova, P.M. Vidyaykina, D.A. Taurova // Problems of modern pedagogical education. – 2022. – No. 75–4. – S. 155–157.
12. Novikova, O.N. Igroization of human existence in the context of digital culture / O.N. Novikova // Socium and power. – 2020. – No. 5 (85). – S. 78–85.
13. Ovchinnikov, P. How Russian Universities Become VR Competence Centers // MIXR. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: <https://mixr.ru/2021/01/13/vr-university/>. – Access date: 02/06/2023.
14. Polevoda, I.I. Technologies of virtual and augmented reality in the educational process / I.I. Polevoda, A.G. Ivanitsky, A.S. Mikanovich, S.M. Pastukhov, A.V. Grachulin, V. N. Ryabtsev, O.D. Navrotsky, A.O. Likhomanov, G.V. Vinyarsky, I.S. Gusarov // Bulletin of the University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Belarus. – 2022. – No. 1. – S. 119–142.
15. Putina, O.N. Virtual discourse as a modern educational environment: advantages and disadvantages / O.N. Putina // Eurasian humanitarian journal. – 2022. – No. 3. – P. 4–9.
16. Sosnilo, A.I. The use of virtual reality (VR) technologies in management and education / A.I. Sosnilo // Management consulting. – 2021. – No. 6. – P. 158–163.
17. Google Developers. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: <https://developers.google.com/ar?hl=en>. – Access date: 02/06/2023.
18. ROAR IO Inc. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: <https://theroar.io/>. – Access date: 02/06/2023.
19. Vuforia Engine 10.13. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: <https://developer.vuforia.com/>. – Access date: 02/06/2023.

# Особенности познавательной деятельности и адаптации студентов к процессу обучения в высшей школе

## **Коробова Екатерина Владимировна,**

к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков № 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: Korobova.EV@rea.ru

## **Кардович Ирина Кимовна,**

к.филол.н., доцент кафедры иностранных языков № 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: Kardovitch.IK@rea.ru

## **Година Джамиля Хасяновна,**

ст. преподаватель кафедры иностранных языков № 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: Godina.DK@rea.ru

## **Калашникова Наталья Афанасьевна,**

ст. преподаватель кафедры иностранных языков № 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: kalashnikova.n.a@mail.ru

Квалифицированная и эффективная профессиональная подготовка специалиста, способного работать в условиях цифровизации экономики, невозможна без осознания и учета возрастных и личностных особенностей студентов, специфики их психического развития и особенностей познавательной деятельности. Учет возрастных и личностных особенностей студентов является необходимым условием качественной профессиональной подготовки специалиста. В статье приводится возрастная периодизация становления личности во время обучения в вузе с краткой характеристикой данных периодов, описываются этапы адаптации к новым условиям обучения. Статья содержит результаты опроса студентов бакалавриата о мотивах выбора вуза, а также приводится анализ результатов наблюдения, проведенного с целью выявления особенностей адаптации студентов к процессу обучения в высшей школе на разных курсах, делаются выводы о возможностях повышения качества подготовки будущих профессионалов с учетом их психологических и познавательных особенностей.

**Ключевые слова** – познавательная деятельность; студенты бакалавриата; особенности адаптации; возрастная периодизация; профессиональная подготовка.

Квалифицированная и эффективная профессиональная подготовка специалиста, способного работать в условиях цифровизации экономики, невозможна без осознания и учета возрастных и личностных особенностей студентов, специфики их психического развития и особенностей познавательной деятельности.

Интерес к возрастной периодизации жизни человека имеет длинную историю, это связано с рядом культурных, юридических и иных аспектов. Одну из первых известных возрастных периодизаций приписывают Пифагору, относя ее к VI веку до н.э. Он выделял в жизни человека четыре сменяющих друг друга двадцатилетних периода: весну жизни, лето, осень и зиму. В настоящее время существует несколько возрастных периодизаций фаз развития человека предложенных К. Гетчинсоном, П.П. Блонским, А. Гезелло, З. Фрейдом, Э. Эриксоном, Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным и др. Нас интересует возрастная периодизация с точки зрения формирования познавательной деятельности человека. По принятой международной классификации юношеский возраст заканчивается у женщин в 20, а у мужчин в 21 год. С этого периода начинается взрослый период жизни. Таким образом, период обучения в вузе совпадает для большинства студентов с завершением юности и началом взрослой жизни.

В этот период студенты нацелены на свое будущее, на создание фундамента для будущей семьи, на свою профессию. Как известно, основной задачей обучения в вузе является подготовка к будущей профессиональной деятельности. В это же время происходит изменение познавательной деятельности молодых людей (мы рассматриваем студентов в данной статье), по сравнению со школьниками. Мы знаем, что «...традиционное обучение в школе главным образом опирается на память учащихся, что приводит к недостаточному развитию других психических процессов, в первую очередь мышления и воображения. Задача вуза состоит в том, чтобы учебный процесс способствовал в наибольшей степени развитию мышления и воображения студентов и тем самым развитию их творческой активности и инициативы» [9, с. 32–33].

Пора юности характеризуется усилением сознательных мотивов поведения, развивается самоанализ и самооценка. Факт поступления в институт повышает самооценку молодого человека, укрепляет его веру в себя. Однако часто радостное настроение первых месяцев учебы сменяется скептическим при оценке процесса обучения в ву-

зе, отдельных преподавателей, набора изучаемых предметов.

За время обучения в высшей школе студент проходит непростой путь осознания правильности своего профессионального выбора, профессиональной пригодности. Если студент-первокурсник еще мало отличается от вчерашнего абитуриента, то студент старших курсов, а особенно магистрант – это уже почти сложившийся молодой специалист.

Студенты-первокурсники должны пройти сложный период адаптации к новым условиям обучения в высшей школе. Среди трудностей, с которыми сталкиваются студенты в начале обучения, выделяются следующие компоненты: адаптация к новому коллективу, налаживание быта (для иногородних студентов), приобретение навыков самостоятельной работы, умения конспектировать, работать с первоисточниками, справочниками, выделять и использовать необходимую информацию в интернете. Л.Д. Столяренко выделяет такие формы адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе:

1. формальная – приспособление к организации учебного процесса в высшей школе, к содержанию обучения и к требованиям;
2. общественная, то есть процесс становления взаимоотношений в студенческих группах и интеграция этой группы со студенческим окружением;
3. дидактическая адаптация, подготовка студентов к новым формам и методам работы в высшей школе. [6, с. 655].

К этому следует добавить, что у студентов-первокурсников происходит осознание и переосмысление своего выбора вуза и готовности овладеть профессией. Известно, что мотивы поступления в вуз нередко далеки от желания овладеть конкретной профессией. Несмотря на то, что в школах проводится (или должна проводиться) работа по профессиональной ориентации старшеклассников, большинство выпускников школ имеют смутное представление о выбранной профессии. Согласно опросам, проведенным среди студентов бакалавриата 1-го курса РЭУ им. ГВ. Плеханова, вчерашних школьников, в наш вуз могут приводить разные мотивы:

- престижность вуза, его высокий рейтинг;
- совет родителей или друзей;
- удобное расположение вуза в центре города;
- возможность хорошего трудоустройства в будущем;
- востребованность профессии на данный момент;
- незнание, чем заняться после школы;
- любовь к одним и нелюбовь к другим школьным предметам;
- отсрочка от службы в армии для молодых людей и многие другие мотивы.

В экономическом вузе мы часто сталкиваемся с таким объяснением своего выбора – студенты-первокурсники «просто хотят быть экономистами / дизайнерами / маркетологами и т.д.», не очень

четко понимая, что это за профессия. С этим связано последующее разочарование многих первокурсников, их нежелание учиться, переход с факультета на факультет или даже смена института. Вопрос о правильности выбора вуза обычно решается к концу III курса, но в это время многие студенты решают не менять вуз, а просто избежать в дальнейшем работы по специальности.

Например, многие студенты-старшекурсники в РЭУ выражают желание работать не экономистами, а в совсем другой области. Подобные ошибки дорого обходятся как государству (в случае, если это бюджетники), так и самим студентам, наносят им психологические травмы, подрывают мотивацию, ведут к снижению успеваемости. Мы видим, как важна работа по профессиональной ориентации старшеклассников и абитуриентов для обеспечения более осознанного и грамотного выбора будущего рода деятельности.

Но даже в случае правильного профессионального выбора период адаптации к вузу протекает нелегко. Задачей преподавателей является психологическая помощь студентам в преодолении этого трудного периода.

Согласно нашему исследованию педагогических процессов, проведенному с использованием эмпирического метода наблюдения в РЭУ имени Г.В. Плеханова, непростой период адаптации студентов к процессу обучения в высшей школе на разных курсах имеет следующие основные особенности:

1 курс – адаптация вчерашнего абитуриента к студенческой жизни, период оценки правильности своего профессионального выбора. Трудности этого периода многочисленны – интеграция в новый (складывающийся) коллектив; новое местоположение учебного учреждения и нередко дальняя дорога к нему; незнакомые преподаватели и взаимоотношения с ними; новые предметы; иная система контроля и оценивания результатов обучения; другие формы преподавания учебного материала, требующие новой формы познавательной деятельности;

2 курс – период напряженной учебной деятельности, формирование широких культурных запросов и потребностей; адаптация в основном завершена. Это наиболее спокойный период в жизни студента, в целом, сложились межличностные отношения; студент научился учиться в вузе; мотивация к обучению высока;

3 курс – начало проявления интереса к участию в научной работе, некоторые студенты начинают критически оценивать набор предметов в вузе, могут игнорировать некоторые учебные дисциплины или занятия с некоторыми преподавателями. На этом этапе, в связи с развитием критического мышления, становится труднее мотивировать студента. Основной мотивацией является практическая значимость изучаемого материала;

4 курс – реальное знакомство с будущей профессией во время прохождения учебной практики, близкое окончание вуза формирует практиче-

ские установки на профессию, на поиск работы. Многие студенты начинают работать, используя частичную занятость, не дожидаясь окончания вуза. Это приводит к снижению мотивации к обучению, т.к. студент погружается в рабочий процесс. Мы нередко отмечаем и снижение успеваемости на последнем этапе обучения. Но это компенсируется приобретением профессионального опыта, так как дальше вчерашнему студенту предстоит пройти процесс адаптации к реальным условиям профессиональной деятельности.

Так как обучение в вузе является новым этапом познания, очень важным является вопрос о том, как обучаемый приобретает знания, какие встречает трудности, как он их преодолевает. Необходимо найти и облегчить пути, которые с наибольшим коэффициентом полезного действия помогли бы студенту овладеть избранной профессией [5].

Для успешного обучения в высшей школе от вчерашнего школьника требуется гораздо больше самостоятельности, умения пользоваться различными источниками знаний (в том числе и все в большей степени цифровыми), творческого подхода и осознанности при выполнении заданий, стремления к самообразованию, умения применять полученные знания в новых ситуациях. От того, насколько сформирована познавательная активность студента, зависит успешность его обучения в вузе в целом и иностранному языку в частности. Для успешного овладения студентами знаниями и профессиональными навыками необходимо развивать их умение работать самостоятельно в новой электронной образовательной среде [2, 3].

Но даже сегодня, в эпоху цифровизации образовательного процесса в высшей школе, большую часть знаний студенты получают от преподавателя и меньшую – самостоятельно. При этом большинство вчерашних школьников не приучены самостоятельно добывать знания. Необходимо последовательно формировать этот навык, мотивируя студентов к самостоятельному поиску и применению знаний, связывая понятия деятельности и мотивов. Данную связь сформулировал А.Н. Леонтьев: «Понятие деятельности необходимо связать с понятием мотива... Основными составляющими отдельных человеческих деятельностей являются осуществляемые ими действия. Действием мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, то есть процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия» [6, с. 215]. Чем ближе человек к объективному знанию, тем в большей степени мышление познающего субъекта должно носить продуктивный характер, быть способным к более или менее самостоятельному открытию новых знаний. И наоборот, чем более продуктивный, творческий характер носит мышление человека, тем ближе он к научному постижению истины.

Таким образом, формирование нового уровня познавательной активности, а также своевременная и эффективная адаптация студента к условиям обучения в вузе является одним из важнейших аспектов формирования профессиональной компетенции будущего специалиста.

Наше исследование мы проводили с привлечением студентов экономических специальностей. Следует отметить, что уже на начальном этапе обучения в вузе студенты этого направления должны понять важность иностранного языка для своего профессионального становления. Хорошее владение иностранным языком является одним из ведущих компонентов профессиональной конкурентоспособности, востребованности молодого специалиста-экономиста [1, 8]. Осознание этого факта повышает мотивированность студентов при изучении предмета.

Содержание обучения иностранному языку в вузе обусловлено целью профессиональной подготовки специалистов и существенно отличается от школьного. На первое место выдвигается профессиональная направленность обучения предмету, выработка компетенции применения языка в ситуациях профессионального общения [10, 8].

На всех этапах профессиональной подготовки экономистов следует помнить, на каком этапе адаптации находится студент, учитывать его возрастные и психологические особенности, т.е. эффективность работы преподавателя высшей школы определяется не только знанием своего предмета, владением методикой его преподавания, но и постоянным учетом возрастных и личностных особенностей студентов, спецификой их познавательной деятельности и профессиональных запросов будущих специалистов.

## Литература

1. Аввакумова И.В., Гаврилова Е.А., Кештова О.К., Терехова Ю.З. Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках курса иностранного языка профессионального общения в экономическом вузе на основе аутентичных материалов. Современное педагогическое образование. 2022. № 1. С. 115–119.
2. Вовси-Тиллье Л.А., Година Д.Х., Калашникова Н.А., Миронова Д.А., Современные цифровые инструменты в преподавании английского языка // Среднее профессиональное образование, г. Москва, с. 29–32
3. Година Д.Х., Интерактивные технологии обучения иностранному языку в электронной дидактической среде экономического вуза // Среднее профессиональное образование, г. Москва, с. 53–55
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975 – с. 304
5. Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Создание культурологической среды в реализации языко-

вого образования в неязыковых вузах. Язык и культура. 2021. № 53. С. 238–254

6. Пешкова Н.В. Языковая игра как средство реализации стратегии дискредитации в конфликтном дискурсе. Научная мысль Кавказа. 2019. № 2 (98). С. 76–80.
7. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.:1999, Педагогическое общество России, 354 с.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону, изд. «Феникс», 1999- с. 672
9. Фролова О.А., Мальныхина И.А., Плужникова И.И. Развитие эмпатических способностей студентов неязыковых вузов в процессе обучения иноязычному общению. Инновации в образовании. 2022. № 3. С. 51–60.
10. Яблочкина И.В., Бузина Ю.Н., Аласания Е.П. Интерактивные методы обучения, используемые в процессе овладения навыками межкультурного общения на иностранном языке в неязыковых вузах. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 1. С. 211–214.

#### FEATURES OF COGNITIVE ACTIVITY AND ADAPTATION OF STUDENTS TO THE LEARNING PROCESS IN HIGHER EDUCATION

Korobova E.V., Kardovich I.K., Godina Ja. Kh., Kalashnikova N.A.  
Plekhanov REU

A necessary condition for high-quality professional training of a specialist is considering the age and personality characteristics of students. The article presents the age periodization of personality formation during the period of university studies with a brief description of these periods as well as the stages of adaptation to new learning conditions. The article contains the results of a survey among the students on the motives for choosing a university and an analysis

of the results of an observation conducted to identify the features of students' adaptation to the learning process in a university in different academic years, some conclusions are drawn about the possibilities of improving the quality of training of future professionals, taking into account their psychological and cognitive characteristics.

**Keywords:** cognitive activity; bachelor students; adaptation features; age periodization; professional training.

#### References

1. Avvakumova I.V., Gavrilova E.A., Keshtova O.K., Terekhova Yu.Z. Features of the formation of foreign language communicative competence in the course of a foreign language of professional communication in an economic university based on authentic materials. Modern pedagogical education. 2022. No. 1. P. 115–119.
2. Vovsi-Tillier L.A., Godina D. Kh., Kalashnikova N.A., Mironova D.A., Modern digital tools in teaching English // Secondary vocational education, Moscow, p. 29–32
3. Godina D. Kh., Interactive technologies for teaching a foreign language in the electronic didactic environment of an economic university // Secondary vocational education, Moscow, p. 53–55
4. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. M., 1975 – p.304
5. Morozova A.L., Kostyukova T.A. Creation of a cultural environment in the implementation of language education in non-linguistic universities. Language and culture. 2021. No. 53. S. 238–254
6. Peshkova N.V. Language game as a means of implementing the strategy of discrediting in conflict discourse. Scientific thought of the Caucasus. 2019. No. 2 (98). pp. 76–80.
7. Pidkasty P.I., Fridman L.M., Garunov M.G. Psychological and didactic reference book of a teacher of higher education. M.: 1999, Pedagogical Society of Russia, 354 p.
8. Stolyarenko L.D. Fundamentals of psychology. Rostov-on-Don, ed. "Phoenix", 1999 – p.672
9. Frolova O.A., Malykhina I.A., Pluzhnikova I.I. Development of empathic abilities of students of non-linguistic universities in the process of teaching foreign language communication. Innovations in education. 2022. No. 3. S. 51–60.
10. Yablochkina I.V., Buzina Yu.N., Alasania E.P. Interactive teaching methods used in the process of mastering the skills of intercultural communication in a foreign language in non-linguistic universities. Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2019. V. 25. No. 1. S. 211–214.

**Лаптева Светлана Васильевна**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Транспорт и технологии нефтегазового комплекса», филиал ТИУ в г. Ноябрьске  
E-mail: s.v.lapteva@mail.ru

Современные педагогические исследования все чаще обращаются к вопросам улучшения качества образования, и подобные изыскания, как правило, реализуются в русле организационного обеспечения информатизации и поиска оптимального цифрового дидактического инструментария. Интерес к данным вопросам актуализировался благодаря массовому переходу к дистанционным формам вузовского образования, в том числе и во время пандемийного цикла.

Статья посвящена рассмотрению перспектив, текущего статуса и проблем информатизации высшего образования в стране и в мире. Автор приходит к выводу о существовании ряда проблемных аспектов в процессах информатизации вузов. Тем не менее, информационные технологии позволяют поднять уровень и доступность высшего образования на новый уровень. Отмечается, что информатизация привнесла существенные изменения и в процессы организации научной и образовательной деятельности – от внедрения цифрового интерактивного контента до создания электронных деканатов. Кроме того, информатизация позволяет укреплять межвузовское – межстрановое и внутристрановое – партнёрство. Представлены умозаключения об изменении роли педагога в условиях цифровой образовательной среды; сделаны предположения относительно вопросов обеспечения кибербезопасности.

**Ключевые слова:** информационные технологии, высшее образование, дистанционное образование, цифровизация, кибербезопасность, образовательная платформа, цифровой университет.

Современные педагогические исследования все чаще обращаются к вопросам улучшения качества образования, и подобные изыскания, как правило, реализуются в русле (1) организационного обеспечения информатизации; (2) поиска оптимального цифрового дидактического инструментария. Интерес к данным вопросам актуализировался, помимо прочего, за счет массового перехода к дистанционным формам вузовского образования, в том числе и во время пандемийного цикла [11, с. 31].

В медийных источниках и научных публикациях учреждения высшего образования все чаще именуются провайдерами онлайн-образования. Такая номинация обусловлена тем, что вузы начинают конкурировать между собой и стремятся привлечь как можно большее количество учащихся посредством внедрения инноваций в процесс обучения. Согласно прогнозам, провайдеры так называемого *e-learning* в скором времени займут наибольшую долю рынка высшего образования в мире. Цифровизация обучения позволит им оказывать более качественные и разнообразные образовательные услуги для большего количества желающих [8, с. 156].

Онлайн-обучение оказалось наиболее безопасным и жизнеспособным вариантом получения образования в условиях пандемии COVID-19, но, при этом, и до пандемии глобальный рынок цифрового обучения уже демонстрировал стабильный ежегодный глобальный рост. К 2021 г. объем рынка *e-learning* превысил \$315 млрд. [16]. Ожидается, что к 2026 г. объем данного рынка составит \$336,98 млрд при среднегодовом темпе роста в 9,1%. Особенно очевидно влияние цифровизации на функционирование высшего образования в странах Запада; США можно назвать лидером в области цифровизации образовательного пространства. Уже к 2009 г. 49% высших учебных учреждений этой страны оказывали дистанционные образовательные услуги; у 10% из вузов имелись электронные библиотеки и медиатеки [6, с. 85]. Более 30% американских студентов на конец 2018 г. посещали по крайней мере один онлайн-курс. По мнению 52% американских аспирантов, онлайн-обучение представляет собой более удобную и качественную альтернативу традиционным формам получения образования.

По данным Европейской ассоциации университетов, цифровизация высшего образования представляет собой приоритетную цель в реформировании высшей школы [15]. В 2021 г. 27% граждан ЕС в возрасте от 16 до 74 обучались на онлайн-курсах [16]; известно, кроме того, что рынок онлайн-обучения в Германии растет со скоростью 8,5% в год.



Объем глобального рынка *EdTech*, согласно прогнозам *Global Market Insights*, к концу 2023 г. составит \$240 млрд. Россия, при этом, демонстрирует некоторое отставание от общемировых темпов цифровизации образования (известно, к примеру, что на Россию в 2021 г. приходилось только 0,5% от общемирового рынка цифровых образовательных технологий) [10, с. 196–197]. Тем не менее, можно предположить, что в ближайшие 5–10 лет Россия нарастит темпы «оцифровки» вузов, так как, во-первых, запросы самих обучающихся существенно изменились, и вузы пытаются соответствовать им, и, во-вторых, инициативы по цифровизации исходят и от правительственных органов. Можно отметить, к примеру, опубликованный в 2020 г. проект документа «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г.», где цифровизация именуется ключевой движущей силой развития отечественной системы высшего образования [10, с. 197].

При этом нельзя однозначно констатировать «безболезненность» протекания процессов цифровизации образования. Разного рода трудности и неготовность как студентов, так и педагогов к применению новых технологий отмечаются во всем мире; по данным новейших социологических исследований, более 60% немецких и 50% голландских студентов сообщили о том, что пандемия негативно повлияла на общие показатели академической успеваемости [16]. В России, в ситуации внезапного и незапланированного перехода к дистанционному обучению, к началу 2020 г. 88% вузовских преподавателей оценивали цифровизацию образования скептически. Более 50% педагогов отмечали снижение мотивации студентов, а около 60% – снижение собственной продуктивности [14, с. 62]. Цифровизация образования сталкивается также с барьерами технологического и финансового характера: к началу карантина 15% российских вузов не имели системы онлайн-общения со студентами в принципе, не обладали отлаженными и апробированными прикладными методологиями применения цифровых инструментов, испытывали нехватку оборудования и программного обеспечения; кроме того, цифровые компетенции студентов и преподавателей также не были сформированы в достаточной мере [14, с. 62].

Обобщив тезисы, представленные в современной научной литературе, можно представить перечни преимуществ и недостатков информатизации высшего образования – как на отечественном пространстве, так и глобально (Таблица 1).

Как показано в Таблице 1, информатизация сопряжена с множеством рисков и проблемных аспектов, которые, тем не менее, не могут «перевесить» преимущества от их внедрения. Более того, многие риски могут быть успешно нейтрализованы при тщательном планировании информатизации обучения в вузе. Рассмотрим основные средства и технологии, применяемые в современ-

ном высшем образовании. По нашему мнению, информационные технологии, имеющие место в сфере высшего образования, целесообразно разделить на несколько групп, на основании критерия функции, выполняемой конкретным цифровым инструментом (Рисунок 1):

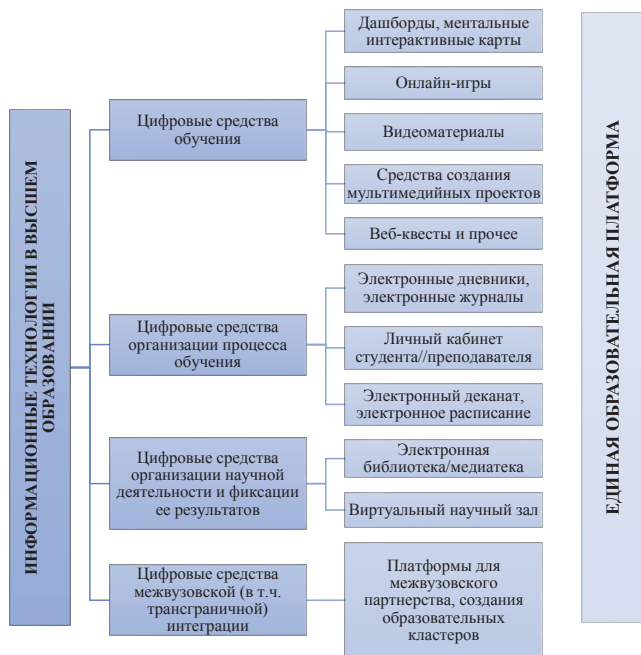
Таблица 1. Преимущества и недостатки информатизации высшего образования

Преимущества	Недостатки
Информатизация избавляет педагога от несвоевременной ему бумажной работы.	Педагог зачастую не имеет материалов для работы в новом режиме, в связи с чем вынужден проделывать большой пласт методической работы по компиляции образовательного контента.
Педагог избавляется от ограничений бумажных учебников.	Риск утраты унификации программного материала и снижения качества образования.
Информационные технологии позволяют достигнуть высокого уровня наглядности и интерактивности обучения.	Цифровизация учебных занятий способна привести к перегрузке обучаемых.
Расширяются возможности дистанционного высшего образования, независимо от места жительства студента.	Необходимость владения оборудованием для студента – при дистанционной форме работы, и переоснащения вузов – при очной форме работы.
Электронные учебники снижают физическую нагрузку студентов.	Риски развития игровой, компьютерной зависимости среди обучающихся.
Возможность трансграничного сотрудничества образовательного и научно-исследовательского.	Внедрение электронных материалов освобождает человека от необходимости тренировать память и уменьшает нагрузку на человеческий мозг.

Говоря о цифровых средствах обучения, следует отметить, что современный образовательный контент, в той или иной степени, должен быть интерактивным. В данной связи даже бумажные пособия и учебники все чаще дополняются дополнительными материалами в виде видео- или онлайн-заданий [3, с. 246]. Цифровые и информационно-коммуникационные инструменты, представленные сегодня, как правило, ориентированы на сбор, интеграцию и представление информации как самими учащимися, так и педагогами. Широко применяются средства создания мультимедийных проектов в программах *PowerPoint*, *HyperStudio*, *Adobe Photoshop*, *iMovie*, *Vimperator*, *iPhoto* и проч. Еще до пандемии в России и в мире в качестве образовательных материалов активно использовались видеоматериалы, посредством которых объясняются правила, иллюстрируются ситуации, вводится новый материал. Информационные технологии применяются не только для ознакомления с темой и тренировки навыков, но и для контроля степени усвоенности знаний (онлайн-тестирование).

Среди новых инструментов, введенных в педагогическую практику в недавнем времени, от-

метим средства создания веб-квестов. Веб-квест, в контексте педагогических технологий, представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы сети. Преимущества веб-квестов заключаются в возможностях развития как цифровых компетенций в целом, так и критического мышления, аналитических навыков, умения классифицировать, обобщать и презентовать полученную информацию. В рамках веб-квеста студенты собирают данные, относящиеся к решению учебной задачи, анализируют и синтезируют их, в результате чего производят собственный креативный продукт [2, с. 31]. Помимо прочего, инновации в вузах позволяют ускорить и оптимизировать коммуникацию между участниками образовательного процесса (онлайн-чаты, электронные консультации, видеоконференц-связь). Сферы имплементации ментальных карт и дашбордов в образовательном процессе также весьма разнообразны: фиксация мыслей, понимание и запоминание содержания лекции, генерация и наглядное представление идей. Интересно, но в сфере образования получают распространение и те технологии, которые изначально использовались в иных сферах. Известно, к примеру, что студенты и руководство вузов в России имеют специальные группы в социальных сетях, насчитывающие довольно большое количество участников [5, с. 72]. Создаваемые виртуальные группы в социальном пространстве Интернета могут применяться в качестве дополнения к аудиторным занятиям (образовательная функция), либо для связи и решения вопросов студентов и преподавателей (информационная и коммуникативная функции) [12, с. 71].



**Рис. 1.** Типы информационных технологий, применяемых в сфере высшего образования

Примечание: собственная разработка автора

Как показано на рис. 1, помимо инструментария, применяемого в образовательных целях,

цифровизация привнесла изменения и в процессы организации научной и образовательной деятельности. Все чаще в вузах иницируются проекты по созданию электронных деканатов, расписаний, зачетных книжек и прочих средств, которые ранее были представлены исключительно в «аналоговом» формате.

Совокупность всех вышеописанных инструментов на финальной фазе эволюции информатизации вуза собираются в единое образовательное пространство, где в рамках одной цифровой площадки собраны все средства обучения, его организации, межвузовского сотрудничества. Безусловно, создание и поддержание функционирования подобных площадок (по сути, представляющих собой электронный/виртуальный вуз) является достаточно ресурсоемкой и сложной мерой, поэтому констатировать наличие полноценной цифровой площадки хотя бы у одного российского вуза пока нельзя. Тем не менее, расширение функционала официальных сайтов учебных учреждений и ввод в эксплуатацию комплексных систем обучения позволяет предполагать то, что российская система образования постепенно движется по направлению к запуску единых образовательных платформ вузов.

В современном массиве по исследуемой нами предметной области четкой дефиниции категории «образовательная платформа» пока нет. Некоторые исследователи сужают данное понятие до цифрового архива учебных материалов (по Бойченко, образовательная платформа является собой «лично-ориентированный интернет-ресурс, ограниченный по объему, содержащий учебные материалы по каким-либо направлениям образования» [2, с. 31]), тогда как, по нашему мнению, функционал эффективной образовательной платформы гораздо шире, нежели простое сохранение учебных материалов. Ключевым принципом создания подобной информационно-образовательной среды должен стать принцип многокомпонентности. Цифровая информационно-образовательная платформа представляет собой многокомпонентную среду, включающую как непосредственно учебно-методические материалы, так и программное обеспечение, системы контроля знаний, баз данных и информационно-справочных систем, модули коммуникации, позволяющие совершать информационный обмен по траекториями «обучающийся – педагог», «обучающийся – администрация», «педагог – администрация», «обучающийся – обучающийся» [4, с. 310].

Возможно, создание цифровых образовательных платформ является последним шагом перед массовым распространением так называемых цифровых университетов или виртуальных академий. Цифровые университеты, можно предположить, не предполагают традиционных форм обучения, аудиторий, постоянных преподавателей [3, с. 244].

Кроме того, информатизация позволяет укреплять межвузовское – межстрановое и внутристра-

новое – партнёрство. Информатизация стимулирует создание новых профессиональных образовательных программ и коллабораций, в рамках которых педагоги, студенты и соискатели научных степеней могут взаимодействовать со студентами и преподавателями других вузов, обмениваться опытом, преодолевать трудности в организации подготовки студентов [9, с. 15]. На данный момент данный вектор цифровизации наиболее развит в плане проведения различных онлайн-конференций и заочных научных форумов, посвящённых определенной тематической области<sup>1</sup>. Кроме того, все чаще в сборниках публикаций мы можем встретить среди авторов одной статьи представителей разных регионов, государств и даже континентов, что, безусловно, стало возможным благодаря активизации электронной коммуникации в сфере образования.

Процессы информатизации образования протекают в контексте концепции устойчивого развития, где одной из ключевых ценностей является доступность образования и обеспечение справедливого доступа к знаниям. В данной связи мировая общественность предприняла ряд мер, обеспечивающих доступ к образованию и знаниям в глобальном масштабе. Отметим, в частности, Будапештскую инициативу открытого доступа<sup>2</sup>, предпринятую еще в декабре 2001 г. В 2003 г. была утверждена Берлинская декларация о свободном доступе к знаниям, утвержденная практически всеми ведущими научными учреждениями. К настоящему моменту функционируют, помимо прочих, Общественная научная библиотека, Инициатива «Открытые архивы», база данных исследователей Google Scholar и многие другие. Эти и иные меры позволили размещать научные работы в виртуальном пространстве, обеспечив к ним доступ для студентов и преподавателей [10, с. 196].

Внедрение широкого спектра информационных технологий в сферу образования неизменно влечет за собой изменение функций преподавателя. Технологии, по сути, лишают педагогов традиционной роли транслятора знаний и наделяют их функциями модератора учебного процесса, тьютора и разработчика учебной траектории. В случае, если цифровая образовательная среда выполнена продуманно и эффективно, студенты получают большой объем ответственности за свое обучение и более не являются пассивными слушателями нового материала [1, с. 20]. Как следует из вышесказанного, цифровизация образования непременно влечет за собой увеличение доли самообразования – как при изучении базовых предметов, так и при изучении профильных дисциплин [13, с. 169]. Преподаватель, таким об-

разом, все реже выступает своеобразным «фильтром», через который пропускается учебный материал; таким «фильтром» становятся сами студенты, а преподаватель лишь корректирует их работу.

Наконец, следует рассмотреть еще одну проблему, актуальность которой возрастает по мере роста степени информатизации высшей школы. Речь идет о проблеме обеспечения кибербезопасности – охраны уникальных вузовских образовательных материалов и иной информации ограниченного доступа – к примеру, личных данных студентов. Вуз, имеющий собственную образовательную платформу, должен провести ряд превентивных мер по обеспечению кибербезопасности [7, с. 241]. Следует отметить, что в последние годы число исследований, посвященных вопросам кибербезопасности в образовании, многократно возросло и, как можно предположить, такая тенденция будет сохраняться достаточно долго.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Цифровизация высшего образования представляет собой приоритетную цель в реформировании высшей школы практически в каждой стране мира; кроме того, онлайн-обучение оказалось наиболее безопасным и жизнеспособным вариантом получения образования в условиях пандемии COVID-19.

2. Нельзя однозначно констатировать «безболезненность» цифровизации образования. Существуют как преимущества, так и недостатки информатизации высшего образования.

3. Информатизация привнесла изменения и в процессы организации научной и образовательной деятельности – от внедрения цифрового интерактивного контента до создания электронных деканатов.

4. Можно предположить, что существующие на данный момент и внедряемые точечно информационные технологии способны со временем интегрироваться в единую образовательную виртуальную платформу – цифровой университет.

5. Информатизация позволяет укреплять межвузовское партнёрство, стимулирует создание новых профессиональных образовательных программ и коллабораций, обеспечивая при этом доступность образования.

6. Внедрение информационных технологий в сферу образования неизменно влечет за собой изменение функций преподавателя, наделяя его ролями модератора учебного процесса, тьютора и разработчика учебной траектории.

7. Весьма актуальной нам представляется проблема обеспечения кибербезопасности – охраны уникальных вузовских образовательных материалов и иной информации ограниченного доступа.

## Литература

1. Байчорова, А.А. Использование информационных технологий в системе высшего и профессионального образования / А.А. Байчоро-

<sup>1</sup> Международные заочные онлайн-конференции // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/conference/online>. – Дата доступа: 23.01.2023.

<sup>2</sup> Budapest Open Access Initiative – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/>. – Дата доступа: 23.01.2023.

- ва, З.У. Чомаева, З.К. Джаубаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–4. – С. 18–20.
2. Бойченко, О.В. Информационно-коммуникационные и цифровые технологии в образовании / О. В. Бойченко, О.Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–2. – С. 29–33.
  3. Гриневич, Л.А. Цифровизация высшего образования в современной России: теория и практика / Л.А. Гриневич // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2021. – № 57. – С. 242–248.
  4. Дубинина, Д.А. Информационная образовательная платформа вуза / Д.А. Дубинина // StudNet. – 2020. – № 8. – С. 308–312.
  5. Дунаева, Т.Ю. Роль информационных технологий в высшем образовании / Т.Ю. Дунаева // Проблемы педагогики. – 2017. – № 4 (27). – С. 71–73.
  6. Клопов, Р.В. Информационные технологии в высшем образовании США / Р.В. Копов // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. – 2009. – № 12. – С. 84–86.
  7. Олейник, А.С. Технология обеспечения информационной и кибербезопасности в учреждениях высшего образования / А.С. Олейник, В.М. Герасимов, Ф.Н. Халилуллин, Ю.М. Гайнулова, Д.С. Калинин // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 5 (51). – С. 240–247.
  8. Петрожицкая, И.А. Информационные технологии как инструмент обучения в вузе / И.А. Петрожицкая // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–2. – С. 154–157.
  9. Подымова, Л.С. Инновационные технологии в системе управления цифровым образованием в условиях высшей школы / Л.С. Подымова, Т.А. Головятенко, М.А. Хмелькова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 2. – С. 12–16.
  10. Понизовкина, И.Ф. Цифровизация высшего образования: перспективы и риски / И.Ф. Понизовкина // Право и практика. – 2020. – № 1. – С. 194–202.
  11. Расулова, З.Д. Эффективность дистанционной организации процессов обучения в высшем образовании / З.Д. Расулова // Academy. – 2020. – № 11 (62). – С. 31–34.
  12. Сайфутдинова, Г.Б. Использование современных информационных технологий в высшем образовании / Г.Б. Сайфутдинова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 11–3. – С. 71–73.
  13. Степанова, Л.В. Информационные технологии как средство обучения в вузе / Л.В. Степанова, Т.И. Николаева, М.И. Попова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–1. – С. 167–170.
  14. Титаренко, Л.Г. Адаптация к ускоренной цифровизации в условиях пандемии: сравнительное исследование систем высшего образования России и Беларуси / Л.Г. Титаренко // Высшее образование в России. – 2022. – № 3. – С. 58–68.
  15. Bouchrika, I. 50 Online Education Statistics: 2023 Data on Higher Learning & Corporate Training / I. Bouchrika // Research. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://research.com/education/online-education-statistics>. – Дата доступа: 23.01.2023.
  16. E-Learning Statistics 2022: What the Data Show // Al-Fanar Media. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://al-fanarmedia.org/2022/10/e-learning-statistics-2022-what-the-data-show/>. – Дата доступа: 23.01.2023.

## INFORMATION TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

Laptev S.V.

TIU branch in Noyabrsk

Modern pedagogical research is increasingly turning to issues of improving the quality of education, and such research, as a rule, is implemented in line with the organizational support of informatization and the search for optimal digital didactic tools. Interest in these issues has been updated due to the massive transition to distance forms of higher education, including during the pandemic cycle.

The article considers prospects, current status and problems of informatization of higher education in the country and in the world. The author comes to the conclusion about the existence of problematic aspects in the processes of informatization of universities. Nevertheless, information technologies allow raising the level and accessibility of higher education to a new level. It is noted that informatization has also brought changes to the processes of organizing scientific and educational activities – from the introduction of digital interactive content to the creation of electronic dean's offices. In addition, informatization makes it possible to strengthen inter-university – both inter-country and intra-country – partnership. The conclusions about the change in the role of the teacher in the digital educational environment are presented; the assumptions regarding cybersecurity issues are made.

**Keywords:** information technology, higher education, distance education, digitalization, cybersecurity, educational platform, digital university.

## References

1. Baichorova, A.A. The use of information technologies in the system of higher and professional education / A.A. Baichorova, Z.U. Chomaeva, Z.K. Dzhaubaeva // Problems of modern pedagogical education. – 2020. – No. 66–4. – S. 18–20.
2. Boychenko, O.V. Information and communication and digital technologies in education / O. V. Boychenko, O. Yu. Smirnova // Problems of modern pedagogical education. – 2019. – No. 64–2. – S. 29–33.
3. Grinevich, L.A. Digitalization of higher education in modern Russia: theory and practice / L.A. Grinevich // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. – 2021. – No. 57. – S. 242–248.
4. Dubinina, D.A. Information educational platform of the university / D.A. Dubinina // StudNet. – 2020. – No. 8. – S. 308–312.
5. Dunaeva, T. Yu. The role of information technologies in higher education / T. Yu. Dunaeva // Problems of Pedagogy. – 2017. – No. 4 (27). – S. 71–73.
6. Klopov, R.V. Information technologies in higher education in the USA / R.V. Klopov // Pedagogy, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. – 2009. – No. 12. – S. 84–86.
7. Oleinik, A. S., Gerasimov V.M., Khalilullin F.N., Gainulova Yu. M., Kalinin D.S. Technology for ensuring information and cyber security in institutions of higher education // Management education: theory and practice. – 2022. – No. 5 (51). – S. 240–247.

8. Petrozhitskaya, I.A. Information technologies as a teaching tool at the university / I.A. Petrozhitskaya // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – No. 70–2. – S. 154–157.
9. Podymova, L. S., Golovyatenko, T. A., Khmelkova, M.A. Innovative technologies in the system of digital education management in conditions of higher education // Higher education today. – 2021. – No. 2. – S. 12–16.
10. Ponizovkina, I.F. Digitalization of higher education: prospects and risks / I.F. Ponizovkina // Law and practice. – 2020. – No. 1. – S. 194–202.
11. Rasulova, Z.D. Efficiency of distance organization of learning processes in higher education / Z.D. Rasulova // Academy. – 2020. – No. 11 (62). – S. 31–34.
12. Sayfutdinova, G.B. The use of modern information technologies in higher education / G.B. Saifutdinova // Actual problems of the humanities and natural sciences. – 2016. – No. 11–3. – S. 71–73.
13. Stepanova, L.V., Nikolaeva, T.I., Popova, M.I. Information technologies as a means of teaching at the university // Problems of modern pedagogical education. – 2022. – No. 75–1. – S. 167–170.
14. Titarenko, L.G. Adapting to accelerated digitalization in a pandemic: a comparative study of higher education systems in Russia and Belarus / L.G. Titarenko // Higher education in Russia. – 2022. – No. 3. – S. 58–68.
15. Bouchrika, I. 50 Online Education Statistics: 2023 Data on Higher Learning & Corporate Training / I. Bouchrika // Research. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: <https://research.com/education/online-education-statistics>. – Date of access: 01/23/2023.
16. E-Learning Statistics 2022: What the Data Show // Al-Fanar Media. – 2022 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://al-fanarmedia.org/2022/10/e-learning-statistics-2022-what-the-data-show/>. – Date of access: 01/23/2023.

## Цифровизация как современная стратегия развития системы повышения квалификации педагогов

**Алфимов Дмитрий Валентинович,**

доктор педагогических наук, профессор, директор  
Государственного бюджетного учреждения дополнительного  
профессионального образования «Институт развития  
профессионального образования»  
E-mail: alfimov\_dmitrii@mail.ru

Цифровизация системы повышения квалификации педагогов является одной из ключевых компонент инновационного развития профессионального образования. В статье приводятся результаты исследования по выявлению преимуществ данного процесса, проведённого в Государственном бюджетном учреждении дополнительного профессионального образования «Институт развития профессионального образования» (г. Донецк) в 2022 году. К преимуществам цифровизации были отнесены следующие: повышение вовлечённости и заинтересованности педагогов в результатах образовательного процесса, улучшение сохранности знаний, стимулирование сотрудничества, способствование реализации индивидуально-дифференцированного обучения, приобретению (развитию) навыков 21 века, непрерывному профессиональному развитию, содействию личностному росту слушателей повышения квалификации. К проблемам внедрения цифровизации отнесено: различный уровень цифровой грамотности педагогов, недостаточное наличие цифровых образовательных ресурсов и технических средств, которые могут быть использованы в системе повышения квалификации.

**Ключевые слова:** повышение квалификации, цифровизация, педагоги, непрерывное развитие.

### Введение

Современный этап развития мировой педагогической науки характеризуется утверждением инноваций как важного фактора общественного воспроизводства, способного обеспечить устойчивое экономическое развитие на основе достижения конкурентоспособности страны. Поэтому основной задачей государственной политики является формирование институциональных механизмов и инфраструктур инновационных путей стратегической модернизации профессионального образования. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который входит в национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.), ставит одной из задач создание условий для внедрения современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций различных видов и уровней [5].

С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков отмечают, что цифровизация, являясь одной из ключевых реалий жизнедеятельности современного человека и социально-экономического, информационно-технологического уклада производственных и культурно-образовательных отношений в обществе, рассматривается многими как условие и способ решения всех проблем современного образования [7]. Российские учёные утверждают, что в настоящее время это приводит к обострению существующих противоречий в образовании между «репродуктивной» и «продуктивной» стратегиями его модернизации.

Вопросы цифровизации системы повышения квалификации педагогов, её проблем и перспектив находится в поле зрения различных учёных (см., например, публикации о проблемах и возможностях электронного повышения квалификации педагогов [8], использовании облачных технологий для развития цифровой культуры педагогов [6], применении систем искусственного интеллекта в образовании и педагогике для совершенствования инновационных процессов [2, формирования информационной культуры педагогов при разработке дистанционного урока [1], готовности педагогов к реализации образовательного процесса в условиях цифровизации образования [9] и др.).

Однако, по нашему мнению, необходимо выявить те реальные преимущества, которые предо-

ставляет цифровизация системы дополнительного профессионального образования педагогических работников профессиональных образовательных организаций (училищ, колледжей, техникумов). Цифровизация, выступая инновацией знаниевого общества, играет стратегическую роль в процессах получения новых знаний, их передаче, распространению и усвоению.

## Материалы и методы

Мы осуществили исследование с целью выявления преимуществ цифровизации системы повышения квалификации педагогов профессионального образования. В ходе исследования использовались следующие методы: опрос, беседа, свободный диалог, наблюдение. В исследовании приняли участие слушатели повышения квалификации Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития профессионального образования», которые обучались в 2022 году.

Сильные и слабые стороны цифровизации системы дополнительного профессионального образования изучались в ходе ряда мероприятий, проведённых в 2022 году в дистанционном формате [4]. Среди них: вебинар «Дуальное образование и сетевая форма обучения в условиях внедрения ГОС СПО нового поколения», семинар «Организационно-методическое сопровождение среднего профессионального образования», заседание учебно-методических объединений педагогических работников профессионального цикла укрупнённых групп, цикле вебинаров «Цифровизация среднего профессионального образования – 2022» и др.

В рамках цикла вебинаров «Цифровизация среднего профессионального образования» был организован и проведён обучающий исследовательский практикум «Инструменты организации и проведения электронной лекции (е-лекции)» [4]. Его основной целью являлось ознакомление с приемами работы на вебинарных площадках и в социальных сетях для организации и проведения онлайн-видеолекции. Задачами практикума стали: систематизация теоретических знаний педагогов о понятии «онлайн-видеолекция»; ознакомление участников с современными площадками для проведения видеолекции в режиме онлайн; мотивирование педагогических работников на внедрение видеотехнологий дистанционного обучения в учебный процесс.

## Результаты

К преимуществам цифровизации процесса повышения квалификации педагогов профессионального образования на основе проведённого исследования мы относим следующие:

– цифровизация повышает вовлечённость и заинтересованность в результатах образовательного процесса. При использовании в ходе повышения квалификации цифровых образовательных ресурсов, возрастает заинтересованность

в преподаваемом предмете. Цифровые учебные ресурсы предлагают множество возможностей сделать обучение более интересным и увлекательным с точки зрения преподавания одних и тех же предметов по-новому. Например, обучение с помощью игр, организация виртуальных туров на предприятия для обучающихся и использование других онлайн-ресурсов для обучения. Кроме того, технологии могут стимулировать более активное участие в учебном процессе, чего трудно добиться в традиционных лекционных средах.

- цифровизация улучшает сохранность знаний. Слушатели, которые вовлечены и заинтересованы в том, что они изучают, лучше сохранят свои знания. Как упоминалось ранее, технологии могут способствовать активному участию в занятиях, что является критическим фактором для сохранения знаний на более длительный период.
- цифровизация способствует реализации индивидуально-дифференцированному обучению. Из-за разных способностей и темпов обучения никто не учится одинаково. Цифровизация предлагает большие возможности сделать обучение более эффективным для всех с разными потребностями. Например, слушатели могут учиться в своем собственном темпе, изучать сложные концепции или пропускать вперед по мере необходимости.
- цифровизация стимулирует сотрудничество. Слушатели могут практиковать навыки совместной работы, участвуя в различных онлайн-мероприятиях. Например, работая над разными проектами, сотрудничая с другими на форумах или обмениваясь документами в виртуальной среде обучения. Цифровые образовательные ресурсы могут стимулировать сотрудничество между педагогами в одной и той же организации профессионального образования и/или в той же стране и даже в других аудиториях по всему миру.
- цифровизация способствует приобретению (развитию) навыков 21 века. Слушатели могут получить навыки, необходимые им для достижения успеха в своей профессиональной деятельности. Современные цифровые технологии помогают в развитии таких навыков как: применение цифровых инструментов для сбора, оценки и использования информации; умение отличать надежные источники в Интернете от ненадежных; поддержание надлежащего онлайн-этикета; использование облачных технологий в профессиональном общении; овладение цифровыми средствами и средой для общения и коллективной работы и др. Особого внимания заслуживают навыки сформированные на основе использования соответствующих цифровых инструментов и ресурсов и связанные развитием умения критически мыслить для планирования и проведения научных исследований, управления образовательными

проектами, решения проблем и принятия обоснованных решений.

- цифровизация способствует непрерывному профессиональному развитию. Обучаясь использовать и одновременно используя в ходе повышения квалификации современные цифровые образовательные ресурсы, сервисы видеоконференций, облачные технологии педагоги могут попробовать и находят свои собственные решения для повышения качества собственной профессиональной деятельности. Особого внимания сегодня заслуживает применение виртуальной (дополненной) реальности в профессиональном образовании. Дополненная реальность – это иммерсивная среда в физическом мире, в которой компьютеризированные знания улучшают артефакты реального мира. Виртуальная реальность, с другой стороны, представляет собой симуляцию трехмерной среды, в которой люди могут взаимодействовать.
- цифровизация содействует личностному росту слушателей повышения квалификации. Использование современных цифровых средств способствует самосозиданию личности, её позитивной актуализации как результат собственного свободного и ответственного выбора человека, который сталкивается с вызовами современного технологического общества.

## Обсуждение

Цифровизация образовательного процесса не всегда несёт положительные изменения и бывает неоднозначно воспринимается слушателями повышения квалификации. На основании собственного исследования трансформации образования в условиях его цифровизации И. Я Мурзина вводит понятие «гуманитарное сопротивление», под которым понимаются формы символического протеста, основанные на ценностях гуманизма, опирающиеся на национально-культурные традиции и носящие ненасильственный характер. Учёный утверждает, что «цифровизация воспринимается не столько как технологическая модернизация и внедрение новых носителей учебной информации, но как угрожающий человеку и обществу процесс расчеловечивания, утраты смыслозначимой составляющей жизни в угоду механическим (искусственным, внешне заданным) алгоритмам и стандартам» [3, с. 107].

Согласно нашему исследованию к проблемам внедрения цифровизации необходимо отнести: различный уровень цифровой грамотности педагогов, недостаточное наличие цифровых образовательных ресурсов и технических средств, которые могут быть использованы в системе повышения квалификации.

## Заключение

Стремительные экономические и социальные изменения в обществе приобрели такой темп, что

система повышения квалификации специалистов столкнулась с трудностями в удовлетворении требований постоянно меняющейся среды и потребностей педагогов и студентов. Современное образование – это сотрудничество с другими, которое обеспечивает решение сложных профессиональных и личностных проблем, развитие критического мышления и лидерских качеств, повышение мотивации и эффективности на основе применения различных форм общения в условиях цифровизации.

Традиционная роль педагога профессионального образования (трансляция и воспроизведение учебных материалов) сменяется рядом новых ролей. Современный педагог должен уметь выбирать и использовать электронные ресурсы для обучения студентов; организовать сотрудничество и общение между участниками образовательного процесса; разрабатывать собственные электронные ресурсы и формировать электронную образовательную среду, быть фасилитатором и помощником для студентов, понимать и учитывать их потребности и особенности в процессе обучения, новые сервисы и инструменты для эффективного сотрудничества, общения, цифровых навыков 21 века.

Педагоги профессионального образования нуждаются в специально организованном консультировании по вопросам проведения онлайн-мероприятий с использованием вебинарных площадок, организации и проведения онлайн-трансляций в формате стрима, работы с цифровым программным обеспечением общего и специального назначения. Необходимо разрабатывать интегрированные образовательные технологии и применять их на разных уровнях образования: от дошкольного до последипломного. Важно, чтобы педагоги владели не только искусством преподавания, но и технологией преподавания как основой этого искусства.

## Литература

1. Коваль Н.Н. Формирование информационной культуры педагогов при разработке дистанционного урока // Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. Том Часть 2. Москва: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, «5 за знания», 2022. С. 265–272.
2. Коляда М.Г. Искусственный интеллект как движущая сила совершенствования и инновационного развития в образовании и педагогике // Информатика и образование. 2019. № 10(309). С. 21–30. DOI 10.32517/0234-0453-2018-33-10-21-30.
3. Мурзина И.Я. Гуманитарное сопротивление в условиях цифровизации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 10. С. 90–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-90-115.



4. Отчёт о деятельности Института за 2022 год [Электронный ресурс] // Сайт ГБУ ДПО ИРПО. URL: [http://irpodnr.com/images/docs/2022/Otchet\\_2022\\_compressed.pdf](http://irpodnr.com/images/docs/2022/Otchet_2022_compressed.pdf) (дата обращения 02.02.2023)
5. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)). [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения 01.02.2023).
6. Сипачева, Е.В. Развитие цифровой культуры педагогов посредством формирования готовности к использованию облачных технологий // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции. 2021. № 9. С. 491–495.
7. Степанов С.Ю. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. Вып. 2 (30). DOI: 10.15393/j5.art.2020.5684.
8. Усова С.Н. Проблемы и возможности электронного повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 1(42). С. 43–57.
9. Фоменко С.Л. Готовность педагогов к реализации образовательного процесса в условиях цифровизации образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3(11). С. 36–50. DOI 10.17853/2686–8970–2022–3–36–50.

#### DIGITALIZATION AS A MODERN STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM

**Alfimov D.V.**

Institute for the development of vocational education

Digitalization of the teacher training system is one of the key components of the innovative development of vocational education. The article presents the results of a study to identify the advantages of this process conducted in the State budgetary institution of additional vocational education "Institute for the development of vocational

education" (Donetsk) in 2022. The advantages of digitalization included the following: increasing the involvement and interest of teachers in the results of the educational process, improving the preservation of knowledge, stimulating cooperation, facilitating the implementation of individually differentiated learning, acquiring (developing) skills of the 21st century, continuous professional development, and promoting the personal growth of trainees. The problems of digitalization implementation include: different levels of digital literacy of teachers, insufficient availability of digital educational resources and technical means that can be used in the system of professional development.

**Keywords:** professional development, digitalization, teachers, continuous development.

#### References

1. Koval N.N. Formation of information culture of teachers in the development of distance learning // Shamov pedagogical readings: Collection of articles of the XIV International Scientific and Practical Conference. In 2 parts, Moscow, January 22–25, 2022. Volume Part 2. Moscow: Scientific School of Educational Systems Management, International Academy of Sciences of Pedagogical Education, "5 for Knowledge", 2022. pp. 265–272.
2. Kolyada M.G. Artificial intelligence as a driving force of improvement and innovative development in education and pedagogy // Informatics and education. 2019. № 10(309). Pp. 21–30. – DOI 10.32517/0234–0453–2018–33–10–21–30.
3. Murzina I. Ya. Humanitarian resistance in the context of digitalization of education. The Education and Science Journal. 2020. 22 (10): 90–115. DOI: 10.17853/1994–5639–2020–10–90–115
4. Report on the activities of the Institute for 2022 [Electronic resource] // Website of GBU DPO IRPO. URL: [http://irpodnr.com/images/docs/2022/Otchet\\_2022\\_compressed.pdf](http://irpodnr.com/images/docs/2022/Otchet_2022_compressed.pdf). Access date: 02/02/2023.
5. Passport of the national project "Education" (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects (Minutes of December 24, 2018 No. 16)). [Electronic resource]. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf>. Access date: 01/09/2023.
6. Sipacheva E.V. Development of digital culture of teachers through the formation of readiness for the use of cloud technologies // Personality in culture and education: psychological support, development, socialization: materials of the International scientific and practical Conference. 2021. No. 9. pp. 491–495.
7. Stepanov S. Yu., Orzhekovsky P.A., Ushakov D.V. Problems of digitalization and development strategies of lifelong learning. In: Nепrерывное образование: XXI век [Lifelong education: the XXI century]. 2020. № 2 (30). DOI: 10.15393/j5.art.2020.5684.
8. Usova S.N. Problems and opportunities of electronic professional development of teachers in the conditions of digitalization of education // Scientific support of the system of professional development of personnel. 2020. № 1(42). Pp. 43–57.
9. Fomenko S.L. Readiness of teachers to implement the educational process in the conditions of Digitalization of education // Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT). 2022. № 3(11). Pp. 36–50. DOI 10.17853/2686–8970–2022–3–36–50.

# Педагогическая компонента в процессе построения теней на чертежах при различных условиях освещения

**Гусарова Елена Александровна,**

преподаватель кафедры Инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)  
E-mail: gusarova\_ea@mail.ru

**Спирина Елена Львовна,**

старший преподаватель кафедры Инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)  
E-mail: spirinael@mail.ru

В настоящей статье идёт речь о преподавании одного из разделов начертательной геометрии, а именно темы «Теория построения теней», рассматривается способ построения теней при различных углах наклона световых лучей. Также показан приём, позволяющий в определённых случаях строить контуры собственных и падающих теней геометрических и архитектурных объектов в зависимости от различных условий их освещения без использования плана при помощи представленных в статье графиков. Этот приём возможно применять в практике строительного и архитектурного проектирования, при реальном освещении на любой геометрической фигуре. Таким образом, возможно несколько расширить перечень основных методов построения теней в практике преподавания означенной темы.

**Ключевые слова:** изображение, освещение, лучи, точка, плоскость, контур, тень, проекция, плоскость, линия, ось, модель.

В современном проектировании основная часть компаний используют технологии информационного моделирования, где модель включает в себя полную информацию об объекте строительства. Актуальность таких технологий связана с цифровизацией, в том числе в строительном секторе Обучающиеся уже с первых курсов начинают изучать основы компьютерного проектирования, например в программах Revit, Renga и другие, главным достоинством информационного моделирования является возможность работать сразу со всей моделью, с любым из ее видов, вследствие чего осуществить без дополнительных построений визуализацию объекта, в том числе быстро выбрать освещение и увидеть тени от объектов при различных углах наклона световых лучей. Но компьютерные программы -это лишь инструменты, они постоянно совершенствуются, а мы анализируем вариант построения теней на чертежах, как один из методов раздела начертательной геометрии «Теория построения теней».

В строительном и архитектурном проектировании пространственные композиции строятся на четко воспринимающихся формах с простой и ясной их организацией. Поэтому в данной статье мы рассматриваем основные геометрические формы, обычно избираемые архитекторами и строителями при проектировании различных сооружений. Сюда относятся фигуры, организованные по типу прямоугольного параллелепипеда, правильной призмы, правильной пирамиды, прямого кругового цилиндра, прямого кругового конуса, сферы и тел других тел вращения.

Общий случай геометрической формы рассматривается лишь как теоретическая подоснова, на фоне которой возникают и развиваются частные виды. Фронтальное положение проектируемого сооружения является основным. В нашем случае оно рассматривается как базовое для изображаемых геометрических фигур. Общие же положения сохраняются, как необходимая теоретическая предпосылка.

Построение проводится при углах наклона проекции световых лучей к горизонтальному направлению в  $30^\circ$ ,  $45^\circ$  и  $60^\circ$ , где углы  $\alpha$  и  $\beta$  образуют девять вариантов освещения. Такие углы приняты в соответствии с реальными углами наклона проекции световых лучей, возможными при ориентациях основных фасадов зданий на запад, юго-запад, юг, юго-восток и восток. Применение метода, о котором идёт речь в статье, даёт возможность корректировать привычное условное построение светотени для любых углов.

Так как на рисунке 1 показана тень, падающая от правильной четырёхгранной пирамиды на фронтальную плоскость. Фронтальные и горизонтальные проекции световых лучей расположены к горизонтальному направлению под углами в  $30^\circ$ ,  $45^\circ$  и  $60^\circ$ , то есть совмещены все 9 случаев освещения.

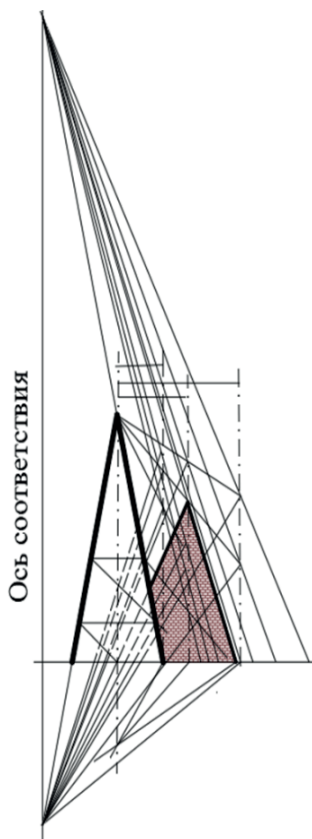


Рис. 1

При построении тени между плоским контуром собственной и соотносящимся с ним контуром падающей тени можно установить родственное соответствие. При этом осью родства является линия пересечения плоскости, в которой лежит контур собственной тени, с плоскостью, на которую падает тень.

Направление родства в этом случае параллельно направлению солнечных лучей.

Так как контуром собственной тени пирамиды являются две прямые, то продолжения линий падающих теней пересекутся в двух точках. Правые контурные – в верхней точке оси, а левые в нижней точке. Если расстояние от вершины пирамиды до фронтальной плоскости обозначить через  $m$ , то при угле  $\alpha = 30^\circ$  это расстояние составит  $\frac{\sqrt{3}}{2} m = \frac{7}{4} m$  от 1,73 до 1,75  $m$ , а при угле  $\alpha = 60^\circ$  будет  $\frac{3}{5} m$  от 0,58  $m$  до 0,6  $m$ .

Для удобства определения величин 0,6  $m$  и 1,75  $m$  построен график (рисунок 2). На оси  $OX$  отложены величины  $m$ , а на оси  $OY$  величины 0,6  $m$  и 1,75  $m$ . Зависимость 0,6  $m$  от  $m$  и 1,75  $m$  от  $m$  выражена наклонной линией.

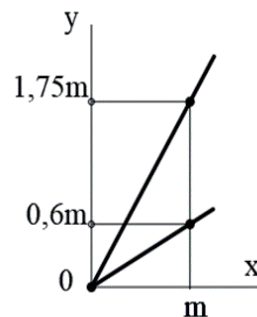


Рис. 2

Отмерив на горизонтальной прямой оси  $OX$  величину  $m$ , получим точку. Вертикальная прямая из этой точки до соответствующей линии графика определит величину 0,6  $m$  или 1,75  $m$ .

Следовательно, построив тень при наклоне проекций светового луча в  $45^\circ$  к горизонтальному направлению и найдя верхнюю и нижнюю точки, можно построить тень без использования плана при любом наклонении светового луча.

Тень, падающая от правильной четырёхгранной пирамиды при различных условиях её освещения, может быть построена без использования плана и другим путём.

Диаграммы, дающие возможность определить значение угла наклона обратной вспомогательной проекции основания падающей тени к горизонтальному направлению, построены на рисунках 3 и 6.

Угол наклона на горизонтальной проекции светового луча к горизонтальному направлению обозначен через  $\alpha$ ; фронтальной – через  $\beta$ ; обратной вспомогательной проекции основания через  $\gamma$  (рис. 3). Если фронтальные проекции световых лучей наклонены к горизонтальному направлению под углами в  $30^\circ$ ,  $45^\circ$  и  $60^\circ$ , а горизонтальные под углом в  $30^\circ$ , в левой верхней части диаграммы получаем искомые углы (рис. 4).

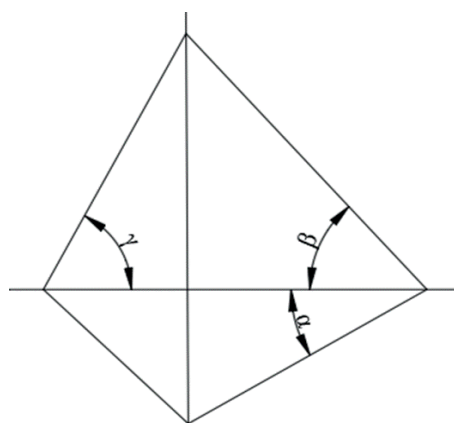


Рис. 3

Если фронтальные проекции световых лучей наклонены к горизонтальному направлению под углами в  $30^\circ$ ,  $45^\circ$  и  $60^\circ$ , а горизонтальные под углом  $45^\circ$ , в левой верхней части диаграммы получаем искомые углы (рис. 5).

Когда фронтальные проекции световых лучей наклонены к горизонтальному направлению под

углами  $30^\circ$ ,  $45^\circ$  и  $60^\circ$ , а горизонтальные под углом  $60^\circ$ , в левой верхней части диаграммы получаем искомые углы (рис. 6).

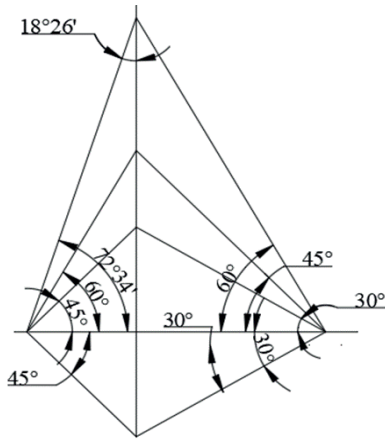


Рис. 4

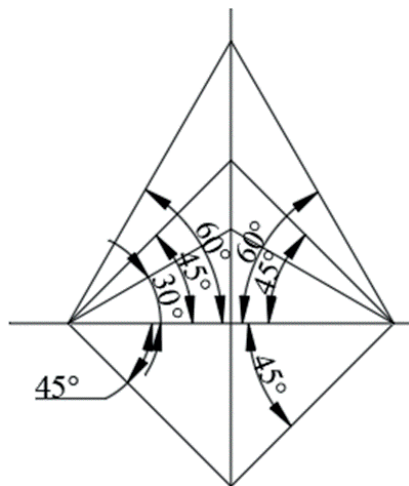


Рис. 5

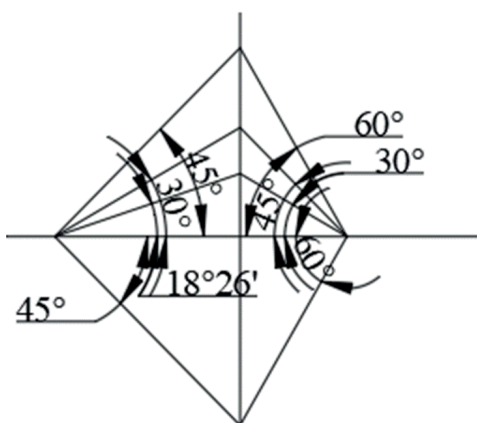


Рис. 6

Найденные значения углов наклона обратной вспомогательной проекции основания падающей тени всех случаев освещения из трёх диаграмм помещены в таблицу (рис. 7).

Таким образом тень от правильной четырёхгранной пирамиды при различных условиях её освещения может быть построена при помощи оси

соответствия, а также с помощью таблицы углов наклона обратной вспомогательной проекции основания падающей тени (рис. 3 и рис. 6) Этот метод позволяет установить взаимосвязь собственной и падающей тени для правильной пирамиды, правильной призмы и конуса.

Углы		$\alpha = 30^\circ$	$\alpha = 45^\circ$	$\alpha = 60^\circ$
$\beta$	{	$30^\circ$	$45^\circ$	$18^\circ 26'$
		$45^\circ$	$60^\circ$	$30^\circ$
		$60^\circ$	$71^\circ 34'$	$45^\circ$
Углы		$\gamma$	$\gamma$	$\gamma$

Рис. 7

Построение светотени при различных условиях освещения следует рассматривать в данной статье, как приложение теории к практике проектирования в строительстве и архитектуре.

При оценке художественных качеств запроектованного здания на зрительное впечатление оказывает влияние расположения теневых пятен особенно от карниза на стену, в нишах и проёмах, от балок на колонны, от боковых барьеров лестниц и от лестницы на стену здания. Тени при любом освещении могут быть построены при помощи графиков без использования плана.

Из изложенного следует:

1. Построение теней основных геометрических фигур, возникающих при различных условиях освещения, приведено на основании родственного соответствия. Контур тени при углах  $\alpha$  и  $\beta$  отличных  $45^\circ$ , в каждом случае освещения для каждой фигуры находится в определённой зависимости от контура, построенного при углах  $\alpha = \beta = 45^\circ$ . Поэтому условный обычный контур тени принят за исходный при построении реального контура.

2. Зависимость контура тени при углах  $\alpha$  и  $\beta$  по  $30^\circ$  и  $60^\circ$  установлена в числовых величинах для каждой геометрической фигуры отдельно.

3. Установленные зависимости между тенями геометрических фигур могут быть применены к построению теней на основных архитектурных формах.

4. Для удобства получения величин, выражающих зависимость основных размеров реального контура тени от условного, построены графики, охватывающие все рассмотренные геометрические фигуры и архитектурные формы.

5. Наличие проективных связей теней позволяет строить светотень, например, в практике строительного и архитектурного проектирования, при реальном освещении на любой геометрической фигуре без использования плана. Использование графика ускоряет облегчает процесс корректирования условного контура тени соответственно реальным условиям освещения.

В связи с тем, что зрительное восприятие форм предметов напрямую связано с условиями их освещения, а конкретно с углами наклона световых лучей, задача построения теней при разных ситуациях освещённости является весьма актуальной. Практическое применение рассмотренного приё-

ма состоит в том, что он позволяет более оперативно получать изображения теней на чертежах.

## Литература

1. Построение теней и перспективы ряда архитектурных форм / Лециус Е.П. учеб. пособие по направлению 630100 «Архитектура» / Москва, 2005. Сер. Специальность «Архитектура»
2. Комплексные и многокомпонентные задачи при изучении дисциплины «Теория теней и перспектив» Лукина Ю.С. Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 4. С. 257–262.
3. Начертательная геометрия. Тени в ортогональных проекциях. Тени в перспективе и аксонометрии. Соколова В.С. Учебное пособие / Санкт-Петербург, 2015.
4. Построение теней архитектурных фрагментов в ортогональных проекциях. Александров С.О., Сальникова В. Санкт-Петербург, 2021.
5. Методы изображения формы и пространства. Теория теней и отражений / Кайгородцева Н.В., Ойдуца Т.В. учебное пособие / Омск, 2011.
6. Роль дисциплины «Инженерная графика» в вузах и необходимость поиска инновационных методов её преподавания / Гусарова Е.А. Современное педагогическое образование. 2021. № 1. С. 12–15.

## PEDAGOGICAL COMPONENT IN THE PROCESS OF BUILDING SHADOWS ON DRAWINGS UNDER VARIOUS LIGHTING CONDITIONS

Gusarova E.A., Spirina E.L.

National Research Moscow State University of Civil Engineering (NRU MGSU)

In this article we are talking about teaching the descriptive geometry section, namely the topic “Theory of shadow construction”. The article discusses the methods of constructing shadows at different angles of inclination of light rays. It also shows a technique that is proposed to be included in the educational process, which in certain cases allows you to build the contours of your own and falling shadows of geometric and architectural objects, depending on different lighting conditions, without using a plan using the graphs presented in the article. This technique can be used in the practice of construction and architectural design, with real lighting on any geometric figure. Thus, it is possible to somewhat expand the list of the main methods of shadow construction in the practice of teaching this topic.

**Keywords.** Image, lighting, rays, point, plane, contour, shadows, projection, plane, line, axis.

### References

1. Building shadows and perspectives of a number of architectural forms / Lecius E.P. studies. manual in the direction 630100 “Architecture” / Moscow, 2005. Ser. Specialty “Architecture”
2. Complex and multicomponent tasks in the study of the discipline “Theory of shadows and perspectives” Lukina Yu.S. Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. 2018. No. 4. pp. 257–262.
3. Descriptive geometry. Shadows in orthogonal projections. Shadows in perspective and axonometry. Sokolova V.S. Textbook / St. Petersburg, 2015.
4. Construction of shadows of architectural fragments in orthogonal projections. Alexandrov S.O., Salnikova V. Saint Petersburg, 2021.
5. Methods of image of form and space. Theory of shadows and reflections / Kaigorodtseva N.V., Oidupa T.V. textbook / Omsk, 2011.
6. The role of the discipline “Engineering graphics” in universities and the need to find innovative methods of teaching it. Gusarova E.A. Modern pedagogical education. 2021. No. 1. pp. 12–15.

# Педагогические условия организации межкультурной коммуникации иностранных студентов

**Карпенко Виктория Леонидовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных языков, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: victori@mail.ru

**Салимова Наталья Рафаиловна,**

магистрант кафедры педагогика, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: 7rafaelka@mail.ru

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей организации межкультурной коммуникации иностранных студентов в условиях вуза. Рассматриваются подходы к трактовке понятия «межкультурная коммуникация» и смежных с ним понятий «межкультурное общение», «межкультурная компетенция», «межкультурная коммуникативная компетенция». Выделяются компоненты межкультурной коммуникации (язык, культура, субъект межкультурной коммуникации). Обосновывается необходимость организации межкультурной коммуникации студентов на основе принципа диалога культур. Авторы высказывают мнение о том, что основу новой мультикультуральной среды в условиях вуза должны составлять принципы межкультурного обучения, где в качестве приоритетного направления может рассматриваться процесс формирования и развития у студентов способности приобретать субъективный опыт на основе сравнения различий, объективно существующих между культурами. В статье обосновывается вывод о том, что особую значимость в процессе обучения в условиях вуза приобретает формирование у студентов коммуникативной компетенции, благодаря которой они смогут осуществлять эффективную коммуникацию с представителями другой лингвокультуры с учетом знаний специфики этой культуры.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция, коммуникативная культура, иностранные студенты.

Нынешний этап развития человеческого общества характеризуется активными процессами глобализационного характера. Глобализация как отличительная характеристика современности находит свое отражение во многих сферах жизнедеятельности человека, и система высшего образования в этом плане не является исключением. Одним из многочисленных проявлений глобализационных процессов в сфере образования выступает неизменно растущее количество иностранных студентов в вузах. В связи с этим остро встает вопрос создания благоприятных условий для осуществления межкультурной коммуникации между студентами как носителями разных культур, систем норм и ценностей.

В настоящее время можно наблюдать активный процесс трансформации и обновления системы образования на всех уровнях, который обуславливает необходимость внесения кардинальных изменений в теорию и практику преподавания. Перед системой образования в целом остро встает проблема воспитания личности, готовой и способной успешно осуществлять межкультурный диалог. К современным выпускникам учреждений высшего образования предъявляется требование – практически овладеть коммуникативной компетенцией в единстве всех ее составляющих и быть готовыми к общению в условиях «диалога культур» [4; 6; 13].

Успешная реализация диалога культур требует методически грамотно выстроенного процесса обучения, что ставит преподавателей перед необходимостью организовать и планировать образовательный процесс таким образом, чтобы уровень сформированности умений студентов обеспечивал им условия, достаточные для достижения положительного результата при осуществлении межкультурной коммуникации. Организация продуктивной межкультурной коммуникации представляет собой достаточно сложную задачу, поскольку может соотноситься с трудностями как лингвистического, так и психологического планов. Студенты не всегда демонстрируют готовность осуществлять успешное общение в реальных условиях межкультурного взаимодействия, испытывают затруднения в преодолении коммуникативных барьеров, возникающих в процессе коммуникации с представителем иной лингвокультуры, в частности, из-за различий в системе ценностей. В этом аспекте важным представляется не только принятие чужой культуры, но и осознание студентами своих собственных образцов поведения и культурных традиций, нашедших отражение в культурной

картине мира, сформировавшейся на базе родного языка [4; 6; 14].

На основе всего вышеизложенного актуальным представляется рассмотрение особенностей организации межкультурной коммуникации иностранных студентов в условиях вуза.

Проблеме формирования и развития умений устного иноязычного общения посвящено значительное количество работ в научной литературе. В современной педагогической и методологической литературе большое внимание уделяется именно умениям межкультурного общения (Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова и др.). Рассматриваются проблемы соизучения языка и культуры, формирования межкультурной компетенции на основе социокультурного, лингвокультурологического, межкультурного и других подходов. Такие авторы, как А.Л. Бердичевский, И.В. Пинюта, Т.В. Починок, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева и др. уделяют внимание развитию умений межкультурного общения с использованием современных образовательных технологий.

Понятие межкультурная коммуникация целесообразно рассмотреть в сравнении с понятием межкультурное общение. Следует отметить, что понятия «межкультурная коммуникация» и «межкультурное общение» трактуются по-разному в научных исследованиях. Одни авторы отождествляют эти понятия, другие – определяют различия между ними. Остановимся подробнее на взглядах разных авторов.

В частности, П.К. Бабинская указывает на широкое распространение и применение в педагогическом научном обиходе термина «межкультурная коммуникация», под которым понимается, с одной стороны, «процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, представляющими разные лингвокультуры», а с другой, «совокупность разнообразных форм отношения и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [2, с. 18]. Межкультурная коммуникация предполагает установление и / или достижение взаимопонимания между партнерами по коммуникации, которые являются представителями разных культур и систем ценностей. Иными словами, в ходе осуществления межкультурной коммуникации происходит взаимодействие культур, вступающих в диалог с учетом имеющихся у них общих и специфических (национально-культурных) черт и характеристик.

Компонентами, которые задействованы в процессе межкультурной коммуникации, выступают следующие:

- язык как средство репрезентации культуры и форма культурного речевого поведения;
- культура как отражение общественно-исторических условий и специфики жизни носителей конкретного языка;
- субъект, то есть участник коммуникативного процесса, выступающий как носитель языка и представитель конкретной культуры.

Иными словами, П.К. Бабинская отождествляет понятия «межкультурное общение» и «межкультурная коммуникация».

В лингвистической литературе представлен и иной подход, в соответствии с которым общение рассматривается как нетождественное коммуникации [5, с. 115]. Разграничение понятий «общение» и «коммуникация» осуществляется исследователем по критерию содержания.

Основное отличие общения от коммуникации, по мнению Г.В. Елизаровой, состоит в том, что в процессе межкультурного общения происходит не передача (результат коммуникации), но создание значения высказывания. Исходя из этого, межкультурное общение трактуется исследователем как процесс, результатом которого выступает выработка согласованного всеми участниками этого процесса значения «речевых действий, совершаемых поступков, происходящих событий» [5, с. 118]. При этом автор считает межкультурное общение разновидностью общения межличностного, поскольку оно предполагает осуществление коммуникантами совместной деятельности и получения ими обратной связи.

В трактовке Г.В. Елизаровой только такое понимание общения способно обеспечить выработку специфической общности участников коммуникации как медиаторов представляемых ими культур. Отличительной характеристикой этой общности признается «уникальное восприятие действительности через двойную или тройную призму нескольких культур одновременно» [5, с. 118].

В данной работе мы считаем возможным использовать два понятия как синонимичные.

Развитие умений осуществлять межкультурную коммуникацию будет наиболее эффективным при условии, если оно будет проводиться с позиции диалога культур. В настоящее время это понятие активно используется в методической и педагогической литературе, но в разных, порой противоречивых значениях. Во многих работах можно встретить понимание «диалога культур» в лингвострановедческом значении как необходимость включения в учебный материал информации о стране и культуре иностранного языка, а также информации о родной культуре обучающегося. В такой интерпретации диалог культур характеризуется условностью, поскольку в этом случае отсутствует взаимодействие активных субъектов, которое предполагается этим понятием.

Носителем национальной культуры следует понимать не только обладателя определенного объема социокультурных знаний, но и индивида, обладающего качествами сознания, сформированными в результате осознанного овладения социокультурным потенциалом данной культуры. К этим качествам исследователи относят «образы сознания, ассоциированные со словами, которые используются коммуникантами для построения мыслей при кодировании и декодировании речевых сообщений». При таком подходе диалог культур представляет собой «не столько общение разных

сознаний, сколько общение образов разных культур в рамках одного сознания» [12]. Следовательно, можно предположить, что реальный диалог культур может протекать только в сознании индивида, который смог постичь и усвоить образы сознания чужой культуры.

Схожая позиция представлена и в работе Е.Д. Спасской, которая трактует диалог культур как «возможность представителей разных стран и социумов с различными этническими, социальными, религиозными и политическими особенностями» вступать в контакт друг с другом, взаимодействовать, понимая и принимая все имеющиеся отличия [10, с. 89]. Данная возможность, на наш взгляд, актуальна в современных условиях мультикультуральных отношений.

П.В. Сысоев высказывает мнение о том, что благодаря благоприятным условиям, созданным в учреждениях образования, обучающиеся, в том числе и студенты, успешно овладевают умениями и навыками находить сходства в разных культурах, демонстрировать толерантное отношение к имеющимся различиям, «формировать активную жизненную позицию, направленную против культурного неравенства, культурной дискриминации» [15, с. 32].

Выделяемые П.В. Сысоевым результаты изучения разных культур могут быть расширены. В частности, Е.Д. Спасская добавляет к ним сформированную способность не только принимать и понимать иную культуру, но и критически ее оценивать, способность предвидеть и предупреждать появление и развитие культурных противоречий, а также умение успешно адаптироваться в условиях постоянно изменяющейся культурной среды [10, с. 91].

Особенности формирования благоприятной среды для успешной межкультурной коммуникации в условиях вуза обуславливают необходимость пересмотра устоявшихся подходов и методов, а вся система межличностной коммуникации требует кардинального обновления и модернизации с учетом современных реалий. Решение данной задачи видится возможным только при одном условии: благодаря прочной фундаментальной теоретической базы и на определенных на ее основе методических принципов организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Мы считаем, что основу кардинально новой мультикультуральной среды должны составлять принципы межкультурного обучения. Вопросы межкультурного обучения неоднократно поднимались многими исследователями. В частности, данное направление подробно рассматривается в работах А.Л. Бердичевского, который понимает под данным видом обучения «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур» [3, с. 11]. Основной целью при межкультурном обучении признается формирование у обучающихся нового культурного созна-

ния, «способности при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям и отказаться от существующих стереотипов и предрассудков» [3, с. 11]. Исследователь особо подчеркивает тот факт, что в условиях межкультурного обучения первостепенное значение должно уделяться способности обучающихся приобрести субъективный опыт на основе сравнения различий, объективно существующих между культурами, в плане восприятия окружающей действительности, ощущений, особенностей мышления и поведения.

В аспекте осуществления межкультурной коммуникации должного внимания требует формирование межкультурной компетенции, Н.А. Сушкова трактует это понятие как «компетенцию посредника, которая позволяет осуществлять взаимодействие между двумя и более культурами» [11, с. 135] и использовать при общении с представителями других лингвокультур.

В научной литературе можно встретить и другие подходы к трактовке понятия «межкультурная компетенция». В частности, Г.В. Елизарова понимает под ней способность индивида осуществлять общение с носителями других культур, в результате которого достигается единство понимания всеми участниками межкультурной интеракции происходящих событий, их причин и последствий [5].

В состав межкультурной компетенции входит межкультурная коммуникативная компетенция, понимаемая как «способность достигать взаимопонимания с представителями разных культур <...>, понимания и соблюдения универсальных правил и норм поведения, составляющих международный этикет общения» [7, с. 3]. Данная трактовка представлена и в работе Л.Г. Почебута, который, в свою очередь, считает, что межкультурная коммуникативная компетенция предполагает «заинтересованное позитивное отношение, толерантность, сенситивность и доверие, знание принципов и правил межкультурной коммуникации, умение понимать сходства и различия в поведении представителей различных культур» [8, с. 56].

В контексте межкультурной коммуникации с иностранными студентами способность к адекватной интерпретации получаемой в процессе взаимодействия вербальной и невербальной информации в определенной степени обусловлена тем, насколько участник коммуникации готов к объективному и «непредвзятому восприятию иного менталитета с его спецификой миропонимания, от наличия опыта соприкосновения с различными сторонами иного образа жизни» [1, с. 16]. При осуществлении межкультурной коммуникации студент неизменно сталкивается с необходимостью принятия или отвержения тех или иных ценностей, поскольку каждый участник этой интеракции обладает своей неповторимой системой социальных представлений. Успешность и эффективность коммуникативного взаимодействия между носителями разных культур осложняется в силу расхождения этих ценностей. Следовательно, кон-



структивное протекание этого процесса зависит от наличия у участников коммуникации готовности воспринимать другого во всем многообразии его национально-культурных проявлений.

В этой связи приоритетным направлением учебно-воспитательного процесса в вузе видится воспитание в студентах как активных участниках межкультурной интеракции доверия к представителям других культур, формирование социально-психологической настроенности на продуктивное сотрудничество, не отрицая роли толерантности как нравственного качества, характеризующего отношение к другому как к равно достойной личности. Первостепенными составляющими эффективной межкультурной коммуникации с иностранными студентами признается знание культуроведческих значений и ценностей иной культуры, понимание специфики ее основных коммуникативных норм и владение ими.

Межкультурная коммуникация, в свою очередь, будет успешной при сформированной у студента коммуникативной культуры, которая выступает в качестве «основы общей культуры личности, уровень социальных взаимоотношений и воздействия отдельных коммуникативных партнеров или групп людей друг на друга, как способность самостоятельно организовывать, анализировать и осуществлять эффективное взаимодействие с другими людьми» [9, с. 78]. В аспекте межкультурной интеракции в коммуникативную культуру входят факты культуры, концепты, ценности, коммуникативные категории и их отражение в адекватных вербальных и невербальных средствах иноязычной культуры.

Таким образом, в результате проведенного исследования был сформулирован вывод о том, что создание благоприятных условий для межкультурной коммуникации является обязательным в современных условиях, когда вуз выступает центром притяжения и сосредоточения студентов как представителей разных культур. В результате активных межкультурных контактов студентов у них формируются знания о системе ценностей, нормах, традициях и специфике культуры других стран, а также происходит развитие умений эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие с носителями иных культур, систем ценностей.

## Литература

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис...докт. филолог. наук. СПб., 2003. 466 с.
2. Бабинская П.К., Мирский А.А. Коммуникативно-когнитивный подход к овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. 2001. № 1. С. 4–7.
3. Бердичевский А.Л. Национальный вариант межкультурного учебника русского языка как основного средства межкультурного образования // *Mitteilungen für Lehrerinnen und Lehrer slawischer Fremdsprachen*. 2009. № 96. S. 9–24.
4. Винокурова М.А., Васильева Н.П. Роль межкультурной коммуникации в системе высшего образования // *Мир науки. Социология, филология, культурология*, 2019. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/43KLSK419.pdf> (дата обращения: 02.02.2023).
5. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб: КАРО, 2005. 351 с.
6. Минакова А.С. Роль межкультурной коммуникации в адаптации иностранных студентов // *Инновационный потенциал молодежи: культура, духовность и нравственность*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019. С. 251–256.
7. Наролина В.И. Психологическая наука и образование. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста // *Психолого-педагогические исследования*. 2010. № 2. С. 3–12.
8. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. М.: Юрайт, 2019. 279 с.
9. Раевская Н.М. Коммуникативная культура как объект овладения в процессе подготовки к межкультурной коммуникации // *Вестник МГЛУ. Серия 2. Психология обучения иностранным языкам. Педагогика. Методика преподавания иностранных языков*. Минск: МГЛУ. 2005. № 1(7). С. 74–84.
10. Спасская Е.Д. Проблемы подготовки студентов к межкультурной коммуникации на занятиях по английскому языку // *Языковое поликультурное образование: междунар. сб. научн. трудов. Выпуск 2*. Тамбов: Изд-во ТГУ имени Г.Р. Державина, 2008. С. 88–91.
11. Сушкова Н.А. Понятие межкультурной компетенции с точки зрения отечественных и зарубежных ученых // *Языковое межкультурное образование. Выпуск 2. Международный сборник научных трудов под ред. П.В. Сысоева*. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2008. С. 133–136.
12. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания [Электронный ресурс]. URL: <https://iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1996/Part1-1.htm> (дата обращения: 08.02.2023).
13. Тарева Е.Г. и др. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики. М.: Логос, 2014. 232 с.
14. Шамовская Т.В., Алимова Д.Б. Межкультурная коммуникация как условие социокультурной адаптации иностранных студентов в процессе обучения в вузе // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019. № 1 (33). С. 172–177.
15. Языковое межкультурное образование. Выпуск 2. Международный сборник научных трудов под ред. П.В. Сысоева. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2008. 165 с.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE ORGANIZATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS

Karpenko V.L., Salimova N.R.  
Pacific State University

This article is devoted to the consideration of the peculiarities of the organization of intercultural communication of foreign students in the conditions of the university. Approaches to the interpretation of the concept of "intercultural communication" and related concepts of "intercultural communication", "intercultural competence", "intercultural communicative competence" are considered. The components of intercultural communication (language, culture, subject of intercultural communication) are distinguished. The necessity of organizing intercultural communication of students based on the principle of dialogue of cultures is substantiated. The authors express the opinion that the basis of a new multicultural environment in a university should be the principles of intercultural learning, where the process of formation and development of students' ability to acquire subjective experience based on comparing the differences objectively existing between cultures can be considered as a priority direction. The article substantiates the conclusion that the formation of students' communicative competence, thanks to which they will be able to carry out effective communication with representatives of another linguistic culture, taking into account the knowledge of the specifics of this culture, is of particular importance in the process of studying in a university.

**Keywords:** intercultural communication, intercultural competence, intercultural communicative competence, communicative culture, foreign students.

### References

1. Almazova N.I. Cognitive aspects of the formation of intercultural competence in teaching a foreign language in a non-linguistic university: dis...doct. philologist. nauk. SPb., 2003. 466 p.
2. Babinskaya P.K., Mirsky A.A. A communicative and cognitive approach to mastering a foreign language as a means of intercultural communication // Foreign languages of Belarus. 2001. No. 1. pp. 4–7.
3. Berdichevsky A.L. National version of the intercultural textbook of the Russian language as the main means of intercultural education // Mitteilungen für Lehrerinnen und Lehrer slawischer Fremdsprachen. 2009. № 96. S. 9–24.
4. Vinokurova M.A., Vasilyeva N.P. The role of intercultural communication in the system of higher education // The world of science. Sociology, Philology, Cultural Studies, 2019. No. 4. [Electronic resource]. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/43KLSK419.pdf> (date of reference: 02.02.2023).
5. Elizarova G.V. Culture and foreign language teaching. St. Petersburg: KARO, 2005. 351 p.
6. Minakova A.S. The role of intercultural communication in the adaptation of foreign students // Innovative potential of youth: culture, spirituality and morality. Yekaterinburg: Ural University Press, 2019. pp. 251–256.
7. Narolina V.I. Psychological science and education. Intercultural communicative competence as an integrative ability of intercultural communication of a specialist // Psychological and pedagogical research. 2010. No. 2. pp. 3–12.
8. Pochebut L.G. Cross-cultural and ethnic psychology. Moscow: Yurayt, 2019. 279 p.
9. Raevskaya N.M. Communicative culture as an object of mastery in the process of preparation for intercultural communication // Vestnik MGLU. Series 2. Psychology of teaching foreign languages. Pedagogy. Methods of teaching foreign languages. Minsk: MGLU. 2005. No. 1(7). pp. 74–84.
10. Spasskaya E.D. Problems of preparing students for intercultural communication in English classes // Linguistic multicultural education: international collection of scientific works. Issue 2. Tambov: Publishing House of G.R. Derzhavin TSU, 2008. pp. 88–91.
11. Sushkova N.A. The concept of intercultural competence from the point of view of domestic and foreign scientists // Linguistic intercultural education. Issue 2. International collection of scientific papers edited by P.V. Sysoev. Tambov: TSU Publishing House, 2008. pp. 133–136.
12. Tarasov E.F. Intercultural communication – a new ontology of the analysis of linguistic consciousness [Electronic resource]. URL: <https://iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1996/Part1-1.htm> (date of reference: 08.02.2023).
13. Tareva E.G. et al. Intercultural foreign language education: linguodidactic strategies and tactics. Moscow: Logos, 2014. 232 p.
14. Shamovskaya T.V., Alimova D.B. Intercultural communication as a condition of socio-cultural adaptation of foreign students in the process of studying at a university // Vocational education in Russia and abroad. 2019. No.1 (33). pp. 172–177.
15. Linguistic intercultural education. Issue 2. International collection of scientific papers edited by P.V. Sysoev. Tambov: Publishing House of TSU, 2008. 165 p.

### **Орлов Сергей Владимирович,**

аспирант кафедры иностранных языков № 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук  
ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: orlov.sergey.vlad@gmail.com

### **Коробова Екатерина Владимировна,**

к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков № 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук  
ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: Korobova.EV@rea.ru

### **Миронова Дина Александровна,**

к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков № 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук  
ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: Mironova.DA@rea.ru

### **Кардович Ирина Кимовна,**

к.филол.н., доцент кафедры иностранных языков № 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук  
ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: Kardovitch.IK@rea.ru

В эпоху цифровизации образования проблема проведения педагогического исследования для дальнейшего совершенствования образовательной деятельности не потеряла своей актуальности. В статье рассматриваются вопросы этики педагогического исследования, представлены разные взгляды на этику. Подробно описывается одна из фундаментальных концепций этики исследования: информированное согласие и его четыре основных элемента. Приводятся результаты ограниченного педагогического исследования в виде анкетирования с целью выявления отношения студентов к некоторым важным аспектам педагогического исследования.

Этические проблемы возникают в течение всего процесса исследования; они важны на любой стадии его проведения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что нельзя игнорировать этические проблемы исследования при его проведении и эти проблемы должны стать предметом тщательного и многостороннего теоретического изучения и практического применения.

**Ключевые слова:** педагогическое исследование, этика, информированное согласие, права, ценности.

В эпоху цифровизации образования проблема проведения педагогического исследования для дальнейшего совершенствования образовательной деятельности не потеряла своей актуальности. Скорее изменилась форма проведения исследования – оно в основном ушло в онлайн анкетирование [2]. Но принципы и подходы остались прежними. В данной статье мы рассмотрим этический аспект проведения педагогического исследования.

В настоящее время этическим вопросам исследования придается все большее значение, что находит свое отражение в увеличении количества соответствующей литературы и в появлении нормативных кодексов исследовательской практики, сформулированных различными агентствами и профессиональными организациями. Основная этическая дилемма заключается в том, что исследователям необходимо найти баланс между требованиями, предъявляемыми к ним как к профессиональным ученым и ценностями их субъектов, которые принимают участие в исследованиях [10].

Этические проблемы могут возникать на каждом этапе исследовательской деятельности. Они могут возникать из характера самого исследовательского проекта, например – контекст исследования; методы сбора данных (негласное наблюдение); характер участников; тип собираемых данных (очень личная и конфиденциальная информация); как будут использоваться полученные в ходе исследования данные.

Каждый исследовательский проект является уникальным, и поведение исследователей не может и даже не должно быть подчинено строгой единой этической системе. Когда дело доходит до решения конкретной моральной проблемы, каждая ситуация часто предлагает спектр возможностей. Необходимо учитывать, насколько исследовательские цели, содержание, методы, отчетность и результаты соответствуют этическим принципам и практикам.

Например, деонтологический взгляд на этику предполагает отношение к людям как к самоцели, а не как к средству [8]. Напротив, конвенционалистский взгляд на этику касается результатов действий, например утилитарный взгляд на то, что этическое поведение – это то, что приносит наибольшую пользу наибольшему количеству людей. Третья точка зрения – это основа этики добродетели, согласно которой человек стремится к добру просто потому, что это хорошо и правильно. Этические решения основаны на этических принципах, но разные этические принципы могут конфликтовать [9].

В данной статье мы рассматриваем одну из фундаментальных концепций этики фундамен-

тальных концепций исследования: информированное согласие.

Многие педагогические исследования требуют получения согласия и сотрудничества субъектов, которые должны помогать в исследованиях. В то время как некоторые культуры могут не быть строгими в отношении информированного согласия, в других существуют строгие протоколы информированного согласия. Frankfort-Nachmias and Nachmias предполагают, что информированное согласие особенно важно, если участники будут подвергаться стрессу, вторжению в частную жизнь [7]. Информированное согласие, как утверждают Howe and Moses, является краеугольным камнем этического поведения, поскольку оно уважает право людей контролировать свою жизнь и принимать решения самостоятельно [8].

Принцип информированного согласия вытекает из права субъекта на свободу и самоопределение. Быть свободным – это условие жизни в условиях демократии, и когда на эту свободу накладываются запреты и ограничения, они должны быть оправданы и с ними нужно соглашаться, как и в исследованиях. Таким образом, согласие защищает и уважает право на самоопределение и возлагает часть ответственности на участника, если в ходе исследования что-то пойдет не так. Самоопределение требует, чтобы участники имели право взвешивать риски и преимущества участия в исследовании и решать для себя, принимать ли участие [6]. В рамках права на самоопределение субъект имеет право отказаться от участия или отозвать участие после начала исследования.

Информированное согласие включает четыре элемента: компетентность, добровольность, полную информацию и понимание. «Компетентность» подразумевает, что ответственные, зрелые люди будут принимать правильные решения, если им будет предоставлена соответствующая информация [3]. Исследователи обязаны следить за тем, чтобы они не привлекали к работе лиц, неспособных принимать такие решения либо из-за незрелости, либо из-за какой-либо формы психологического расстройства.

«Добровольность» влечет за собой применение принципа информированного согласия и, таким образом, обеспечение свободного выбора участниками участия (или неучастия) в исследовании, а также гарантии осознанного и добровольного воздействия рисков. «Полная информация» подразумевает, что исследуемые полностью информированы, хотя на практике исследователи часто не могут информировать испытуемых обо всем, например, по статистической обработке данных в тех случаях, когда сами исследователи не все знают об исследовании. В таких обстоятельствах должна применяться стратегия разумно информированного согласия. «Понимание» означает, что участники полностью понимают характер исследовательского проекта, даже если процедуры сложны.

Если эти четыре элемента присутствуют, исследователи могут быть уверены, что права субъектов будут должным образом учтены.

В нашей статье мы рассматриваем педагогическое исследование в вузе, значит исследуемые (студенты бакалавриата, магистранты, аспиранты) являются совершеннолетними, т.е. перед нами не стоит задача информирования и получения согласия родителей/опекунов (для проведения исследования с привлечением школьников).

Исследователи, которые добиваются информированного согласия, должны убедиться, что участники действительно понимают, о каком исследовании идет речь. Участники могут чувствовать, что их принуждают, или на них оказывается давление (например, со стороны преподавателя, декана), или они не хотят обидеть исследователя отказом от участия. Выбор участия или неучастия должен быть свободным, без каких-либо негативных последствий за неучастие и без ощущения, что исследователи воспользовались бесправными участниками.

Возникает правомерный вопрос – должны ли участники поощряться к участию, например, в виде дополнительных баллов за учебный или социальный рейтинг. С одной стороны, аргумент состоит в том, что любой вид материального побуждения искажает подлинные отношения между исследователем и участниками, так что участники могут что-то сказать только потому, что им за это поставят дополнительные баллы, или могут давать поверхностную информацию только для того, чтобы иметь возможность получить вознаграждение, и чьи обязательства на самом деле очень малы. С другой стороны, участники отдают свое время и усилия исследованию, поэтому им следует платить за это, как и в других видах работы [11]. Исследователи должны гарантировать, что у добровольцев есть реальная свобода выбора.

Также необходимо помнить, что существуют некоторые методы исследования, при которых невозможно получить информированное согласие, например, тайное наблюдение. И, конечно, могут быть случаи, когда проблемы возникают даже после получения согласия. Например, если проводится исследование, в котором невозможно точно указать, какие данные будут собираться или как они будут использоваться. В данном конкретном случае можно говорить о том, что студенты не полностью проинформированы, что согласие не получено и что неприкосновенность частной жизни нарушена.

Некоторые исследователи выступают за информированное согласие на том основании, что оно дает более качественные данные, поскольку оно является следствием установления взаимопонимания и доверия между исследователями и участниками.

С другой стороны, информированное согласие воспринимается менее позитивно, поскольку оно делает некоторые исследования (например,

обязательно тайные исследования) неподдающимися исследованию, поскольку обеспечивает более низкие показатели участия, когда некоторые участники могут неохотно подписывать форму согласия или могут считать исследование слишком бюрократическим [5], антагонистическим, принудительным и отчуждающим. Действительно, это можно рассматривать как привнесение определенного уровня формальности в то, что некоторые культуры и сообщества предпочли бы сохранить на неформальной основе [3]. Информирование людей об исследовании может нарушить естественное поведение участников, поскольку они будут осознавать, что за ними наблюдают.

Обращение к официальному информированному согласию может привести к ограничению диапазона данных и игнорированию самых богатых и достоверных данных, поскольку участники могут стать более осторожными в той информации, которую они сообщают (например, об отношениях). Действительно, в некоторых культурах участникам может показаться необычным, когда их просят заполнить анкету, и они могут рассматривать это как «тест» [1].

Wax выступает против информированного согласия, утверждая, что оно предлагает как «слишком много, так и слишком мало»: «слишком много» в том смысле, что оно «сверхдобросовестно и разрушительно», особенно в чрезвычайных ситуациях и качественных исследованиях, где случайные беседы имеют большое значение в качестве полевых заметок и «слишком мало» в том смысле, что полевым исследователям часто требуется гораздо больше, чем информированное согласие, например, они ищут доверия, «активной помощи» от участников и «коллегии». Действительно, он предполагает, что информированное согласие усиливает асимметрию власти между исследователями и участниками, а не уравнивает их. Wax подчеркивает, что информированное согласие во многих видах исследований не является «разовым, раз и навсегда» делом (как подходит экспериментальному исследованию, а не качественному или этнографическому исследованию), но должно постоянно обсуждаться в качественных проводимых исследованиях [12].

Мы провели ограниченное анкетирование студентов РЭУ имени Г.В. Плеханова (выборка составила 40 человек) с целью выявления их отношения к некоторым важным аспектам педагогического исследования. Поскольку опыт проведения опросов свидетельствует о том, что ответы даются содержательнее и полнее, когда анкета включает небольшое количество вопросов (не более 7–10), мы ограничились 5 вопросами, которые позволили нам получить достоверную и объективную информацию. К каждому вопросу были предложены варианты ответа, выбор можно было сделать любым знаком, анкеты были анонимными. Задаваемые вопросы и реакция респондентов (в процентном отношении) представлены в таблице 1.

Таблица 1

1. При проведении педагогического исследования Вам комфортнее, если сбор информации происходит:	во время непосредственного педагогического общения с преподавателем – <b>беседа</b>	15
	опосредованно, путем <b>анкетирования</b>	75
	<b>Не имеет значения</b>	10
2. При проведении анкетирования Вам удобнее заполнять анкету:	<b>очно</b> – в присутствии преподавателя – исследователя	12
	<b>заочно</b> – в отсутствии преподавателя – исследователя	68
	<b>Не имеет значения</b>	20
3. При проведении анкетирования Вы предпочитаете:	<b>закрытые вопросы</b> – есть варианты ответа	55
	<b>полузакрытые вопросы</b> – кроме предложенных вариантов ответа имеется свободная строка, на которой респондент может отразить свое личное мнение по существу вопроса	20
	<b>открытые вопросы</b> – респондент сам формулирует ответ	17
	<b>Не имеет значения</b>	8
4. Вам необходимо знать цели, задачи и практическую значимость исследования до заполнения анкеты	<b>Обязательно</b>	51
	<b>Не обязательно</b>	24
	<b>Не имеет значения</b>	25
5. До проведения анкетирования Вы хотите подтвердить свою информированность и согласие на участие в анкетировании	<b>Обязательно</b>	52
	<b>Необязательно</b>	34
	<b>Затрудняюсь с ответом</b>	14
6. Должны ли участники анкетирования поощряться дополнительными баллами за учебный или социальный рейтинг:	<b>да</b>	68
	<b>нет</b>	16
	<b>Все равно</b>	16

Исходя из результатов нашего анкетирования (на которое было получено согласие анкетиремых после полного их информирования) мы можем сделать следующие выводы: респонденты предпочитают заочное анкетирование с преобладанием вопросов с готовыми ответами, большинство студентов хотят знать цели, задачи и практическую значимость исследования до заполнения анкеты, а также хотят, чтобы анкетирование проводилось с их согласия. Предсказуемый результат дали ответы на последний вопрос, так как студенты тратят время на анкетирование и хотели бы по-

высвить свой рейтинг. Те студенты, которые выбрали последний вариант ответов на вопросы, скорее, представляют группу не заинтересованных в анкетировании и не должны учитываться при подсчете результатов.

Мы видим, что этические проблемы возникают в течение всего процесса исследования; они важны на любой стадии его проведения. Здесь не может быть жестких правил, каждый раз конечным арбитром должны быть индивидуальные обстоятельства. В некоторых случаях лучше заранее обсудить исследование со всеми вовлеченными сторонами, в других случаях преподавателю может быть лучше разработать пилотное исследование и выявить некоторые проблемы до проведения собственно исследования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нельзя игнорировать этические проблемы исследования при его проведении и эти проблемы должны стать предметом тщательного и многостороннего теоретического изучения и практического применения.

## Литература

1. Аласания Е.П. Методы аттестации студентов и их взаимосвязь с личностными особенностями // В сборнике: ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ. Материалы VI Международной научно-практической интернет-конференции. 2018. С. 93–94.
2. Гаврилова Е.А., Ордынцева Н.Г., Тростина К.В., Петровская С.А., Година Д.Х. Особенности организации преподавательской и студенческой мобильности в дистанционном формате // Современное педагогическое образование. 2022. № 1. С. 160–163.
3. Калашникова Н.А. Формирование и развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления “реклама и связи с общественностью” в процессе проектной деятельности // В сборнике: гуманитарное образование в экономическом вузе. 2015. С. 90–97.
4. Петровская С.А. От профессиональных компетенций к иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономического вуза // Современное педагогическое образование. 2020. № 2. С. 41–45.
5. Crow, C. et al. Research Ethics and Data Quality: the Implications of Informed Consent // International Journal of Social Research Methodology, 9 (2), 83–95 2006.
6. Година Д.К., Филлимонова Е.У., Яковлева Г.П. Development of Cognitive Activity in the University as one of the Means to Optimize the Learning Process // В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы VII Международной научно-практической очно-заочной конференции. 2019. С. 186–191.
7. Frankfort-Nachmias, C. and Nachmias, D. Research Methods in the Social Sciences // London: Edvard Arnold (1992).

8. Howe K. R. and Moses, M.S. Ethics in Educational Research // Review of Research in Education, 24(1), 21–59, 1999.
9. Hammersley, M. Against the ethicists: on the evils of ethical regulation // International Journal of Social Research Methodology, 12(3), 211–25 2009
10. Kalashnikova N.A., Godina D. Kh., Egurnova A.A., Ulitko E.N. Developing Communicative Competence through Positive English Learning in Health-Saving Educational Environment // В сборнике: INTED2019 13th International Technology, Education and Development Conference. Conference proceedings. 2019. С. 6576–6584.
11. Oliver, P. The Student’s Guide to Research Ethics, Maidenhead: OpenUniversity Press 2003.
12. Wax, M. Research Reciprocity rather than Informed Consent in Fieldwork. In J. Sieber (ed.) // The Ethics of Social Research: Fieldwork, Regulation and Publication. New York: Springer-Verlag 1982 33–48.

## SOME ISSUES OF ETHICS IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Orlov S.V., Korobova E.V., Mironova D.A., Kardovich I.K.  
PREU named after G.V. Plekhanov

In the era of digitalization of education, the problem of conducting pedagogical research for the further improvement of educational activities has not lost its relevance. The article deals with the ethics of pedagogical research, presents different views on ethics. One of the fundamental concepts of research ethics is described in detail: informed consent and its four main elements. The results of a limited pedagogical research in the form of a questionnaire are presented in order to identify students’ attitudes towards some important aspects of pedagogical research.

Ethical issues arise throughout the research process; they are important at any stage of its implementation. Thus, we can conclude that the ethical problems of research cannot be ignored during its conduct, and these problems should be the subject of careful and multifaceted theoretical study and practical application.

**Keywords:** pedagogical research, ethics, informed consent, rights, values.

## References

1. Alasania E.P. Methods of attestation of students and their relationship with personal characteristics // In the collection: HUMANITARIAN EDUCATION IN THE ECONOMIC UNIVERSITY. Materials of the VI International Scientific and Practical Internet Conference. 2018. S. 93–94.
2. Gavrilova E.A., Ordynseva N.G., Trostina K.V., Petrovskaya S.A., Godina D. Kh. Features of the organization of teaching and student mobility in a remote format // Modern Pedagogical Education. 2022. No. 1. P. 160–163.
3. Kalashnikova N.A. Formation and development of professionally-oriented foreign language communicative competence of students of the direction “advertising and public relations” in the process of project activities // In the collection: humanitarian education in an economic university. 2015. S. 90–97.
4. Petrovskaya S.A. From professional competencies to foreign language communicative competence of students of an economic university // Modern Pedagogical Education. 2020. No. 2. S. 41–45.
5. Crow, C. et al. Research Ethics and Data Quality: the Implications of Informed Consent // International Journal of Social Research Methodology, 9(2), 83–95 2006.
6. Godina D.K., Filimonova E.Y., Yakovleva G.P. Development of Cognitive Activity in the University as one of the Means to Optimize the Learning Process // In the collection: Humanitarian education in an economic university. Materials of the VII Interna-

- tional scientific-practical internal-correspondence conference. 2019. S. 186–191.
7. Frankfort-Nachmias, C. and Nachmias, D. Research Methods in the Social Sciences // London: Edvard Arnold (1992).
  8. Howe K. R. and Moses, M.S. Ethics in Educational Research // Review of Research in Education, 24(1), 21–59, 1999.
  9. Hammersley, M. Against the ethicists: on the evils of ethical regulation // International Journal of Social Research Methodology, 12(3), 211–252009
  10. Kalashnikova N.A., Godina D. Kh., Egurnova A.A., Ulitko E.N. Developing Communicative Competence through Postive English Learning in Health-Saving Educational Environment // In the collection: INTED2019 13th International Technology, Education and Development Conference. conference proceedings. 2019. S. 6576–6584.
  11. Oliver, P. The Student's Guide to Research Ethics, Maidenhead: OpenUniversity Press 2003.
  12. Wax, M. Research Reciprocity rather than Informed Consent in Fieldwork. In J. Sieber (ed.) // The Ethics of Social Research: Fieldwork, Regulation and Publication. New York: Springer-Verlad 1982 33–48.

# Сравнительный анализ подготовки юристов-бакалавров в университетах Европы и США

**Коровяковский Денис Геннадьевич,**

доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, доцент, профессор кафедры международного бизнеса и таможенного дела Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова  
E-mail: sirah13@mail.ru

В настоящее время отмечается рост исследовательских работ по проблематике юридического образования, обсуждаются методики, реформы подготовки юристов как для получения степени бакалавра, так и получения степени магистра. В этой связи данная статья посвящена анализу юридического образования уровня бакалавриата на примере США и стран Европы. Автор анализирует европейские вузы и вузы США в вопросе подготовки юристов-бакалавров. В результате такого анализа автор приходит к выводу о том, что подготовку юристов-бакалавров в Европе и США объединяет автономность вузов в определении направления подготовки и содержания образовательных программ, а также определение содержания по некоторым учебным дисциплинам считается приоритетным решением руководства и преподавателей вузов. Также есть множество и других фактов, которые весьма отличаются в Европе и в США. Данные факты автор также подвергает анализу.

**Ключевые слова:** образование, высшее образование, бакалавриат, магистратура, система образования, образование в Европе, образование в США.

Сегодня во всех странах мира можно отметить потребность в реформировании юридического образования, обусловленное желанием устранить разногласия между юридической подготовкой, профессиональной практикой и требованиями рынка. Анализируя литературу по вопросу подготовки юристов-бакалавров, можно заметить, что в основном имеется ориентация на формирование некоего равновесия между теоретической и практической подготовкой будущего юриста.

Дискуссии по поводу практической составляющей и требования формирования компетенций в системе высшего юридического образования постоянно поднимались в работах отечественных и зарубежных ученых [1].

В Великобритании возрастает значение университетского образования в системе подготовки английских юристов-бакалавров, это связано с активизацией законодательной деятельности [2]. Здесь все программы бакалавриата по праву должны быть одобрены профессиональным сообществом. Британскую подготовку юристов-бакалавров отличают традиционные академические устои, направленность на фундаментальные исследования и развивающаяся исследовательская деятельность. В Великобритании университетский курс – это, в первую очередь, общая подготовка, а основная подготовка лежит на послеевропейском практическом обучении. В настоящее время срок обучения на факультете права Кембриджского университета по программе бакалавриата составляет три года. Формами занятий являются лекции, семинары. Практически по каждой дисциплине предусмотрено написание эссе. В Оксфорде бакалавр юриспруденции – это трехлетняя степень бакалавра права, эквивалентная тому, что в некоторых университетах было бы названо LLB. Это также «квалификационная юридическая степень» для целей практики в качестве адвоката или барристера в Англии и Уэльсе. В Оксфорде особое внимание уделяется непосредственному изучению правовых источников – чтению статутов и дел в их первоначальной отчетной форме.

Во Франции подготовка юристов-бакалавров строится на трехлетнем сроке обучения в университетах. Поступить на программу возможно после окончания средней школы и получения аттестата *baccalauréat* [3]. Три года обучения делятся на шесть семестров. Получение степени *Licence en Droit* не дает право заниматься практикой, для этого необходима дальнейшая магистерская подготовка и получение диплома магистра.



Интересен опыт США, в которых Гарвардский университет в середине девятнадцатого столетия первоначально внедрил своего рода концепцию обучения по программе с сокращенным наименованием J.D. (*Juris Doctor*), сроком в три года. Основа такой концепции строится на сочетании кейсового метода обучения и сократического метода обучения (через анализ различного рода юридических прецедентов из реальных дел практикующих юристов). Данная модель получения юридического образования в США имеет название «западной модели», потому что особенности ее применения взяли и университеты стран Европы, даже раньше, чем эта модель была объявлена общепризнанной в США. Статус данной программы своего рода эксклюзивен в традиционной системе высшего образования, где бакалавриат предшествует магистратуре. Этой программе отводится положение между бакалавриатом и магистратурой, при этом она остается достаточно автономной ступенью высшего юридического образования в США. Такой подход, как кейсовый, – это ориентация на практический опыт, что является важной особенностью подготовки юристов-бакалавров в США. Значительный опыт юридической практики имеет гораздо большую ценность в университетах США, чем ученая степень.

Город Бостон считается передовым в вопросах правопедения в США. В нем сосредоточено множество юридических фирм и консалтинговых компаний. Этому поспособствовала качественная подготовка юристов в бостонских вузах. Например, школа права Boston University, – одна из лучших. Этот университет присуждает степень *Juris Doctor* (JD) во многих отраслях права, даже узкоспециализированных.

В программе бакалавриата юриспруденции в Калифорнийском Университете Пенсильвании [4] углубленный учебный план представлен широким спектром юридических тематик, в том числе юридической аргументации, юридических научных исследований и письменных работ, судебных споров, этическими вопросами, разными областями права. Онлайн-бакалавриат по юриспруденции оснащает выпускников широким спектром знаний и ценными умениями. Среди них:

- умение интерпретировать и анализировать правовые материалы, такие как прецедентное право и нормативные материалы;
- готовность проводить правовые исследования по различным темам в области права;
- оценивать законы о преступлениях и концепции уголовной ответственности;
- определять и прогнозировать степень влияния законодательства.

Примечательно то, как различается в разных странах возможность для юристов-бакалавров осуществлять производственную практику на протяжении учебного семестра. В вузах США студенты обучаются некоторым практическим курсам (сопровождение судебных дел, клиентская работа, практика в юридических клиниках, методика фор-

мирования юридических документов). Французская система подготовки не предусматривает производственной практики для студентов, а, например, в Германии она замещается двухлетней стажировкой, организация которой осуществляется после прохождения первого государственного экзамена и реализуется, как правило, в судах, адвокатских бюро и административных структурах [5].

Профессия юриста является одной из самых востребованных специальностей в Европе и Америке. Это обуславливает тот факт, что множество передовых вузов осуществляют подготовку специалистов по данному профилю. Юридические факультеты крупных университетов предоставляют возможность:

- пройти курсы дисциплин от преподавателей с большим стажем практической деятельности;
- выбрать специализацию для начала практики в различных областях юриспруденции – предпринимательство, экология, спорт и др.;
- приобрести диплом юриста, который будет иметь признание в большинстве стран мира.

В США студенты, уже имеющие степень бакалавра, должны проходить обучение еще один или два года для присвоения степени магистра.

Обучение юристов-бакалавров должно объединять развитие компетентностного подхода в системе подготовки юристов-бакалавров зарубежных стран, который подразумевает, что студенту в период обучения следует освоить определенный набор компетенций. Это будет содействовать в формировании его профессиональной позиции в сфере юриспруденции и его успешности на рынке труда после получения диплома бакалавра.

Наиболее привлекательной представляется подготовка юристов-бакалавров в Оксфорде, Великобритании, поскольку оксфордский метод преподавания с помощью учебных пособий, включающий еженедельные встречи между преподавателем и двумя или тремя студентами, предоставляет собой интенсивное обучение искусству аргументации, что является важнейшим умением для будущего юриста. Также преимуществом подготовки там является то, что в Оксфорде существует два юридических курса: курс I – это трехлетний курс; курс II – это четырехлетний курс, который следует той же программе, но с третьим годом за границей в университете во Франции, Германии, Италии или Испании (изучение французского, немецкого, итальянского или испанского права) или в Нидерландах (изучение европейского и международного права).

## Литература

1. Берулава Г.А., Сагилян Э.М. Развитие коммуникативного потенциала студента / Г.А. Берулава, Э.М. Сагилян / Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 103–108.
2. Захаров В.В., Ильина Т.Н. Юридическое образование в Великобритании: традиции и перспективы развития // *Audi-torium*.

2014. № 2. URL: <http://auditorium.kursksu.ru/index.php?page=6&new=2> (Дата обращения 26.02.2023 г.)

3. Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula. – URL: [http://www.jointquality.com/content/descriptors/AC\\_English\\_Gweb.pdf](http://www.jointquality.com/content/descriptors/AC_English_Gweb.pdf) (Дата обращения 26.02.2023 г.)
4. About legal concentration – URL: <https://www.calu.edu/academics/undergraduate/bachelors/jurisprudence/legal-studies/index.aspx>
5. Родионова О. Г., Плотникова А.Л. Юридическая педагогика: учебное пособие / О.Г. Родионова, А.Л. Плотникова. – Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2016. – С. 49–60.

### COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TRAINING OF BACHELOR'S LAWYERS AT UNIVERSITIES IN EUROPE AND THE USA

**Korovyakovskiy D.G.**

Plekhanov Russian University of Economics

Currently, there is an increase in research on the problems of legal education, methods, reforms of training lawyers for both bachelor's degree and master's degree are being discussed. In this regard, this article is devoted to the analysis of legal education at the bachelor's level on the example of the USA and European countries. The author analyzes European universities and US universities in the

issue of training bachelor lawyers. As a result of this analysis, the author comes to the conclusion that the training of bachelor lawyers in Europe and the USA is united by the autonomy of universities in determining the direction of preparation and content of educational programs, as well as the definition of content in some academic disciplines is considered a priority decision by the management and teachers of universities. There are also many other facts that are very different in Europe and in the USA. The author also analyzes these facts.

**Keywords.** Education, higher education, bachelor's, master's, education system, education in Europe, education in the USA.

### References

1. Berulava G.A., Sagilyan E.M. Development of the student's communicative potential / G.A. Berulava, E.M. Sagilyan / Higher education in Russia. – 2014. – No. 12. – P. 103–108.
2. Zakharov V.V., Ilyina T.N. Legal education in Great Britain: traditions and development prospects // Auditorium. 2014. No. 2. URL: <http://auditorium.kursksu.ru/index.php?page=6&new=2> (Accessed 26.02.2023)
3. Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula. – URL: [http://www.jointquality.com/content/descriptors/AC\\_English\\_Gweb.pdf](http://www.jointquality.com/content/descriptors/AC_English_Gweb.pdf)
4. About legal concentration – URL: <https://www.calu.edu/academics/undergraduate/bachelors/jurisprudence/legal-studies/index.aspx> (Accessed 26.02.2023)
5. Rodionova O. G., Plotnikova A.L. Legal pedagogy: textbook / O.G. Rodionova, A.L. Plotnikova. – Samara: Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2016. – P. 49–60.

## Этапы построения индивидуальной траектории обучения школьников для продолжения обучения в вузе

**Курашова Ольга Анатольевна,**

аспирант, Московский гуманитарный университет  
E-mail: qwedelia@yandex.ru

**Пастухова Наталья Валерьевна,**

аспирант, Московский гуманитарный университет  
E-mail: natali14322@mail.ru

В статье рассматривается проблема построения индивидуальной траектории обучения (ИОТ) учащихся на пороге школа-вуз. Авторами выделены отличительные характеристики индивидуальной траектории обучения, включая индивидуальный темп обучения; возможность выбора; форма обучения; разные способы работы с учебным материалом; возможность осуществлять самооценку, корректировку, осознанно оценивать результаты. Представлена сущностная характеристика этапов построения индивидуальной траектории обучения (этапы подготовки, проектирования, реализации и аналитический этап), которые соотносятся с процессами прогнозирования, проектирования, конструирования и оценки эффективности реализации. В статье описываются возможные структурные типы организации учебного материала (линейная, концентрическая и логарифмическая модели), а также делается вывод о том, что наиболее эффективной в условиях индивидуальной траектории обучения является логарифмическая модель, которая обеспечивает многократную отработку одного и того же вида деятельности, в разных формах. В заключении формулируется вывод о том, что результатом активного использования практики индивидуальной траектории обучения учащихся на пороге школа-вуз должно стать повышение качества знаний, умений и навыков выпускников и их успешное поступление в вуз.

**Ключевые слова:** индивидуальная траектория обучения, школа, вуз, модель траектории, дифференцированный подход.

В современных условиях система образования переживает модернизацию: появляются новые тенденции, акцент смещается на обучающегося во всем многообразии проявлений его индивидуальности. Учащийся рассматривается как активный участник учебно-воспитательного процесса. Традиционная модель организации образовательного процесса не способна в полной мере соответствовать современным потребностям развития обучающихся, поскольку репродуктивное освоение учебного материала, на которое она ориентирована, не обеспечивает максимально возможного развития способностей учащихся. Как результат, современные педагоги сталкиваются с острой необходимостью поиска или выработки нового алгоритма учебно-воспитательной деятельности по созданию необходимых педагогических условий становления готовности учащегося к проектированию индивидуальной образовательной траектории как средства развития личности школьника во всех аспектах ее проявления [5].

А.Н. Заканова высказывает мнение о том, что учет индивидуальных особенностей обучающихся позволит значительно повысить эффективность образовательного процесса и удовлетворить различные образовательные потребности школьников [2]. Данное положение оказывается, на наш взгляд, особенно актуально для старшей ступени школьного обучения, поскольку именно на пороге школа-вуз остро встает вопрос подготовки обучающегося к поступлению в высшее учебное заведение и реализации целенаправленной подготовки с учетом выбранного учащимся направления для дальнейшего профессионального развития.

По мнению методистов и практикующих учителей, эффективная реализация индивидуально-личностного потенциала каждого обучающегося возможна при выстраивании в образовательном процессе индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) [3; 5].

П.В. Сысоев предлагает понимать ИОТ как «персональный путь достижения поставленной образовательной цели конкретным учащимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям» [5]. На наш взгляд, данное определение является полным и отражает все особенности рассматриваемого понятия, а потому принимается в качестве основного в данном исследовании.

Целью выстраивания ИОТ в учреждении общего среднего образования является освоение учащимися всего спектра социально-средовых условий для максимально полного раскрытия их

потенциала. При наличии методически корректной составленной ИОТ процесс обучения нацелен на приобретение знаний в сферах, которые интересны обучающемуся, отвечают его образовательным потребностям и запросам.

Анализ литературы по теме исследования показал, что компонентами модели выстраивания ИОТ выступают следующие: концептуальный, деятельностный, личностный, фактологический и рефлексивный [3].

Концептуальный компонент соотносится с тем, что в ходе реализации ИОТ у учащегося формируются и развиваются различные учебные умения и навыки, компетенции.

Деятельностный компонент ИОТ предполагает наличие четко сформулированных цели, задач, содержания, методов и средств, применяемые в ходе прохождения образовательной программы.

Личностный компонент ИОТ соотносится с учетом индивидуальных особенностей учащегося: его ценностных ориентиров, образовательных запросов и потребностей, особенностями использования стратегий познания.

Фактологический компонент предполагает, что в ходе освоения учебным материалом учащийся овладевает основами исследовательской деятельности.

Рефлексивный компонент ИОТ предполагает формирование и развитие умения учащихся осуществлять рефлексию и саморефлексию.

Построение индивидуальной траектории обучения учащихся базируется на личностно-ориентированном или дифференцированном подходе. В методической литературе для определения подхода, при котором планирование учебного процесса основывается, прежде всего, на учете индивидуальных особенностей обучающегося, его склонностей и способностей, интересов и образовательных потребностей, используются понятия «педагогическая дифференциация» или «дифференцированный подход». Дифференциация признается исследователями эффективным средством индивидуализации обучения, поскольку в этом случае учебный процесс планируется с учетом индивидуальных особенностей личности учащегося [1]. Представляется целесообразным реализовывать дифференцированный подход в группах, содержание образования, методы обучения, организационные формы в которых будут варьироваться в зависимости от уровня знаний и способностей обучающихся в группе, а также индивидуально. В этом случае положенный в основу учебно-воспитательного процесса дифференцированный подход, с одной стороны, позволит принимать во внимание актуальный уровень развития и знаний обучающихся, а с другой, выявить «зоны их ближайшего развития», разработать траекторию индивидуального развития.

Основу методики построения индивидуальной образовательной траектории составляют следующие процессы: прогнозирование, проектирование, конструирование и оценка эффективности реали-

зации. Данные процессы соотносятся с выделяемыми в методической литературе этапами построения ИОТ учащихся, представляющими собой единый цикл взаимосвязанных этапов, каждый из которых имеет свои промежуточные цели и задачи:

1) этап подготовки. Данный этап соотносится с созданием в учреждении образования интеллектуального образовательного пространства, которое будет способствовать удовлетворению образовательных запросов учащихся. Также на этом этапе проводится работа по активизации познавательной и преобразовательной активности учащегося. Иными словами, формируется и развивается мотивация школьников к индивидуальной образовательной деятельности.

На этом этапе осуществляется диагностическая работа, целью которой выступает выявление и уточнение индивидуальных особенностей личности обучающегося. На этом этапе педагог может обращаться за помощью к педагогу-психологу и родителям. По результатам работы составляется карта индивидуального психологического развития учащегося. На этом этапе также происходит определение образовательных интересов и запросов обучающегося, его образовательных целей. Этот момент очень важен на старшей ступени обучения, когда учащиеся в большинстве своем определились с выбором будущей профессии и обозначили круг вузов для поступления;

2) этап проектирования. На этом этапе происходит непосредственно разработка индивидуальной траектории обучающегося или индивидуальный маршрут его развития на заданный период времени. В работе М.Л. Соколовой «индивидуальный маршрут» трактуется как «процесс освоения студентом образовательной программы с опорой на его образовательный опыт, возможности, с ориентацией на решение образовательных задач» [4, с. 68]. В условиях старших классов планируемый период ИОТ варьируется, как правило, в пределах двух лет.

При проектировании индивидуального образовательного маршрута учащегося во внимание принимаются следующие аспекты: степень усвоения обучающимся предшествующего материала; его индивидуальный темп, скорость продвижения в обучении; степень сформированности социальных и познавательных мотивов; степень сформированности уровня учебной деятельности; индивидуально-типологические особенности личности обучающегося (темперамент, характер, особенности эмоционально-волевой сферы и др.)

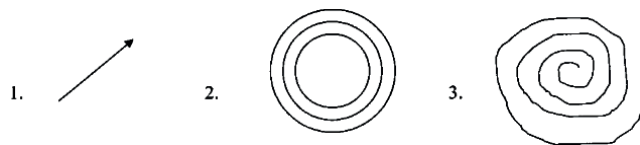
Помимо разработки самой ИОТ, на данном этапе осуществляется отбор образовательных технологий реализации индивидуального маршрута развития учащегося;

3) этап реализации. На этом этапе осуществляется практическая реализация спроектированного на предыдущем этапе пути развития обучающегося. Важно отметить, что при необходимости в ИОТ могут вноситься изменения с учетом сложившихся обстоятельств;

4) аналитический этап. Данный этап соотносится с рефлексией и саморефлексией, то есть с анализом проведенной работы, достигнутых за анализируемый период результатов. В частности, оценке подлежит степень сформированности личностных, предметных и метапредметных компетенций; успешность профессионального самоопределения учащегося. На основании полученных данных принимается решение о продолжении реализации ИОТ или внесении в нее корректив с учетом сделанных выводов [5].

Приступая к разработке индивидуальной траектории обучения, педагог сталкивается с необходимостью выбрать тип структурирования учебного материала, подлежащего усвоения учащимся.

Различные структуры ИОТ могут быть оформлены простыми геометрическими линиями (рис. 1).



**Рис. 1.** Варианты структуры ИОТ [4]:  
1 – линейная, 2 – концентрическая, 3 – логарифмическая

Далее приведем характеристику представленных структур с позиций ИОТ.

Линейная структура построения основывается на дидактическом принципе «от простого к сложному». Именно такая структура – по аналогии с прямой линией, идущей вверх – лежит в основе большинства традиционных учебных программ. Возможность построения эффективной ИОТ на основе линейной структуры представляется нам проблематичной, поскольку в нее сложно встроить задания творческого характера. Отличительной особенностью заданий этого типа является то, что их решение допускает более одного правильного ответа. В свою очередь, основными требованиями линейной программы выступают систематичность и последовательность, а потому она не располагает потенциалом для успешного решения творческих задач.

Следующая структура – концентрическая. Она предполагает структурирование учебного материала по типу нескольких концентрических кругов, которые могут быть как тесно взаимосвязанными между собой, так и отличаться относительной автономностью. Овладев материалом первого круга, учащийся переходит на второй, затем на третий и так далее. Такой тип структуры подходит лучше всего для учащихся младших классов и неэффективен на старшей ступени школьного обучения.

Третий тип структуры организации учебного материала представляет собой логарифмическую спираль. Данный тип видится нам как наиболее продуктивный, поскольку обеспечивает многократную, регулярную отработку одного и того же вида деятельности, но в разных формах через разные приемы. При этом важно отметить, что содержание обрабатываемого учебного материала

постепенно усложняется и расширяется за счет обогащения компонентами углубленной проработки каждого действия. Такой подход к структурированию материала обладает значительными возможностями для организации исследовательской деятельности и максимально подходит для организации учебной деятельности учащихся на пороге «школа-вуз».

Наиболее значимыми отличительными характеристиками ИОТ, на наш взгляд, выступают следующие:

1) индивидуальный темп обучения, или скорость развития учебного процесса, выполнения программы. Выбор темпа обучения определяется на этапе диагностики на основе личностных характеристик обучающегося;

2) выбор предметов, изучаемых на углубленном уровне, определение тем для творческих работ, дополнительного изучения;

3) форма обучения. Наряду с традиционными формами обучения (урочно-классная система) обучающийся получает возможность выбрать дистанционное обучение, индивидуальный режим посещения занятий. Возможность включения в учебный процесс дистанционной формы подтвердила свою эффективность в условиях перехода многих учреждений образования на дистанционную форму, вызванного современными общественно-политическими реалиями, пандемией COVID-19;

4) способы работы с учебным материалом. Учащийся вместе с педагогом определяет наиболее удобные для него способы работы, исходя из различных факторов (ведущий канал восприятия информации, психотип учащегося, характер учебного материала);

5) учащийся получает возможность осуществлять самооценку, вносить предложения по корректировке работы с учебным материалом, осознанно оценивать достигнутые за определенный период результаты. В этом случае задачей педагога является оказание помощи в выборе инструментов контроля и самоконтроля, демонстрация достигнутых результатов относительно запланированных показателей, проверка и оценка качества самоорганизации учащегося, а также при необходимости формулирует рекомендации по внесению коррективов в программу обучения.

Для построения ОИТ в помощь обучающему может быть предложена памятка «Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения», которая включает следующие пункты [3]:

1. Сформулируй свою образовательную цель.  
Примечание: цель – предполагаемый результат деятельности. Поставить цель – предсказать, спрогнозировать результат.
2. Определи задачи.  
Примечание: задачи – это шаги-этапы, необходимые для достижения цели.
3. Выбери формы и методы обучения, которые помогут тебе успешно усвоить учебный материал.

4. Проведи рефлексии (проанализируй полученные результаты).

В результате применения ИОТ происходит трансформация отношения учащегося к учебе: он становится активным участником учебного процесса, отвечающим за свой выбор, повышается мотивация обучающегося, происходит развитие его личности и социализация. ИОТ обеспечивает индивидуализацию образования, что выступает важным условием качественного развития учащихся на пороге «школа-вуз», его эффективной подготовки к следующей ступени обучения. При методически грамотно выстроенной ИОТ учащийся овладевает навыками и умениями управлять познавательной деятельностью, выбирать учебные действия, наиболее полно отвечающие конкретным учебным задачам и внеучебным обстоятельствам, принимать осознанные решения, брать ответственность за результат на себя.

В процессе исследования мы пришли к выводу, что результатом организации учебно-воспитательного процесса учащихся на пороге школа-вуз на основе индивидуальной траектории должно стать повышение качества и уровня овладеваемых знаний, умений и навыков и, как следствие, успешное поступление в вуз и освоение программы высшей школы. Основу методики построения индивидуальной траектории обучения учащихся составляет широко используемый в настоящее время дифференцированный подход. Данный подход обеспечивает успешное овладение учащимися старших классов учебной программы по школьным предметам в объеме, необходимом для успешного поступления в вуз и обучения в нем. Этот подход, в свою очередь, базируется на гуманистической концепции воспитания и обучения, которая акцентирует внимание на учащемся как активном субъекте учебно-воспитательного процесса, а методически правильно разработанная и реализованная на практике индивидуальная траектория обучения создает перспективу для его дальнейшего всестороннего развития.

## Литература

1. Бобкова Д.Г. Реализация дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в вузе // Гарантии качества профессионального образования. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2010. С. 176.
2. Заканова А.Н. Реализация дифференцированного подхода в обучении в рамках дистанционного образования // Образование и наука в России и за рубежом. 2020. № 4. URL: <https://www.gyrnal.ru/statyi/ru/2097/> (дата обращения: 12.02.2023).

[www.gyrnal.ru/statyi/ru/2097/](https://www.gyrnal.ru/statyi/ru/2097/) (дата обращения: 12.02.2023).

3. Микерова Г.Ж., Жук А.С. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11–1. С. 138–142.
4. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в ВУЗе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Архангельск, 2001. 202 с.
5. Сысоев П.В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2–12.

## STAGES OF CONSTRUCTION OF AN INDIVIDUAL TRAJECTORY OF SCHOOLCHILDREN'S LEARNING TO CONTINUE LEARNING AT THE UNIVERSITY

Kurashova O.A., Pastukhova N.V.  
Moscow Humanitarian University

The article deals with the problem of constructing an individual learning trajectory (IOT) of students on the threshold of a school-university. The authors have highlighted the distinctive characteristics of the individual learning trajectory, including the individual pace of learning; the possibility of choice; the form of training; different ways of working with educational material; the ability to self-assess, adjust, consciously evaluate the results. The essential characteristic of the stages of building an individual learning trajectory (stages of preparation, design, implementation and analytical stage), which correlate with the processes of forecasting, design, construction and evaluation of the effectiveness of implementation, is presented. The article describes possible structural types of educational material organization (linear, concentric and logarithmic models), and also concludes that the most effective in the conditions of individual learning trajectory is the logarithmic model, which provides multiple practice of the same type of activity in different forms. In conclusion, the conclusion is formulated that the result of the active use of the practice of the individual learning trajectory of students on the threshold of the school-university should be an increase in the quality of knowledge, skills and abilities of graduates and their successful admission to the university.

**Keywords:** individual learning trajectory, school, university, trajectory model, differentiated approach.

## References

1. Bobkova D.G. Implementation of a differentiated approach in teaching a foreign language at a university // Quality assurance of vocational education. Barnaul: Publishing House of AltSTU, 2010. p. 176.
2. Zakatnova A.N. Implementation of a differentiated approach in teaching within distance education // Education and Science in Russia and abroad. 2020. No.4. URL: <https://www.gyrnal.ru/statyi/ru/2097/> (date of reference: 12.02.2023).
3. Mikerova G. Zh., Zhuk A.S. Algorithm for constructing an individual educational learning trajectory // Modern high-tech technologies. 2016. No. 11–1. pp. 138–142.
4. Sokolova M.L. Designing individual educational routes of students at the university: dis. Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Arkhangelsk, 2001. 202 p.
5. Sysoev P.V. Individual learning trajectory: what is that? // Foreign languages at school. 2014. No. 3. pp. 2–12.

# Личностно-профессиональное развитие студента вуза в контексте исследовательского обучения

**Маркова Елена Леонидовна,**

к.п.н., доцент, кафедра «Промышленное и гражданское строительство», Тихоокеанский государственный университет, E-mail: 003850@pnu.ru

В статье акцентируется важность обращения к российской инженерной школе, особенно в условиях санкций и изоляции России. Вектор образования в технических вузах видится автору в исследовательском подходе к обучению. Опираясь на огромный опыт педагогов-новаторов, в статье предлагается комплекс педагогических условий, основанных на поисковом исследовательском обучении, который создаст возможность для активизации личностно-профессионального саморазвития молодого человека, изучающего технические дисциплины. В практической части для оценки эффективности влияния исследовательского обучения на познавательные способности будущих инженеров был выполнен анализ результатов контроля при традиционном и исследовательском обучении по следующим критериям: самооценка, сформированность мотивов учения, продуктивность мышления. По результатам эксперимента вектор образования в рамках исследовательского подхода к обучению автор видит в возрождении русской инженерной школы, направленной на внутренний личностный рост будущего российского инженера.

**Ключевые слова:** исследовательское обучение, принципы обучения, познавательные способности, личностно-профессиональное саморазвитие, критерии саморазвития.

## Актуальность темы исследования

Исходя из реалий настоящего времени, большое внимание в области образования уделяется сегодня дистанционному обучению. Особое внимание такой форме обучения придаётся в высших учебных заведениях. Так, например, в Тихоокеанском государственном университете (ТОГУ) для каждой дисциплины создан Электронный учебный курс на сайте университета, на просторах интернета постоянно пополняются платные и бесплатные открытые курсы по различным учебным дисциплинам. Согласимся, что в условиях пандемии и других особых жизненных ситуациях такая форма обучения значительно облегчает освоение учебной дисциплины.

Но вот мы перешли к очному обучению. А многие преподаватели, особенно молодое поколение, преподающие технические дисциплины, не желают обойтись без проектора и монитора на аудиторном занятии. Здесь все формулы и графики представлены в готовом виде. Не вызывает сомнения эффективность использования компьютерных технологий на занятиях (различные картины, мультимедиа и пр.) однако, характер передачи знаний – это в первую очередь межличностное восприятие. Обучающийся должен не в готовом виде увидеть формулу на мониторе, а вместе с преподавателем пройти иногда довольно сложный путь её «открытия». Преподаватель же, используя большой арсенал активных методов обучения, подготавливает будущих профессионалов к исследовательской деятельности.

Вселяет надежду сегодня и постепенный отход от Болонской системы образования, которая губительно воздействовала на российскую инженерную школу. Для возрождения её требуется воскресить традиционную российскую специфику преподавания технических дисциплин, основанную на творческой деятельности, мотивации личностного, профессионального и национально-патриотического развития. Специфика преподавания должна опираться на богатейший опыт российских педагогов-новаторов, а также на рациональном использовании новейших компьютерных технологий. Большой вклад в личностно-профессиональное саморазвитие будущего российского инженера мы видим в организации исследовательского обучения в вузе.

## Теоретическая часть

Изучая технические дисциплины, студентам приходится овладевать огромным объемом «книжных» знаний, чужих мнений и интерпретаций. Но потребности в самоиндивидуализации и сомореализации способствуют студенту найти свое место в техни-

ческой культуре. Поэтому задача в обучении будущих инженеров видится не в том, чтобы они могли найти готовый ответ, а сумели увидеть проблему, поставить нужные вопросы и решить ее. Именно исследовательский подход к обучению отвечает такой задаче.

Огромный вклад в нашу работу внесли труды известных педагогов-новаторов, психологов, философов, которые помогли нам определить одно из направлений педагогического исследования – это влияние исследовательского обучения на личностно-профессиональное саморазвитие будущего инженера. Концептуальные положения по личностному саморазвитию студентов технического вуза нам помогли сформулировать труды замечательного педагога, доктора педагогических наук Куликовой Лидии Николаевны (2). В результате психологических особенностей студенческого возраста, а также специфики технического образования, обучение в вузе – это благоприятный период личностного саморазвития молодого человека, пожелавшего связать свою жизнь с миром техники. Он сопровождается формированием интеллектуальных, духовно-нравственных, социальных, профессиональных сторон личности, а это актуализирует возможности развития, как в собственных интересах будущего инженера, так и в интересах российского общества. Установив круг проблем, связанных с развитием обучающегося в условиях изучения технических дисциплин, мы акцентировали источник и механизмы данного обучения, а также взаимосвязь между технической культурой, свободой, духовностью и личностно-профессиональным развитием будущего специалиста.

Таким образом, мы считаем, что следующие практические указания по осуществлению исследовательского обучения значительно активизируют процесс саморазвития личности нашего студента.

- В контексте значимой учебной темы задача должна выступать как исследовательская.
- Освоение процессуальной стороны исследовательской деятельности (постановка профессионально значимых проблем, выдвижение и проверка гипотез и т.п.) является самоценной. Это не только способствует развитию творческого мышления, формированию инструментария исследовательской деятельности, но и поиску личностных и профессиональных смыслов, повышению продуктивности, активизации профессионального самопознания.
- Важно, чтобы преподаватель был знаком с природой творческой деятельности и путями её стимулирования, мог создать психолого-педагогический климат в соответствии с обстановкой исследовательского поиска в рамках профессиональной задачи.
- Необходимо помнить, что интерес оказывает значительное влияние на психологические процессы и функции человека (внимание, мышление, память и т.п.). Никакие методические ухищрения не могут повысить эффективность обучения, если используемый метод не вызывает у обучаемого интереса у учебному матери-

алу, считал академик А.И. Берг. Поэтому важно использовать психологические стимуляторы интереса в исследовательском обучении, создавая тем самым условия для личностного роста будущего инженера.

Данные практические указания основаны на принципах и правилах их реализации. Принцип опоры на непосредственный опыт обучающегося, неудовлетворённости имеющимися знаниями, требование эвристичности новых знаний, принцип политехнизма, принцип профессиональной целесообразности и др.

Дидактическим ориентиром учебного взаимодействия, отвечающего обстановке исследовательского поиска послужили нам труды доктора педагогических наук М.В. Кларина (1). Определившись с базовой моделью обучения как учебного исследования (3), мы проследили связь между выбранными нами критериями личностным саморазвитием студента технического вуза и его деятельностью при обучении, организованной как исследование. В рамках данной статьи рассматривается только три критериальных показателя: самооценка, мотивация к учебной деятельности, память и мышление (познавательные способности) как форма личностной активности обучающегося.

Таким образом, мы предположили, что комплекс педагогических условий, основанных на поисковом исследовательском обучении создает возможность для активизации личностного саморазвития молодого человека, изучающего технические дисциплины, а это в свою очередь способствует развитию инженерной российской школы.

## Практическая часть

Долгие годы на кафедре промышленного и гражданского строительства (ПГС) Тихоокеанского государственного университета (ТОГУ) работает инжиниринговый центр, в котором студенты занимаются учебно-исследовательской работой, а также совместно с преподавателями занимаются научно-исследовательской деятельностью. На базе этого же центра проводятся различные научно-педагогические исследования. В частности, нами изучается влияние исследовательского обучения на такие факторы личностного саморазвития как самооценка, мотивация к учебной деятельности, память и мышление (познавательные способности) как форма личностной активности обучающегося.

В результате педагогического исследования были созданы четыре контрольные группы, которые изучали технические дисциплины по традиционным технологиям и четыре экспериментальные группы. В экспериментальных группах при изучении технических дисциплин (теоретической механики, сопротивления материалов, строительных конструкций, строительной механики) максимально использовали поисковые исследовательские технологии.

Средняя сформированность мотивов учения в контрольных группах повысилась за время экспериментальной работы на 0,3 балла, тогда как в экспериментальных на 1 балл, самооценка



в контрольных группах с 37,1% до 40,5%, тогда как в экспериментальных с 34,4% до 52,4%. Сравнивая данные с психодиагностической шкалой, в контрольных группах самооценка поднялась с низкого уровня на ниже среднего, а в экспериментальных с низкого до среднего уровня (табл. 1).

Таблица 1. Характеристики результатов контроля

Критерии саморазвития	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Самооценка	37,1% низкая	40,5% ниже среднего	34,4% низкая	52,4% средняя
Сформированность мотивов учения	6,9 б средняя	7,2 б средняя	7,7 б средняя	8,7 б средняя
Продуктивность мышления	–	5,49	–	9,5

Для оценки эффективности влияния данного обучения на познавательные способности был выполнен анализ результатов контроля при традиционном и исследовательском обучении. При сравнительном анализе использовались упорядоченные вариационные ряды с объемом совокупности от 62 до 75. Результаты сравнивали по среднему значению признака, соответствующему среднему количеству правильных ответов на одного контролируемого. О преимуществах исследовательского обучения перед традиционным показывают данные табл. 1 и столбчатой диаграммы сохранения в памяти усвоенного материала на рис. 1.

## Заключение

Сегодня российское общество особенно остро осознаёт широкий круг проблем нашей страны. Одной из важнейшей является развитие технических отраслей в условиях санкций и изоляции России. Таким образом, возникла острая необходимость вернуться к реанимации российской инженерной школы. Вектор образования в технических вузах видится в исследовательском подходе к обучению. Занимаясь в ТОГУ изучением влияния поисковых подходов к обучению на личностно-профессиональное развитие будущего инженера, мы пришли к выводу, что одним из важнейших факторов, влияющих на становление молодого профессионала, является характер процесса организации обучения. Для эффективности действия этого фактора необходимо на занятиях в основу обучения включить исследовательскую работу студентов.

Для этого преподаватели должны быть компетентны в вопросах природы творческой деятельности и путях её стимулирования. Должны создавать на занятиях психологический климат, соответствующий требованиям исследовательской работе и иметь разработанный алгоритм такой дея-

тельности, который выдвигает её на первый план в качестве самооценной.

Значительный рост критериальных показателей личностного саморазвития будущего инженера показывает неоспоримое преимущество данного подхода к обучению: повышает самооценку, мотивацию к исследовательской деятельности, значительно улучшаются такие познавательные способности как мышление, память.

Таким образом, мы считаем, что молодой человек, изучающий технические дисциплины, должен быть не просто «пользователем», а занимать активную позицию творца, осознавать техническую культуру как собственную ценность, как источник личностно-профессионального саморазвития.

## Литература

1. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / м.в. Кларин – Рига: Изд-во «Эксперимент», 1995. – 176 с.
2. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск, 1997. – 234 с.
3. Маркова, Е.Л. Интерактивное построение профессиональной подготовки бакалавра / Е.Л. Маркова // Проблемы высшего образования: материалы международной науч.-метод. конф., Хабаровск, 10–12 апреля 2019 / под ред. Т.В. Гомза. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2019. – С 127–130.

## PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A UNIVERSITY STUDENT IN THE CONTEXT OF RESEARCH EDUCATION

Markova E.L.  
Pacific State University

The article emphasizes the importance of turning to the Russian engineering school, especially in the context of sanctions and isolation of Russia. The vector of education in technical universities is seen by the author in a research approach to learning. Based on the vast experience of innovative teachers, the article proposes a set of pedagogical conditions based on exploratory research training, which will create an opportunity to activate the personal and professional self-development of a young person studying technical disciplines. In the practical part, in order to assess the effectiveness of the influence of research training on the cognitive abilities of future engineers, an analysis of the results of control during traditional and research training was carried out according to the following criteria: self-esteem, formation of learning motives, productivity of thinking. According to the results of the experiment, the author sees the vector of education within the research approach to teaching in the revival of the Russian engineering school, aimed at the internal personal growth of the future Russian engineer.

**Keywords:** research training, teaching principles, cognitive abilities, personal and professional self-development, self-development criteria.

## References

1. Klarin, M.V. Innovations in world pedagogy / M.V. Clarin – Riga: Experiment Publishing House, 1995. – 176 p.
2. Kulikova, L.N. Problems of personal self-development / L.N. Kulikova. – Khabarovsk, 1997. – 234 p.
3. Markova, E.L. Interactive construction of bachelor's professional training / E.L. Markova // Problems of higher education: materials of the international scientific method. Conf., Khabarovsk, April 10–12, 2019 / ed. T.V. Gomza. – Khabarovsk: Pacific Publishing House. state un-ta, 2019. – P. 127–130.

# Безэквивалентная и фоновая лексика в учебнике по страноведению России, переведенном на английский язык

## Пожидаева Елена Валерьевна,

канд. филол. наук, доцент, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

E-mail: EVPozhidaeva@pushkin.institute

## Вострикова Ольга Владимировна,

канд. филол. наук, доцент, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

E-mail: OVVostrikova@pushkin.institute

В статье анализируются параметры, предлагаемые С.И. Влаховым и С.П. Флориным при выборе способа передачи безэквивалентной и фоновой лексики, применительно к переводу на английский язык учебника по страноведению для обучающихся РКИ продвинутого уровня. Определяющими является статус реципиента текста и дидактическая роль переводимой единицы в академическом тексте. Выделяются две основные роли безэквивалентной / фоновой единицы: либо как единицы, создающей образовательный нарратив, либо как предмета изучения. Во втором случае рекомендуется сопровождать перевод включением оригинальной русской лексемы изучаемой реалии, английской транскрипции / транслитерации и комментариями в виде лингвокультурного глоссария слов-реалий, вынесенного в приложение, или подстрочника. Рассматриваются ситуативные примеры применения техник перевода лексики с русского языка на английский и варианты оформления единиц лингвокультурного глоссария.

**Ключевые слова:** безэквивалентная лексика, фоновая лексика, РКИ, страноведение, переводческий прием, лингвокультурный глоссарий, дидактическая роль слова-реалии.

В лингводидактике формирование языковой компетенции в совокупности с лингвострановедческой для свободного овладения иностранным языком является аксиомой. Лингвострановедческая компетенция определяется как совокупность знаний лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение применять эти знания в речевой деятельности на русском языке в различных ситуациях межкультурного общения. Качество коммуникации зависит напрямую от рекурсивной точности воссоздания фрагмента национальной языковой картины мира, последующей «передачи данных» и их восприятия коммуникантами.

Страноведческий аспект в обучении независимо от своего объема – и как отдельные встречающиеся в изучаемом материале факты, и как учебная дисциплина – автоматически приобретает лингвострановедческий дидактический ракурс в случае, если объект изучения – реалии страны изучаемого языка и, тем более, когда преподавание ведётся на изучаемом языке. Очевидно, что освоение российских слов-реалий («слов и словосочетаний, обозначающих предметы материальной и духовной культуры, исторические факты и события, характерных для определенного этнического сообщества (нации, народности) и не имеющих эквивалента в иных языках» [1, с. 95]) в курсе страноведения России для носителей русского языка с рождения и искусственных билингвов будет отличаться. Следуя рассуждениям Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, введение слов-реалий и процесс их освоения в первом случае, даже если они не являются на данном этапе частью фоновых знаний обучающегося, проводится с самодостаточными познавательными задачами. В случае учебного билингвизма анализ национально-культурной семантики их номинаций будет включен в процесс усвоения иностранного языка [2, с. 28]. Неудивительно, что во втором случае возникает необходимость фокусировать внимание обучающихся и на план выражения языкового явления, и на план содержания.

Страноведение мы понимаем как «аспект преподавания национальной культуры одновременно с преподаванием иностранного языка», вероятно калькированное от немецкого «Landeskunde (буквально: наука о стране, познание страны)» [2, с. 19]. Отечественная традиция преподавания иностранных языков многие десятилетия практикует и одобряет постепенное введение страноведческих данных с начального этапа обучения: буквально с первого урока иностранного языка

в обиход включаются типичные антропонимы, этикетные фразы и далее – другие единицы, несущие страноведческий фон. Преподавание страноведения на изучаемом языке на продвинутом этапе обучения этому языку теоретически не должно вызывать трудностей. Однако, как показывает практика обучения РКИ, когда страноведение переходит из разряда аспекта в разряд академической дисциплины, появляется социальный заказ к переводу учебных материалов на английский язык, который независимо от дидактически отрицательного отношения к нему как языку-посреднику, остается языком, кумулирующим академическую информацию в настоящее время. Так иностранной студенческой аудиторией Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина было высказано пожелание иметь для самостоятельной работы созданное на кафедре социально-гуманитарных дисциплин англоязычную версию пособия по страноведению «Россия в начале XXI века: учебное пособие по страноведению России» под редакцией Е.Н. Чернышевой и И.А. Третьяковой, чьей целевой аудиторией значатся «иностранцы студенты, изучающие русский язык (уровень В2, С1), преподаватели русского языка как иностранного» [3, с. 3]. Таким образом, учебник по страноведению России на английском языке, для многих обучающихся являющемся первым иностранным или родным, должен позволить им приблизиться к более полному пониманию учебной информации.

## Объект, предмет и задачи исследования

**Актуальность и новизна** данной работы обусловлена тем, что в переводоведении предпринимаются первые попытки к формированию единого подхода к переводу учебников с большим объемом страноведческой информации [4] в целом, и на иностранный язык – в частности. Процесс перевода выявил ряд проблем, связанных с особенностями собственно гуманитарного дискурса и русскоязычного образовательного дискурса, жанра учебника, использования машинного перевода и т.п. В настоящей статье мы обращаемся к проблеме передачи безэквивалентной лексики (далее БЭЛ) и фоновой лексики (ФЛ) в переводных учебных материалах по страноведению.

Определение, данное Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, выделяет БЛ в ограниченный сегмент слов-реалий: БЭЛ – «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями <... >. Такие слова в строгом смысле непереводимы» [2, с. 43]. Соседствующий сегмент – фоновая / неполноэквивалентная лексика, имеющая совпадающий понятийный лексический уровень, но отличный от иноязычных аналогов лексический фон – социально или культурно-исторически обусловленные дополнительные представления о реалии [2, с. 43–51]. Некоторые БЭЛ и ФЛ обозначают прецедентные феномены (комплексные межуровневые единицы, в структуре значения которых

содержится ценностное для культуры содержание, выражающие единичные денотаты). Таким образом, рассматриваемая лексическая область включает в себя и различного вида онимы.

Изучив популярные классификации способов передачи данных групп слов в переводных текстах, принадлежащие Л.К. Латышеву [5], С.И. Влахова и С.П. Флорина [6], Е.О. Опариной [7], мы выделяем следующие общепризнанные виды: транскрипция, транслитерация; родо-видовой перевод; ближайший по смыслу неполный эквивалент; экспликативный перевод, дескриптивный перевод; полное или частичное калькирование, образование неологизма. Единый способ передачи БЭЛ и ФЛ, равно как и необходимость в затекстовых переводческих комментариях к ним, отсутствуют, что, на наш взгляд, объясняется не только уникальностью каждой отдельной лексической единицы [8], но и её ролью в контексте повествования в каждом конкретном случае.

В этом убеждении мы следуем рассуждениям С.И. Влахова и С.П. Флорина о выборе передачи слов-реалий, в разряд которых входит БЭЛ и ФЛ. Авторы считают необходимым учет: 1) характера жанровых особенностей текста, 2) значимости слова-реалии в контексте, 3) места слова-реалии в лексических системах исходного и переводящего языков, 4) словообразовательные возможности самих языков, 5) читателя перевода [6, с. 94–100].

Прокомментируем особенности применения этих параметров относительно эмпирического материала статьи.

### 1) Характер текста.

Текст учебника по страноведению можно рассматривать как учебный междисциплинарный и межжанровый гипертекст [9, с. 30]. Соответственно, БЭЛ и ФЛ может принимать характер терминов, присущих для национального академического дискурса: *страноведение / country studies, фоновая лексика / background vocabulary, научно-исследовательский / research* (Здесь и далее переводческие решения, включая использование повсеместно принятых англоязычных эквивалентов, наши. – Е.П., О.В.) и конкретных привлекаемых сфер знаний: *союзная республика / a Soviet Republic, командно-административная экономика / centrally-planned economy*; номинации реалий – употребляемые в качестве объектов изучения: *Предкавказье / the Caucasus Foreland, ЖКХ – housing and utility sector*, – а также иллюстраций, в том числе цитат из художественной литературы: *Достаточно вспомнить творчество Владимира Маяковского, чтобы на наглядном примере понять, что это* (индивидуально-авторские неологизмы – Е.П., О.В.) *такое («млечпуть», «не выгрущу», «вплакались»* [3, с. 17] / *Just recall Vladimir Mayakovsky's poetry in order to get an illustrative example of what it* (an author's ideographic neologism) *is («млечпуть» / «The Milk'Way», «не выгрущу» / «won't grieve out», «вплакались» / «cried into», etc.*

### 2) Значимость слова-реалии в контексте.

Следуя рассуждениям С.И. Влахова и С.П. Флорина, для «стоящей на виду» «своей для подлинника» реалии будет «меньшим злом транскрипция» [6, с. 94–95]. Лингвист Я. Богорад для данной категории лексики предлагает транслитерацию – буквальное воспроизведение переводимого слова, в нашем случае – изображение лексемы русского языка в буквенной системе английского языка [10]. Механическая передача оправдана только тогда, когда важно соблюсти лексическую краткость обозначения, соответствующего его привычности в языке оригинала, и вместе с тем подчеркнуть специфичность называемой вещи или понятия, если нет точного соответствия в языке перевода. Однако значение лексемы при этом не раскрывается, присутствует только внешнее сходство [11].

Наиболее адекватная – в переводе художественной литературы – концепция функционального подобия в нашем случае дополняется дидактической составляющей: информация должна быть максимально энциклопедичной. Только полное понимание по мнению Л.М. Абазовой, имеет образовательную ценность, способствует обобщению языкового, речевого и культурного опыта, формируя не только речевые навыки, но и создавая общую лингвокультурологическую компетенцию у обучаемого [12, с. 44–49]. Заметим, что все без исключения «свои для подлинника» БЭЛ и ФЛ в изучаемом рабочем материале выступают в двух ролях: либо как единицы, создающие образовательный нарратив, либо как предметы изучения. Первые «являются незаметной деталью в тексте подлинника» [там же]: ... *благодаря изучению культурных традиций и достижений лучше всего познается душа народа* [3, с. 10] / *it is through the study of cultural traditions and achievements that the national spirit, its aspirations and ideals are best acquainted, В подобном поведении в полной мере проявляется щедрость русской души и сострадание* [3, с. 205]. / *Such treatment manifests generosity and compassion of the Russian soul.*

Ключевые для содержания раздела единицы БЭЛ и ФЛ в соответствии с познавательной направленностью текста при введении в первый раз в тексте должны не только транскрибироваться, но и дополнительно сопровождаться – если это не предусмотрено авторами – достаточно исчерпывающими комментариями, по сути представляющими собой описательный, разъяснительный или уподобляющий переводы. Примечательно то, что написание русского оригинала здесь также необходимо: *Каравай. Самое знаменитое мучное изделие на Руси* [3, с. 205]. / *Karavai (Karavai). It has been the most famous pastry in Russia since ancient times. Научные и учебно-методические проблемы, связанные со страноведческим аспектом преподавания русского языка, всегда занимали большое место на конгрессах, конференциях и симпозиумах Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ)...* [3, с. 5]. / *Research, educational and*

*methodological issues related to country studies in teaching RFL have always been placed high at congresses, conferences and symposia of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature (МАПРЯЛ / MAPRYaL). ... тех, кто называет себя православными / those who call themselves 'pravoslavnyie' ('православные', Eastern Orthodox Christians). В пользу двуязычного написания единиц БЭЛ и ФЛ выступают варианты их представления в зарубежных материалах по РКИ: à l'épo que des troubles [Смутное время] (1606–1613), qui voit l'apogée de la puissance polonaise, emprunts polonais: замок [le château] [Melani 2013] [13, с. 126–127].*

Особое внимание уделим единицам БЭЛ и ФЛ, заглавным для раздела 3 Главы 1 «Безэквивалентная и фоновая лексика как отражение национального своеобразия» в учебнике [3, с. 17] / «Non-Equivalent and Background Vocabulary as a Reflection of National Identity». Многочисленные наименования (в общей сложности более 2000 только в этом разделе) представлены здесь как примеры, иллюстрирующие разновидности БЭЛ и ФЛ, выделяемые в зависимости от национально-культурной семантики: «К историзмам примыкают слова старого (традиционного) быта: изба, печь, щи, рассольник, каша, кисель, квас, блины, черный хлеб, холодец, оладьи, сарафан, лапти, шапка-ушанка, валенки, варежки, коса, сани, соха, сноп, тройка, розвальни, подвода, барыня, балалайка, хоровод, медовуха, гусли, баян и т.д.» [3, с. 24] / *Historicisms adjoin words of the old (traditional) life set-up: izba, pech', shchi, rassol'nik, kasha, kisel', kvas, bliny, chernyj khleb, kholodets, olad'yi, sarafan, lapti, shapka-ushanka, valenki, varezhki, kosa, sani, sokha, snop, trojka, rozval'ni, podvoda, barunya, balalajka, khorovod, medovukha, gusli, bayan.* Очевидно, что синтаксически развёрнутое пояснение значения каждого слова даже в виде сравнительно краткого объяснения в контексте повествования было бы громоздко и многословно. В данном случае решением могло бы быть составление лингвокультурного глоссария слов-реалий, нанесенного в приложение, или подстрочные комментарии, включающие в себя английскую транскрипцию / транслитерацию, указание русского исходного оригинального слова или словосочетания и «освещения ключевых, основополагающих общественно-значимых сведений» [14]: *khorovod – хоровод — an ancient folk circular mass ritual dance of the Eastern Slavs, also known in eastern Poland containing: ritual or non-ritual mass play action, dance, singing and / or playing instruments; khrushchevka – хрущёвка – a Soviet standard panel or brick residential buildings, usually 5-storey with small apartments. They are named after N.S. Khrushchev who started the mass construction of such buildings in the USSR.*

Учитывая учебный жанр текста, следует привлечь во внимание расширение текстового объёма.

Проблема транслитерации слов с буквой ё была решена следующим способом. В современной русскоязычной текстовой практике частым стало

явление смешения букв е и ё, что может затруднить понимание у изучающих русский язык, так как эти буквы, немного отличаясь графически, обозначают разные звуки: /э/ и /о/. Однако, следуя транслитерации, авторы предпочли вариант е: *хрущёвка* – *khrushchevka* вместо *khrushchovka*; *двуглавый орёл* – *dvuglavyj orel* вместо *oryol*. Такие трансформации являются общепризнанными стандартными вариантами перевода, а не авторскими переводческими решениями [15, с. 117]. Этот выбор приводит нас к следующему параметру.

3) Место слова-реалии в лексической системе переводящего языка.

Такие показатели, как знакомость / незнакомость единицы в рамках литературной и языковой традиции ее перевода относительно субъективны и смежны с параметром 5) «читатель перевода». В нашем случае возможно допустить, что обозначения персоналий (*Andrei Rublev, Boris Yeltsin, Aleksandr Solzhenitsyn*), топонимов (*Chuvashia, Sochi*) и такие реалии, как *rouble, Bolshevik, tsar (czar), дума, soviet* и т.п., не потребуют дополнительного толкования и будут совершенно беспрепятственно приняты в текст перевода как транслитерации, т.к. в силу своей высокой «семантической активности» фигурируют в таких формах в словаре переводящего английского языка [16]. Аналогично, ставшие и становящиеся прецедентными текстами литературные произведения уже зафиксированы в переводах с помощью приемов калькирования, использование аналога и т.д. и нет необходимости в иной передаче их заглавий: *Dead Souls, Who Can Be Happy and Free in Russia?, The Kukotsky Enigma, Chapayev and Void, Day Watch, Dusk Watch*.

4) Словообразовательные возможности участвующих в переводе языков.

По наблюдениям С.И. Влахова и С.П. Флорина «подавляющее большинство реалий – имена существительные» [6, с. 100]. Действительно, предварительное ознакомление с текстом учебника не выявило необходимости перевода прилагательных-реалий. В случае необходимости переводчики могут использовать прием «stone wall» – применения в атрибутивной функции имени существительного-реалии. Также лингвисты отмечают «склонность» английского словаря к присваиванию, впитыванию в себя иностранных слов, в том числе и реалий, причем это в меньшей степени относится к славянским языкам [там же]. Отсюда, возможно, следует, что русские БЭЛ и ФЛ в подавляющем большинстве случаев в академическом дискурсе будут транслироваться с помощью переводческих трансформаций.

5) Читатель перевода.

Учитывая академические роли целевой аудитории учебника, здесь следует говорить о реципиентах текста. Этот немаловажный параметр подразумевает языковую компетенцию целевого читателя. Стандартная последовательность работы над БЭЛ и ФЛ в системе занятий РКИ, представ-

лена цепочкой «ознакомление – семантизация – упражнения – контроль». Обращение к учебникам РКИ «Русский язык как иностранный: элементарный уровень» [17, с. 64], «Дорога в Россию» [18, с.52] демонстрирует преобладание при введении указанных видов лексических единиц комбинации транслитерации, описательного перевода и визуальной опоры в виде картинки, что имеет решающее значение в восприятии текста на начальном уровне изучения языка. Креолизация дефиниций на продвинутом этапе изучения ИЯ, как правило, факультативна. Также применительно к автономному изучению БЭЛ и ФЛ целевой аудиторией взрослых студентов, изучающих РКИ на 1-м сертификационном уровне и далее, собственно упражнения на закрепление этих единиц в рамках совершенствования речевых навыков не предусмотрены, в отличие от их целесообразности для обучающихся уровня А2 и ниже [19, с. 30]. Подразумевается, что обучающиеся уже обладают достаточными лексическими навыками, что подразумевает самостоятельное интенсивное расширение индивидуального словарного запаса.

## Заключение

Таким образом, выбор способа передачи безэквивалентной или фоновой лексической единицы в академическом страноведческом дискурсе должен учитывать уровень языковой подготовки пользователя учебного материала, дидактический контекст передаваемой реалии, языковую норму и существующие переводные аналоги, если таковые имеются. В академическом страноведческом тексте ключевое слово-реалия, передаваемое с помощью переводных техник должно сопровождаться оригинальной русской лексемой.

Данное исследование, представляющее собой постановку проблемы, должно быть подкреплено статистическими данными и продолжено по отношению к подобным материалам, предназначенным для разных уровней владения русским языком как иностранным, а также других гуманитарных дисциплин в рамках программ по обучению РКИ.

## Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
3. Россия в начале XXI века: учебное пособие по страноведению России / В.И. Борисенко, И.В. Куприна, Н.В. Татарина, И.А. Третьякова, Е.Н. Чернышёва; под ред. Е.Н. Чернышёвой, И.А. Третьяковой. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2021. С. 20–28.

4. Зарубкина О.В., Зайцева Е.Л., Гурьянова Т.Ю. Особенности перевода учебных текстов о Великой Отечественной войне с английского языка на русский // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2022. № 1 (114). С. 45–51 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-uchebnyh-tekstov-o-velikoy-otechestvennoy-voyne-s-angliyskogo-yazyka-na-russkiy> (дата обращения: 27.01.2023).
5. Латышев Л.К. Технология перевода. М.: Академия, 2005. 320 с.
6. Влахов С. И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М.: Валент, 2009. 360 с.
7. Опарина Е.О. Безэквивалентная лексика // Основные понятия переводоведения (отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник. 2010. № 2010. С. 18–19 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezekvivalentnaya-leksika> (дата обращения: 06.02.2023).
8. Фатхинурова Р.Ф. Способы перевода безэквивалентной лексики в научно-технических текстах // Вестник Науки и Творчества. 2016. № 5 (5). С. 469–473 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-perevoda-bezekvivalentnoy-leksiki-v-nauchno-tehnicheskikh-tekstah> (дата обращения: 27.01.2023).
9. Трейвиш А.И. Страноведение: сборная без тренера? Проблемы состава, методологии и развития. Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2021. С. 26–42.
10. Богорад Я. Безэквивалентная лексика – трудности перевода. М.: Проза.ру, 2021.
11. Латышев Л. К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Уч. пос. М.: Изд. Центр «Академия», 2003. 192 с.
12. Абазова Л. М., Танашева Т.М. Формирование лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов на уроках РКИ // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 2. № 7. С. 44–49.
13. Дзюба Е. В., Ерёмкина С.А. Представление исторического прошлого и настоящего России в учебных материалах по русскому языку: зарубежный взгляд // Политическая лингвистика. 2020. № 3 (81). С. 119–138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-istoricheskogo-proshlogo-i-nastoyaschego-rossii-v-uchebnyh-materialah-po-russkomu-yazyku-zarubezhnyy-vzglyad> (дата обращения: 27.01.2023).
14. Кажигалиева Г.А. О содержании и структуре лингвокультурных словарей в рамках обучения русскому языку как неродному [Электронный ресурс]. URL: [http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/1\\_kazhigalieva.doc.htm](http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/1_kazhigalieva.doc.htm) (дата обращения: 27.01.2023).
15. Пешкова Н.В. Нарушение законов формальной логики как источник игрового эффекта в конфронтационном политическом медиадискурсе. Вестник Пятигорского государственного университета. Пятигорск, 2021. № 2. С. 116–120.
16. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 06.02.2023).
17. Русский язык как иностранный: элементарный уровень»: учебное пособие / Михалева Е.В., Майер А.К., Фрицлер А.А., Ярица Л.И., Шевелева С.И.; Рустамова А.С., Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 378 с.
18. Дорога в Россию 1. Учебник русского языка. Элементарный уровень. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. М., 2010. 342 с.
19. Дишкант Е.В. Из опыта разработки учебного пособия по страноведению «Путешествие по России» для иностранных студентов // МНИЖ. 2020. № 12–4 (102). С. 28–31 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-razrabotki-uchebnogo-posobiya-po-stranovedeniyu-puteshestvie-po-rossii-dlya-inostrannyh-studentov> (дата обращения: 01.02.2023).

#### CULTURE-SPECIFIC VOCABULARY IN THE TEXTBOOK ON RUSSIA COUNTRY STUDIES TRANSLATED INTO ENGLISH

Pozhidaeva E.V., Vostrikova O.V.

Pushkin State Russian Language Institute

The paper analyzes the parameters proposed by S.I. Vlahov and S.P. Florin when choosing a method of transferring culture-specific words to translate into English a textbook on Russia country studies for advanced RFL students. The determining factors here are the status of the text recipient and the translated unit's didactic role in the academic text. Two main roles of a non-equivalent / background unit are distinguished: either as a unit to create the educational narrative, or as a subject of study. In the latter case, it is optative to accompany the translation and to include the original Russian lexemes denoting the studied realia, their English orthographic transcription and comments in the form of a glossary of culture-specific words, taken out in the appendix, or interlinear. Contextual examples demonstrate the application of techniques for translating vocabulary from Russian into English. Options for designing units of a linguo-cultural glossary are proposed.

**Keywords:** culture-specific vocabulary, RFL, country studies, translation method, a glossary of culture-specific words, the didactic role of a culture-specific word.

#### References

1. Barkhudarov L.S. Language and translation. Issues of general and particular theory of translation. М.: International relations, 1975. 240 p.
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language. М.: Russian language, 1990. 246 p.
3. Russia at the beginning of the XXI century: a textbook on regional studies of Russia / V.I. Borisenko, I.V. Kuprina, N.V. Tatarinova, I.A. Tretyakova, E.N. Chernysheva; ed. E.N. Chernysheva, I.A. Tretyakova. – Ed. 2nd, rev. and additional – Moscow: State. IRA them. A.S. Pushkina, 2021. S. 20–28.
4. O. V. Zarubkina, E.L. Zaitseva, and T. Yu. Features of the translation of educational texts about the Great Patriotic War from English into Russian // Bulletin of the Chechen State Pedagogical University. AND I. Yakovlev. 2022. No. 1 (114). P. 45–51 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-uchebnyh-tekstov-o-velikoy-otechestvennoy-voynes-angliyskogo-yazyka-na-russkiy> (date of access: 27.01. 2023).
5. Latyshev L.K. Translation technology. М.: Academy, 2005. 320 p.
6. Vlahov S. I., Florin S.P. Untranslatable in translation. М.: Valent, 2009. 360 p.

7. Oparina E.O. Non-equivalent vocabulary // Basic concepts of translation studies (domestic experience). Terminological dictionary-reference book. 2010. No. 2010. pp. 18–19 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezekvivalentnaya-leksika> (date of access: 02/06/2023).
8. Fatkhinurova R.F. Methods of translating non-equivalent vocabulary in scientific and technical texts. Vestnik Nauki i Tvorchestva. 2016. No. 5 (5). С. 469–473 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-perevoda-bezekvivalentnoy-leksiki-v-nauchno-tehnicheskikh-tekstah> (date of access: 01/27/2023).
9. Treivish A.I. Regional studies: national team without a coach? Problems of composition, methodology and development. Outlines of global transformations: politics, economics, law. 2021. S. 26–42.
10. Bogorad Ya. Non-equivalent vocabulary – translation difficulties. M.: Proza.ru, 2021.
11. Latyshev L. K., Semenov A.L. Translation: theory, practice and teaching methods: Uch. settlement M.: Ed. Center “Academy”, 2003. 192 p.
12. Abazova L. M., Tanasheva T.M. Formation of linguoculturological competence of foreign students at RFL lessons // Successes of modern science and education. 2016. V. 2. No. 7. S. 44–49.
13. Dziuba E. V., Eremina S.A. Representation of the historical past and present of Russia in educational materials on the Russian language: a foreign view // Political Linguistics. 2020. No. 3 (81). pp. 119–138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-istoricheskogo-proshlogo-i-nastoyaschego-rossii-v-uchebnykh-materialah-po-russkomu-yazyku-zarubezhnyy-vzglyad> (Date of access: 01/27/2023).
14. Kazhigalieva G.A. On the content and structure of linguocultural dictionaries in the framework of teaching Russian as a non-native language [Electronic resource]. URL: [http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/1\\_kazhigalieva.doc.htm](http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/1_kazhigalieva.doc.htm) (date of access: 01/27/2023).
15. Peshkova N.V. Violation of the laws of formal logic as a source of game effect in confrontational political media discourse. Bulletin of the Pyatigorsk State University. Pyatigorsk, 2021. No. 2. pp. 116–120.
16. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (Date of access: 02/06/2023).
17. Russian as a foreign language: elementary level”: textbook / Mikhaleva E.V., Mayer A.K., Fritsler A.A., Yaritsa L.I., Sheveleva S.I.; Rustamova A.S., Tomsk Polytechnic University. – Tomsk: Publishing House of Tomsk Polytechnic University, 2011. 378 p.
18. Road to Russia 1. Textbook of the Russian language. elemental level. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Safronova M.V., Tolstykh A.A. M., 2010. 342 p.
19. Dishkant E.V. From the experience of developing a textbook on country studies “Journey through Russia” for foreign students // MNIZH. 2020. No. 12–4 (102). pp. 28–31 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-razrabotki-uchebnogo-posobiya-po-stranovedeniyu-puteshestvie-po-rossii-dlya-inostrannykh-studentov> (date of access: 01.02. 2023).

# Формирование готовности будущих сотрудников органов внутренних дел к профессионально-деловому общению

**Приходько Ольга Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский юридический институт МВД Российской Федерации  
E-mail: ov.prikhodko@yandex.ru

В статье рассмотрена актуальная проблема формирования готовности будущих сотрудников органов внутренних дел к профессиональному деловому общению с учетом разных участников этого процесса: коллегами, находящимися на должном уровне профессиональной готовности к общению; лицами, которые могут быть причастными к преступлению; лицами, заинтересованными в раскрытии преступления. Также многообразие субъектов общения предполагает ориентацию на их специфические способности.

Целью исследования явилось определение педагогических условий, способствующих формированию готовности будущих сотрудников органов внутренних дел к профессионально-деловому общению. Представлены необходимые изменения компонентов педагогической системы, ее содержательной и процессуально-деятельностной составляющих.

Методологическую основу исследования, позволяющую его осуществить на должном научном уровне, составили личностно-ориентированный и деятельностный подходы, определяющие субъектную позицию обучающихся в образовании и приоритетность активных и интерактивных методов в достижении поставленной цели.

Использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, обобщение и систематизация.

Результаты исследования: на основе конкретизации понятий готовность и общение синтезировано понятие «готовность будущих сотрудников органов внутренних дел к профессионально-деловому общению», определены направления модернизации содержания образования и обоснована целесообразность использования интерактивных технологий для достижения поставленной задачи.

**Ключевые слова:** готовность, общение, готовность будущих сотрудников органов внутренних дел к профессионально-деловому общению, педагогические условия.

Профессия сотрудника органов внутренних дел (ОВД) относится к «сфере повышенной речевой ответственности», поэтому в процессе профессиональной подготовки юристов особое внимание уделяется формированию их готовности выстраивать продуктивные коммуникации с представителями разных культур и профессий.

Зададим логику рассмотрения данной проблемы через решение следующих педагогических задач:

1. Обозначить значимость и актуальность исследуемой проблемы, лежащей в рамках общей проблемы повышения качества образования.
2. Раскрыть сущность и структуру понятия «готовность».
3. Раскрыть сущность общения и многообразие видов профессионально-делового общения сотрудников ОВД.
4. Определить требования к компонентам педагогической системы, ориентированной на формирование готовности будущих юристов профессионально-деловому общению.

Многоаспектность содержания понятия «готовность» привлекает внимание исследователей разных наук, определяющих разные характеристики этого феномена:

- единство сущности и формы (философский аспект);
- повышенная активность деятельности мозга (физиологический);
- установка на выполнение определенного действия (психологический).

В рамках педагогической науки при определении готовности выделяют два аспекта.

С одной стороны, готовность определяется как сложное интегративное личностное образование (В.И. Загвязинский), а с другой стороны, определяется структура этого новообразования как комплекс свойств и качеств личности, необходимых для успешного выполнения определенной деятельности. К таким качествам личности психологи относят мотивацию к деятельности, знания, практические навыки и опыт (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.), «осознание ответственности и желание добиться успеха».

Уточнению сущности понятия готовности служит выявление ее структуры. Из представленных выше характеристик феномена «готовность», понимаемого как интегративное личностное качество субъекта, мотивированного на выполнение определенных действий, обладающего достаточными знаниями, умениями и практическим опытом для успешного осуществления деятельности, мож-



но определить структуру готовности с включением в нее мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Наличие в структуре готовности рефлексивного компонента позволяет дополнить готовность качеством динамичности, позволяющим на основе рефлексии повышать уровень готовности в контексте результативности проводимой деятельности.

Определившись с сущностью и структурой понятия «готовность» в соответствии с заданной логикой, перейдем к рассмотрению понятия «общение».

Общение как феномен коммуникации между людьми ориентируется на установление взаимного влияния участников этого процесса друг на друга на основе обмена информацией, взаимного понимания и сопереживания.

В [4] при раскрытии сущности понятия «общение» отмечаются его взаимосвязанные стороны: коммуникативная, интерактивная, перцептивная.

Описывая структуру общения, Б.Ф. Ломов [5] выделяет информационно-коммуникативный, регуляционно-коммуникативный и эффективно-коммуникативный. Реан А.А. [3] добавляет в структуру, обозначенную Ломовым Б.Ф., социально-перцептивный компонент, что, с нашей точки зрения, является целесообразным. Определившись с сущностью понятий «готовность» и «общение», перейдем к рассмотрению понятия «готовность будущих сотрудников ОВД к профессионально-деловому общению».

Проблема формирования готовности будущего юриста к профессионально-деловому общению в образовательном процессе вуза предполагает решение педагогических задач, лежащих в плоскости конкретизации требований к компонентам педагогической системы, ее содержательному и процессуальному аспектам.

Приходько О.В., Вендиктов С.В., Шубодерова А.М. в учебном пособии для будущих юристов при рассмотрении проблем, связанных с обучением риторике [2], обоснованно отмечают, что продуктивное общение сотрудников ОВД – это, во-первых, бесконфликтное общение, основой которого является психологический контакт, а во-вторых, строгое соблюдение законов и нормативно-правовых документов.

Сказанное позволяет выделить две минимально обязательные составляющие в содержании образования, которые составляют модуль «Психология общения» и модуль «Нормативно-правовое обеспечение работы сотрудников ОВД с населением». Здесь уместно отметить, что профессиональная деятельность сотрудников ОВД предполагает коммуникацию с разными группами и лицами, к которым относятся в первую очередь коллеги в профессиональном коллективе.

В ходе раскрытия преступления сотрудники ОВД общаются с разными лицами, которые могут быть причастными к преступлению, скрывающими информацию о преступлении, а также лицами, заинтересованными в выявлении и раскрытии пре-

ступления, оказывающими всякое содействие сотрудникам ОВД.

Такое многообразие субъектов общения предполагает ориентацию на их специфическую роль в этом процессе, учет психологических особенностей каждого участника.

Учитывая специфические особенности общения сотрудников ОВД с различными собеседниками, необходимо к перечисленным личностным качествам, определяющим готовность (мотивацию, знания, навыки и опыт практической деятельности) добавить такие качества личности сотрудников ОВД, как стрессоустойчивость, эмоциональная уравновешенность (эмоциональная зрелость). Синтезируя сказанное выше, конкретизируем авторское понимание готовности будущих юристов к профессионально-деловому общению как способность приступить к продуктивному осуществлению профессионально-деятельностного общения в процессе профессиональной деятельности по предотвращению и раскрытию правонарушений на основе использования целесообразных бесконфликтных стратегий коммуникации.

Включение в содержание подготовки будущих сотрудников ОВД к профессионально-деловому общению модулей «Психология общения» и «Нормативно-правовое обеспечение работы сотрудников ОВД с населением» будет способствовать развитию информационно-коммуникативного, регуляционно-коммуникативного, эффективно-коммуникативного и социально-перцептивного компонентов в структуре общения.

Определившись с минимальным необходимым содержанием в подготовке будущих сотрудников ОВД к профессионально-деловому общению, перейдем к рассмотрению выбора процессуально-деятельностного компонента педагогической системы для достижения обозначенной цели. Отметим, что в соответствии с выбранной методологической базой исследования, в которую входит личностно-ориентированный и деятельностный подходы, будущий сотрудник ОВД является субъектом образовательного процесса (В.В. Сериков) и субъектом жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн).

Опора на субъективность будущего сотрудника ОВД делает необходимым выбор активных и интерактивных технологий в процессе формирования их готовности к профессионально-деловому общению. Использование методов интерактивного обучения позволит вовлекать будущих сотрудников ОВД в решение квазипрофессиональных проблем, создает условия проявления индивидуальности и самостоятельности в процессе коммуникации, обмена знаниями, идеями. Эффективность использования интерактивных методов выражается через их функции в обучении, к которым относятся: вынужденная активность обучающихся, неформальное взаимодействие и обратная связь, высокий уровень самостоятельных суждений. Среди многообразных методов контактного интерактивного обучения для форми-

рования готовности будущих сотрудников ОВД к профессионально-деловому общению, с нашей точки зрения, результативными являются деловые игры и кейсовые методы. При использовании кейсовых методов осуществляется анализ конкретных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Это дает возможность повысить мотивацию обучающихся и приобщиться к задачам будущей профессиональной деятельности. Квазипрофессиональный контекст деловых игр и игр-дискуссий выполняет те же цели и задачи. Продуктивным, с нашей точки зрения, является использование командных способов решения учебных задач при интерактивном обучении, что позволяет повысить необходимость в постоянной коммуникации участников этого процесса, формировать готовность будущих сотрудников ОВД к профессионально-деловому общению при конкретизации целей и выработке идей разрешения конкретных ситуаций, разработке алгоритма решения задач, аргументирования преимуществ командных решений, определения недостатков и достоинств полученных результатов. [1]

Значимым результатом использования кейс-заданий при формировании готовности будущих сотрудников ОВД профессионально-делового общения является то, что при решении кейс-заданий у обучающихся вырабатываются знания о реальных профессиональных ситуациях, возникающих в правоохранительной деятельности, которые могут не иметь однозначного решения. Решение кейс-заданий в командной деятельности формирует способность продуктивно общаться в условиях выработки совместных решений, отрабатывать стратегии общения в условиях, если предложенные решения противоречат друг другу. Решение кейсов позволяет создавать условия развития необходимых личностных качеств у обучающихся (совершенствование аналитических и оценочных навыков, коллаборации, поиск рациональных решений поставленной проблемы, приобретение практических навыков работы с информацией, способности к осуществлению продуктивного делового общения и др.), формировать эмоционально-социальную зрелость и стрессоустойчивость.

Учитывая то, что решение кейсов предполагает проблемный анализ ситуации, декомпозицию выявленной проблемы и цели по ее разрешению, определение ресурсов, а также причинно-следственный анализ причин и последствий рассматриваемой ситуации, можно предположить, что решение кейсов будет способствовать развитию интеллектуальных способностей будущих сотрудников ОВД, а именно аналитического и логического мышления в контексте формирования готовности к профессионально-деловому общению.

Один из вариантов кейсового задания:

1. Посмотрите телевизионную программу «По делам несовершеннолетних».
2. Выберите одно из заседаний суда.

3. Проанализируйте, прокомментируйте аспекты профессионально-делового общения между участниками судебного процесса.
4. Дайте оценку соблюдению нормативно-правовых норм в общении на судебном заседании.
5. Подготовьте собственную речь для участников выбранного судебного процесса (прокурора, адвоката, судьи). Произнесите ее на занятии. Задание на развитие критического и логического мышления:
  1. Найдите в интернете и посмотрите видео «Альтернативная математика.  $2+2=4$ ».
  2. Кто из персонажей этого видео обладает логическим критическим мышлением?
  3. Какие нормы морали и права продемонстрированы в нем?

## Заключение

Одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности будущего сотрудника ОВД является сформированность у него коммуникативных навыков, готовности к профессионально-деловому общению. Перед образовательным учреждением, готовящим сотрудников ОВД, стоит актуальная проблема определения педагогических условий, способствующих формированию их готовности к профессионально-деловому общению с разными категориями лиц, обладающими своими особенностями и специфическими целями и ценностями. Представленные в статье педагогические условия, относящиеся к содержательному и процессуально-деятельностному компонентам педагогической системы, связывают перспективные направления в поиске и обновлении других педагогических условий и моделей общения разных категорий участников коммуникации.

## Литература

1. Волгин, Н.А. Кейс-стади в подготовке экономистов и менеджеров: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 060200 «Экономика труда», и др. экон. специальностей. / Н.А. Волгин, Ю.Г. Одегов, О.Н. Волгина. – М.: Дашков и Ко, 2004. – 439 с.
2. Приходько, О.В. Риторика: учебное пособие [Текст] / О.В. Приходько, С.В. Венидиктов, А.М. Шубодерова. – Красноярск: СибЮИ МВД России, 2022. – 136 с.
3. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер Ком, 1999. – 409.
4. Рыбин, Д.Н. Основы психотехник общения с гражданами участковых уполномоченных полиции [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Рыбин Д.Э.; Министерство внутренних дел Российской Федерации, Барнаульский юридический институт. – Барнаул: БЮИ МВД России, 2017.

5. Столяренко, Л.Д. Психология делового общения [Текст]: шпаргалка / Л.Д. Столяренко. – Москва: РГ-Пресс, 2016. – 254.

#### **FORMATION OF READINESS OF FUTURE EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES FOR PROFESSIONAL AND BUSINESS COMMUNICATION**

**Prikhodko O.V.**

Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article considers the actual problem of forming the readiness of future employees of internal affairs bodies for professional business communication, taking into account different participants in this process: colleagues who are at the proper level of professional readiness for communication; persons who may be involved in a crime; persons interested in solving a crime. Also, the diversity of communication subjects presupposes orientation to their specific abilities.

The purpose of the study was to determine the pedagogical conditions conducive to the formation of the readiness of future employees of internal affairs bodies for professional and business communication. The necessary changes in the components of the pedagogical system, its content and procedural-activity components are presented.

The methodological basis of the study, which allows it to be carried out at the proper scientific level, was made up of personality-oriented and activity-based approaches that determine the subjective position of students in education and the priority of active and interactive methods in achieving the goal.

The methods of comparative analysis of psychological-pedagogical and scientific-methodical literature on the problem of research, generalization and systematization are used.

Research results: on the basis of concretization of the concepts of readiness and communication, the concept of “readiness of future employees of internal affairs bodies for professional and business communication” is synthesized, the directions of modernization of the content of education are determined and the expediency of using interactive technologies to achieve the task is justified.

**Keywords:** readiness, communication, readiness of future employees of internal affairs bodies for professional and business communication, pedagogical conditions.

#### **References**

1. Volgin, N.A. Case study in the training of economists and managers: studies. a manual for students studying in the specialty 060200 “Labor economics”, etc. specialties. / N.A. Volgin, Yu.G. Odegov, O.N. Volgina. – M.: Dashkov and Co., 2004. – 439 p.
2. Prikhodko, O.V. Rhetoric: a textbook [Text] / O.V. Prikhodko, S.V. Venediktov, A.M. Shuboderova. – Krasnoyarsk: SibUI of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2022. – 136 p.
3. Rean, A.A. Social pedagogical psychology [Text] / A.A. Rean, Ya.L. Kolominsky. – St. Petersburg [et al.]: Peter Com, 1999. – 409.
4. Rybin, D.N. Fundamentals of psychotechnics of communication with citizens of district police commissioners [Electronic resource]: educational and methodological manual / Rybin D.E.; Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Barnaul Law Institute. – Barnaul: BYU of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2017.
5. Stolyarenko, L.D. Psychology of business communication [Text]: cheat sheet / L.D. Stolyarenko. – Moscow: RG-Press, 2016. – 254.

# Формирование клинического мышления при решении ситуационных задач в подготовке специалистов по направлению сексология в системе дополнительного профессионального образования

**Пронин Андрей Анатольевич,**

директор АНО ДПО «Международная академия сексологии»  
E-mail: sexsology@academysexology.ru

В статье рассматриваются процессы формирования клинического мышления при решении ситуационных задач по сексологии. Актуальность данного исследования связана с динамичным изменением системы подготовки и переподготовки в сфере профессионального образования. Исследование направлено на раскрытие возможностей дополнительного образования в сфере формирования профессионального мышления. Рассмотрена характеристика типов мыслительной деятельности сексологов, связь с этапом становления. Исследованы особенности непрерывной подготовки сексологов всех категорий посредством решения ситуационных задач. Описаны компоненты клинического мышления.

Применительно к системе дополнительного профессионального образования рассмотрена технология обучения, которая направлена на формирование навыков будущей клинической деятельности, а также становление умений выполнения функциональных обязанностей в практической ориентации. Знания являются постоянно обновляющимся багажом информации, которая необходима для решения конкретных задач выбранной специализации. Использование практических навыков в работе сексологов позволяет собирать конкретную информацию о клиенте, его состоянии, особенностях и развитии патологического процесса.

Целью исследования является исследование формирования клинического мышления посредством решения ситуативных задач.

Объект исследования – дополнительное профессиональное сексологическое образование.

**Ключевые слова:** мышление, ситуационная задача, сексология, тип, дополнительное образование

**Введение.** Особенность мыслительной деятельности сексолога связана с формированием сложных процессов и реакций, которые необходимы при анализе проблемных ситуаций. Профессиональными качествами их являются навык понимания индивидуальных личностных характеристик, эмоциональная внимательность, выявление основной проблематики исследуемой темы [6, с. 374].

**Актуальность.** Применительно к системе дополнительного профессионального образования необходимо существование специально-ориентированной технологии обучения, которая будет формировать навыки клинического мышления посредством обсуждения ситуационных задач. Знания представляют собой накопленную информацию, которая усваивается и пополняется в течение всей жизни. В реальной практике всех категорий сексологов, решение конкретных задач представляет особую важность, что составляет актуальность данной работы.

Целью исследования является исследование формирования клинического мышления посредством решения ситуационных задач.

Объект исследования – дополнительное профессиональное сексологическое образование.

**Основная часть.** Чтобы изучить любой сексологический феномен, необходимо теоретически и практически изучить его структуру. Структура взаимосвязей состоит из их компонентов и уровней. В.Н. Мясищев рассматривал систему отношений между людьми на определенных уровнях:

- первый уровень – является рефлекторно-условным. Он связан с выявлением негативных и положительных реакций на раздражители, на которых сосредоточен определенный человек;
- второй уровень – конкретный эмоциональный уровень. Данный уровень развивается в процессе восприятия опытного источника отношений, и именно здесь определяются эмоциональные составляющие;
- третий уровень – конкретный личностный уровень. Возникает в результате осознанного выбора человеком других людей в рамках социального взаимодействия с ними.

По замечанию В.Н. Мясищева, психологическая особенность «взаимодействия» субъекта с объектом межличностной коммуникации заключается в создании образа других людей. В этом случае возникает проблема формирования субъективного образа партнера по общению [8].

Общение является поведением личности, которое она реализует при формировании и развитии своих межличностных отношений. Процесс построения взаимоотношений основан на взаимодействии двух субъектов, что формирует «двойной» процесс восприятия и познания.

При формировании стратегии совместного взаимодействия двух человек, каждый из партнеров по общению должен учитывать не только свои собственные потребности, мотивацию, установки, но и потребности, мотивацию, установки другого человека. Сексологическая работа как раз заключена в межличностном общении и разборе проблемных ситуаций приведших к получению сексологических дисфункций.

Формирование практических навыков и клинического мышления при получении дополнительного образования основывается на получении необходимой информации, которую можно применять в реальной жизни. Данные профессиональные умения необходимы специалистам различных сфер, чтобы принимать четкие и обоснованные решения, выбирать мероприятия по траектории направленности работы. Поэтому главной задачей обучения в сексологии становится способность к клиническому мышлению в период профессиональной деятельности. Под ним мы понимаем выбор способа решения диагностических, практических и других задач, связанных с выполнением профессиональных обязанностей [2, с. 74].

В процессе дополнительного обучения критическому мышлению очень важно иметь понимание того, что движет определенным состоянием личности. Сексолог должен понимать мотив своего клиента. Мотив находится под влиянием действий психологического механизма. Он связан с влиянием факторов внешней среды на психические процессы личности. Это обеспечивает появление набора регулятивных функций, которые способны управлять психологической устойчивостью. Ситуационные задачи позволяют разбирать сложные клинические ситуации, которые были связаны со срабатыванием психологического механизма, привлечшим к сексологическим дисфункциям психогенного характера. В сексологии выделяют следующие психологические механизмы: интериоризации, экстериоризации, подражания, идентификации, эмпатии стереотипизации, компенсации и ожидания.

По моему мнению, наиболее полно структура мышления сексолога в работе отражается в модели выявления основных компонентов его формирования. Она включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Решение ситуационных задач и практических положений позволяет подготовить будущего профессионала к работе и ознакомить обучающихся с различными волнующими вопросами. Кратко охарактеризуем каждый из компонентов клинического мышления.

1) Когнитивный компонент говорит о том, что понимание является основным когнитивным про-

цессом в межличностном отношении. Когнитивные действия могут быть направлены на достижение прагматичных целей, например, когда другого человека рассматривают как средство для того, чтобы получить какую-либо пользу.

Данный компонент предполагает функционирование следующих структур познания на межличностном уровне:

- структура проявления эмпатичных чувств и идентифицирующих состояний;
- структура самопознания и саморефлексии;
- структура проявления эмоционального статуса по отношению к другому человеку.

2) Эмоциональный компонент включает в себя проявление так называемых «интеракционных чувств» в общении, которые отражают собой эмоциональный процесс при коммуникации. Данные чувства дают партнерам по общению, а именно сексологу и клиенту, понять, какая между ними социальная и психологическая дистанция и необходимо ли что-то предпринять, чтобы повысить ее комфортность и приемлемость для обоих участников взаимодействия.

3) Поведенческий компонент отражает собой процесс диалога, взаимодействия при межличностной коммуникации, определенное отношение и конкретные действия партнеров по общению друг к другу [1, с. 36].

Ситуационные задачи являются действенной возможностью практического обучения обучающихся. Иногда данный тип задач может иметь в тексте готовое содержание ответа, что приводит к легкому выполнению и не закреплению знаний. Также некоторые из них отражают представление о клиническом случае со стороны составителя задачи, а не обучающегося и иногда не имеют отношения к реальной жизни. В настоящий момент в разработку данных задач вносятся изменения, которые связаны с нейтральным описанием конкретной ситуации, что позволяет обучающемуся самостоятельно оценить клинические состояния пациента, составить сексологический анамнез, оформить положения предварительного диагноза, при необходимости составить дополнительный план обследования. Составленный план приводит его к результатам клинических исследований. Очень важна вовлеченность преподавателя в работу с конкретной задачей, так как при отсутствии какой-либо части исследования, обучающейся может запросить ее. После формирования всех пунктов исследования, обучающийся должен произвести анализ полученных результатов, сформулировать диагностический концепт, назначить необходимую терапию. При составлении ситуационной задачи правильным образом и вовлеченности преподавателя в процесс ее анализа, она должна отвечать двум типам проблемных вопросов:

- теоретический вопрос – в котором происходит раскрытие новой закономерности, необходимой для выявления проблемы или доказательства имеющихся положений;

– практический вопрос – в котором неизвестная переменная определяет ход действий [4].

Остановимся подробнее на содержательных компонентах ситуационных и профессиональных задач. Структура блоков представлена на рисунке 1.

Компоненты задачи	Содержание компонентов задачи	Операции и процедуры мышления	Результат
Дифференциально-диагностический компонент	Диагностика и переопределение запроса	Анализ, синтез, обобщение информации, формулирование гипотез	Первичное диагностическое заключение переформулирование проблемы
Рефлексивный компонент	Моделирование и оценка ситуации	Комбинирование, интерпретация	Системная модель ситуации (вторичное диагностическое заключение)
Терапевтический компонент	Реализация психологического воздействия	Убеждение, объяснение, информирование	Создание системы отношений с клиентом
Практический компонент	Экспериментирование, формирование нового опыта	Упражнение, обучение, тренировка	Решение проблемы
Прогностический компонент	Определение перспектив развития ситуации при различных условиях	Профессиональное прогнозирование	Разработка системы мер и рекомендаций

**Рис. 1.** Структура решения ситуационных задач [6, с. 376]

Решение задач любого типа всегда связано с неизбежностью ошибок. Некоторые ошибки могут приводить к возникновению барьеров в профессиональной деятельности.

Но большинство из них являются опытом, который закаляет мышление специалистов. Определим основные характеристики мышления профессионала: критичность, рефлексия, креативное отношение. Мышление любой категории сексолога-профессионала должно иметь критичную составляющую, которая поможет вовремя выявить противоречия, подобрать необходимые аргументы, выявить несоответствие в словах клиента и фактическом материале. Иногда приходится сталкиваться с тем, что высказывания клиента не имеют достаточного основания. Но в заблуждение вводит уверенность клиента в своей правоте, что выбивает из рассудительного анализа начинающего специалиста. Поэтому развитие данного типа мыслительных операций посредством выполнения ситуационных задач во время процесса обучения становится основополагающим принципом объективизации суждений, формулирования доказательных выводов [6, с. 377].

Осмысленное решение задачи заключается в соотнесении ее основных условий и требований, вследствие чего пошагово совершается анализирование условий. Отсюда следует, что мышлению необходимо учиться, его необходимо постоянно совершенствовать. Данное понятие связано с обучением формированию собственного мнения, произведений мыслительного синтеза и использование своих знаний в конкретной ситуации. В процессе анализа и синтеза мыслительной деятельности закладываются интеллектуальные способности. А при выполнении клинических задач у специалиста должно развиваться мышление в конкретно заданном направлении. Клинические ситуационные задачи позволяют обучающимся ощутить проблемную ситуацию, которая могла бы произойти в их реальной практике. Ведь знание теоретических операций, не гарантирует включение клинического мышления в процессе разбора конкретной ситуации в профессиональной деятельности [7, с. 7].

В связи с вышесказанным, мы выяснили, что в системе дополнительного профессионального образования происходит компенсация знаний обучающимся. То, что не дает имеет система основного образования можно развить на данном курсе. Практическая составляющая является одной из составляющих системы дополнительного образования и одним из действенных средств развития клинического мышления у обучающихся со специализацией по сексологии является решение ситуационных задач. Это является наиболее перспективным способом формирования специального мышления, которое соответствует потребностям выбранной профессиональной деятельности [3, с. 166].

**Заключение.** Таким образом, клиническое мышление представляет собой психический процесс, который связан с мыслительной работой над конкретной ситуацией. Клиническое мышление является универсальной способностью, которая формируется посредством работы над проблемными ситуациями. Решение проблемных вопросов и задач с конкретно приведенной ситуацией позволяет развивать клинические способности, творческие навыки и коммуникативные компетенции. Дополнительное профессиональное образование позволяет в полной мере реализовать подобную модель обучения и формировать профессиональное мышление будущего специалиста.

## Литература

1. Баранова, О.В. О развитии профессионального мышления психологов / О.В. Баранова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2016. – № 1 (64). – С. 35–37.
2. Комова С.Ю., Цветикова Л.Н. Реализация педагогических технологий как способ повышения мотивации в обучении взрослых // Инновации в науке: сборник статей по материалам XXVI Международной научно-практической конференции. – 2013. – № 26. – С. 73–77.

3. Молькин, А.В. Метод решения ситуационных задач в контексте практико-ориентированного обучения в системе дополнительного образования / А.В. Молькин // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2–1. – С. 162–168. – EDN ZYFQKL.
4. Наурбиева Е.Н., Кузнецова В.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛИНИЧЕСКИХ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭНДОКРИНОЛОГИЯ» // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4–2. – С. 171–173; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4012> (дата обращения: 08.02.2023).
5. Самылова, О.А. Психологические механизмы духовно-нравственного развития / О.А. Самылова // Социальные и педагогические контексты развития человеческого потенциала: Материалы международной научно-практической конференции, Пермь, 10–12 октября 2012 года / под ред. Ю.М. Хохряковой; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2012. – С. 206–213. – EDN VRJD-VN.
6. Храпенко, И.Б. Формирование профессионального мышления психолога в условиях непрерывной многоуровневой подготовки / И.Б. Храпенко // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5–2(112). – С. 373–379. – EDN VCFELV.
7. Шадриков, В.Д. Мышление как проблема психологии / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 10. – С. 2–11. – DOI 10.25586/RNU.HET.18.10.P.02. – EDN YNAVGH.
8. Концепция «психологии отношений личности» В.Н. Мясищева и её методологическая, научно-теоретическая и практико-психологическая значимость // URL: <https://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-kontseptsiya-psihologii-otnosheniy-lichnosti-v-n-myasisheva-i-eyo-metodologicheskaya-nauchno-teoreticheskaya-i-praktiko-> (дата обращения: 07.02.2023).

## FORMATION OF CLINICAL THINKING IN SOLVING SITUATIONAL TASKS IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF SEXOLOGY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

**Pronin A.A.**

International Academy of Sexology

The article discusses the processes of formation of clinical thinking in solving situational problems in sexology. The relevance of this study is related to the dynamic change in the system of training and retraining in the field of vocational education. The research is aimed at revealing the possibilities of additional education in the field of professional thinking formation. The characteristic of the types of mental activity of sexologists, the connection with the stage of formation is considered. The features of continuous training of sexologists of all categories by solving situational problems are investigated. The components of clinical thinking are described.

In relation to the system of additional professional education, the technology of training is considered, which is aimed at the formation of skills for future clinical activity, as well as the formation of skills for performing functional duties in practical orientation. Knowledge is a constantly updated baggage of information that is necessary to solve specific tasks of the chosen specialization. The use of practical skills in the work of sexologists allows you to collect specific information about the client, his condition, features and development of the pathological process.

The aim of the study is to study the formation of clinical thinking by solving situational problems.

The object of the study is additional professional sexological education.

**Keywords:** thinking, situational task, sexology, type, additional education

### Referents

1. Baranova O.V. On the development of professional thinking of psychologists / O.V. Baranova // Psychopedagogy in law enforcement agencies. – 2016. – No. 1 (64). – P. 35–37.
2. Komova S. Yu., Tsvetkova L.N. Implementation of pedagogical technologies as a way to increase motivation in adult education // Innovations in science: a collection of articles based on the materials of the XXVI International Scientific and Practical Conference. – 2013. – No. 26. – S. 73–77.
3. Molkin, A. V. A method for solving situational problems in the context of practice-oriented learning in the system of additional education / A.V. Molkin // Lecturer XXI century. – 2019. – No. 2–1. – S. 162–168. – EDN ZYFQKL.
4. Naurbieva E.N., Kuznetsova V.V. USING CLINICAL SITUATIONAL TASKS IN STUDYING THE DISCIPLINE “ENDOCRINOLOGY” // International Journal of Experimental Education. – 2012. – No. 4–2. – P. 171–173; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4012> (date of access: 08.02.2023).
5. Samylova, O.A. Psychological mechanisms of spiritual and moral development / O.A. Samylova // Social and psychological and pedagogical contexts of human development: Proceedings of the international scientific and practical conference, Perm, October 10–12, 2012 / ed. . Yu.M. Khokhryakova; Perm. state humanitarian-ped. un-t. – Perm: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Perm State Humanitarian and Pedagogical University”, 2012. – P. 206–213. – EDN VRJDVN.
6. Khrapenko, I.B. Formation of professional thinking of a psychologist in conditions of continuous multi-level training / I.B. Khrapenko // Kazan Pedagogical Journal. – 2015. – No. 5–2 (112). – S. 373–379. – EDN VCFELV.
7. Shadrikov, V.D. Thinking as a problem of psychology / V.D. Shadrikov // Higher education today. – 2018. – No. 10. – P. 2–11. – DOI 10.25586/RNU.HET.18.10.P.02. – EDN YNAVGH.
8. The concept of “psychology of personality relations” by V.N. Myasishchev and its methodological, scientific-theoretical and practical-psychological significance // URL: <https://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-kontseptsiya-psihologii-otnosheniy-lichnosti-v-n-myasisheva-i-eyo-metodologicheskaya-nauchno-teoreticheskaya-i-praktiko-> (date of access: 02/07/2023).

# Оценка сформированности у студентов значимости методической работы в условиях социальной службы

## Ращикулина Елена Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»  
E-mail: el.rashchikulina@gmail.com

## Муталова Диана Альбертовна,

специалист по социальной работе, МУ «Центр социальной помощи семье и детям города Магнитогорска»  
E-mail: DianaMusalova@mail.ru

## Панова Людмила Петровна,

кандидат педагогических наук ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»  
E-mail: beduleva@rambler.ru

## Плугина Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»  
E-mail: natalia2209@ya.ru

В статье представлены результаты исследования специфики понимания значимости методической работы в социальной службе у будущих бакалавров социальной работы. Уточнены: основная цель методической работы в учреждении социальной службы, раскрыты задачи, формы и содержание методической работы. Представлен анализ результатов эмпирического исследования, проведенного в форме анкетирования, в котором приняли участие 90 студентов в возрасте от 20 до 25 лет. Указаны типичные затруднения студентов в процессе понимания значимости методической работы в социальной службе и направления их решения.

**Ключевые слова:** методическая работа, специалист социальной службы, учреждение социальной службы, профессиональная подготовка.

На сегодняшний день трансформация социальной политики государства предъявляет современные требования к будущим специалистам учреждений социальной службы. Это связано с повышением эффективности предоставления социальных услуг гражданам в социальной службе.

Содержание деятельности специалиста учреждения социальной службы характеризуется осуществлением адаптации в современном мире граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации (неблагополучные семьи, многодетные семьи, дети-сироты, пожилые, инвалиды различных групп инвалидности и др.), помощь которым соответственно может существенно различаться. Для реализации этой задачи специалист должен быть профессионалом в своём деле, который будет способен оказать населению высококвалифицированную помощь. Помимо этого присутствует необходимость в формировании у специалиста личностных качеств, которые позволили бы будущему выпускнику стать конкурентоспособным и мобильным в социальной сфере.

Методическая работа согласно определению М.М. Поташника – это «составная часть целостной системы непрерывного образования специалиста, работающего в социальной службе, систему повышения его профессиональной квалификации» [6, С. 448].

Симонов В.П. и Медведева И.А. называют «методическую работу в социальной службе» специальным комплексом практических мероприятий, базирующегося на достижениях науки, передового практического и управленческого опыта и направленного на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого из руководителей и специалистов социальной служб [5].

Отсюда вытекает основная цель методической работы в учреждении социальной службы – всестороннее развитие и повышение уровня профессионального мастерства специалиста.

Основными задачами методической работы являются:

- систематическое изучение, обобщение и передача передового опыта специалистами;
- изучение новых форм, методов и технологий социальной работы;
- изучение нормативно-правовых документов в социальной сфере;
- оказание методической помощи специалистам при затруднениях в практической работе;
- организация консультационной помощи специалистам по составляющей «самообразования»;



- помощь в профессиональном становлении молодых специалистов (например, использование программы наставничества в структурном отделении учреждения);
- апробация и внедрение нового методического обеспечения в рамках социальной службы;
- разработка научно-методических материалов.

Для более точного понимания сущности методической работы логичным представляется раскрыть её традиционные и активные формы, к которым относятся: методические часы, методические объединения, конференции, тренинги, семинары, индивидуальные консультации и др. [3, С. 48].

Содержание методической работы определяется спецификой подведомственных учреждений, входящих в социальную службу, их местоположением и категорией получателей социальных услуг.

Методическое обеспечение деятельности подведомственных учреждений социальной службы (разработка и создание программ, проектов, методических пособий, нормативных положений и т.п.), организация предоставления различных социальных услуг населению, методическое сопровождение инновационной деятельности специалистов социальной службы, анализ и прогнозирование, выполнение отчётности, обобщение опыта деятельности методической работы в социальной службе – всё это охватывает методическая работа.

Имеет смысл так же раскрыть понятие «специалист социальной службы», которое подразумевает под собой должность в учреждении социальной службы. На эту должность принимается лицо, имеющее высшее или среднее профессиональное образование по специальности «специалист по социальной работе» [10].

Анализ научной литературы (В.В. Абашина, Л.И. Ачекулова, Е.Р. Бобровникова, О.Л. Высоцкая, Н.Н. Зыкова, С.Н. Красильников, И.Б. Лайпанова, Н.Г. Санникова, В.П. Симонов, и др.) показал, что к настоящему времени теоретические основы, необходимые для решения проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов социальных служб к методической работе недостаточно разработаны.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей понимания значимости методической работы в учреждениях социальных служб будущими выпускниками вузов по направлению «Социальная работа», включая возникающие проблемы при обучении и способы их решения.

Для реализации нашего исследования мы разработали анкету, используя идейно понятийный и рефлексивно-деятельностный подходы. Мы использовали GoogleForms – бесплатный сервис для создания и публикации опросов. Была создана веб-страница с вопросами, которая распространялась через электронную почту и социальную сеть «ВКонтакте». В исследовании приняли участие 90 студентов в возрасте от 20 до 25 лет.

Часть вопросов ориентированы на сбор информации о респондентах и часть вопросов бы-

ли содержательного плана, которые мы составили на понятийной основе в соответствии с общими логическими блоками познания.

Например, вопрос «Считаете ли Вы, что методическая работа – это одна из важных частей специалиста для его профессионального роста и развития, а также для повышения эффективности предоставления социальных услуг специалистом?» Относится к блоку основание.

К блоку ядро относит, например такой вопрос: «Какие формы организации методической работы помогут Вам качественно решать профессиональные задачи?»

Вопрос: «Что, по Вашему мнению, необходимо для того, чтобы организовать методическую работу в учреждениях социальной службы?» Относится к блоку следствие.

В данной статье остановимся подробнее на полученных результатах.

В итоге исследования было выявлено, что респонденты являются студентами третьего (31,11%), четвертого (40%) и пятого курсов (28,89%), они обучаются на следующих уровнях высшего образования: бакалавриат – 71,11% и специалитет – 28,89%.

Опрошенные так же выделили дисциплины, в рамках которых они изучают методическую работу в вузах: «Теория социальной работы»; «Основы социальной работы с детьми, лишенными родительского попечительства»; «Администрирование в учреждениях социальной защиты населения»; «История социальной работы»; «Методы исследований в социальной работе»; «Основы социального государства»; «Проектирование образовательных программ»; «Профессионально-этические основы социальной работы»; «Межведомственное взаимодействие в социальной работе с разными группами населения»; «Технологии разрешения этических дилемм»; «Общая психология»; «Методология и методы научного исследования»; «Объектно- и субъектно-ориентированные CASE-технологии в социальной работе»; «Технологии социальной работы с разными группами населения»; «Общие основы педагогики»; «Нормативно-правовое обеспечение социальной работы»; «Технологии командообразования и саморазвития» и др.

Для нас было важным выяснить, понятна ли будущим работникам социальных служб значимость методической работы. Так, больше половины выпускников (58,89%) ответили «да», 28,89% пропустили этот вопрос, остальные 12,22% ответили отрицательно.

Значение методической работы в социальной службе опрашиваемые определили как постоянное повышение знаний и умений специалиста социальной службы (52,22%) и постоянное совершенствование специалиста в профессиональной сфере, которое приведет к эффективному предоставлению социальных услуг населению (35,56%).

Обучающиеся поделились тем, смогут ли они применять полученные знания на практике при

трудоустройстве на работу в учреждение социальной службы. Оказалось, что из 100% положительно ответили только – 57,78% участников исследования, остальные 42,22% затруднились ответить. Для того, чтобы узнать причины по которым некоторые будущие работники социальных служб не смогут выполнять методическую работу, мы решили задать им вопрос «Возникают ли у вас трудности в процессе обучения по дисциплинам, на которых вы изучаете методическую работу в социальных службах?». Оказалось, что у 24,44% из 100% возникают трудности с разработкой научно-методических материалов (статьи, буклеты и др.), у 17,78% трудности в поиске подходящей литературы для написания научно-методических разработок среди огромного количества источников в сети Интернет.

Так же будущим выпускникам было предложено оценить по 5-балльной шкале занятия в вузах, на которых они изучают «методическую работу в социальных службах». По результатам исследования было выявлено, что 55,56% респондентов оценили занятия на «5 баллов», 22,22% оценили на «4 балла», 7,78% на «3 балла».

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- студенты определяют методическую работу в социальной службе как постоянное повышение знаний и умений специалиста социальной службы и постоянное совершенствование специалиста в профессиональной сфере, которое приведет к эффективному предоставлению социальных услуг населению;
- почти половина опрошенных затрудняются применять полученные знания о методической работе на практике при трудоустройстве на работу в учреждение социальной службы;
- у некоторых студентов возникают трудности с разработкой научно-методических материалов и в поиске подходящей для них литературы;
- будущие выпускники оценили занятия в вузах, на которых они изучают «методическую работу в социальных службах» на 4 и 5 баллов из 5 возможных.

Проанализировав полученные результаты, нами был разработан ряд рекомендаций для преподавателей вузов, которые проводят занятия по тематике «Методическая работа в социальной службе»:

1. Методическую работу в социальной службе, прежде всего, необходимо осуществлять осмысленно, с выявлением существенных сторон данного процесса, с применением теоретических знаний в чувственном опыте человека. Это возможно на основе использования понятийного и деятельностного подходов. Доступное объяснение преподавателем значимости методической работы в социальной службе помимо лекционного материала посредством интерактивных занятий, включающих презентации, просмотр видеороликов и др.

Построение учебных курсов, учебного материала занятий на основе общих логических блоков познания: основание, ядро, следствие, общая критика – усиливает осознанность процесса. Поскольку видны параллели между учебным знанием и этапами практической деятельности, этапами процесса подготовки методического материала и практикой его реализации. Например, методы исследования: тестирование и анкетирование с закрытыми вопросами. Изученные и реализованные с использованием обобщенного плана познания метода научного исследования помогают увидеть этапность знания, его общность, не только социального но и общенаучного знания.

2. Помощь преподавателя каждому студенту в разработке научно-методических материалов (определение целей и задач, рисков и перспектив и т.д.) и в поиске актуальной литературы из большого множества, путём организации индивидуальных консультаций со студентами (online и offline), что позволит так же реализовать рефлексивную основу деятельности. Поскольку в процессе разработки материалов включаются различные виды рефлексии: интеллектуальная, социальная, коммуникативная, отсроченная, рефлексия будущего. Составленные с учётом этого задания позволяют проверить теоретические знания и практические умения студентов в рамках преподаваемой дисциплины, осознать смысл, связь и значимость методических материалов с жизнью, с реальными людьми и ситуациями, связь с будущей профессиональной деятельностью в рамках настоящей учебной деятельности. От осознания значимости качественной разработки методических материалов студенты движутся к осознанию взаимосвязи качества оказанной социальной помощи в дальнейшем. Таким образом, реализация рефлексивного подхода на всех этапах учебной деятельности позволит усилить осмысленность будущей профессиональной деятельности.

3. Поддержка преподавателя и его взаимодействие с обучающимися в случае, когда им необходима будет помощь в решении того или иного вопроса по дисциплине. Это позволит студентам чувствовать уверенность в том, что они всегда могут обратиться за помощью и получить поддержку при необходимости. Воспитанное в студентах таким образом чувство поддержки, «надёжного плеча рядом» поможет им в дальнейшем в своей профессиональной деятельности стать надёжным помощником, обратившимся к ним за помощью людям.

Таким образом, мы считаем, что опираясь на разработанные нами рекомендации, преподаватели смогут решить выявленные проблемы у бакалавров социальной работы. При этом понятно, что будущие специалисты учреждений социальных служб должны быть активны в решении возникающих проблем в процессе обучения и заинтересованы в своём профессиональном развитии.

## Литература

1. Базакеева, К.Ж. Совершенствование системы подготовки кадров для органов государственной и муниципальной службы / К.Ж. Базакеева // *TheNewmanForeignPolicy*. – 2020. – № 53 (97). – С. 32–36. – ISSN2412–8198. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/312705> (дата обращения: 28.01.2023).
2. Бобровникова, Е.Р. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя / Е.Р. Бобровникова, С.Л. Фоменко // *Педагогическое образование в России*. – 2014. – № 2. – С. 49–53. – ISSN2079–8717. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/290287> (дата обращения: 27.01.2023).
3. Ивлев, С.А. Методическая работа в образовательном учреждении / Ивлев С.А. – М.: Москва, 2014. – 48 с.
4. Испулова, С.Н., Олейник Е.В. Организация методической работы в социальной службе / С.Н. Испулова, Е.В. Олейник // *Гуманитарно-педагогические исследования*. – 2021. – С. 19–25. – Текст: электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-metodicheskoy-raboty-v-sotsialnoy-sluzhbe> (дата обращения: 26.01.2023).
5. Организация методической работы в учреждении социального обслуживания: метод. пособие [Электронный ресурс] / авторы-сост. Л.И. Ачекулова, О.Л. Высоцкая. – Красноярск, 2016.
6. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: пособие для учителей и руководителей школы / М.М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с. – ISBN978–5–91382–074–7. – Текст: электронный. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20068422> (дата обращения: 23.01.2023).
7. Приказ Минтруда и социальной защиты России от 18.06.2020 N351н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/565311605> (дата обращения: 23.01.2023).
8. Сапожникова, И.В. Основные направления деятельности методической службы в сфере становления и развития профессионального уровня молодого учителя / И.В. Сапожникова // *Наука и школа*. – 2010. – № 2. – С. 49–51. – ISSN1819–463X. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/291288> (дата обращения: 20.01.2023).
9. Солодянкина, О.В. Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты): Монография / О.В. Солодянкина – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 217 с.
10. Социологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Текст: электронный. – URL: <https://voluntary.ru/termin/specialist-po-socialnoi-rabote.html> (дата обращения: 23.01.2023).
11. Фокин, В.А. Социальная работа и подготовка социальных работников за рубежом: учеб. пособие / В.А. Фокин. – М.: ФОРУМ: ИНФРА–М, 2019. – 272 с. – (Высшее образование. Бакалавриат). – ISBN978–5–00091–019–1. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1009919> (дата обращения: 20.01.2023).

### EVALUATION OF STUDENTS' FORMATION OF THE IMPORTANCE OF METHODOLOGICAL WORK IN THE CONDITIONS OF SOCIAL SERVICE

Raschikulina E.N., Mutalova D.A., Panova L.P., Plugina N.A.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Center for Social Assistance to families and Children of Magnitogorsk

The article presents the results of a study of the specifics of understanding the importance of methodological work in the social service among future bachelors of social work. Clarified: the main goal of methodological work in a social service institution, disclosed the tasks, forms and content of methodological work. An analysis of the results of an empirical study conducted in the form of a questionnaire, in which 90 students aged 20 to 25 took part, is presented. Indicated typical difficulties of students in the process of understanding the importance of methodological work in the social service and the direction of their solution.

**Keywords:** methodological work, social service specialist, social service institution, professional training.

### References

1. Bazakeyeva, K. Zh. Improvement of the personnel training system for state and municipal service bodies / K. Zh. Bazakeyeva // *TheNewmanForeignPolicy*. – 2020. – No. 53 (97). – P. 32–36. – ISSN2412–8198. – Text: electronic // Doe: electronic library system. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/312705> (accessed 01/28/2023).
2. Bobrovnikova, E.R. Scientific and methodological support for the activities of a modern teacher / E.R. Bobrovnikova, S.L. Fomenko // *Pedagogical education in Russia*. – 2014. – No. 2. – P. 49–53. – ISSN2079–8717. – Text: electronic // Doe: electronic library system. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/290287> (accessed 01/27/2023).
3. Ivlev, S.A. Methodical work in an educational institution / Ivlev S.A. – M.: Moscow, 2014. – 48 p.
4. Ispulova, S.N., Oleinik E.V. Organization of methodological work in the social service / S.N. Ispulova, E.V. Oleinik // *Humanitarian and pedagogical research*. – 2021. – S. 19–25. – Text: electronic. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-metodicheskoy-raboty-v-sotsialnoy-sluzhbe> (date of access: 01/26/2023).
5. Organization of methodological work in a social service institution: method. manual [Electronic resource] / authors-comp. L.I. Achekulova, O.L. Vysotskaya. – Krasnoyarsk, 2016.
6. Potashnik, M.M. Management of the professional growth of a teacher in a modern school: a guide for teachers and school leaders / M.M. Potashnik. – M.: Center for Pedagogical Education, 2009. – 448 p. – ISBN978–5–91382–074–7. – Text: electronic. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20068422> (date of access: 01/23/2023).
7. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of Russia dated June 18, 2020 N351n “On approval of the professional standard “Specialist in social work” [Electronic resource]. – Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/565311605> (date of access: 01/23/2023).
8. Sapozhnikova, I.V. The main activities of the methodological service in the field of formation and development of the professional level of a young teacher / I.V. Sapozhnikova // *Science and School*. – 2010. – No. 2. – P. 49–51. – ISSN1819–463X. –

- Text: electronic // Doe: electronic library system. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/291288> (accessed 01/20/2023).
9. Solodyankina, O.V. Theoretical foundations of social education at the university (pedagogical aspects): Monograph / O.V. Solodyankina – Izhevsk: Udmurt University Publishing House, 2012. – 217 p.
  10. Sociological Encyclopedia [Electronic resource]. – Text: electronic. – URL: <https://voluntary.ru/termin/specialist-po-socialnoi-workote.html> (date of access: 01/23/2023).
  11. Fokin, V.A. Social work and training of social workers abroad: study guide / V.A. Fokin. – M.: FORUM: INFRA-M, 2019. – 272 p. – (Higher education. Bachelor's degree). – ISBN978–5–00091–019–1. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1009919> (date of access: 01/20/2023)

## **Вялкова Оксана Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Вычислительная техника и компьютерная графика,  
Дальневосточный государственный университет путей  
сообщения  
E-mail: vyalkova\_1969@mail.ru

## **Ельцова Валентина Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Вычислительная техника и компьютерная графика,  
Дальневосточный государственный университет путей  
сообщения  
E-mail: eva-40@yandex.ru

## **Ситникова Светлана Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Вычислительная техника и компьютерная графика,  
Дальневосточный государственный университет путей  
сообщения  
E-mail: lera\_9968@mail.ru

В представленной статье авторами проведен анализ феномена профессиональной культуры инженера, отражено, что формируемая в процессе профессиональной подготовки культура отражается в поведении личности, его общении, его профессиональных и социальных действиях, и воздействует на её развитие, т.е., культура обладает деятельностной характеристикой. Исходя из исследований ряда ученых, выявлены потребности, направленные на формирование профессиональной культуры будущих инженеров в вузе.

С точки зрения представлений о профессиональной культуре обоснован системный характер её формирования.

Изучение структуры системы формирования профессиональной культуры инженера, взаимодействие элементов этой системы позволило авторам выявить комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, таких как мотивационно-ценностный, содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный, объединенных общей целью, направленной на формирование профессиональной культуры.

**Ключевые слова:** культура; инженер; содержательный компонент; мотивационно-целевой компонент; процессуальный компонент; контрольно-оценочный компонент.

Современному инженеру работодатели предъявляют требования, основанные на профессиональной компетентности, стремлении к профессиональному совершенствованию, владениях навыками создания новых интеллектуальных и материальных ценностей [2,10, 11]. И, наряду с чисто техническими требованиями, выдвигаются требования корректного владения профессиональной терминологией, профессионально-одобряемым поведением и профессиональной культурой, как мерой продуктивности выполняемой профессиональной деятельности.

Вопросами профессиональной культуры человечество озаботилось еще на заре возникновения профессий как вида деятельности, и, в бытовом понимании, так как, для многих, понятия профессионального и культурного человека тождественны. Тождественность понятий профессиональной культуры и культурного человека обуславливается общностью ценностей культуры, поскольку ценность является основой культуры и придает целевую направленность профессиональной деятельности. При этом, формируемая в процессе профессиональной подготовки культура отражается в поведении личности, его общении, его профессиональных и социальных действиях, и воздействует на её развитие. Тем самым, резюмируем, что формируясь и поддерживаясь деятельностью человека, культура обладает деятельностной характеристикой.

Как показывает анализ исследований феномена профессиональной культуры, в педагогической науке не представлено однозначного четкого его определения, потому что большинство исследователей рассматривают вопросы её формирования с точки зрения отдельных видов культур – графической, информационной, педагогической и других. Это обуславливается тем, что профессиональное сообщество в процессе профессиональной деятельности в течение длительного времени определяется с профессиональными ценностями, влияющими на профессиональное и личностное поведение, взаимоотношение внутри сообщества и между сообществом и социумом. Так же, в исследованиях делаются попытки исследовать не просто феномен профессиональной культуры, но и определить механизмы и способы овладения ею в процессах профессиональной инженерной подготовки в техническом вузе.

Поскольку выпускники технических вузов являются непосредственными субъектами инженерной деятельности, дана проблема представляется как никогда, актуальной.

Исходя из анализа исследований Н.Г. Багдасарьяна, С.Е. Каплиной, С.Г. Пашковой, Ю.Б. Свеш-

никовой, Л.А. Холоповой, Е.Г. Шихановой и др., формирование профессиональной культуры будущих инженеров в вузе обуславливается рядом потребностей:

- общества и его требованиями к качеству инженерной деятельности;
- образовательными, связанными с организацией и управлением культууроформирующей деятельностью обучающихся;
- в сформированной культуре профессиональной деятельности, позволяющей успешно влиться в профессиональное сообщество, реализовывать в профессиональной деятельности и карьерных устремлениях.

Представленные потребности образуют ряд требований к компонентам, структуре, функционалу, коммуникации и т.д. инженера, что позволяет согласиться с определением профессиональной культуры инженеров, как *многослойного и сложноструктурированного концепта в виде интегративной совокупности компетентностей, отражающих специфику профессиональной деятельности инженера* [5].

Исходя из представленного определения профессиональной культуры инженера, можно констатировать, что она опирается на:

- систему знаний, умений, навыков и способов деятельности;
- взаимовлияние и отношения между составляющими самой профессиональной культуры, а также между самой профессиональной культурой и социокультурным пространством;
- качественные характеристики личности, проявляющиеся в поведении, профессиональном и социальном общении, профессиональной деятельности и её результатах, в социальных взаимодействиях, в направленности на профессиональное и личностное развитие и саморазвитие и др.

С точки зрения указанных представлений о профессиональной культуре можно говорить о её системном характере её формирования.

Системный характер формирования профессиональной культуры опирается на фундаментальные идеи системного подхода, как методологического основания столь сложного и системного процесса, изложенные в исследованиях А.Н. Аверьянова, В.П. Беспалько, И.В. Блауберга, Д.Ф. Каревой, Е.К. Дворянкиной, Д. Клиланда, В.С. Сластенина [1, 3, 4, 7, 8, 12] и других, позволяющие рассматривать образовательный процесс, в общем, и формирование профессиональной культуры, в частности, как целостное системное явление.

Приняв за исходное положение тезис И.Я. Лернера по поводу того, что содержание образования представляет собой педагогическую модель социальной культуры [9], и, опираясь на концепцию культуры как саморазвивающейся системы, предложенной профессором М.С. Каганом [6], можно рассматривать содержание образования, направленного, в том числе, и на формирование культу-

ры личности, её обучение и воспитание как взаимодействующие гуманитарные системы.

Если, в рамках концепции системного подхода, система понимается как совокупность взаимосвязанных элементов, образующих целостность или единство, то структура – это способ взаимодействия элементов системы посредством определенных связей (картина связей и их стабильностей). Изучение структуры той или иной системы имеет принципиальное значение, так как именно способ взаимодействия элементов системы, характер связей и отношений между ее элементами часто определяет отличие этой системы от других систем.

Следовательно, система формирования профессиональной культуры инженера может быть рассмотрена как подсистема, компонент общей дидактической системы инженерного образования.

Изучение структуры системы формирования профессиональной культуры инженера, взаимодействие элементов этой системы позволяет выявить комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (мотивационно-ценностного, содержательного, процессуального и контрольно-оценочного), объединенных общей целью, направленной на формирование профессиональной культуры.

Мотивационно-ценностный компонент системы проявляется в реализации мотивационных, ценностных и целеполагающих функций. Мотивационно-ценностный компонент, по нашему мнению, характеризуется следующими показателями:

- отношение к профессии и профессиональной культуре, к принадлежности к профессиональному сообществу, как к ценности и личному достижению;
- понимание значимости профессии и профессиональной культуры для собственного развития и социальной значимости;
- увлеченность профессией, результатами труда и стремление к самосовершенствованию.

Содержательный компонент системы проявляется в реализации информационных, организационных функций и отражает целевой смысл в деятельности.

Процессуальный компонент системы проявляется в реализации деятельностных функций.

Контрольно-оценочный компонент системы проявляется в реализации диагностических, корректирующих функций, позволяющих отслеживать процесс и его результативность.

## Литература

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. – М.: Политиздат, 1985.–263с.
2. Багдасарьян, Н.Г. Профессиональная инженерная культура: структура, динамика, механизмы освоения: автореферат дис. ... д-ра филол. наук [Электронный ресурс] / Н.Г. Багдасарьян. – М., 1998. – 28 с.

3. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учебно-методическое пособие. – М высшая школа, 1989. – 144 с.
4. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода – М.: Наука, 1973. – 270с
5. Булдык Г.М. Формирование профессиональной культуры инженера // Педагогическая наука и образование, 2021. – № 4. – С. 76–83.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность, опыт системного анализа. – М., 1977. – 328с.
7. Карева Д.Ф., Дворянкина Е.К. Взаимодействие систем обучения и воспитания в вузовском образовании. – Хабаровск: Изд. ХГПУ, 2003. – 236с.
8. Клиланд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление / Пер. с англ. – М.: Сов.радио, 1974. – 279с.
9. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся, какими они должны быть? – М.: Знание, 1978. – 47с.
10. Маркова, С.М. Теория и методика профессионального образования: теоретические основы / С.М. Маркова // Вестник МГГУ имени М.А. Шолохова. – 2013. – № 4. – С. 40–45.
11. Плескачева, О.Ю. Формирование технологической компетентности будущих инженеров как социально-педагогическая проблема / О.Ю. Плескачева // Образование и общество. – 2011. – № 4. – С. 18–21.
12. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП Магистр, 1997. – 224 с

### THE PHENOMENON OF AN ENGINEER'S PROFESSIONAL CULTURE AS A SYSTEMIC PHENOMENON

Vyalkova O.S., Eltsova V. Yu., Sitnikova S. Yu.  
Far Eastern State Transport University

In the presented article, the authors analyzed the phenomenon of professional culture of an engineer, reflected that the culture formed in the process of professional training is reflected in the behavior of

a person, his communication, his professional and social actions, and affects its development, i.e., culture has an activity characteristic. Based on the research of a number of scientists, the needs aimed at the formation of the professional culture of future engineers at the university have been identified.

From the point of view of ideas about professional culture, the systematic nature of its formation is justified.

The study of the structure of the system of formation of professional culture of an engineer, the interaction of elements of this system allowed the authors to identify a complex of interrelated and interdependent components, such as motivational-value, substantive, procedural and control-evaluation, united by a common goal aimed at the formation of professional culture.

**Keywords:** culture; engineer; content component; motivational and target component; procedural component; control and evaluation component.

### References

1. Averyanov A.N. System cognition of the world. – М.: Politizdat, 1985.–263s.
2. Bagdasaryan, N.G. Professional engineering culture: structure, dynamics, mechanisms of development: abstract. dis. ...Dr. Philos. Sciences [Electronic resource] / N.G. Bagdasaryan. – М., 1998. – 28 p.
3. Bepalko V.P., Tatur Yu.G. Systematic and methodological support of the educational process of training specialists: Educational and methodical manual. – Moscow Higher School, 1989. – 144 p.
4. Blauberger I.V., Yudin E.G. Formation and essence of the system approach – М.: Nauka, 1973. – 270s
5. Buldyk G.M. Formation of professional culture of an engineer // Pedagogical Science and Education, 2021. – No. 4. – pp. 76–83.
6. Kagan M.S. Human activity, experience of system analysis. – М., 1977. – 328s.
7. Kareva D.F., Dvoryankina E.K. Interaction of teaching and upbringing systems in higher education. Khabarovsk: Publishing House of KHSPU, 2003. – 236s.
8. Kleland D., King V. System analysis and target management / Translated from English. – М.: Soviet Radio, 1974. – 279s.
9. Lerner I. Ya. The quality of students' knowledge, what should they be? – М.: Knowledge, 1978. – 47s.
10. Markova, S.M. Theory and methodology of vocational education: theoretical foundations / S.M. Markova // Bulletin of the Moscow State University named after M.A. Sholokhov. – 2013. – No. 4. – pp. 40–45.
11. Pleskacheva, O.Y. Formation of technological competence of future engineers as a socio-pedagogical problem / O.Y. Pleskacheva // Education and society. – 2011. – No. 4. – pp. 18–21.
12. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogy: innovative activity. – М.: ICP Master, 1997. – 224 p.

# Формирование физической культуры личности студента в процессе использования малых форм физического воспитания и самостоятельной физкультурной деятельности

## **Аванесов Вачаган Семенович,**

доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Армавирского государственного педагогического университета  
E-mail: avanesov54@list.ru

## **Кондратюк Ирина Валерьевна,**

старший преподаватель кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Армавирского государственного педагогического университета  
E-mail: kondratuk.kondratuk@yandex.ru

## **Лысенко Ольга Алексеевна,**

старший преподаватель кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Армавирского государственного педагогического университета  
E-mail: tschern@yandex.ru

## **Смирнова Елена Альбертовна,**

доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: EAbasket1962@mail.ru

Формирование физической культуры в процессе физического воспитания студента проявляется не только в показателях физического состояния и объёме теоретических знаний в области физической культуры, но и понимание ценностей физической культуры и трансформация их в жизнь. С целью поиска наиболее значимых путей совершенствования процесса физического воспитания в средне-специальных учебных заведениях авторами предпринята попытка обновить подходы к формированию физической культуры обучающихся педагогического колледжа г. Хабаровска. Решение осуществить проведение эксперимента продиктовано результатами педагогического наблюдения в ходе учебных и дополнительных занятий по физической культуре в условиях учебного-воспитательного процесса колледжа. Сформированы контрольная и экспериментальные группы. Опираясь на анализ данных опроса и тестирования, разработаны мероприятия в процессе использования малых форм физического воспитания и самостоятельной физкультурной деятельности. Целесообразность разработанных мероприятий по формированию физической культуры через малые формы и самостоятельную физкультурную деятельность доказана по всем параметрам, определяющим уровень развития физической культуры участников эксперимента.

**Ключевые слова:** формирование, мероприятия, физическое воспитание, малые формы, физическая культура личности, среднее профессиональное образование, процесс, результат, эффективность.

Состояние здоровья подростков – важный показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и прогноз на будущее. Сохранение здоровья молодого поколения, в том числе студентов, было и остается одной из важнейших социальных проблем общества [4]. Формирование физической культуры в процессе физического воспитания студента проявляется не только в показателях физического состояния и объёме теоретических знаний в области физической культуры, но и понимание ценностей физической культуры и трансформация их в жизнь.

В системе среднего профессионального образования происходит осуществление физического воспитания в течение всего периода обучения, как в учебное время, так и во внеаудиторном пространстве в соответствии с федеральным образовательным стандартом, основанном на положениях «Закона об образовании». Созданные программы и их содержание устроено таким образом, каждый раздел которой преследует вполне конкретные цели.

М.Я. Виленский пишет, что физическое воспитание является частью культуры и представляет собой совокупность знаний и ценностей, которые создаются и используются обществом для интеллектуального и физического развития человеческих способностей, повышения его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, адаптации в обществе посредством физических воспитания, подготовки и развития [2].

Н.Х. Хакунов и В.П. Шрам считают, что физическое воспитание – это особый вид воспитания, имеющую свою специфику, которую отражает формирование физических качеств, обучение двигательным упражнениям, овладение теорией физкультуры и формирование осознанного отношения к важности и нужности занятий ею [5].

По О.В. Ярлыковой, физическое воспитание – это процесс обучения, направленность которого состоит в сохранении и укреплении здоровья в процессе двигательной активности, а цель – в повышении эффективности физических качеств и личностной культуры человека для реализации потенциала, который заложен в нем [6].

С целью поиска наиболее значимых путей совершенствования процесса физического воспитания в средне-специальных учебных заведениях мы предприняли попытку обновить подходы к формированию физической культуры обучающихся педагогического колледжа г. Хабаровска.



Решено было осуществить проведение эксперимента, начавшегося с педагогического наблюдения в ходе учебных и дополнительных занятий по физической культуре в условиях учебного-воспитательного процесса колледжа.

Объектом наблюдения являлся процесс физического воспитания студентов педагогического колледжа.

Предметом наблюдения было практическое применение студентами пройденного материала по физической культуре, использование полученных знаний в повседневной жизнедеятельности. Данные педагогические наблюдения заносились в протокол и анализировались.

Данное исследование проводилось в 3 этапа:

На первом этапе (сентябрь-октябрь 2021 г.) была изучена научно-методическая литература по физическому воспитанию и формированию физической культуры личности студентов в условиях профессиональных образовательных учреждений. Проведен опрос. Наряду с этим осуществлен подбор оптимальных методов исследования, разработаны мероприятия и методические материалы для её реализации.

В течение второго этапа (ноябрь 2021 г. – июнь 2022г) проводился педагогический эксперимент, с целью обоснования разработанной методики формированию физической культуры личности студентов.

На третьем этапе исследования (июль-август 2022г) производились обработка и анализ экспериментальных данных, осуществлялась формулировка выводов, практических рекомендаций, оформление работы в целом.

Анализ результатов анкетирования показал, что в целом молодежь позитивно относится к занятиям физической культурой и спортом. Так как в списке ценностей, приносящих удовлетворение в жизни, в среднем, спорт стоит на 4 месте, а физкультурно-оздоровительная деятельность на 6 месте.

Отрадно отметить, что 97,3% студентов считают занятия физической культурой и спортом необходимыми для жизни человека. Кроме того, 34,5% студентов считают вообще не достаточно культурными тех людей, которые не заботятся о своем здоровье, физически слабо развиты и часто болеют.

Следует отметить, что 81,8% студентов колледжа в своих планах на будущее имеют занятия физической культурой и спортом. В целом они довольны организацией процесса физического воспитания в образовательном учреждении, так как оценили его, в среднем, на 9 баллов (из 10 возможных), а процесс семейного физического воспитания оценен молодыми людьми в среднем на 5 баллов (из 10 возможных). С удовольствием уроки физкультуры посещают 26,4% студентов, по необходимости – 7,6%. Спортивно-массовые мероприятия любят посещать 18% респондентов. 40,7% студентов считают, что в настоящее время интерес к физической культуре и спорту среди их сверстников неуклонно растет.

Объективные показатели физкультурной деятельности позволяют сделать вывод, что у большей части юношей и особенно девушек физкультурно-спортивные интересы не достаточно глубоки, потому что не побуждают к активной самостоятельной физкультурной деятельности. Доказательством этому служит то что, кроме физкультурных занятий в колледже занимаются физкультурой и спортом только 14% студентов. Из них достаточно регулярно выполняют оздоровительные пробежки 1,2%, занимаются в домашних условиях – 3,7%, посещают физкультурные клубы – 2,7%, плавают – 2,5% и занимаются спортом всего 3,9% молодых людей. А вместе с физическим воспитанием в колледже регулярную двигательную активность имеют лишь 62,7% обучающихся.

Данный факт в целом отрицательно отражается на физической подготовленности и здоровье студентов колледжа. Потому что подавляющее большинство студентов отметили необходимость повышения уровня своих физических способностей, особенно координации движений, выносливости, силы. Также видна обеспокоенность своей осанкой. Кроме того, 32% обучающихся отметили, что более 2-х раз в году вынуждены сидеть на больничном и пропускать учебные занятия.

Подтверждением того, что мотивация молодежи на здоровую жизнедеятельность сформирована недостаточно, хотя желание явно присутствует, служат неоднократные неудачные попытки самостоятельно изменить свой образ жизни. Например, более 2-х раз, начинали заниматься спортом и физическими упражнениями 32% респондентов, пытались оставить вредные привычки 32,2%, улучшали свое питание 18,8%, стремились к психологическому комфорту – 20,5% студентов.

Эти данные свидетельствуют о том, что молодежь предпринимает попытки к улучшению своего образа жизни, но нуждается в квалифицированной поддержке. А реальная помощь в этом деле, крайне скудна. К сожалению, на вопрос «Откуда к Вам поступает активная агитация на ведение здоровой жизнедеятельности?», студенты ответили следующим образом: от родителей – 14,2%, от друзей – 9%, от врачей и преподавателей физкультуры по 7,5%, а средства массовой информации, как активный источник агитации за здоровый образ жизни не отметил никто.

Из предложенных форм получения знаний о здоровом образе жизни студенты отдали предпочтение регулярным лекциям в колледже в учебное время (19,6%). Одинаковое количество желающих (по 17,1%) оказалось за работу с литературой, выданной специалистом и посещение групповых оздоровительных занятий в колледже во вне учебное время. Приобретать знания самостоятельно желают 14,7% студентов, а заниматься в домашних условиях по специально разработанному электронному учебнику (под контролем педагогов) хотели бы 12,2% респондентов (следует учесть, что среди всех опрошенных только 50,2% студентов имеют возможность регулярно работать

за компьютером). Наименее популярными оказались получение информации о здоровой жизнедеятельности из «уголка здоровья» в колледже (9,8%) и получение индивидуальных консультаций у специалистов-валеологов (7,3%).

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что уровень физической культуры личности в колледже требует дальнейшего совершенствования. Необходимо более серьезно и глубоко проанализировать причины, которые приводят к тому, что при достаточно хорошем и положительном отношении к физической культуре слишком малое количество молодых людей вовлечены в физкультурно-спортивную деятельность.

Учитывая морфо-функциональные, психологические и двигательные способности молодежи разработан комплекс мероприятий, включающий малые формы физического воспитания, формирующие физическую культуру личности студента. Нововведением настоящего подхода является воздействие на мотивационно-ценностный компонент личности, через разработку учебно-методического материала. Кроме того, векторный подход предусматривает расширение деятельностного компонента. Предложенный студентам материал преподнесен с применением методов и приемов психологии, позволяющих формировать положительное эмоциональное отношение и мотивацию к физкультурно-спортивной деятельности, изменить убеждения относительно своего физического здоровья. Экспериментальная работа включала в себя следующие виды деятельности студентов:

1. Самостоятельную работу студентов различных курсов с электронным учебно-методическим комплексом по дисциплине «Физическая культура».
2. Участие и проведение малых форм физического воспитания с использованием видеоматериалов.
3. Разработка специальной наглядной агитации в учебных помещениях колледжа.

Существует несколько направлений подготовки: общеоздоровительное, лечебное, гигиеническое, профессионально-прикладное, спортивное, оздоровительно-рекреативное. Так же нужно учитывать основные формы занятий: утреннюю гимнастику, занятия во время рабочего дня, индивидуальные тренировочные занятия [1].

В каникулярный период студенты экспериментальной группы по схеме выполняли все практические задания (по составлению личной программы здоровья), под руководством педагога проходили тестирование на уровень знаний по каждому разделу. Затем, на протяжении семестра, в течение учебных занятий по другим предметам в экспериментальных группах проводили малые формы физического воспитания (физкультурные минутки и паузы с использованием видеоматериалов, листовок), кроме того, проводили выпуски спортивных новостей и воздействовали на переменах наглядной агитацией (плакаты, видеоклипы).

Причем, студенты экспериментальной группы являлись как проводящими малых форм физического воспитания, так и формировании видеороликов физкультурных минуток.

В начале эксперимента все студенты (60 человек) были среднего уровня физической подготовленности. Физическая культура личности сформирована на 1–2 уровнях. В экспериментальной группе 25 студентов из 30 продемонстрировали показатели 3 и 4 уровней, а в контрольной группе лишь 7 студентов из 30 оказались на 3-м потенциальном уровне физической культуры личности.

После проведения эксперимента у студентов экспериментальной группы был выявлен ряд преимуществ.

Показатели тестирования уровня развития физических качеств в обеих группах были переведены в уровни. После тестирования проводился анализ уровня физической подготовленности студентов. Следует отметить, что тестовая программа, использованная в работе, и определение уровней физической подготовленности осуществлялись с учетом рекомендаций В.И. Ильинича (2001) [3]. Оказалось, что у студентов экспериментальной группы уровень повысился, а в контрольной группе показатели практически не изменились. Так, сумма общих баллов за физическую подготовленность увеличилась на 6% в экспериментальной группе.

Следующим показателем эффективности методики явилось определение уровня сформированности физической культуры личности студентов. После проведения эксперимента суммарные уровни изменились в обеих группах, но только в экспериментальной группе произошли достоверные изменения.

Наиболее ярко результаты эксперимента проявились в показателях успеваемости по предмету физическая культура. В экспериментальной группе значительно выше оказалась посещаемость обязательных и внеучебных занятий. Показатели качества выполнения заданий учителя и тренера (неофициальные) тоже свидетельствуют о преимуществе студентов экспериментальной группы. Так, средний балл по физической культуре в контрольной группе составил 3,8, в экспериментальной 4,5.

Таким образом, на основании анализа литературных данных, опроса, педагогических наблюдений за процессом физического воспитания студентов среднего профессионального учебного заведения не физкультурного профиля выявлено, что в практической деятельности педагогов физического воспитания приоритет в учебно-тренировочном процессе отдается физической подготовленности студентов при недостаточном воздействии на потребностно-мотивационную сферу личностной физической культуры. Следствием является то, что с удовольствием уроки физкультуры посещают лишь 26,4% студентов, по необходимости – 7,6%. Спортивно-массовые мероприятия любят посещать 18% респондентов.

Целесообразность разработанных мероприятий по формированию физической культуры личности студента, которые включали в себя проведение и организацию малых форм физического воспитания до учебных занятий, подвижных перемен в перерывах между занятиями, разработку программ-заданий для самостоятельной работы, просмотр видеоматериалов о повышении двигательной активности, по здоровому образу жизни, разработку специальной наглядной агитации в ходе учебных занятий колледжа доказывает эффективность проделанной работы.

Представленные формы работы явились достаточно эффективными по следующим показателям:

- студенты экспериментальной группы в среднем (с сентября по январь) посетили практически все занятия;
- средний балл по физической культуре в контрольной группе составил 3,8, в экспериментальной 4,5;
- в экспериментальной группе 25 студентов из 30 продемонстрировали показатели 3 и 4 уровней, а в контрольной группе лишь 7 студентов из 30 оказались на 3-м потенциальном уровне физической культуры личности.

Таким образом, комплекс мероприятий по формированию физической культуры через малые формы и самостоятельную физкультурную деятельность показал качественные изменения по всем параметрам, определяющим уровень развития физической культуры участников эксперимента.

## Литература

1. Ашкинази С.М. Физическая культура и здоровье студентов вузов: анализ, опыт и приоритеты / С.М. Ашкинази, И.В. Соколова // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 5. – С. 104.
2. Виленский М.Я. Физическая культура в профессионально-ценностных ориентациях студентов и процесс их формирования // Теория и практика физической культуры. 1991. № 11. С. 27–30.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст]: /Е.П. Ильин. -СПб.: Питер, 2004.-509 с.
4. Петрика И.В. Физическая культура и спорт как социальные явления общества / И.В. Петрика, Н.А. Рагозина, Г.В. Сытник // Место и роль физической культуры в современном мире: Сборник статей и тезисов докладов Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19–20 мая 2022 го-

да. – Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2022. – С. 222–227.

5. Хакунов Н.Х., Шрам В.П. От профессионально-прикладной физической подготовленности – к формированию профессионально-прикладной физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2006. № 3.
6. Ярлыкова О.В. Формирование физической культуры в образовательном процессе. // Профессиональная ориентация, № 2, 2015, с. 32–35.

## THE FORMATION OF THE PHYSICAL CULTURE OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE PROCESS OF USING SMALL FORMS OF PHYSICAL EDUCATION AND INDEPENDENT PHYSICAL EDUCATION ACTIVITY

Avantsov V.S., Kondratyuk I.V., Lysenko O.A., Smirnova E.A.  
Armavir State Pedagogical University; Pacific State University

The formation of physical culture in the process of physical education of a student is manifested not only in indicators of physical condition and the amount of theoretical knowledge in the field of physical culture, but also to understand the values of physical culture and their transformation into life. In order to find the most significant ways to improve the process of physical education in secondary special educational institutions, the authors attempted to update approaches to the formation of the physical culture of students of the pedagogical college of Khabarovsk. The decision to carry out the experiment is dictated, the results of pedagogical observation during educational and additional classes on physical culture in the conditions of the educational and educational process of the college. Control and experimental groups are formed. Based on the analysis of the survey and testing data, measures have been developed in the process of using small forms of physical education and independent physical education activity. The feasibility of developed measures to form physical culture through small forms and independent physical education is proved by all parameters determining the level of development of the physical culture of the experimental participants.

**Keywords:** formation, events, physical education, small forms, physical education of personality, secondary vocational education, process, result, effectiveness.

## References

1. Ashkinazi S.M. Physical culture and health of university students: analysis, experience and priorities / S.M. Ashkinazi, I.V. Sokolova // Theory and practice of physical culture. – 2011. – No. 5. – S. 104.
2. Vilensky M. Ya. Physical culture in the professional orientations of students and the process of their formation // Theory and practice of physical culture. 1991. No. 11. S. 27–30.
3. Ilyin E.P. Motivation and motives [Text]: /e.p. Ilyin. -SPB: Peter, 2004.-509 p.
4. Petrika I.V. Physical culture and sport as the social phenomena of society / I.V. Petrik, N.A. Ragozin, G.V. Sytnik // Place and role of physical culture in the modern world: a collection of articles and theses of reports of the All -Russian Scientific and practical conference, St. Petersburg, May 19–20, 2022. -St. Petersburg: LLC "Scythia-Print", 2022.-S. 222–227.
5. Khakunov N. Kh., Shram V.P. From professionally applied physical fitness-to the formation of professional and applied physical culture // Theory and practice of physical culture. 2006. No. 3.
6. Balykova O.V. The formation of physical culture in the educational process. // Professional Orientation, No. 2, 2015, p. 32–35.

# Педагогические условия оптимизации процесса формирования основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста

## **Закарян Гайк Закарович,**

преподаватель кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Армавирского государственного педагогического университета  
E-mail: tschern@yandex.ru

## **Петина Наталья Леонидовна,**

канд. Биол наук, доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Армавирского государственного педагогического университета  
E-mail: tschern@yandex.ru

## **Семенчуков Юрий Николаевич,**

доцент кафедры теории и методики легкой атлетики и зимних видов спорта Дальневосточной государственной академии физической культуры  
E-mail: skiorient@mail.ru

## **Тубольцева Анастасия Давыдовна,**

доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: tuboltseva1962@mail.ru

Важность изучения проблемы обеспечения безопасности является одной из центральных, базовых, доминирующих потребностей человека. Самой незащищенной категорией в этой области по причине отсутствия конкретных знаний и жизненного опыта считаются дети возраста дошкольников, в связи с тем, что у них нет сформированности «чувства опасности», наблюдается пониженная степень приспособленности к нормальным условиям в обществе, повышенный уровень взволнованности, отсутствие благополучия в эмоциональной сфере.

Педагогические условия подразумевают создание некоей учебной среды или пространства, которое включало бы комплекс психолого – педагогических условий, компонентов, средств, гарантирующих осуществление образовательного процесса (как многогранной педагогической системы), в которой у субъектов образования происходит появление и реализация возможности формирования универсальной ключевой компетентности.

**Ключевые слова:** безопасное поведение, педагогические условия, воспитательный процесс, дошкольный возраст, образовательная программа.

Дошкольный возраст сопровождается самостоятельными попытками детей разьяснять поступки людей, не имея базовых знаний об обществе и окружающем. Научить малышей правильно принимать собственные решения, опираясь на знания и навыки, владеть навыками придерживаться правил безопасного поведения, формирующих дисциплину согласно целевым ориентирам Федерального государственного образовательного стандарта, – задача педагога [5].

Каждый, включая детей, обладает правом, гарантирующим безопасность и защиту от вреда и насилия в соответствии с Конвенцией о правах ребенка (1993 г.), утвержденной большинством правительств мира. В этой статье говорится, что все учреждения, службы и учреждения, занимающиеся уходом и защитой детей, должны придерживаться установленных стандартов, особенно в отношении безопасности и здоровья. Обеспечить эти права повсеместно непросто, но этого можно добиться совместными действиями.

Как считают многие специалисты и авторы в данной сфере, обучение безопасному поведению (БП) необходимо проводить на всех стадиях жизни человека, а начинать следует с дошкольного возраста [4].

Потребность в безопасности считается одной из самых первичных потребностей человека, главная и важнейшая потребность ребенка, которая не может быть уменьшена или изменена в его собственном развитии [1].

Дошкольные годы – самое важное время, когда происходит закладка основы жизненного опыта. По причине своего возраста дети дошкольного возраста не могут обеспечить собственную безопасность, но в это время легко знакомить детей с правилами безопасности.

Авторы в разных научных исследованиях, такие как В.С. Алексеев, М.А. Котик, В. Мошкин, и многие другие ученые утверждают, что в качестве механизма развития добросовестного отношения человека к собственной безопасности должно выступать именно образование.

Формирование обучающей обстановки вокруг ребенка, которая бы соответствовала требованиям времени, является частью социального заказа государства в сфере образования. В этой связи перед всем педагогическим сообществом дошкольных образовательных организаций поставлена основополагающая задача, заключающаяся в себе организацию учебно-воспитательного процесса на высоком профессиональном уровне [2]. Для того чтобы образовательное пространство

было инструментом обучения принципам безопасности детей младшего возраста, руководителям и педагогическому коллективу центра раннего развития необходимо правильно смоделировать и спроектировать его.

**Актуальность** этой проблемы заключается в том, что обучение безопасному поведению может успешно осуществляться исключительно в процессе создания соответствующих ПУ при учете принципов системности, последовательности, единства требований к ребенку со стороны воспитателей, воспитателей и родителей.

Цель исследования – разработка и экспериментальная проверка эффективности внедрения методов обучения в процесс формирования основ безопасности жизнедеятельности (БЖ) школьников.

Основным методом процесса создания опыта является создание системы конкретных воздействий воспитательного характера как системы приобретения ребенком опыта и постоянное вовлечение взрослых во все сферы его жизни.

Для детей опыт является источником защиты. При этом уникальный опыт детей должен проходить под присмотром взрослых, которые помогают ребенку различать, что опасно, а что безопасно. Чтобы дети были сильными и самостоятельными в этом процессе, в то же время педагоги и родители должны направлять их.

В исследованиях иностранных ученых выделено, что преимущество дошкольников в обучении личной безопасности заключается в игровой деятельности.

Тема привития навыков базовых знаний безопасности дошкольникам рассмотрена в исследовательских работах известных ученых, таких как Л.И. Лукина, Т.Г. Хромцова, С.Н. Черепанова и многих других.

После проведения анализа вариативных образовательных программ ДОУ, литературы, документов нормативно – правового характера, мы сделали вывод, что имеются разработки в сфере развития знаний детей о БП, но данная информация не систематизирована.

Мы предположили, что формирование ОБЖ у детей дошкольного возраста будет осуществляться более эффективно, если:

- разработать программу формирования основ БП для детей старшего дошкольного возраста;
- создать ПУ для организации образовательного процесса в которых будут тесно взаимодействовать как базовые компоненты содержания экспериментальной программы так и программный материал по всем разделам воспитательного процесса;
- организовать обучение БП дошкольников с привлечением родителей;
- подбирать наглядно-дидактический материал, который можно реализовать через игровую, познавательную и поисковую деятельность;
- организовать взаимодействие детей, педагогов и родителей.

Организация и проведение педагогического эксперимента была в естественных условиях образовательного процесса Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения № 173 г. Хабаровска с сентября 2021 года по май 2022 года. В исследовании приняли участие 15 дошкольников.

За время эксперимента всего было проведено 111 занятий. Занятия проводились ежедневно длительностью 20–35 минут.

Работа по формированию основ БП может осуществляться успешно только при создании необходимых ПУ, которые должны создаваться с учетом принципов систематичности, последовательности, при единстве требований к ребенку со стороны преподавателей, воспитателей и родителей.

Организация работы по усвоению знаний и умений БП у детей должна начинаться с установления показателя знаний, уровня сформированности трудовых навыков. По результатам исследования можно определить цели, задачи и содержание деятельности в этой области.

В связи с предварительными результатами опроса и тестирования знаний и умений основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста была разработана программа.

Приоритетная задача программы – формирование единого подхода, педагогических требований со стороны педагогов и родителей к дошкольнику по конкретному вопросу.

Установление делового контакта между семьей и дошкольной организацией на доверительном уровне, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагогов – это одно из самых важных условий преемственности.

Родители и педагоги должны не только защищать ребенка, но и учить его вести себя: дома, в повседневной жизни, в детском саду, на улице, с друзьями. Поэтому педагогу так важно повысить внимание родителей к обучению детей основным правилам БП.

Для успешной и планомерной работы с родителями был разработан и внедрен перспективный план работы по данной проблеме, который включал перечень различных мероприятий, расписанный на весь год.

Перспективный план был разработан с учетом пожеланий родителей и результатов анкетирования. Содержание анкеты представлено блоками вопросов, определяющих знания по основным компонентам БП.

В основном большая часть родителей имеют представление о значимости формирования основ БП, собственным примером показывают это, они убеждены, что в дошкольном возрасте данному вопросу важно уделять максимально внимания, хотя некоторые в силу занятости не готовы участвовать в специально организованных совместных мероприятиях.

Практически все родители обучают детей правилам обращения с объектами, вызывающими опасность ведут диалоги с ребенком, касающиеся

правил поведения с малознакомыми людьми. Хотя следует отметить, что 53% родителей осуществляют процесс воспитания ребенка посредством запретов. Все опрошенные родители считают занятия по основам безопасного поведения в дошкольной организации полезными, значимыми, актуальными.

В практике применялось разнообразие формы и способы управления воспитанием при учете личностных особенностей и возраста детей, бытовых и жилищных условий, а также социального положения.

Теоретический материал был разбит на пять разделов включающих взаимоотношения ребенка с другими людьми, его поведение на природе, дома и на улице. Особое внимание уделялось разделу программы «Здоровье ребёнка». Совместно с педагогическим коллективом была скорректирована работа в режиме дня.

В рамках педагогического эксперимента, для установления исходного уровня знаний были проведены опрос и тестирование детей с использованием диагностических материалов под редакцией авторов Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стёркиной, по восьми разделам программы [4].

На начальном этапе эксперимента высокий уровень знаний по основам безопасного поведения никто из детей не показал, средний уровень сумели достичь – всего 26,8% опрошенных и низкий уровень знаний выявлен у оставшихся 73,2% дошкольников.

Особо хочется отметить, что столь высокий процент ответов с низким уровнем обусловлен еще и тем, что многие дети даже не пытались задуматься и ответить, они сразу отвечали, что не знают. Данная пассивность – это, не желание самостоятельно принимать решение, а это в свою очередь связано с тем, что опека детей взрослыми чрезмерная и дети привыкли, что взрослые за них примут решение.

Таким образом, по результатам входного тестирования мы можем сделать вывод о том, что на данном этапе у детей наблюдаются в основном низкий уровень знаний и бессистемные представления об основах безопасного поведения во всех разделах.

Результаты тестирования по трем практическим заданиям с элементами игры: «Эвакуация», «Пешеход», «Потеряшка» эти выводы подтверждают. Большинство дошкольников не знают алгоритма действий, не владеют умениями обращения с опасными объектами.

В ходе реализации экспериментальной программы корректировалось содержание занятий и форму их проведения в зависимости от сложности материала и условий его реализации.

По завершению работы по внедрению экспериментальной программы в воспитательный процесс старших дошкольников было проведено итоговое тестирование.

Результаты итогового тестирования свидетельствуют об положительных изменениях, про-

изошедших в результате проведенной работы. Так, детей с низким уровнем знаний не выявлено, высокий уровень знаний показали 19,9% детей, а средний уровень сумели достичь – 80,1% дошкольников.

Сравнительный анализ результатов исследования до и после эксперимента показал, что в результате проведенных мероприятий уровень знаний значительно вырос. Средний уровень увеличился на 53,3%. Так если до эксперимента большая часть детей – 73,2% показывали низкий уровень знаний, то на итоговом тестировании все дети справились с заданием. На 19,9% улучшился показатель по значению «высокий уровень».

Процент выполнения практических заданий с элементами игры всей группой тоже вырос. Дети демонстрируют знания правил, умения безопасного поведения в соответствии с возрастными характеристиками, так 33,5% дошкольников показали средний уровень умений безопасного поведения, а 66,5% детей имеют высокий уровень.

Число детей не только знающих, но и владеющих умениями безопасного поведения в заданных ситуациях увеличилось: практическое задание «Эвакуация» с 43,7% до 64,4%, «Пешеход» с 59,8% до 100%, «Потеряшка» с 43,7% до 75,9%.

В целом, полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что большая половина детей имеют не только представление о безопасном поведении, но также умеют реализовать свои умения в повседневной жизни на уровне их возраста и особенностями здоровья.

Таким образом, можно утверждать, что результаты педагогического эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу. Выделенные педагогические условия (организационные и методические) внедрения программы способствовало оптимизации процесса формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Научно-теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что полученные данные значительно расширяют, дополняют и углубляют знания о педагогических методах совершенствования с целью создания основ безопасности у детей старшего школьного возраста.

Практическая значимость результатов исследования обусловлена их направленностью на разрешение конфликтов, характерных для традиционных методов обучения приемам безопасного поведения дошкольников, которые могут быть использованы воспитателем в программе обучения принципам безопасного поведения жизнь.

## Литература

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста/ Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – СПб: Детство-пресс, 2015. – 240с.

2. Артышко С.В., Артышко Е.С., Заярная Н.И., Рязанов В.Н. Формирование у детей дошкольного возраста с нарушением зрения основ безопасного поведения // Современное педагогическое образование. – № 11. – 2020. – С. 210–213
3. Программа «Основы безопасности детей дошкольного возраста» для ДОУ / под ред. Н.Н. Авдеевой, Н.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной. – М.: АСТ, 1997.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф> (дата обращения: 15.01.2023).
5. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа – СПб.: ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРИО», 2019. – 160с.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OPTIMIZING THE PROCESS OF FORMING THE FOUNDATIONS OF SAFE BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN

Zakaryan G.Z., Petina N.L., Semenchukov Yu.N., Tuboltseva A.D.

Armavir State Pedagogical University; Far Eastern State Academy of Physical Culture; Pacific State University

The importance of studying the problem of security is one of the central, basic, dominant human needs. The most unprotected category in this area due to the lack of specific knowledge and life experience is considered to be children of preschool age, due to the fact that they do not have a "sense of danger", there is a reduced degree of adaptability to normal conditions in society, an increased level of excitement, lack of well-being in the emotional sphere.

Pedagogical conditions imply the creation of a certain educational environment or space that would include a complex of psychological and pedagogical conditions, components, means that guarantee the implementation of the educational process (as a multifaceted pedagogical system), in which the subjects of education have the appearance and realization of the possibility of forming a universal key competence.

**Keywords:** safe behavior, pedagogical conditions, educational process, preschool age, educational program.

### References

1. Avdeeva N.N. Safety: A textbook on the basics of safe life of older preschool children/ N.N. Avdeeva, O.L. Knyazeva, R.B. Sterkina. – St. Petersburg: Detstvo-press, 2015. – 240s.
2. Artyshko S.V., Artyshko E.S., Zayarnaya N.I., Ryazanov V.N. Formation of the basics of safe behavior in preschool children with visual impairment // Modern pedagogical education. – No. 11. – 2020. – pp. 210–213
3. The program "Fundamentals of the safety of preschool children" for preschool education / edited by N.N. Avdeeva, N.L. Knyazeva, R.B. Sterkina. – Moscow: AST, 1997.
4. Professional standard "Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)": approved by Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 544n dated October 18, 2013: [Electronic resource] – Access mode: <http://профстандартпедагога.RF> (date of application: 15.01.2023).
5. Timofeeva L.L. Formation of a safety culture for children from 3 to 8 years. Partial program – St. Petersburg: LLC PUBLISHING HOUSE "DETSTVO-PRIO", 2019. – 160с.

## К вопросу об использовании целевого и проектного методов обучения иностранным языкам

### **Филипская Анастасия Вадимовна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: filipskaya@mirea.ru

### **Кухтина Яна Валерьевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: kukhtina@mirea.ru

### **Гаврилова Елена Алексеевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: gavrilova\_e@mirea.ru

### **Прокопчук Анна Реональдовна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: prokopchuk@mirea.ru

Внедрение новых технологий в процесс обучения иностранным языкам является одним из важнейших инструментов педагога, имеющий возможность не только помочь создать интересное занятие, но и сформировать опыт, который поможет студентам осуществлять коммуникацию на иностранном языке. В статье рассматривается использование целевого и проектного метода в обучении иностранным языкам, их задачи, компоненты, преимущества и недостатки, роли преподавателя и студента в условиях данных методов. Использование целевого и проектного методов в обучении иностранным языкам способно максимально включить учащихся в работу на занятии, задействовать их языковые ресурсы и разнообразить процесс обучения. Следует научить студентов применять технологии как средство для достижения цели, например изучать иностранный язык. Предлагаемые методы дают преподавателю возможность создать интересное и продуктивное занятие. Оба данных метода рассматривают язык как инструмент для достижения заданной цели, а не изолированный грамматический и лексический материал для изучения иностранного языка. Целевой и проектный методы предоставляют много возможностей для коммуникации в аутентичных ситуациях и свободу использовать лингвистический материал, который усвоили учащиеся. Результаты исследования могут использоваться педагогами иностранных языков, студентами и специалистами в области методики преподавания иностранных языков и педагогики.

**Ключевые слова:** иностранный язык, методы обучения, проектный метод, целевой метод, мотивация.

Процесс глобализации и информатизации общества на сегодняшний день приводит к изменению уровня значимости иностранного языка в жизни людей. В последние десятилетия все более активно используется понятие молодежной мобильности, что связано со стремлением молодежи к путешествиям, знакомству с тем, как живут в других странах. В качестве обязательного аспекта соответствующего явления является освоение иностранных языков.

В современных условиях в Российской Федерации и педагогов, преподающих иностранные языки, имеется возможность для самостоятельного выбора методик обучения, использования авторских курсов, интерактивных методов, новых моделей обучения, позволяющих успешно обеспечивать личностное развитие обучающихся, их успешную адаптацию к иноязычной культуре. За счет реализации указанных возможностей обеспечивается практическое воплощение принципа, предусматривающего вариативность обучения.

Существующие сегодня педагогические технологии весьма многообразны. При этом наиболее часто реализуемые на практике связаны с дифференцированным и индивидуальным подходами к обучению, разноуровневые обучением, обучением в сотрудничестве, проектным методом.

Системный анализ соответствующих методов, их применение в процессе преподавания иностранного языка позволяет сформировать возможности для успешной межкультурной коммуникации, развивая профессионально-ориентированную языковую личность учащегося на основе коммуникационно-деятельностного подхода. Указанная задача реализуется в отечественном образовании. Потребность в ее решении обуславливает изменения в положении педагога и студента. С учетом указанных обстоятельств происходит переход к подходу, являющегося личностно-ориентированным, от традиционного подхода учитель-ученик.

В числе ключевых средств педагога, осуществляющего обучение иностранному языку, сегодня выступают новые технологические решения, позволяющие обеспечить проведение занятий, способных поддерживать интерес к изучению иностранного языка на высоком уровне, а также формировать опыт, который позволит обучающимся успешно осуществлять иноязычную коммуникацию.

Вопросом разработки методик преподавания иностранного языка занимались многие ученые. С 80-х годов XX века такие исследователи как И.А. Зимняя, Я.М. Колкер, Е.И. Пассов, Е.Н. Соло-



вова, S. Granger, F. Meunier и др. [4, 5, 7, 8, 12] внедряли коммуникативный метод в обучении иностранным языкам. Ученые в своих работах рассматривают язык как средство общения, исходя из чего целью обучения иностранному языку выступает коммуникативная компетенция, которая включает в себя языковую компетенцию, дискурсивную компетенцию, социалингвистическую компетенцию, социальную компетенцию и стратегическую компетенцию.

K. Madlener, Granger, Sylviane, Gaëtanelle Gilquin, Fanny Meunier и другие [14, 13] в своих методических системах рассматривают такое направление, как интенсивное обучение, целью которого является овладение иноязычным общением в кратчайший срок.

В XXI веке основной темой для обсуждения в научной литературе стало использование интерактивных методов в обучении иностранным языкам.

В публикациях М. Michalke, И.О. Ефимовой, П.П. Ефимова охарактеризована роль в обучении технологий, являющихся интерактивными. Представлен анализ различных методов, которые применяются при применении указанных технологий [3, 15]. Интерактивные способы, формы проведения занятий рассмотрены в работах М. Michalke, М.В. Гулаковой, Г.И. Харченко [2, 15]. Также представлена характеристика присущих применению данных способов особенностей, оценка эффективности, результатов обучения, являющегося интерактивным. Анализ положения в дидактической системе современных технологий и методов обучения исследована в работах М. Horst, Т. Cobb, Е.Ю. Ливановой, И.И. Борисовой [1, 10]. Также данными исследователями проанализировано влияние на качество обучения практического применения современных образовательных технологий. Типология ключевых разновидностей методов обучения, относящихся к категории интерактивных, представлена в публикациях И.В. Курьшевой, Т. Gráf [6, 11]. В работе А.В. Филипской представлена характеристика значения интерактивных технологий при обучении иностранному языку, проанализирована методика обучения иностранному языку на основе применения соответствующих технологий [9].

В настоящее время можно заметить, что кассеты и компакт-диски ушли в прошлое, новые учебные пособия по иностранному языку разрабатываются с ориентацией на представление в электронной форме и обеспечение возможности доступа к ним посредством глобальной сети. Реализация международных проектов, организация обучения в дистанционном и смешанном режимах, использование электронных классных журналов, проведение виртуальных конференций стали практически обязательными атрибутами современного обучения.

Возможности глобальной сети интенсивно используются при разработке учебных заданий, их направлении обучающимся. У обучающихся, пе-

дагогов имеется возможность использования значительного числа открытых ресурсов, содержащих материалы на всех иностранных языках в виде видео-, аудиозаписей, текстов.

С появлением информационных технологий произошла трансформация роли педагогов. Сегодня каждый обладает обеспечивающими выход в глобальную сеть электронными устройствами. Соответствующие устройства используются для того, чтобы решать многообразные задачи. Обучающиеся сегодня с детства обладают навыками использования разнообразных компьютерных устройств, планшетов, смартфонов. Их повседневная жизнь сопряжена с использованием соответствующих устройств в постоянном режиме. В этой связи педагогам требуется содействовать обучающимся в осознании возможности применения соответствующих устройств не только в развлекательных, но и в образовательных целях. Требуется сформировать у обучающихся навыки применения современных технологических решений для изучения иностранного языка. При этом решение соответствующей задачи представляет собой для части педагогов, которые родились в период до распространения цифровых технологий, определенную сложность. При этом все педагоги должны сегодня обладать знаниями и навыками применения в обучении современных технологий.

Преподавание иностранного языка сегодня осуществляется в Российской Федерации от уровня начальной школы до первого-второго курса вузов. Несмотря на то, что сегодня имеются многочисленные подходы к организации обучения, различные методики, лишь у незначительной части специалистов языковые навыки развиты на уровне выше среднего.

Принимая во внимание указанные обстоятельства, следует отметить противоречие потребности в обеспечении роста уровня подготовки студентов вузов в языковом отношении, и ограниченной разработанностью вопросов, связанных с применением при обучении иностранным языкам современных методов и средств.

Гипотеза исследования состоит в следующем – за счет применения при обучении иностранным языкам таких методов, как проектный и целевой, обеспечивается возможность максимального использования языковых ресурсов с обеспечением возможности принятия обучающимися ответственности за свое обучение.

В качестве базы исследования выступил МИРЭА – Российский Технологический Университет. Выборочная совокупность составила сто обучающихся первого курса по направлению «Информационные Технологии».

Исследование проводилось с использованием метода анкетного опроса. Использовались также результаты итогового контроля по иностранному языку.

Метод целевого обучения иностранным языкам предполагает акцент не на материале лексического, грамматического характера, но на задачах

занятий. Метод ориентирован не на то, чтобы изучить структуру, но на то, чтобы решить задачу. В этой связи обучающимся требуется эффективно доносить собственные идеи и успешно использовать для этого необходимый арсенал языковых средств. Соответственно, иностранный язык служит средством коммуникации, и используется для успешного решения определенных задач. При этом единственно верный путь решения задач и получения результата в общем случае отсутствует.

Возможны следующие варианты использования указанного метода – с использованием в виде дополнительного к традиционным аудиторным занятиям, и с внедрением в план обучения, который уже существует (или с полной заменой исходного учебного плана).

При применении соответствующего метода при обучении иностранным языкам возможно выделение следующего комплекса соотносящихся с задачами этапов.

Первый является предварительным, и предполагает необходимость ознакомления студентов с текстами, лексикой, ситуациями. Данный этап ориентирован на привлечение внимания к теме, связан с чтением и аудированием. Педагог представляет полезный для изучения темы лексический материал, далее представляет объяснение задачи.

Следующий этап предполагает групповое или парное выполнение заданий. Далее обеспечивается возможность представления обучающимися собственных выводов группе. Педагогу необходимо анализировать все присущие высказываниям лексико-грамматические аспекты, предоставлять содействие. Определяющая роль принадлежит коммуникации, языковая точность имеет второстепенное значение. При этом педагог выявляет наиболее характерные языковые неточности.

Завершающая стадия предполагает работу над выявленными педагогом на предшествующем этапе языковыми аспектами. Обучающиеся осмысливают необходимые для выполнения задачи языковые средства. На данной стадии проводится анализ возможностей обеспечения языковой точности, у обучающихся формируется уверенность в возможности преодоления имеющихся проблем. Все задачи должны характеризоваться наличием логического завершения.

Метод проектного обучения реализует ряд присущих методу целевого обучения достоинств, и в то же время может рассматриваться как более продвинутой. Если при целевом методе задача определяется исключительно применительно к предстоящему занятию, то при проектной задаче определится или на весь период обучения, или на учебный год.

Метод проектного обучения успешно применяется при организации курсов, являющихся интенсивными или краткосрочными.

Следует отметить ряд составляющих, общих для всех основывающихся на указанном методе

видов деятельности. Данные составляющие представлены в виде:

- конечного продукта, при подготовке которого нередко применяются современные технологии, такого как видео, блог, отчет, презентация, веб-страница, плакат и др.;
- ведущей темы, определяющей содержание и характер деятельности, ориентирующей проектную деятельность на достижение определенной цели;
- разнообразных возможностей с точки зрения коммуникации с другими обучающимися, коллективной работы, обмена идеями;
- доступа к средствам обучения для того, чтобы собирать информацию, проводить ее анализ, осуществлять ее практическое применение (использование глобальной сети существенно расширяет возможности по решению соответствующих задач).

При использовании двух вышеуказанных методов – целевого, проектного – роль педагога и обучающегося является в целом сходной.

Обучающиеся обладают возможностью для того, чтобы свободно решать имеющиеся задачи, обмениваться информацией. Педагог отслеживает, определяет направление общения, предоставляет возможности доступа к информации, содействие с подбором языковых средств при наличии подобной необходимости. В случае проектного и целевого обучения педагог осуществляет контроль в отношении процесса взаимодействия, и не вмешивается в данный процесс, если выявляет, что при взаимодействии возникают языковые ошибки.

Творческий подход предполагает, что творческие способности и навыки являются врожденными, и ими обладает каждый человек. Возможности соответствующего подхода реализуются при каждом из вышеуказанных методов обучения иностранным языкам.

Ведущая идея соответствующего подхода – возможность для каждого использовать имеющиеся у него творческие возможности. Педагогу в этой связи требуется организовать условия, стимулировать раскрытие творческого потенциала, которым обладают обучающиеся.

У преподающих иностранный язык педагогов имеется возможность воспользоваться рядом преимуществ, обеспечивающих стимулирование раскрытия имеющихся у обучающихся творческих способностей.

1. Язык по своей природе включает элемент творчества. Формы выражения мысли, которыми может воспользоваться человек, многообразны. У говорящего имеется возможность выражения и инициирования у собеседников значительного числа различных реакций. Все используемые в общении слова, предложения, фразы, возникают в определенных условиях общения и могут быть перефразированы, переформулированы, изменены согласно имеющимся условиям и целям.

2. При проведении языковых занятий отсутствуют те или иные ограничения в отношении кон-

кретных предметов, специализированных знаний. В этой связи педагог имеет возможность использовать темы занятий, относящиеся к экологии, экономике, менеджменту, географии, или же концентрироваться на языке. В рамках практических занятий педагог и обучающиеся могут делиться друг с другом фоновыми знаниями, собственным опытом.

3. В рамках занятий по иностранному языку может быть обеспечено участие обучающихся в близких к реальности творческих ситуациях. В данных ситуациях обучающиеся имеют возможность не только автоматизировано применять уже отработанные элементы для решения возникающих проблем. В подобных ситуациях обучающимся требуется предоставить ответы на взаимосвязанные вопросы. При этом они не обладают точными сведениями в отношении последовательности действий, которая позволит успешно решить проблему, не знают, обладает ли задача решением. В общем случае проблемная ситуация, которая должна быть разрешена обучающимися, характеризуется отсутствием единого решения.

Основа творческого подхода – представление, согласно которому каждый обучающийся имеет возможность реализовать творческий потенциал в случае, если среда, в которой он находится, будет творческой, если обучающемуся исходя из целей общения необходимо будет гибко и динамично подбирать языковые средства исходя из реальных ситуаций общения.

Педагоги пытаются выбирать материалы, виды деятельности, руководствуясь целью поддержания интереса обучающихся. Однако нередко обучающимся не удовлетворяет выбор педагогами видов деятельности и материала.

Возможность сократить трудозатраты на поиск интересного материала возможно использование подхода, предполагающего предоставление обучающимся возможности самостоятельного поиска материалов, представляющих для них интерес, и определения видов деятельности, которыми они желали бы заняться самостоятельно.

Соответствующее задание обеспечивает возможность повышения автономии обучающихся. Например, студенты могут найти тексты по заданной теме, которые являются интересными, по их мнению, и загрузить такие тексты в рабочую область группы в сети Интернет. Можно предложить студентам выбрать из рабочей области такие тексты, которые им понравились больше всего и попросить передать главную мысль автора, сравнить два или несколько текстов, изложить содержание текста своими словами, проголосовать за самый понятный/наименее понятный текст и т.д.

Соответствующий подход характеризуется рядом позитивных аспектов в виде:

- возможности принятия педагогами роли координаторов образовательного процесса от роли наставников, являющейся традиционной;
- работы каждого из обучающихся в соответствии с собственными интересами с возмож-

ностью развития не только языковых навыков, но и навыков, являющихся неязыковыми;

- педагогу не требуется подбирать значительный объем доступного для группы материала;
- работы обучающихся с различными ситуациями без точной уверенности в возможности выявления верного решения. Обучающиеся самостоятельно принимают решения, вырабатывают собственную позицию, представляют работу другим обучающимся и отвечают на их вопросы;
- обучающиеся более активно ищут информацию, при этом у них развивается критическое мышление.

При работе над данной статьей проанализированы научные публикации по вопросам использования при обучении иностранным языкам современных методов. На основе изучения соответствующих материалов следует отметить существование ряда проблем:

1) современные методы обеспечивают возможность успешного обучения иностранному языку, но лишь в случае, если педагог четко понимает особенности использования соответствующих методов и обладает навыками их применения в конкретных ситуациях обучения;

2) ориентация исключительно на современные методы обучения не является залогом успешного формирования у обучающихся языковых компетенций;

3) из числа существующих современных методов обучения иностранным языкам лишь часть соотносится с имеющимися у обучающихся потребностями.

Принимая во внимание указанные обстоятельства, проанализированы и применены на практике методы, ориентация которых на имеющиеся у обучающихся потребности является наибольшей – методы проектного и целевого обучения.

Опрос обучающихся, входивших в контрольные группы до применения указанных методов и по завершении их применения, а также после сопоставления результатов итогового контроля позволяет отметить ряд достоинств целевого обучения в виде:

- концентрации обучающихся на имеющихся у них потребностях применительно к аутентичным коммуникативным ситуациям (рост на тридцать девять процентов);
- принятия ответственности за собственное обучение на основе осознания имеющихся потребностей (рост на тридцать два процента);
- использовать все свои языковые знания, умения и навыки (увеличение на 41%);
- сфокусироваться на реальной языковой коммуникации перед проведением анализа языка (увеличение на 30%);

Применение целевого метода является эффективным в случае работы с группами, в которых представлены имеющие различные уровни способностей обучающиеся. Использование данного метода предполагает возможность успешно-

го достижения предусмотренной заданием цели не только сильными, но и слабыми студентами, с отличиями по количеству допускаемых языковых неточностей.

Применение соответствующего метода обеспечивает для обучающихся возможность не только акцентировать внимание на грамматических феноменах, но и осознать присущую языку многогранность.

Необходимо отметить негативные аспекты, присущие указанному методу.

Так, рабочая программа, учебный план в общем случае предполагают необходимость четких рамок обучения, тогда как указанный метод предполагает наличие фактора случайности.

Указанный метод не является оптимальным при работе с начинающими, поскольку объем доступных языковых ресурсов не является в данном случае достаточным для того, чтобы справляться с предусмотренными задачами.

Результаты исследований свидетельствуют, что применение при обучении иностранному языку такого метода, как проектный, позволило добиться роста уровня мотивации обучающихся на пятьдесят один процент, в связи с тем, что в учебный процесс включается реальная жизнь студентов. Наряду с развлекательной составляющей данный метод предполагает реализацию различных реальных коммуникативных ситуаций, связанных с делегированием, принятием решений, отказом, анализом, редактированием. Он также предполагает освоение относящихся к другим предметам междисциплинарных знаний.

За счет проектной работы было обеспечено достижение более высокого уровня мышления в сопоставлении с простым изучением лексики и структур языка (рост на тридцать два процента).

На основе анализа применения при обучении иностранному языку таких методов, как проектный и целевой, позволяет отметить следующее.

Существует возможность интеграции целевого и проектного методов с методами обучения, относящимися к числу традиционных. Подобная интеграция может осуществляться в случае затруднений с освоением обучающимися лексического, грамматического материала. Выбор метода для использования в обучении определяется его оптимальностью с точки зрения участников учебного процесса.

Указанные методы обеспечивают возможность акцентировать внимание в первую очередь на достижении целей, являющихся объективными, на необходимых для достижения целей формулировках.

Проектный и целевой методы обеспечивают широкие возможности для того, чтобы в аутентичных ситуациях успешно осуществлять коммуникации с применением усвоенного обучающимися лингвистического материала.

Проектный, целевой методы предполагают рассмотрение языка не в виде используемого при изучении иностранного языка лексического, грам-

матического материала, но в качестве средства, позволяющего достичь предусмотренную цель.

Специалисты в сфере педагогики, методики преподавания иностранных языков, педагоги иностранных языков, студенты могут использовать результаты данного исследования в практической деятельности.

## Литература

1. Борисова И.И., Ливанова Е.Ю. Интерактивные формы и методы обучения в высшей школе: Учеб. пособие. – Н. Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ), 2011. – 65 с.
2. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – No 11 (ноябрь). – С. 31–35.
3. Ефимов П.П., Ефимова И.О. Интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 286–290.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1989. – 222 с.
5. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку // Учеб. пособие – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
6. Курышева И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – No 112.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985. – 208 с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002.
9. Филипская А.В. Организация процесса обучения с использованием интерактивных технологий // Рецензируемый научный журнал «Тенденции развития науки и образования». Август 2021 г. № 76, Часть 2 Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2021. – 156 с. – С. 94–96.
10. Cobb T. & Horst M. (2015). Learner Corpora and Lexis. In S. Granger, G. Gilquin, & F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge University Press.
11. Grař, Tomáš. 'Accuracy and Fluency in the Speech of the Advanced Learner of English'. PhD Thesis, Charles University, 2015. <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/151663/>.
12. Granger S., Gilquin G. & Meunier F. (2015). Introduction: learner corpus research – past, present and future. In Granger, S., Gilquin, G., & Meunier,

F., Cambridge Hand- book of Learner Corpus Research. Cambridge: CUP.

13. Granger, Sylviane, Gaëtanelle Gilquin, and Fanny Meunier, eds. *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
14. Madlener K. (2015). *Frequency Effects in Instructed Second Language Acquisition (Applications of Cognitive Linguistics /ACL] 29)*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
15. Michalke M. (2016). *koRpus: An R Package for Text Analysis (Version 0.06–5)*. Retrieved from <http://reaktanz.de/?c=hacking&s=koRpus> R Core Team. (2016).

### TO THE QUESTION OF USING GOAL-ORIENTED AND PROJECT METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Filipskaya A.V., Kukhtina Y.V., Gavrilova E.A., Prokopchuk A.R.  
MIREA – Russian Technological University

The introduction of new technologies in the process of teaching foreign languages is one of the most important tools of a teacher who has the opportunity not only to help create an interesting lesson, but also to form an experience that will help students communicate in a foreign language. The article discusses the use of the goal-oriented and project method in teaching foreign languages, their tasks, components, advantages and disadvantages, the roles of the teacher and student in the conditions of these methods. The use of goal-oriented and project methods in teaching foreign languages can maximally involve students in the classroom, use their language resources and diversify the learning process. Students should be taught to use technology as a means to achieve a goal, for example, to learn a foreign language. The proposed methods give the teacher the opportunity to create an interesting and productive lesson. Both of these methods consider language as a tool for achieving a given goal, and not an isolated grammatical and lexical material for learning a foreign language. The goal-oriented and project methods provide many opportunities for communication in authentic situations and the freedom to use the linguistic material that the students have learned. The results of the study can be used by teachers of foreign languages, students and specialists in the field of methods of teaching foreign languages and pedagogy.

**Keywords:** foreign language, teaching methods, project method, goal-oriented method, motivation.

### References

1. Borisova I.I., Livanova E. Yu. *Interactive forms and methods of teaching in higher school: Textbook*. – N. Novgorod: Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky (UNN), 2011. – 65 p.
2. Gulakova M.V., Kharchenko G.I. *Interactive teaching methods at the university as a pedagogical innovation // Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. – 2013. – No. 11 (November). – pp. 31–35.
3. Efimov P.P., Efimova I.O. *Interactive teaching methods – the basis of innovative pedagogical technologies // Innovative pedagogical technologies: materials of the International Scientific conference (Kazan, October 2014)*. – Kazan: Buk, 2014. – pp. 286–290.
4. Zimnaya I.A. *Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language*. – M., 1989. – 222 p.
5. Kolker Ya.M., Ustinova E.S., Enaliev T.M. *Practical methods of teaching a foreign language // Textbook – M.: Publishing center "Academy", 2000. – 264 p.*
6. Kuryshva I.V. *Classification of interactive teaching methods in the context of students' self-realization // Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*. – 2009. – No. 112.
7. Passov E.I. *Communicative method of teaching foreign language speaking*. – M., 1985. – 208 p.
8. Solovova E.H. *Methods of teaching foreign languages: A basic course of lectures: A manual for students of pedagogical universities and teachers*. M.: Enlightenment, 2002.
9. Filipskaya A.V. *Organization of the learning process using interactive technologies // The peer-reviewed scientific journal "Trends in the development of science and education"*. August 2021 No. 76, Part 2 Ed. SIC "L-Journal", 2021. – 156 p. – pp. 94–96.
10. Cobb T. & Horst M. (2015). *Learner Copora and Lexis*. In S. Granger, G. Gilquin, & F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge University Press.
11. Gráf, Tomáš. 'Accuracy and Fluency in the Speech of the Advanced Learner of English'. PhD Thesis, Charles University, 2015. <https://is.cuni.cz/webapps/zpp/detail/151663/>.
12. Granger S., Gilquin G. & Meunier F. (2015). *Introduction: learner corpus research – past, present and future*. In Granger, S., Gilquin, G., & Meunier, F., *Cambridge Hand- book of Learner Corpus Research*. Cambridge: CUP.
13. Granger, Sylviane, Gaëtanelle Gilquin, and Fanny Meunier, eds. *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
14. Madlener K. (2015). *Frequency Effects in Instructed Second Language Acquisition (Applications of Cognitive Linguistics / ACL] 29)*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
15. Michalke M. (2016). *koRpus: An R Package for Text Analysis (Version 0.06–5)*. Retrieved from <http://reaktanz.de/?c=hacking&s=koRpus> R Core Team. (2016).

# Психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста

**Фирсова Ирина Владленовна,**

преподаватель, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации  
E-mail: Alia\_galaxy@mail.ru

Данная работа обобщает и систематизирует основные психологические особенности детей дошкольного возраста в контексте обучения их иностранному языку. Автор обозначает причины актуальности раннего обучения и приводит концепции периодизаций развития разных авторов на предмет понимания ведущего типа деятельности в данной возрастной категории. Учет этих показателей является особенно важным в процессе овладения иностранным языком и обуславливает подбор методик и средств преподнесения материала. В статье обозначены позиции ученых, выступающих за раннее обучение языку и аргументы против этой тенденции. Автор рассматривает тему всесторонне, приводя конкретные методики и методы обучения, структуру, компоненты и длительность урока иностранного языка для детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова** Иностранный язык; раннее обучение; дошкольный возраст; ведущий тип деятельности; методики обучения.

На современном этапе развития общества и технологий изучение иностранных языков становится все более актуальным. Явление глобализации информации и цифровая экономика всецело ускоряют темп жизни и предполагают владение необходимыми знаниями с самого раннего возраста. Есть непосредственная корреляция между количеством знаний и уровнем социальных достижений.

Иностранный язык всегда играл важную роль, как в профессиональном становлении индивида, так и в других сторонах его жизни. Именно поэтому сегодня изучение иностранного языка выходит на один из первых планов уже в самом раннем возрасте. И, несмотря на то, что оптимальный возраст начала изучения языку вызывает споры у ученых, само познание языка несомненно является ценным и полезным процессом для развития ребенка.

Однако для успешного овладения языком важно учитывать психологические и физиологические особенности возрастной группы учащегося. Детство – особенный период, полный приключений, открытий, игр и интереса к новому. Ребенок заряжен энергией, он непоседлив и всегда готов к движению. Опираясь на особенности развития педагог должен подбирать материал, методы и средства обучения. Только грамотная организация учебного процесса способна принести соответствующий результат.

## Понятие дошкольного возраста и его психологические особенности

Дошкольный возраст – этап психического развития ребёнка от 3 до 7 лет. Его можно условно разделить на три периода: младший (3–4 года), средний (4–5 лет) и старший дошкольный возраст (5–7 лет).

Данная возрастная группа характеризуется высокой сензитивностью к языковому материалу. Дети, обладая пластичной памятью, легко воспринимают информацию на всех уровнях. Хорошо развитые имитационные способности позволяют активно расширять лексический запас, запоминать звучание слов и усваивать грамматические структуры. [1, с. 279]

К 3-летнему возрасту развитие клеток головного мозга завершается на 80%. На данном возрастном этапе у ребенка активно формируются речевые навыки. Он изучает, воспринимает и способен запомнить много информации. Иностранные слова в этом возрастном периоде также могут легко быть усвоены при определенной подаче материала.

ла и регулярном повторении. Выделяют ряд причин, которые говорят в пользу изучения иностранного языка в дошкольном возрасте [2, с. 4]:

- Ребенок в дошкольном возрасте наиболее открыт для изучения всего нового, ему это интересно и легко.
- У детей дошкольного возраста еще много свободного времени, что дает возможность спланировать нагрузки в более оптимальном формате.
- В возрасте 3–4 лет еще нет так называемого «языкового барьера», что значительно облегчает процесс усвоения и присвоения иностранного языка.
- Изучение иностранного языка в раннем возрасте способствует желанию осваивать и постигать и свой родной язык.
  - Изучение иностранного языка способствует развитию всех высших психических функций в комплексе: мышление, восприятие, память, речь, воображение.

Изучение иностранного языка, в случае правильной организации занятий, развивает детей, поднимает их образовательный и культурный уровень. Для детей дошкольного возраста семья – основной ориентир и опора. Это их система отсчета, где они так же получают необходимые знания и помощь в усвоении информации.

Именно поэтому овладение иностранным языком дошкольниками требует участия не только квалифицированного педагога, но и чутких родителей, которые также будут поддерживать ребенка и помогать в его обучении.

## Возрастная периодизация и ведущий тип деятельности

В своем психическом развитии человек проходит ряд возрастных периодов, охватывающих определенный возраст. Эти периоды характеризуются теми или иными особенностями развития в соответствии с возрастным этапом. Периодизации позволяют глубже понять психологию ребенка, чувствительную направленность и его возможности в контексте учебной деятельности. Учет этих факторов дает учителю информацию о вариантах представления материала и работы с ним на конкретном этапе развития.

Существуют разные возрастные периодизации развития. В них выделяют периоды и их возрастные границы. Каждый автор закладывал в свою систему разные критерии, поэтому периодизации имеют большой разброс по возрасту и особенностям.

Жан Пиаже – швейцарский психолог, предложил возрастную периодизацию на основе изменений в умственном развитии детей. В его теории дети постоянно исследуют внешнюю среду и воздействуют на нее, пытаются ее осмыслить, и в процессе этого они активно конструируют новые и более совершенные структуры для адаптивного взаимодействия с этой средой. В соответствии с этим он выделил общие периоды развития

ребенка: Первый период – сенсомоторный интеллект (0–2 года). У младенцев происходит формирование схем действий таких простых операций как сосание, движение рук и ног, плач, как ответная реакция на взаимодействие со взрослым. Второй период – дооперационное мышление (2 года – 7 лет). Дети учатся мыслить, используя свои образы и символы. Мышление пока бессистемно и принцип отличается от мышления взрослого человека. Третий период – конкретные операции (7–11 лет). Ребенок научается мыслить систематично, опираясь на конкретные операции и составляющие. Четвертый период – формальные операции (11 лет – взрослость). Мышление научается быть еще и абстрактным, не привязанным к конкретной системе.

Ж. Пиаже рассматривал развитие именно как активный процесс конструирования ребенком все новых и более усовершенствованных моделей реальности. Принимая во внимание данную периодизацию развития, становится очевидным, что сложные грамматические структуры – непростой материал для детей дошкольного возраста, однако, использование конкретных объектов для работы и проектная деятельность в процессе изучения иностранного языка на данном возрастном этапе будет способствовать лучшему усвоению языковой информации. [6, с. 58]

Периодизация советских психологов Льва Семеновича Выготского и Даниила Борисовича Эльконина базируется на трех критериях – социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование. Периодизация авторов затрагивает развитие человека вплоть до 25 лет. Мы акцентируем внимание на дошкольном возрасте поэтому здесь представлена лишь часть периодизации.

*Социальная ситуация развития* – сочетание тех понятий об окружающей реальности, которые ребенок сформировал на данный момент и его отношения со взрослым человеком.

*Ведущая деятельность* – та активность, которая наиболее значима для развития ребенка на данном возрастном этапе.

*Новообразование* – новые ступени развития, которые осваивает ребенок этого возраста.

Первый период – Младенчество (0–1 г.). Ведущий тип деятельности – эмоциональное общение ребенка со взрослым. Ребенок осваивает отношения между людьми и учится ходить и произносить слова.

Второй период – Ранний возраст (1–3 г.). Здесь на первый план выходит предметная деятельность и усвоение способов деятельности с окружающими предметами.

Третий период – Дошкольный возраст (3–7 лет). Формируется произвольность поведения, происходит освоение социальных норм и отношений. Ведущим типом деятельности становится – ролевая игра.

Ведущая деятельность в дошкольном периоде – игра. Форма игры и ее характер и участники

могут меняться. Важно присутствие взрослого, как носителя знаний и правил, ориентира для ребенка. Кроме того, игра на один и тот же сюжет постепенно становится более устойчивой, длительной. Если в 3–4 года ребенок может посвятить ей только 10–15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4–5 лет одна игра уже может продолжаться 40–50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней.[6, с. 5]

Игра и активная деятельность для ребенка дошкольного возраста – неотъемлемые составляющие его жизни. Так он познает мир и усваивает информацию. В процессе обучения игра способствует повышению мотивации и освоению языкового материала.

### **Доступность обучения иностранному языку в дошкольном возрасте**

Несмотря на очевидную актуальность раннего изучения иностранного языка, мнения ученых относительно оптимального возраста обучения и самой необходимости разнятся. В данном вопросе есть как сторонники раннего обучения второму языку, так и оппоненты.

Методист и педагог Радислав Петрович Мильруд считает, что изучение иностранного языка в дошкольном возрасте является не целью, а средством всестороннего развития дошкольника. Именно в дошкольном возрасте с максимальной эффективностью работает механизм «импринтинга» (англ. imprinting – запечатление), который угасает после 8–9 лет.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что оптимальный возраст для изучения иностранного языка от 3 до 10 лет. До 3 лет система родного языка не достаточно сформирована, как и понятийный аппарат. После 10 – восприятие иноязычного материала становится несколько сложнее, что обусловлено как психологическими, так и социальными факторами. В возрасте 5–8 лет еще мало штампов речевого поведения, нет «языкового барьера» и с точки зрения занятости, ребенок обладает большими возможностями по сравнению с детьми более старшего возраста.

Занятия иностранным языком оказывают положительный эффект еще и на изучение и систематизацию родного языка. Понятие грамматической структуры как таковой, состава и употребления слов, разнообразие фонетических особенностей и звуков другого языка позволяют ребенку взглянуть на мир языка «от общего к частному», представить картину в целом. Это становится для ребенка игрой во что-то новое, где он не испытывает фрустраций и может творить и исследовать. Язык – отражение культуры, картины мира. Осознанный материал из другой языковой системы дает возможность рассмотреть и родной язык, как систему, а не как естественный аспект жизни. Таким образом возникает более глубокое понима-

ние тех же структур и явлений в своем языке. [4, с. 102]

Однако существуют вполне обоснованные мнения ученых и специалистов, призывающие относиться к раннему изучению иностранного языка осторожно и принимать во внимание возможности каждого конкретного ребенка, его способности и уровень развития.

Например, К.Д. Ушинский (1820–1871), великий русский педагог, положивший начало всей нашей научной педагогике в своей статье «Родное слово» он писал:

«Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти... С иным ребенком можно начать изучение иностранного языка в 7 или 8 лет (никогда ранее), с другим в 10 и 12».

«С детьми, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный язык только подавит окончательно и без того слабые его способности». [8, с. 119–120]

В настоящее время мысли Ушинского разделяют многие логопеды.

С точки зрения логопедии, существует множество нарушений речи, самое частое из которых – это нарушение звукопроизводительной функции речи, которое встречается как самостоятельный дефект или как симптом более сложного речевого дефекта. Если такие проблемы существуют, не нужно усугублять их изучением иностранного языка. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи, как нарушение произносительной стороны речи вследствие недостатка слухового восприятия, является препятствием на пути к овладению навыками письма и чтения и может привести к дисграфии (нарушение письма) и дислексии (нарушение чтения) в школьном возрасте. Занятия иностранным языком в таком случае не дадут должного результата и могут усугубить состояние речи ребенка. [5, с. 31]

### **Методы обучения ИЯ**

В дошкольном возрасте обучение иностранного языка это – коммуникация. На первый план выходит фонетический компонент. Дети учатся слышать и распознавать знакомые слова. Как материал работы хорошо подходят песенки, стихи, фразы, которые дети учат и поют. Мультфильмы на английском, короткие записи для просмотра. Важно, чтобы английские слова обозначали понятия, которые хорошо знакомы детям на родном языке, и чтобы они легко сочетались друг с другом.

Большую часть информации человек воспринимают через глазами. Этот фактор дополняет хорошо развитая образная память у детей, поэтому наглядность становится неотъемлемым компонентом работы с детьми. Это могут быть изображения, картины, схемы и игрушки, где становится задействован еще и тактильный компонент восприятия.



Активно используется в обучении и рисование, раскрашивание, вырезание, обведение по точкам, пластилин, моделирование. Проектная и творческая работа также способствует более легкому запоминанию слов. Часто обязательная составляющая урока – физкультминутка, на которой все упражнения и действия также сопровождаются написанием их на английском.

Существует множество методов и подходов к изучению иностранного языка. Рассмотрим некоторые из них:

1) Игровая методика. Здесь игра построена таким образом, что сама непосредственно является средством обучения. Можно выделить следующие типы обучающих игр:

- ситуативные игры – ребенок может использовать готовый диалог, может придумать реплики сам, проигрывая определенную роль;
- соревновательные игры – участие в выполнении задания на скорость, лото, кроссворды, настольные игры;
- ритмо-музыкальные игры – исполнение песен, стихотворений;
- творческие игры – написание рассказов на английском языке, загадок.

2) Метод Н. Зайцева

Это кубики со слогами. Задача ребенка – составить английские слова. Здесь и наглядность материала и его осязаемость и игра.

3) Метод физического реагирования – *TPR (Total Physical Response)*, или метод полного физического реагирования был разработан американским психологом Джеймсом Ашером. В основе лежит теория о двух полушариях мозга, где левая часть отвечает за логику и сознание, а правое – за интуицию и подсознание. Изучение языковых структур и лексики предполагает опору, в основном, на левое полушарие. Для активации правого полушария Дж. Ашер предлагает задействовать физический компонент. А именно – повторение и отображение слов и понятий. Действия вместе с учителем способствуют запоминанию и присвоению материала.

5) Метод проектов. Данный подход предполагает высокую вовлеченность ребенка в процессе работы над проектом. Здесь стимулируется как творческая деятельность, так и непосредственное приложение на практике языкового материала. Произвольность применения языкового материала в рамках заданной темы безусловно повышает уровень мотивации учащегося.

6) Метод «полного погружения» или кембриджская методика.

Метод был разработан в Кембридже и основан на «полном погружении» в языковую среду. Задача педагога – донести материал и значение своих слов как вербально, используя непосредственно речь, так и посредством движений, игр, звуков и т.п. Ребенок, который совершенно не знает язык быстро начинает понимать, что нужно делать, а затем, и смысл слов и понятий. В дальнейшем путем подражания формируется и произвольная речь на иностранном языке.

7) Интерактивно-информационная методика.

Компьютерные технологии не стоят на месте, и в случае изучения иностранного языка существует множество современных методик с использованием гаджетов. Интересно, что персонажи могут оживать на экране, разговаривать, можно сделать задание и сразу получить результат. Это во многом ускоряет работу, но контроль и участие педагога для правильной координации деятельности все также очень важно.

В изучении иностранного языка существует еще много подходов (переводный метод, суггестопедический метод Г. Лозанова, сингапурский метод, метод проблемного обучения и т.д.), однако, их эффективность выше для детей более старшего возраста и взрослых.

Возможно использовать смешанный метод, сочетая методики в процессе занятия или чередуя в процессе обучения.

## Структура урока ИЯ для дошкольников

Возрастными особенностями ребенка непосредственно обусловлена продолжительность урока. Детям 2–4 лет урок в 20 минут будет по силам и в удовольствие, ребенку 4–6 лет продолжительность занятия можно увеличить до 30 минут. Для старшего дошкольного возраста урок может длиться уже 40 минут. Частота уроков должна определяться в соответствии с целью. Это могут быть как периодические занятия 2–3 раза в неделю, так и 5-дневный интенсив, либо выходные в языковой школе.

Уроки выстроены в соответствии с лексическими темами или с целью изучения грамматической конструкции на базе освоенной лексики. На основе этого подбираются и материалы: тексты, картинки, песенки, стихи, загадки, игры.

Важным и основополагающим элементом любого урока является его структура. Именно правильная и заранее сформированная структура урока – залог успешного освоения материала.

Структура урока должна быть гибкой. Она определяется этапом обучения, местом урока в серии уроков, характером поставленных задач. В структуре урока должны быть инвариантные, т.е. стабильные, и вариативные моменты. Структура любого урока включает: начало, центральную часть и завершение.

*Начало* урока – это приветствие. По времени оно составляет 3–5 минут и представляет собой определенный ритуал, который позволит детям быстрее войти в языковую среду урока. Это может быть песенка или видео приветствие на иностранном языке, либо просто совместное приветствие учителя и детей. На первом этапе также часто детям предлагается фонетическая разминка для подготовки речевого аппарата к произношению звуков изучаемого языка.

*Центральная* часть урока несет основную смысловую нагрузку. Здесь обозначается основная тема урока и его план. Что позволяет детям настроиться и сосредоточиться на предстоящих задани-

ях. Этот период урока – работа над новым материалом и закрепление изученного и пройденного материала. Здесь учитель варьирует разные методы работы по 4 языковым уровням: чтение, говорение, письмо и аудирование.

*Завершающий этап* урока – подведение итогов и обозначение поля для самостоятельной деятельности. Эта часть урока по длительности может быть 5–7 минут. Учитель озвучивает то, что было сделано на уроке, задает детям вопросы по материалу и сам отвечает на вопросы от учеников. Для усвоения и запоминания изученного может быть предложено выполнить домашнюю работу. Это не всегда бывают упражнения, это может быть и проект, и групповое задание и творческая деятельность.

Окончание урока – прощание с группой, происходит таким же образом как и начало урока. Посредством завершающей песенки, видео или непосредственно прощание на иностранном языке.

Перед занятием педагог всегда имеет план урока. В плане представлены виды деятельности, формы работы (групповая и индивидуальная и т.д.). Управление группой включает аудиовизуальные средства, раздаточный материал, карточки, наглядные пособия, различного рода напоминания, а также виды работ для расслабления (песни, стихи, игры). Творческий подход в преподавании всегда добавляет мотивацию учащимся и самому педагогу, поэтому на занятии могут быть использованы и персонажи-помощники учителя, и применение электронных устройств (компьютера, телефона, планшета и т.п.).

Необходимо отметить также такие аспекты как – целенаправленность, целостность, динамика, связность урока, как образовательной единицы. Только наличие всех четырех аспектов делает урок логичным. Интеграция всех компонентов и вовлеченность учителя в образовательный процесс – неотъемлемые составляющие образовательного процесса. [7, с. 36]

Обучение иностранному языку процесс комплексный. Изучение языка в раннем возрасте обосновано как социальными, так и психолого-физиологическими факторами. Процесс языкового познания ведет не только к хорошим лингвистическим результатам, но и к всестороннему развитию личности ребенка. Работа с языковым материалом с раннего детства закладывает основу для формирования более успешной коммуникативной компетенции как на иностранном, так и на родном языке. Однако важно учитывать психологическую, логопедическую и физиологическую готовность ребенка к занятиям. В противном случае изучение языка может вызвать лишь негативные последствия.

Дошкольный возраст – период формирования и развития качественно новых форм мышления и поведения, обладающий своими особенностями. Только при учете всех необходимых элементов, свойственных конкретному ребенку соответствую-

ющей возрастной группы, возможен подбор правильной методики проведения занятия и достижение планируемой цели.

Индивидуальный подход, игровая форма, наглядный материал, комфортный микроклимат на занятии, смена форм деятельности и длительность урока – одни из основных принципы на которые должен опираться педагог, планируя занятие с детьми дошкольного возраста. Мотивация и заинтересованность ребенка в уроке английского языка – необходимые условия. Совместная деятельность педагога, ребенка и родителей – залог будущего успеха в овладении иностранным языком.

## Литература

1. Машинистова Н.В. Языковое развитие детей старшего дошкольного возраста // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-razvitie-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>. Дата посещения 31.01.2023 г.
2. Земченкова Т.В., Английский для школьников. – М.: ВАКО, 2008 г.
3. Бодрова Е.В. Основополагающие принципы современных методов освоения английского языка детьми дошкольного возраста (3–7 лет.) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovopolagayuschie-printsipy-sovremennyh-metodov-osvoeniya-angliyskogo-yazyka-detmi-doshkolnogo-vozrasta-3-7-let> Дата посещения 01.02.2023 г.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Текст научной статьи по специальности «Языкознание и литературоведение». Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/s-g-ter-minasova-yazyk-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya> Дата посещения 31.01.2023 г.
5. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
6. Психология развития. / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. М: ЧеРо, 2005. – 524 с.
7. Ильясов И.М. Структура процесса учения. – М.: Московский университет, 1986.
8. Ушинский К.Д. «Педагогические сочинения»: В 6 т. Т. 2. Составил С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1998г, 360 л.

## PSYHO-PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR VERY YOUNG LEARNERS

Firsova I.V.

Financial University under the Government of The Russian Federation

The article names, combines and systematizes the main psychological peculiarities of very young learners. It includes the periodizations of development by different scientists. Each periodization

provides us with the information about the leading way of activity. The author also names the reasons of teaching foreign language in connection with the age category. Paying attention to this data is especially important in the way of learning foreign language and it causes the selection of concrete methods of work. In the article mentioned opinions for and against early learning foreign language.

The author considers the theme far and wide, naming the methods of learning, the structure, the duration of a lesson for this age category.

**Keywords:** foreign language; very young learners; early learning; a leading type of activity; methods of learning.

#### References

1. Mashinistova N.V. Language development of children of senior preschool age // Siberian Pedagogical Journal. – 2012. – No. 9. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-razvitiye-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>. Date of visit 31.01.2023
2. Zemchenkova T.V., English for schoolchildren. – M.: VAKO, 2008
3. Bodrova E.V. Fundamental principles of modern methods of learning English by preschool children (3–7 years old.) // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2014. – No. 2. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovopolagayushie-printsipy-sovremennyh-metodov-osvoeniya-angliyskogo-yazyka-detm-doshkolnogo-vozrasta-3-7-let> Date of visit 01.02.2023
4. S. G. Ter-Minasova language and intercultural communication The text of a scientific article in the specialty "Linguistics and literary criticism" Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/s-g-ter-minasova-yazyk-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya> Date of visit 31.01.2023
5. Fundamentals of speech therapy with a workshop on sound pronunciation: Proc. allowance for students. avg. ped. studies, institutions / M.F. Fomicheva, T.V. Volosovets, E.N. Kutepova and others; Ed. T.V. Volo-Sovets. M.: Publishing Center "Academy", 2002. – 200 p.
6. Psychology of development. / Ed. A.K. Bolotova and O.N. Molchanova. M: CheRo, 2005. – 524 p.
7. Ilyasov I.M. The structure of the learning process. – M.: Moscow University, 1986.
8. Ushinsky K.D. "Pedagogical essays": In 6 volumes. V.2. Compiled by S.F. Egorov. M.: Pedagogy, 1998, 360 sheets.

# Интегративно-деятельностный подход в среднем медицинском образовании как стратегия подготовки полифункционального специалиста сестринского дела

**Хажин Азат Сагитьянович,**  
соискатель  
E-mail: ya.azat1982@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы развития системы среднего медицинского образования, которое непосредственно связано с требованием современного общества к подготовке специалистов новой формации, получающих интегрированное образование. В данном аспекте исследуются и раскрываются сущностные характеристики интегративно-деятельностного подхода, в рамках которого показателем качества подготовки специалиста является не только заданная стандартами готовность выпускника к будущей профессиональной деятельности, но и его полифункциональность. Являясь посредником между образовательным процессом и рынком труда, интегративно-деятельностный подход в медицинском образовании способствует установлению связующей системы компонентов содержания различных клинических и теоретических дисциплин, взаимодействию активных методов и технологий организации учебного процесса, интеграции различных видов деятельности обучающихся. Представленная в нашем исследовании система обучения и первые результаты ее реализации показывают, что однополярная педагогика с ее учебно-дисциплинарной системой, управляемая доминирующей ролью преподавателя, сегодня обязана заменяться многополярной, обеспечивающей академическое равноправие всех заинтересованных субъектов образовательного процесса.

**Ключевые слова:** интегративно-деятельностный подход, медицинский колледж, полифункциональный специалист, сестринское дело, компетенция, компоненты системы обучения, технология управляемого самообучения студентов.

В соответствии с глобальными изменениями, происходящими в обществе и системе здравоохранения Российской Федерации, медицинское образование приблизилось к необходимости глубокой модернизации, перехода на инновационную стратегию развития. Помимо решения текущих задач, связанных с подготовкой компетентных специалистов среднего звена в рамках существующих стандартов, требуется подготовка будущих медицинских сестер к проведению мероприятий в решении вопросов биологической безопасности, компенсации эпидемиологических рисков в условиях новых угроз со стороны разрабатываемых в военно-биологических лабораториях США за пределами их страны инфекционных агентов, которые потенциально можно использовать в качестве биологического оружия.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 Сестринское дело от 4 июля 2022 г. № 527 приказ Министерства просвещения прописан срок получения образования по образовательной программе в очной форме обучения вне зависимости от применяемых образовательных технологий составляет 1 год 10 месяцев. Много это или мало? За этот короткий срок обучающиеся должны интегрировать в своей компетентностной модели все лучшее, что есть в отечественной и мировой образовательной практике сестринского дела. В связи с этим в разрабатываемую нами систему обучения будущих специалистов сестринского дела на основе интегративно-деятельностного подхода заложена идея полифункциональности. Полифункциональность, согласно трактовки данного понятия в различных словарях, предполагает сочетание разноплановых функций в деятельности одного специалиста. Несмотря на то, что деятельность медицинского работника и так имеет полифункциональный характер, в реальной практике специалистов, способных выполнять широкий круг практических задач мало и решение этого вопроса способствовало бы не только преодолению проблемы дефицита медицинских кадров, но и повышению доступности и качества оказания медицинской помощи. Решая свои профессиональные задачи полифункциональный специалист сестринского дела может осуществить оказание медицинской помощи, в том числе и неотложной, в рамках которой требовалось бы вмешательство разных специалистов. Например, в гастроэнтерологическом отделении пациенту назначена установка же-

лудочного зонда, но вдруг он неожиданно теряет сознание. Медицинская сестра измеряет ему артериальное давление, которое с критического падает и приводит состояние пациента к клинической смерти. Срочно требуется сердечно-легочная реанимация. Таким образом, выполнение привычной терапевтической манипуляции неожиданно привело к необходимости оказания экстренной помощи.

В контексте задач нашей исследовательской работы теоретическую и практическую подготовку будущих сестер мы осуществляем согласно разработанной интегративной программе, объединяющей дисциплины «Сестринская помощь в хирургии», «Основы реаниматологии» и «Медицина катастроф», допускающей применение общей номенклатуры и схожего понятийного аппарата [1]. Перенос такой подготовки в практику оказания медицинской помощи показал, что реализация междисциплинарных связей сестринской помощи в хирургии и реаниматологии способствует согласованности действий и исключает повторение изучаемого материала.

Указанные предпосылки обязывают строить современный образовательный процесс медицинского колледжа на высоком уровне интенсивности образовательного взаимодействия субъектов и интегративности содержания профессиональных дисциплин, в основе которых интегративно-деятельностный подход выступает в качестве одного из важных методологических подходов.

Чапаев Н.К. обращает внимание на важные моменты в процессах интеграции в образовательных системах: появление новых свойств формирующейся структуры, например, такой, как свойство дополняемости. Оно проявляется в комплексе элементов, возможности к взаимодополнению, функциональном соответствии элементов друг другу, единстве процесса и результата интеграции [2]. Необходимо добавить, что применительно к подготовке специалистов сестринского дела это единство достигается исключительно на деятельностной основе в соответствующей профессионально ориентированной образовательной среде и практической деятельности.

Полифункциональность медицинской сестры проявляется в результатах интегрированной подготовки также в том, что работая, к примеру, в стационаре они сочетают в себе и выполняют функции палатной, процедурной и перевязочной медсестры. Роль такого специалиста – это ведение пациентов от момента поступления и до момента выписки. При таком взаимодействии пациент больше доверяет персоналу и сохраняет приверженность лечению. К примеру, обучения будущих медицинских сестёр происходит интеграция профессионального модуля «ПМ. 02 Участие в лечебно-диагностическом и реабилитационном процессах» для диагностики (ПК 2.2. Осуществлять лечебно-диагностические вмешательства, взаимодействуя с участниками лечебного процесса), а также

«ПМ. 04 Младшая медицинская сестра по уходу за больными» (ПК 4.5. Оформление медицин-

ской документации). Студенты получают знания и умения по компетентному заполнению медицинской документации. И далее, каждая характеристика соотносится с ее содержанием по конспектам или соответствующему дидактическому материалу; обучающийся помогает пациенту пройти обследование и оформляет результат в индивидуальную карту пациента. Данное умение, базовое для основополагающего осуществления индивидуальной дальнейшей программы, позволяет выявить уровень теоретической подготовки специалиста. Взглянем на компоненты системы обучения в медицинском колледже на основе интегративно-деятельностного подхода (рисунок 1).

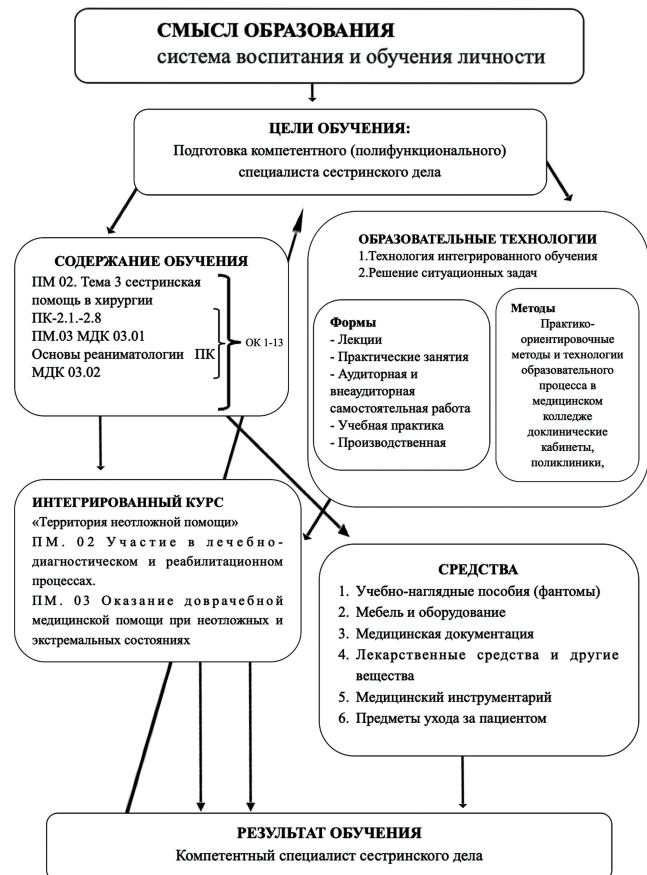


Рис. 1. Компоненты системы обучения в медицинском колледже на основе интегративно-деятельностного подхода

Технологические умения включают два вида деятельности: технологию подготовки и технологию процедуры. Технологические умения проявляются в медицинских манипуляциях медсестры широкого профиля. На этом уровне осуществляется функциональная интеграция всех необходимых видов деятельности в рамках освоения указанных дисциплин «Сестринская помощь в хирургии», «Основа реаниматологии» и «Медицина катастроф».

Проведение процедур представляет определенные требования к уровню квалификации специалиста, развитию его мелкой моторики. Манипулятивные нагрузки в практической деятельности значительны и поэтому необходимы каждодневные тренировки.

Манипулятивные умения – наиболее важная часть профессиональных умений – особенно показательно проявляются во время манипуляций. Нами выделяются два вида практик, связанных с интегрируемыми дисциплинами, в ходе которых обучающиеся осваивают учебные и производственные, профессиональные умения.

За последнее время значительно изменилась динамика развития профессиональных компетенций в деятельности организационной сферы специалистов сестринского дела, так как меняются и задачи, стоящие перед медициной и системой здравоохранения в целом. Наиболее востребованную деятельность медицинских сестер можно распределить по следующим направлениям неотложной первой медицинской помощи: помощь в дневных стационарах, работа, как в доврачебной практике, так и в службе медико-социальной помощи. Медицинских сестёр обязывают, согласно новым профессиональным стандартам деятельности, оказывать помощь в подготовке пациентов к самоконтролю за состоянием своего здоровья, к профилактике заболеваний, правилам выполнения назначений врача, основам диеты и т.д. Как отмечает в своей работе И.Н. Денисов, организация уровня подготовки специалистов сестринского дела и медицинских сестер наиболее взаимодействует с оптимизацией работы первичного (амбулаторного) звена медицинской помощи [3]. А это уже свидетельствует об интеграции деятельности самых разных уровней и служб здравоохранения.

У 3-х курсов очной формы обучения «ФГБОУ ВО БГМУ Медицинский колледж Минздрава России» по специальности 34.02.01 Сестринское дело провели исследование. Сформировали две группы по 20 обучающихся, таблица 1: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ).

Таблица 1. Участники исследования

Группа экспериментальная	Академическая группа	Количество обучающихся
КГ	311 СД	20
ЭГ	СД 321, СД 331	20

Деятельность контрольной группы осуществлялась согласно нормативной учебной программе.

В экспериментальной группе деятельность обучающихся проводилась по стратегии подготовки полифункционального специалиста сестринского дела. Кроме того, на практических занятиях в этой группе нами широко используется технология управляемого самообучения студентов. За основу ее применения и адаптации к условиям интегративного обучения в медицинском колледже были использованы наработки кафедры педагогики и психологии БГМУ [4]. В рамках реализации данной технологии был использован комплекс интегрированных задач и заданий [5].

В контрольной и экспериментальной группах определялась профессиональная компетентность будущих специалистов по двум срезам: по окон-

чании теоретического обучения и после производственной практики.

Результаты начального этапа эксперимента по показателям измерений уровня подготовки обучающихся в порядковой шкале представлены в таблице 2: введены количество обучающихся и их доля (в %) в группе с соответствующим баллом.

Таблица 2. Распределение обучающихся по уровням подготовки полифункционального специалиста сестринского дела в контрольной и экспериментальной группах

Группы	Распределение обучающихся по уровням подготовки полифункционального специалиста сестринского дела					
	высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
	количество	%	количество	%	количество	%
КГ	3	15	13	65	4	20
ЭГ	2	10	13	65	5	25

Количественное сравнение контрольной и экспериментальной групп представлено в виде диаграмм и парных гистограмм на рис. 2, 3.

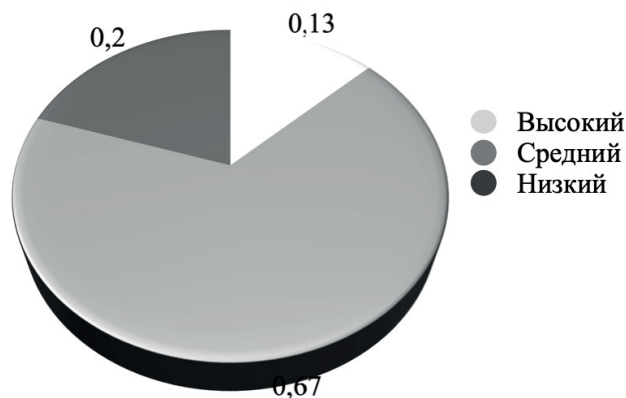


Рис. 2. Распределение обучающихся после теоретического обучения в контрольной группе

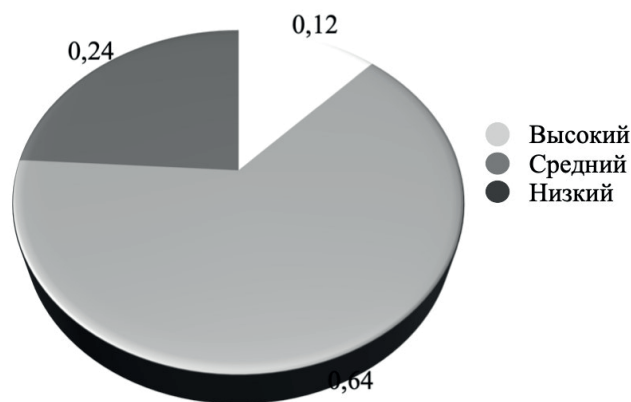


Рис. 3. Распределение обучающихся после теоретического обучения в экспериментальной группе

Итоговые данные педагогического эксперимента представлены в таблице 3. Количество обучающихся, обладающих высоким уровнем

по уровням подготовки полифункционального специалиста сестринского дела после производственной практики в сравнении с показателями первого этапа возросло в 5 раз, тогда как количество обучающихся, обладающих низким по уровням подготовки полифункционального специалиста сестринского дела, уменьшилось. Количественный анализ парных гистограмм (рис. 4; 5) показал, что уровень подготовки полифункционального специалиста сестринского дела обучающихся экспериментальной группы оказался существенно выше.

Таблица 3. Итоговые данные подготовки полифункционального специалиста сестринского дела в контрольной и экспериментальной группах

Уровни подготовки полифункционального специалиста сестринского дела	В начале теоретического обучения		В конце производственной практики	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	2	6	2	10
Средний	12	11	11	8
Низкий	6	3	7	2

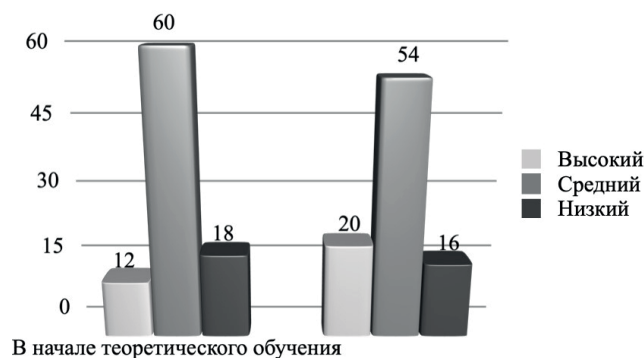


Рис. 4. Уровень подготовки полифункционального специалиста сестринского дела обучающихся контрольной группы в начале и конце исследования

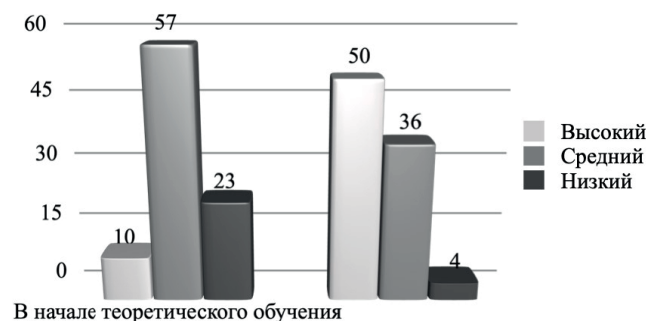


Рис. 5. Уровень подготовки полифункционального специалиста сестринского дела обучающихся экспериментальной группы в начале и конце исследования

Таким образом, различия в характеристиках результатов, полученных в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе исследования показывают, что эффект выявленных из-

менений обусловлен применением интегративно-деятельностного подхода в системе обучения будущих специалистов сестринского дела в образовательном процессе медицинского колледжа. Динамика роста уровня подготовки полифункционального специалиста сестринского дела в экспериментальной группе значительно опережает контрольную группу. На основании этого факта можно утверждать, что обучающиеся экспериментальной группы легче адаптируются в профессиональной среде, достойно конкурируя при выборе места работы, и эффективнее осуществляют свою профессиональную деятельность.

## Литература

1. Хажин А.С. Педагогические условия реализации интегративно-деятельностного подхода в подготовке специалистов сестринского дела [Текст] / А.С. Хажин // Преподаватель XXI ВЕК. – 2018. № 2 – С. 84–92.
2. Чапаев Н.К. Введение в курс «Философия и история образования» [Текст]: учеб. пособие / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург: УГППУ, 1998. – 280 с.
3. Денисов И.Н. Развитие семейной медицины – основа реорганизации первичной медико-санитарной помощи населению Российской Федерации [Текст] / И.Н. Денисов // Альманах практической медицина. – 2004. – С. 3–14.
4. Амиров А.Ф. Использование технологии управляемого самообучения // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. № 10 (210) – С. 9–13
5. Хажин А.С. Использование комплекса интегрированных задач и заданий в медицинском колледже в процессе подготовки медицинских сестер [Текст] / А.С. Хажин, А.Ф. Амиров // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 6 – С. 247–251.

## INTEGRATIVE-ACTIVITY APPROACH IN SECONDARY MEDICAL EDUCATION AS A STRATEGY FOR TRAINING A MULTIFUNCTIONAL NURSING SPECIALIST

Hazhin A.S.

The article deals with the development of the system of secondary medical education, which is directly related to the requirement of modern society for the training of specialists of a new formation receiving integrated education. In this aspect, the essential characteristics of the integrative-activity approach are investigated and revealed, in which the indicator of the quality of specialist training is not only the graduate's readiness for future professional activity set by standards, but also its multifunctionality. Being an intermediary between the educational process and the labor market, the integrative-activity approach in medical education contributes to the establishment of a connecting system of components of the content of various clinical and theoretical disciplines, the interaction of active methods and technologies of the organization of the educational process, the integration of various activities of students. Our proposed model shows that unipolar pedagogy with its teaching.

**Keywords:** Integrative-activity approach, Medical College, multifunctional specialist, nursing, competence, components of the training system technology of controlled self-study of students.

## References

1. Khazhin A.S. Pedagogical conditions for the implementation of an integrative-activity approach in the training of nursing professionals [Text] / A.S. Khazhin // Lecturer XXI CENTURY. – 2018. No. 2 – S. 84–92.
2. Chapaev N.K. Introduction to the course “Philosophy and history of education” [Text]: textbook. allowance / N.K. Chapaev. – Yekaterinburg: UGPPU, 1998. – 280 p.
3. Denisov I.N. The development of family medicine is the basis for the reorganization of primary health care for the population of the Russian Federation [Text] / I.N. Denisov // Almanac of Practical Medicine. – 2004. – S. 3–14.
4. Amirov A.F. Using the technology of managed self-learning // Bulletin of the Orenburg State University. – 2017. No. 10 (210) – P. 9–13
5. Khazhin A.S. The use of a complex of integrated tasks and tasks in a medical college in the process of preparing nurses [Text] / A.S. Khazhin, A.F. Amirov // Modern Pedagogical Education. – 2018. – No. 6 – S. 247–251.



# Педагогическое значение проявления патриотизма при планировании воспитания личности курсантов МЧС России

## Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»  
E-mail: opk@sibpsa.ru

## Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»  
E-mail: opk@sibpsa.ru

Формирование офицера в учебно-воспитательном процессе требует выявления и обоснования критериев, отражающих уровень патриотического воспитания каждого курсанта СПСА. Наиболее значимые проявления патриотического развития личности: эмоциональное, мировоззренческое, интеллектуальное и практическое. В данных проявлениях отражены гордость за Отечество, ментальные личностные характеристики, стремление изучать историю страны, ее культуру и традиции, готовность выполнить долг перед государством, стремление добросовестно исполнять служебные обязанности. При планировании учебно-воспитательного процесса необходимо учитывать: – патриотизм – объективный компонент личности, целенаправленно формируемый в культурной и духовной сфере общественной жизни; – патриотизм идеологическая часть мировоззрения, обусловленная этнической ментальностью, обеспечивающая противостояние враждебной пропаганде; – патриотизм, это устойчивый мотив личностного саморазвития; – выявление эмоционального, мировоззренческого, интеллектуального и практического проявления патриотизма повышают эффективность учебно-воспитательного процесса.

**Ключевые слова:** патриотизм, проявление патриотизма, интеллектуальное проявление патриотизма, мировоззренческое проявление патриотизма, эмоциональное проявление патриотизма, практическое проявление патриотизма, критерии проявления патриотизма.

Формирование патриотизма, как неотъемлемой личностной составляющей в учебно-воспитательном процессе СПСА, реализуется в эффективно выстроенной системе педагогических условий, включающих: информационную, образовательную и идеологическую среду, целенаправленно регулируемую административным и воспитательным воздействием.

Патриотизм формируется в единстве объективного процесса социализации и целенаправленного воспитательного воздействия. Содержание процесса – последовательность конкретных педагогических ситуаций, либо созданных целенаправленно, либо возникающих стихийно, но активно воздействующих на личностные характеристики курсанта. Оперативное педагогическое регулирование и коррекция каждой ситуации требуют объективной оценки результата на каждом отрезке воспитательного процесса. Следовательно, необходимо сформулировать и обосновать критерии отражающие уровень формирования и развития патриотического воспитания каждого курсанта СПСА на протяжении всего учебного периода. Определение критериев проявления патриотизма – **предмет** нашего исследования.

В публикации «Реализация педагогического потенциала проявлений патриотизма при воспитании личности курсантов вузов МЧС» обосновано педагогическое, психологическое и общественно-политическое содержание, характеристики и значение патриотизма как **объекта** исследования:

- патриотизм проявляется в убежденности каждого гражданина в героизме народов России, в величии многонационального Отечества, в славных победах России, и является объективной составляющей культурной и духовной сферы общественной жизни;
- патриотизм, как идеологическая составляющая российского менталитета, непрерывно корректируется внешними и внутренними политическими противниками, с большим или меньшим успехом, но с единственной целью – разрушить отечественные традиции, сломать веру в национальное единство, заставить молодежь отказаться от своей истории;
- патриотизм как объективный компонент личности гражданина, как мотив саморазвития, и как ответственность за Отечество, в большей степени обеспечивается целенаправленным учебно-воспитательным процессом, чем нерегулируемым влиянием СМИ;
- патриотизм это объективная образовательная и воспитательная цель гуманитарных наук в системе высшего образования;

– патриотизм, как цель формирования гражданина (в данном случае офицера МЧС России), обязанность всех государственных и общественных институтов, но прежде всего образовательных учреждений всех уровней.

В процессе социализации изменяется не только система ценностей, индивидуальные особенности, жизненные ориентиры, психологические характеристики и содержание личностных составляющих. Совершенствуется также уровень патриотического воспитания во всех проявлениях.

Определим наиболее значимые проявления **патриотического** развития личности:

- **эмоциональное** развитие личности включающее интерес к истории России, гордость за национальные победы и свершения, гордость за подвиги национальных героев;
- **мировоззренческое** развитие личности включающее усвоение и развитие этнокультурных, идеологических и социокультурных ценностей;
- **интеллектуальное** развитие личности включающее устойчивую потребность изучать и понимать историю России, национальные традиции народов России, цель и значение государственных законов;
- **практическое** развитие личности включающее готовность выполнить долг перед государством, добросовестно исполнять служебные обязанности, уважать созидательный труд своего народа, и каждого гражданина.

Проявление **эмоционального** компонента патриотизма особенно заметно при проведении занятий по «политологии», «истории», «философии». Дисциплины гуманитарного цикла позволяют понять исторические процессы, конкретные события, значение выдающихся деятелей в системе научной модели мира. Возможность изучить различные (включая антинаучные, антигуманные) теории экономического, социального и политического устройства современного общества, под руководством преподавателя, позволяет сформировать устойчивую этическую оценку и содержание эмоционального восприятия событий прошлого и настоящего. В результате рождается **осознанная гордость** за национальную символику, уважение к традициям и ритуалам.

**Мировоззренческое** развитие личности, проявляется прежде всего в этнокультурных и национально-идеологических убеждениях, то есть в ментальных особенностях человека. Менталитет – устойчивая структура духовности, включающая единство коллективных ценностей, поведенческих стандартов и личностных характеристик, сформированных на подсознательном уровне этнической группой в определенных климатических условиях, на конкретном географическом ландшафте, в специфической историко-культурной ситуации [3,67].

Менталитет, как фундаментальная основа духовной, мировоззренческой организации, на которой формируется и развивается вся система этнокультурных, идеологических и социокультур-

ных ценностей, обеспечивает высокий патриотический нравственный потенциал личности, который, в период исторических, переломных событий формирует общенациональный патриотический подъем. Понятия «Отечество», «Служение Отечеству», «Верность долгу», «Присяга» и т.д. становятся безусловной, нравственной составляющей курсанта именно в процессе мировоззренческого формирования.

**Интеллектуальное** развитие личности – это саморегулируемая, и педагогически корректируемая последовательность усвоения знаний. Личная потребность в получении информации, и ее систематизация, а также самостоятельное построение причинно-следственных связей, иерархии понятий, ценности знаний – определяются личным (часто ситуативным) интересом. Педагогическое же управление реализуется в целостном организованном учебно-воспитательном процессе и опирается на объективные законы педагогики и дидактические принципы. Интеллектуальное проявление патриотизма включает устойчивую потребность курсанта изучать и понимать историю России, национальные традиции ее народов, проблемы международных отношений, сущность формирования органов власти, цель и значение государственных законов. Формируется потребность в знаниях о истории национальной символики, о биографии исторических деятелей, о конкретных деталях тех или иных событий.[4,81] Рост патриотического сознания объективно вызывает интерес не только к событиям безусловно положительным; также возникает желание осмыслить и дать научный анализ трагическим страницам истории, событиям явно негуманным, кровавым и незаконным, в результате чего рождаются сомнения в некоторых национальных ценностях. То есть возникает устойчивый, продуктивный мотив познания, который в конечном итоге и обеспечивает активную, осмысленную интеллектуальную деятельность, стимулирующую переход от знаний к состраданию, от сострадания к совести, и в конечном итоге к патриотизму, основанному на твердых научных знаниях и обоснованных убеждениях.

Практическое формирование патриотизма у курсанта, проявляется в стремлении добросовестно выполнять служебные обязанности, уважительно относиться к государственной и ведомственной символике, соблюдать уставы и государственные ритуалы, осознавать долг перед Родиной, уважать созидательный труд предков и современников, уважать права каждого гражданина. Результат патриотического формирования личности проявляется в поведении курсанта, в его суждениях о таких понятиях как Родина, народ, долг, ответственность и т.д., в отношении к своим обязанностям (прежде всего к учебе), в понимании единства собственных карьерных планов и интересов государства. Это – практическое проявление патриотизма можно рассматривать как общее эмоциональное, мировоззренческое и интеллектуальное. Но с позиции целенаправленного пе-

дагогического воздействия на личность мы выделяем практическое проявление патриотизма как особый специфический компонент, наблюдение и анализ которого позволяют эффективно воздействовать на личностное формирование, своевременно корректировать, либо блокировать некоторые процессы саморазвития, выбирать наиболее продуктивные методы внешнего воздействия.

Современная политическая ситуация обострила проблему национального патриотизма, и, прежде всего патриотического воспитания молодежи. Но даже самая активная деятельность СМИ, и других средств пропаганды не заменят целенаправленной педагогической работы образовательной системы.

Вывод: Следовательно, планируя образовательно-воспитательный процесс необходимо определять патриотическое воспитание курсантов МЧС России как обязательную цель, учитывая при этом критерии проявления патриотизма:

- патриотизм в эмоциональном, мировоззренческом, интеллектуальном и практическом проявлении является объективным компонентом личности, и целенаправленно формируется в культурной и духовной сфере общественной жизни;
- патриотизм это ментальная, идеологическая часть мировоззрения, формирующаяся в процессе интеллектуального развития личности, обеспечивающая эффективное противодействие внешней и внутренней пропаганде, стремящейся разрушить национальные ценности, верность долгу, национальное самосознание;
- патриотизм в своем практическом проявлении, это прежде всего мотив саморазвития и самовоспитания, патриотизм определяет жизненную цель курсанта, и формирует сверхзадачу обучения;
- в образовательном и воспитательном процессе, высшего образования, необходимо выявлять эмоциональное, мировоззренческое, интеллектуальное и практическое проявления патриотизма при определении цели и методики целостного учебного процесса.

## Литература

1. Давыдова М. Ю., Сурков С.Н. Патриотизм в XXI веке: примеры проявления // Молодой ученый. – 2013. – № 6.
2. Шульженко М.Э. Патриотическое воспитание современной молодежи // Молодой ученый. – 2017. – № 47.
3. Бузский М.П. Патриотизм как форма субъективной реализации общества.// Традиции патриотизма в истории и культуре России: Материалы научно-практической конференций, 2003–2005 гг. – Волгоград: Панорама, 2005.
4. Проблемы патриотического воспитания современной молодежи // Научно-издательский центр «Социосфера». URL: [http://sociosfera.com/publication/conference/2017/135/problem\\_patrioticheskogo\\_vospitaniya\\_sovremennoj\\_molodezhi/](http://sociosfera.com/publication/conference/2017/135/problem_patrioticheskogo_vospitaniya_sovremennoj_molodezhi/) (дата обращения: 28.01.2023)

5. Воробьев К.А. Воспитание личного состава – важнейшая проблема строительства Российской армии// Армия России сегодня и завтра. – М.: Реалисты, 1995.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 1999.
7. Плотникова О.В. Патриотическое воспитание на примере подвигів героев великой отечественной войны – уроженцев Воронежа / О.В. Плотникова // сборник статей XVI всерос. научно-практ. конф. «Великая победа: патриотическое воспитание молодежи» – Воронеж – 2015–255 с.

## THE PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF THE MANIFESTATION OF PATRIOTISM IN PLANNING THE EDUCATION OF THE PERSONALITY OF CADETS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

The formation of an officer in the educational process requires the identification and justification of criteria reflecting the level of patriotic education of each SPSA cadet. The most significant manifestations of patriotic personality development are emotional, ideological, intellectual and practical. These manifestations reflect pride for the Fatherland, mental personal characteristics, the desire to study the history of the country, its culture and traditions, the willingness to fulfill a duty to the state, the desire to conscientiously perform official duties. When planning the educational process, it is necessary to take into account: – patriotism is an objective component of personality, purposefully formed in the cultural and spiritual sphere of public life; – patriotism is an ideological part of the worldview, conditioned by ethnic mentality, providing opposition to hostile propaganda; – patriotism is a stable motive for personal self-development; – identification of emotional, ideological, intellectual and practical manifestations of patriotism increase the effectiveness of the educational process.

**Keywords:** patriotism, manifestation of patriotism, intellectual manifestation of patriotism, ideological manifestation of patriotism, emotional manifestation of patriotism, practical manifestation of patriotism, criteria for the manifestation of patriotism.

## References

1. Davidova M. Yu., Surkov S.N. Patriotism in the 21st century: Examples of manifestation // Young scientist. 2013. No. 6.
2. Sushulzhenko M.E. Patriotic education of modern youth // Young scientist. – 2017. – No. 47.
3. Buzsky M.P. Patriotism as a form of subjective implementation of society. // The traditions of patriotism in the history and culture of Russia: Materials of scientific and practical conferences, 2003–2005. – Volgograd: Panorama, 2005.
4. The problems of the patriotic education of modern youth // Scientific and publishing center “Sociosphere”. URL: [http://sociospherera.com/publication/conference/2017/135/Problemy\\_patrioticheskogo\\_vospitaniya\\_sovremennoj\\_molodezhi/](http://sociospherera.com/publication/conference/2017/135/Problemy_patrioticheskogo_vospitaniya_sovremennoj_molodezhi/). (accessed: 28.01.2023)
5. Vorobyov K.A. The upbringing of personnel is the most important problem of building the Russian army // Army of Russia today and tomorrow. – М.: Realists, 1995.
6. Mudrik A.V. Social pedagogy. М., 1999.
7. Plotnikova O.V. Patriotic education on the example of the exploits of heroes of the Great Patriotic War – natives of Voronezh / O.V. Plotnikova // collection of articles of the XVI All-Russian scientific and practical conference “The Great Victory: patriotic education of youth” – Voronezh – 2015–255 p.

# Реализация коммуникативного подхода в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе

**Шанина Александра Ивановна,**

старший преподаватель кафедры И-13, Московский авиационный институт, (Национальный исследовательский университет)  
E-mail: alexashanina@mail.ru

В статье рассматриваются инновационные тенденции в системе подготовки специалистов в неязыковом вузе и проблемы моделирования образовательного процесса с использованием современных методов и приемов. Автор анализирует интерактивные формы проведения занятий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. В статье представлен анализ факторов, условий и методов реализации данного подхода в процессе обучения студентов иностранному языку. Целью данной работы является анализ основных направлений в процессе реализации коммуникативного подхода при обучении иностранному языку в техническом вузе. В работе предложены виды заданий, направленных на формирование навыков общения на иностранном языке. Особое внимание уделяется анализу методов и приемов, которые используются в процессе реализации данного подхода. Новые требования языковой подготовки мотивируют студентов к изучению иностранного языка и повышают эффективность образовательного процесса.

**Ключевые слова:** иностранный язык, коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, метод кейсов, мотивация, активные методы обучения, процесс обучения, интерактивный подход.

## Введение

Иностранный язык – это не только учебная дисциплина, но и важный инструмент, который отражает уровень конкурентоспособности студентов и выпускников на рынке труда. Поэтому, формирование коммуникативной компетенции – это основная цель обучения иностранным языкам. Известными лингвистами С.Г. Терминасовой и Е.Н. Солововой разработана программа изучения иностранных языков для неязыковых вузов и факультетов. Авторы программы определяют следующую цель изучения иностранного языка в непрофильном вузе: повышение исходного уровня владения иностранным языком и овладение коммуникативной компетенцией для возможности дальнейшего самообразования [1, с.5].

Понятие «компетенция» в рамках высшего образования, по мнению И.А. Зимней, это «способность применения знаний, умений, навыков и личностных умений для успешной деятельности в определенной среде». [6, с.16]

Целью данной работы является характеристика реализации коммуникативного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. В статье рассматриваются методические приемы и виды работ, направленные на усиление мотивации студентов к общению на иностранном языке.

## Основная часть

Существует огромное многообразие методов активного обучения, направленных на реализацию коммуникативного подхода. Особое внимание уделяется групповой форме работы, так как этот метод реализует основной принцип дидактики – активность в обучении. Групповая форма работы – это общение преподавателя с группой обучаемых, которые взаимодействуют между собой. Использование этого методического приема способствует активному участию студентов в аудиторной работе и дает возможность студентам с разными способностями преодолеть языковой барьер и овладеть коммуникативной деятельностью. При организации проведения такой формы работы в рамках аудиторного занятия, необходимо обратить внимание на следующие аспекты: основные принципы формирования групп; цели, которые должны быть достигнуты; длительность проведения занятия; методы оценивания работы каждого студента. На начальном этапе дается лексика по теме дискуссии, так как студенты должны усвоить фразы и выражения, необходимые для ведения обсуждения. Очень важен выбор темы.

Она должна быть интересной, спорной и мотивировать студента к выражению своего мнения. Групповая форма работы, как метод обучения навыкам разговорной речи на иностранном языке, создает условия, которые близки к реальным жизненным ситуациям, что способствует развитию языковой компетенции студентов.

Следует отметить еще один важный момент. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе – это главная цель, которая состоит в том, чтобы сформировать у будущих специалистов навыки практического владения иностранным языком в рамках профессионального общения. Поэтому при выборе темы для дискуссии следует учитывать заинтересованность студента и с точки зрения иностранного языка и с точки зрения его специальности. При использовании групповой формы работы можно предложить студентам инженерных специальностей следующие темы для обсуждения: “Prospects in the development of computers”, “Applications of computer technologies in the field of cosmonautics and aviation”, “Advantages of optical–electronic computers”, “Internet and its influence on our daily life”, “Is there an end to the computer race?”. Такая тематика позволяет развивать речевую инициативу студентов и обеспечивает взаимное обогащение знаниями. Студенты стремятся дополнить информацию, которая была озвучена другими членами группы. Что касается языковых форм, они усваиваются подсознательно.

Целесообразно использовать и такие методы активного обучения как:

1. Веб-квест технологии, основанные на выполнении и защите исследовательского проекта в процессе работы на информационно-виртуальной дидактической площадке;
2. Применение метода кейсов – анализа конкретных ситуаций;
3. Заполнение и презентация однокурсникам учебного портфеля [2, с. 7–8].

Преподаватель также может использовать и другие методы, и приемы для развития коммуникативных навыков студентов. Это проведение круглого стола, на котором обучающиеся смогут закрепить полученные знания. Для эффективного проведения данного мероприятия требуется выбрать многоаспектный вопрос, при котором дискуссионты займут определенную сторону, и в процессе обсуждения будут отстаивать свою точку зрения. Если вопрос носит специализированный характер, дискуссионты используют свои знания по специальности, которые непосредственно связаны с их будущей профессией.

Одним из наиболее эффективных приемов обучения на этапе формирования речевой практики является деловая игра. Деловая игра предоставляет возможность объединить теоретические знания, полученные студентами из литературы по специальности и навыки диалогической речи.

Игра обеспечивает большую степень интерактивности обучения и отличается спонтанностью речевого поведения участников. Отсутствие однозначного прогноза о результатах выполнения задачи расширяет творческий потенциал игры и приближает к «естественной коммуникации на родном языке». [3, с. 140].

Проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов является одним из новых направлений при обучении иностранному языку. Кейсовый метод – это обучение действием. Суть метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений является результатом активной самостоятельной деятельности обучающихся. Прием обучения по принципу от ситуаций и примеров – к правилам, а не наоборот, предполагает креативный метод обучения, основанный на применении реальных ситуаций из практики будущей профессиональной деятельности студентов. В течение длительного времени считалось, что главной целью образования является сообщение определенного объема теоретических знаний. На современном этапе этот принцип становится менее эффективным. Главная задача – это научить студентов извлекать необходимую информацию и использовать ее для решения стоящих проблем.

«Знание, полученное человеком в готовом виде, менее ценно для него и поэтому не так долговечно, как продукт собственного мышления», – писал Сократ. По мнению многих лингвистов, кейс метод обучения или, как его еще называют, эвристический метод обучения является одним из эффективных приемов. Важно отметить, что этот метод можно успешно использовать даже в процессе анализа грамматического материала. Например, при введении темы “The Passive Voice” студентам предлагается текст на английском языке с использованием данной конструкции. Путем последовательного анализа, перевода и сравнения особенностей данного грамматического явления, студенты самостоятельно приходят к умозаключению относительно формулы построения данной конструкции, то есть к формулировке правила ее образования. И, что более важно, могут предложить разные способы перевода и обобщить частотность употребления данной конструкции в тексте. Таким образом, эвристический метод обучения способствует не только развитию самостоятельного мышления студента, но и дает возможность реализовать принцип от практики к теории, то есть подвести обучающихся к открытию новых языковых и речевых структур.

Одним из широко используемых методов является презентация. Презентация готового проекта с ответами на вопросы аудитории и возможность написания научной статьи является результатом языковой деятельности студентов, вырабатывает навыки публичного общения и формирует интеллектуальные способности личности.

В работе О.В. Федоровой разработан комплекс условий, направленных на реализацию коммуни-

кативного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе:

1) дидактические условия: использование аудиовизуальных средств, ролевых и деловых игр, выполнение проектов и творческих заданий;

2) организационные условия: создание комфортной и доброжелательной среды на занятиях по иностранному языку [4, с. 6].

Реализация коммуникативного подхода предполагает также и выполнение факторов успешного обучения иностранному языку: 1) особенности языковой среды и использование аутентичных материалов; 2) языковая компетенция как способность предугадать поведение собеседника в процессе общения; 3) влияние личностных качеств обучающихся на различные ситуации общения; 4) важность психологического комфорта на учебных занятиях [5, с.3–4].

Использование выделенных методов обучения, условий и факторов, влияющих на реализацию коммуникативного подхода, позволяет более тщательно проанализировать программу формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

Для успешного формирования коммуникативной деятельности студентов необходимы знания грамматических структур, общеупотребительной лексики и технических терминов профессиональной направленности.

Главная цель обучения иностранному языку в нашем вузе основана на принципе: «грамматика и лексика для студентов инженерных специальностей, а не для филологов». Мы не учим своих студентов сухим формулировкам правил, а предлагаем естественное использование грамматических конструкций, слов и выражений на практике. Научить студентов говорить, писать, читать и понимать речь на слух, а не владеть теоретической лингвистикой – основная задача при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Разумное сочетание различных форм обучения способствует повышению эффективности образовательного процесса в целом.

## Заключение

Современная система обучения студентов иностранным языкам в неязыковом вузе детерминирована необходимостью импликации двух сегментов подготовки: языковой и профессиональной. Данная система многокомпонентная и включает целевой, содержательный и процессуальный аспекты, которые взаимосвязаны между собой, образуют единство и реализуются в соответствии с ФГОС ВО с целью подготовки студентов к общению на иностранном языке в ситуациях профессиональной направленности. [7, с. 692–694]

Таким образом, образовательный процесс в неязыковом вузе становится инновационным. И реализация языковой системы подготовки студентов наиболее эффективна на базе профессионально-

ориентированного, коммуникативно-деятельного и интерактивного подходов. [8, с.341–347]

Построение учебных занятий на основе данного подхода способствует повышению мотивации студентов, развитию их творческих способностей, а так же комплексной иноязычной коммуникативной компетентности.

Образование 21 века требует изменения структуры учебного плана с учетом различных компетенций. Коммуникативная компетенция является одним из важных аспектов в языковом образовании. Поэтому, внедрение коммуникативного подхода в процесс обучения иностранному языку способствует тому, что будущие специалисты смогут использовать языковые навыки за пределами страны на основе собственных потребностей, интересов и возможностей. [9]

## Литература

1. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа / Авт.-сост. С.Г. Тер-Минасова, Е.Н. Соловова. М., 2009. 23 с.
2. Современные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе: коллективная монография / Рец. Н.В. Молоткова, Т.В. Сорокина-Исполотова. М-во образования и науки РФ, Московский политехнический университет. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2017. 92 с.
3. Спинова Е.А. Бизнес-диалог/ Business dialogue and negotiation phrases. М.: НИЦ Инфра-М, 2012–72 с.
4. Федорова О.В. Условия формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов (на материале обучения иностранному языку): Автореферат ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Федорова Олеся Викторовна. Саратов, 2003. 20 с.
5. Рудомётова Л.Т., Шлангман М.К. Факторы успешного обучения иностранному языку в неязыковом вузе в процессе реализации компетентностного подхода // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. Вып. 8 (122).
6. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. с. 16–31
7. Шаимова, Г.А. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку в неязыковых вузах / Г.А. Шаимова, Д.Ш. Шавкиева // Молодой ученый. – 2013. – № 11 (58). – С. 692–694.
8. Карлина М.А., Шанина А.И. Инновационные тенденции в системе подготовки по английскому языку в неязыковом вузе/ Карлина М.А., Шанина А.И // Педагогический журнал. – 2021- № 4. – 341–347

9. Morrow C.K. Communicative language testing. The TESOL encyclopedia of English language teaching, 1–7.

### IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**Shanina A.I.**

Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article presents the descriptions of the innovative trends in the system of training future specialists in a non-linguistic university and the problems of modelling the educational process using modern methods and techniques. The author examines the interactive methods of conducting practical classes in teaching a foreign language in a non-linguistic university. The article characterizes the factors, conditions and methods of implementations of the communicative approach in the process of students training. The purpose of this paper is to analyze main directions in the application of this method during the process of teaching a foreign language. The work offers different tasks which are aimed at forming skills of dialogic communication. Special attention is paid to the analysis of methods and techniques which are used in the implementation of this approach. New language requirements increase motivation to learn a foreign language and improve the efficiency of the educational process.

**Keywords:** foreign language, communicative approach, communicative competence, non-linguistic university, case method, active teaching methods, process of teaching, interactive approach.

### References

1. Foreign language for non-linguistic universities and faculties. Sample program / Author-comp. S.G. Ter-Minasova, E.N. Solovova. M., 2009. 23 p.
2. Modern methods of teaching a foreign language in a non-linguistic university: a collective monograph / Rec. N.V. Molotkova, T.V. Sorokina-Ispolatova. Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Moscow Polytechnic University. Tambov: LLC "Consulting company Yukom", 2017. 92 p.
3. Spinova E.A. Business dialogue/ Business dialogue and negotiation phrases. Moscow: SIC Infra-M, 2012–72 p.
4. Fedorova O.V. Conditions for the formation of communicative competence of students of non-linguistic universities (based on the material of teaching a foreign language): Abstract ... dis. candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Fedorova Olesya Viktorovna. Saratov, 2003. 20 p.
5. Rudometova L.T., Schlangman M.K. Factors of successful teaching of a foreign language in a non-linguistic university in the process of implementing a competence approach // International Scientific Research Journal. 2022. Issue 8 (122).
6. Zimnaya I.A. Competence and competence in the context of a competence-based approach in education / I.A. Zimnaya // Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics. – 2013. – No. 4. pp. 16–31
7. Shaimova, G.A. Professionally-oriented teaching of English in non-linguistic universities / G.A. Shaimova, D. Sh. Shavkieva // Young scientist. – 2013. – № 11 (58). – Pp. 692–694.
8. Karlina M.A., Shanina A.I. Innovative trends in the system of English language training in a non-linguistic university/ Karlina M.A., Shanina A.I. // Pedagogical journal. – 2021- No. 4. – 341–347
9. Morrow C.K. Communicative language testing. The TESOL encyclopedia of English language teaching, 1–7.

## Развитие общей физической подготовленности детей 9–10 лет средствами спортивных игр в рамках третьего урока физической культуры

**Анциферова Ксения Алексеевна,**

ст. преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания; Петрозаводский государственный университет  
E-mail: k.antsiferova.93@mail.ru

Статья посвящается исследованию общей физической подготовленности детей 9–10 лет средствами спортивных игр в рамках реализации образовательной программы по предмету: «Физическая культура». Организация промежуточного тестирования и апробирование с целью корректировки процесса обучения. *Цель исследования* – влияние занятий спортивными играми (футболом и баскетболом) на общую физическую подготовленность учащихся третьих классов. *Методика и организация исследования.* В педагогическом эксперименте, продолжительностью 1 (учебный) год приняли участие 4 группы учащихся третьих классов. В рамках вариативной части третьего урока физической культуры первая группа школьников (35 чел.) занималась футболом, а вторая группа учащихся (36 чел.) – баскетболом. Уровень общей физической подготовленности обучающихся, принявших участие в исследовании, оценивался по результатам в следующих упражнениях: бег 30 м (сек); бег 300 м (сек); прыжок в длину с места (см); лёжа на полу, сгибание туловища (раз/30 сек); подтягивание на перекладине (раз).

*Результаты исследования.* Сравнительный анализ данных, полученных в начале исследования, не выявил достоверных различий в результатах школьников, что указывает на соблюдение принципа однородности (по принципу физической подготовленности) при комплектовании групп. Тестирование, проведённое по окончании учебного года выявило достоверный прирост результатов во всех упражнениях в группах школьников занимающихся футболом и баскетболом, что указывает на высокую эффективность спортивных игр в качестве средства ОФП. При этом, сравнительный анализ результатов школьников, занимающихся футболом и баскетболом, не выявил достоверных различий ни в одном упражнении, что не позволяет сделать вывод о более высокой эффективности применения футбола по сравнению с баскетболом в вариативной части третьего урока по физической культуре. Педагогическая оценка результатов школьников, полученных по окончании эксперимента, показала, что все учащиеся выполняли тесты на оценки «отлично» и «хорошо». *Выводы.* Достоверный прирост результатов, полученных по окончании учебного года, позволяет сделать вывод, что применение футбола и баскетбола в вариативной части третьего урока физической культуры способствует разносторонней подготовке учащихся. Результаты исследования показали позитивное влияние спортивных игр, применяемых в рамках третьего урока физической культуры, на общую физическую подготовленность детей 9–10 лет.

**Ключевые слова:** третий урок физической культуры, общая физическая подготовка учащихся, спортивные игры.

### Введение

В настоящее время состояние дошкольного и школьного физического воспитания, оздоровительной физической культуры, по мнению большинства специалистов, крайне неудовлетворительно [1, 5, 7, 8]. Возможности их дальнейшего развития без улучшения государственного финансирования и внедрения новых идей и подходов к возрастным основам формирования у детей спортивных умений и навыков весьма ограничены [1, 3, 11].

Реализация реформы общеобразовательной школы в области физического воспитания учащихся, её характер и масштабность требуют значительного времени [6, 11, 12]. На ближайшие годы первостепенным является совершенствование действующих форм школьной физической культуры, повышение их эффективности, организационного уровня и результативности всех составляющих программу компонентов [2, 4, 5, 7–12].

Однако реализация на практике содержания принятых программ не позволяет, по мнению многих специалистов, сохранять на должном уровне физическое развитие школьников [1, 7, 8, 10]. Эта проблема особенно актуальна в связи с отмечающимся ухудшением состояния здоровья, снижением уровня физической активности детей и подростков [2, 4, 5, 12].

В настоящее время учителя и специалисты ведут активный поиск эффективных форм организации вариативной части третьего урока физической культуры [1, 7, 8, 10, 12]. Многие исследования указывают на эффективность спортивных игр как средства физического воспитания школьников [7, 9, 10]. В тоже время, специалисты указывают на необходимость проведения широкомасштабных исследований с использованием различных средств физической подготовки с целью выявления их влияния на физическое развитие и физическую подготовленность учащихся [2, 9, 12]. Всё это обуславливает актуальность исследований в данном направлении.

Отмечаемое многими специалистами снижение уровня физической подготовленности школьников обуславливает актуальность настоящего исследования, призванного показать, как занятия спортивными играми влияют на общефизическую подготовленность детей 9–10 лет.



## Методика и организация исследования

В педагогическом эксперименте, продолжительностью 1 (учебный) год приняли участие 4 группы учащихся третьих классов. В рамках вариативной части третьего урока физической культуры первая группа школьников (35 чел.) занималась футболом, а вторая группа учащихся (36 чел.) на третьем уроке физической культуры занималась баскетболом.

Таблица 1. Показатели общей физической подготовленности школьников по окончании исследования

Тесты	Статист. показ.	Результаты школьников, занимающихся футболом	Результаты школьников, занимающихся баскетболом	Прирост	t	p
Бег 30 м, сек	M	5.3	5.36	0.06	0.7	p>0.05
	m	0.06	0.06			
	$\sigma$	0.23	0.22			
Бег 300 м, сек	M	65.7	66.0	0.3	0.7	p>0.05
	m	0.74	0.57			
	$\sigma$	2.88	2.27			
Прыжок в длину с места, см	M	152.8	151.8	1.9	0.3	p>0.05
	m	2.38	10.18			
	$\sigma$	9.22	2.55			
Сгибание туловища, раз/30 сек	M	24.4	25.3	0.9	0.8	p>0.05
	m	0.67	0.85			
	$\sigma$	2.59	3.40			
Подтягивания, раз	M	8.6	8.4	0.2	0.2	p>0.05
	m	0.69	0.49			
	$\sigma$	1.44	1.98			

По окончании учебного года было проведено повторное тестирование общефизической подготовленности школьников, принявших участие в педагогическом эксперименте (табл. 1).

Анализ итоговых результатов школьников, занимающихся футболом и баскетболом, выявил достоверное улучшение результатов во всех упражнениях. Достоверный рост результатов во всех контрольных упражнениях позволяет сделать вывод, что применение спортивных игр в вариативной части третьего урока физической культуры, способствовало разносторонней подготовке учащихся 3 класса.

При этом, необходимо отметить, что сравнительный анализ результатов школьников по общей физической подготовке не выявил достоверных различий, что не позволяет сделать вывод о более высокой эффективности применения футбола по сравнению с баскетболом в вариативной части третьего урока по физической культуре (табл. 1).

Педагогическая оценка результатов школьников, полученных по окончании эксперимента, показала, что все учащиеся выполняли тесты на оценки «отлично» и «хорошо». Например, в беге на 30 м результаты на оценку «отлично» демонстрировали 22 школьника в каждой экспериментальной группе; в беге на 300 м в футбольном классе оценку «отлично» получили 16 чело-

## Результаты исследования

В процессе педагогического эксперимента тестирование проводилось в начале учебного года и по его окончании.

Сравнительный анализ результатов школьников по общей физической подготовке, полученных в начале исследования не выявил достоверных различий, что указывает на соблюдение принципа однородности при комплектовании групп.

век, а в баскетбольном классе – 18 школьников; в прыжках в длину с места в футбольном классе результаты, соответствующие оценке «отлично» показали 20 учащихся, а в баскетбольном классе – 23 человека; упражнение «лёжа на полу, сгибание туловища» в футбольном классе на оценку «отлично» выполнили 18 учащихся, а в баскетбольном классе оценку «отлично» получили 22 учащихся; в футбольном классе упражнение «подтягивание» на оценку «отлично» выполнили 17 учащихся и 18 человек выполнили тест на оценку «хорошо», а в баскетбольном классе упражнение «подтягивание» на оценку «отлично» выполнили 18 учащихся и 18 человек выполнили тест на оценку «хорошо».

Таким образом, анализ педагогических оценок школьников, принявших участие в педагогическом эксперименте, показал, что после применения спортивных игр на протяжении учебного года в обеих группах школьников значительно возросло количество отличных и хороших оценок при значительном снижении удовлетворительных оценок.

## Выводы

Данные, полученные в ходе исследования, позволяют сделать некоторые обобщения по вопросам осуществления контроля за уровнем общей подготовленности школьников 9–10 лет.

Исследования показали возможность стандартизации условий тестирования общей подготовленности учащихся 9–10 лет, в результате чего оценка уровня подготовленности детей приобрела более объективный характер.

Анализ научно-методической литературы и проведенные исследования подтвердили, что возраст 9–10 лет является благоприятным для развития двигательных способностей школьников.

Исследования показали, что большое влияние на рост общефизических показателей оказывают темпы возрастного развития детей и подростков, в значительной степени ускоренные физической подготовкой, направленной на их всестороннее развитие.

В соответствии с требованиями системного подхода в научных исследованиях подтверждено позитивное влияние систематических занятий спортивными играми на общую физическую подготовленность школьников 9–10 лет. Проведенные исследования показали, что применение спортивных игр в вариативной части третьего урока физической культуры, в частности, футбола и баскетбола, способствует интенсивному развитию скоростно-силовых, силовых качеств и выносливости у детей 9–10 лет. Показано, что с физиологических позиций эти занятия в современных условиях адекватны. При этом наблюдаемый в данном исследовании контингент по уровню спортивной подготовленности соответствовал нормам, приводимым в специальной литературе, что подтверждается показателями школьников в контрольных упражнениях по общей физической подготовке. Исследования показали, что занятия спортивными играми способствуют разносторонней физической подготовке детей младшего школьного возраста, обеспечивают гармоничное развитие их двигательных способностей.

## Литература

1. Бальсевич, В.К. Проблемы совершенствования процесса физического воспитания младших школьников / В.К. Бальсевич // Советская педагогика. – 1993. – № 8. – С. 18–21.
2. Бушманова, В.Э. Исследование индивидуально-психологических особенностей подростка в процессе самореализации / В.Э. Бушманова, А.В. Родионов // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 6. – С. 53–57.
3. Виленский, М.Я. Физическая культура: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по дисциплине «Физическая культура» / М.Я. Виленский и др. – Москва: КноРус, 2012. – 423 с.
4. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – Москва: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
5. Казакина, М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М.Г. Казакина. – Л.: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1989. – 84 с.
6. Коробейников, Н.Н. Физическое воспитание / Н.Н. Коробейников, А.А. Михеев, И.Г. Николаенко. – Москва, 1984. – 215 с.
7. Колодницкий, Г.А. Внеурочная деятельность учащихся: волейбол: пособие для учителей и методистов / Г.А. Колодницкий, В.С. Кузнецов, М.В. Маслов. – Москва: Просвещение, 2011. – 77 с.
8. Куцаев, В.В. Как учить физической культуре / В.В. Куцаев // Физическая культура в школе. – 2013. – № 5. – С. 24–27.
9. Матулайтис, К. Исследование феномена сенситивных периодов для развития быстроты и ловкости у юных баскетболистов 7–17 лет / К. Матулайтис, А. Скарбалюс // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 1. – С. 27–30.
10. Никитин, С.Е. Взаимосвязь показателей физических качеств и физического развития у школьников, занимающихся волейболом / С.Е. Никитин // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 4. – С. 37.
11. Николаев, М.Е. Спорт и здоровье детей / М.Е. Николаев // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 3–10.
12. Ченегин, В.М. Физиологические закономерности возрастного развития двигательных функций: учебное пособие / В.М. Ченегин. – Волгоград, 1991. – 68 с.

## DEVELOPMENT OF GENERAL PHYSICAL FITNESS CHILDREN 9–10 YEARS OLD BY MEANS OF SPORTS GAMES IN THE FRAMEWORK OF THE THIRD LESSON OF PHYSICAL CULTURE

Antsiferova K.A.  
Petrozavodsk State University

The article is devoted to the study of the general physical fitness of children 9–10 years old by means of sports games within the framework of the educational program on the subject: "Physical culture". Organization of intermediate testing and approbation in order to correct the learning process. The purpose of the study is the impact of sports games (football and basketball) on the general physical fitness of third-grade students. *Methodology and organization of the study.* 4 groups of third-grade students took part in a pedagogical experiment lasting 1 (academic) year. As part of the variable part of the third lesson of physical culture, the first group of schoolchildren (35 people) went in for football, and the second group of students (36 people) played basketball. The level of general physical fitness of the students who took part in the study was assessed based on the results in the following exercises: 30 m run (sec); run 300 m (sec); standing long jump (cm); lying on the floor, bending the torso (times / 30 sec); pull-ups on the crossbar (times).

*Research results.* A comparative analysis of the data obtained at the beginning of the study did not reveal significant differences in the results of schoolchildren, which indicates that the principle of uniformity (according to the principle of physical fitness) was observed when completing groups. Testing conducted at the end of the academic year revealed a significant increase in results in all exercises in groups of schoolchildren involved in football and basketball, which indicates the high effectiveness of sports games as a means of general physical education. At the same time, a comparative analysis of the results of schoolchildren involved in football and basketball did not reveal significant differences in any exercise, which does not allow us to conclude that football is more effective than basketball in the variable part of the third physical education lesson. The pedagogical assessment of the results of schoolchildren obtained at the end of the experiment showed that all students completed tests for "excellent" and "good" grades. *Conclusions.* A reliable increase

in the results obtained at the end of the academic year allows us to conclude that the use of football and basketball in the variable part of the third physical education lesson contributes to the versatile preparation of students. The results of the study showed the positive impact of sports games used as part of the third physical education lesson on the overall physical fitness of 9–10 year old children.

**Keywords:** sports games, the third lesson of physical culture, educational program on the subject: “Physical culture”, OFP.

#### References

1. Balsevich, V.K. Problems of improving the process of physical education of younger schoolchildren / V.K. Balsevich // *Soviet pedagogy*. – 1993. – No. 8. – pp. 18–21.
2. Bushmanova, V.E. The study of individual psychological characteristics of a teenager in the process of self-realization / V.E. Bushmanova, A.V. Rodionov // *Theory and practice of physical culture*. – 2012. – No. 6. – pp. 53–57.
3. Vilensky, M. Ya. Physical culture: a textbook for students of higher educational institutions studying in the discipline “Physical culture” / M. Ya. Vilensky et al. – Moscow: KnoRus, 2012. – 423 p.
4. Gamezo, M.V. Age and pedagogical psychology: an educational tool / M.V. Gamezo, E.A. Petrova, L.M. Orlova. – Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2003. – 512 p.
5. Kazakina, M.G. Value orientations of schoolchildren and their formation in the collective / M.G. Kazakina. – L.: A.I. Herzen LG-PI, 1989. – 84 p.
6. Korobeynikov, N.N. Physical education / N.N. Korobeynikov, A.A. Mikheev, I.G. Nikolaenko. – Moscow, 1984. – 215 p.
7. Kolodnitsky, G.A. Extracurricular activities of students: volleyball: a guide for teachers and methodologists / G.A. Kolodnitsky, V.S. Kuznetsov, M.V. Maslov. – Moscow: Prosveshchenie, 2011. – 77 p.
8. Kutsaev, V.V. How to teach physical culture / V.V. Kutsaev // *Physical culture at school*. – 2013. – No. 5. – pp. 24–27.
9. Matulaitis, K. Investigation of the phenomenon of sensitive periods for the development of speed and dexterity in young basketball players aged 7–17 years / K. Matulaitis, A. Skarbalius // *Theory and practice of physical culture*. – 2013. – No. 1. – pp. 27–30.
10. Nikitin, S.E. The relationship of indicators of physical qualities and physical development in schoolchildren engaged in volleyball / S.E. Nikitin // *Theory and practice of physical culture*. – 2012. – No. 4. – p. 37.
11. Nikolaev, M.E. Sport and children’s health / M.E. Nikolaev // *Pedagogy*. – 2010. – No. 4. – pp. 3–10.
12. Chenegin, V.M. Physiological patterns of age-related development of motor functions: textbook / V.M. Chenegin. – Volga-grad, 1991. – 68 p.

# Формирование предпосылок читательской компетентности в дошкольном возрасте

## **Киркина Елена Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева  
E-mail: kirkinaelena@yandex.ru,

## **Ошкина Елена Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель факультета среднего профессионального образования, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева  
E-mail: oshkina-elena@yandex.ru,

## **Хрюкина Надежда Андреевна,**

студент, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева  
E-mail: nadezhdahriukina@yandex.ru

Художественная литература является одним из важнейших средств разносторонней и гармонично развитой личности. Одной из функциональных обязанностей художественной литературы в воспитании ребенка, начиная с дошкольного возраста, является развитие разносторонне развитой личности. В статье анализируются особенности формирования предпосылок читательской компетентности у детей дошкольного возраста. Описываются изобразительно-выразительные средства художественной литературы с приведением конкретных примеров, и показывается их роль в формировании ребенка-читателя. Рассмотрены основные виды деятельности по ознакомлению с художественной литературой в детском саду, как традиционные, так и новаторские.

Представленные в работе материалы и формы формирования предпосылок читательской компетентности у дошкольников могут быть использованы практиками дошкольных образовательных учреждений, студентами педагогических вузов, родителями и всеми интересующимися вопросами литературного развития детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, литературное развитие детей, детская художественная литература, читательская компетентность, литературное образование.

Проблема значимости художественной литературы как средства воспитания по всем его направлениям в современном обществе особенно актуальна. Современные люди – специфичные потребители книги, часто читатели с приоритетом учебной, учебно-научной, образовательной, энциклопедической книги. При этом, художественная книга может и проигрывать в нашем выборе, несмотря на то, что именно художественная литература заставляет нас думать, сопереживать, над вымыслом слезами обливаться, рассуждать, говорить, мыслить. Современным людям в постпандемическом пространстве намного сложнее наладить коммуникацию с реальными людьми, поэтому на помощь тоже может прийти книга – любая по видовой характеристике художественная книга. И не столь важно на каком носителе – на электронном или бумажном.

Проблема приобщения к чтению сегодня начинает актуально звучать уже с дошкольного возраста неслучайно, поскольку книга и электроника в жизни современного ребенка бытуют параллельно. Но к сожалению, в последние десятилетия наблюдается тенденция «ухода» книги на второй план, она уступила место экрану телефона, компьютера, телевизора.

Сегодня педагоги бьют тревогу по поводу того, что значительная часть детей не любят читать, предпочитают чтение другим видам деятельности, у них не сформирована в полной мере читательская компетентность. Под читательской компетентностью подразумевается владение техникой чтения, обязательное понимание прочитанного либо услышанного текста, выработка умения работать с разными видами текста, самостоятельно выбирать ту или иную книгу, сформированность потребности в книге, чтении.

Данные составляющие читательской компетентности младшего школьника сейчас обозначены не случайно, поскольку некоторые из них, в первую очередь, – понимание прочитанного и услышанного, сформированность духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания – формируются уже в дошкольном возрасте. И от того, в какой мере данные предпосылки сформированы у дошкольника, будет зависеть успешность формирования читательской компетентности в начальных классах, а, следовательно, и обучения, овладения всеми разделами программы начальной школы, поскольку именно читательская компетентность является важнейшим метапредметным умением.

Проблема литературного развития детей во второй половине XX начале XXI вв. подвергается более глубокому осмыслению. Ведущей идеей литературного развития дошкольников, по утверждению З.А. Гриценко, является «идея воспитания в нем грамотного читателя». О необходимости воспитания «талантливого читателя» говорил еще классик детской литературы С.Я. Маршак. Грамотный читатель – «высший читательский тип (читатель, воспринимающий произведение в единстве содержания и формы, испытывающий удовольствие от процесса чтения и постижения смысла читаемого, свободно ориентирующийся в мире книг» [1, с. 242–243].

Значительное место в системе литературного развития дошкольников отводится классической литературе. Знакомство дошкольников с произведениями А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, С.А. Есенина, М.М. Пришвина и зарубежных писателей-классиков – обязательное условие для его духовного становления. По сложившейся традиции, в своем литературном развитии ребенок идет от литературы своего народа к классике детской мировой литературы. Но данный процесс может идти и параллельно, поскольку есть, например, народные сказки со схожими сюжетами и мотивами (не стоит забывать о теории «бродячих сюжетов», диалоге культур). Многие народные песенки пришли к нам в интерпретации наших известных мастеров художественного слова, например, К.И. Чуковского, И.П. Токмаковой и других.

Русская классическая литература входит как в «первый круг» чтения дошкольников, составляющий книжное «ядро», «золотую библиотеку детства», так и во второй, включающий произведения с более сложным идейным и образным строем.

Обращаясь к детям, писатели дают им систему нравственных критериев в сложном, многообразном мире (например, рассказы Л.Н. Толстого К.Д. Ушинского). В круг детского чтения включена русская классическая поэзия: стихи В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, И.С. Никитина и других поэтов.

Известен, например, факт, свидетельствующий о признании классиками детской литературы роли детской книги в духовно-нравственном воспитании, развитии детей: так, известный всему миру классик русской литературы Л.Н. Толстой до десяти раз и более переписывал свои маленькие шедевры для детей, оттачивая как их языковое совершенство, усиливая их нравственное, воспитательное звучание.

Определить место классической литературы в системе литературного развития в подготовительной к школе группы позволил анализ примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» [2]:

Русская классическая литература достаточно полно представлена в указанной программе как в тематическом, так и в жанровом отношении. Так, в список художественных текстов, рекомен-

дованных данной программой, включены: прозаические сказки Д.Н. Мамина-Сибиряка «Сказка про храброго зайца», Л.Н. Толстого «Мышка вышла гулять», В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович», С.Т. Аксакова «Аленький цветочек»; рассказ Л.Н. Толстого «Шли по лесу»; стихи А.С. Пушкина «За весной, красой природы», Ф.И. Тютчева «Чародейкою зимою», «Зима недаром злится», А.Н. Плещеева «Уж тает снег», А.А. Фета «Уж верба вся пушистая», «Что за вечер», Н.А. Некрасова «Дед Мазай и зайцы», «Как молоком облитые» (из стихотворения «Зеленый шум»), стихотворная сказка А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане».

В анализируемой программе недостаточно представлены рассказы писателей-классиков. Это не совсем оправданно, так как в результате у детей обедняется представление о жанровом разнообразии детской литературы как виде искусства, адресованном детям. Русская классическая литература представлена в программе в жанровом и тематическом разнообразии, список рекомендованных текстов можно было бы расширить произведениями К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Д.Н. Мамина-Сибиряка и других писателей-классиков XIX – начала XX века.

В целом, программа дошкольного образования «От рождения до школы» содержит оптимальный список произведений русской классической литературы, предназначенный для ознакомления, чтения и рассказывания детям старшего дошкольного возраста. Список зарубежной детской классики можно было бы расширить.

Вполне закономерно, говоря о современном дошкольнике, сказать и о творчестве современных авторов, которые тоже должны включаться в круг чтения современных детей.

Кроме того не следует забывать, что современному дошкольнику необходимы и разнообразные типы и виды современных детских изданий книг: от обычных, книг-вырубок, из картона, книг-раскладушек до книг-игрушек, с наклейками, книг-пазлов, с магнитными фигурками, с волшебной ручкой, музыкальных книг, говорящих книг, книг для чтения в ванной, книг-подушек с мягкими страницами, книг со страницами из ткани, книг-панорамок и электронных книг.

Значительна роль детской литературы в развитии речи дошкольников, поскольку книга – важнейшее средство всех сторон речи ребенка (словарь, грамматический строй речи, звуковая культура, связная речь) и речевого развития детей в целом. Не стоит забывать, что дошкольники – талантливые читатели и слушатели, они чувствительны и к художественному слову, им доступны такие средства выразительности, как сравнение, эпитет, метафора. Доказательством могут служить многочисленные примеры детской речи с выходом на освоение ими изобразительных выразительных средств. Например, в процессе ознакомления детей с прекрасным произведением М. Пришвина «Золотой луг» (маленькое открытие из жизни природы) удачно познакомить их со срав-

нением: днем цветущий одуванчик сравнивается с открытой ладошкой, а вечером – с кулачком, потому что одуванчик закрывается, когда наступает вечер. По аналогии с этим сравнением, пушистый одуванчик дети сравнивают с комочком ваты, с пушистым снегом, сладкой ватой и другим. Луну дошкольники сравнивают – с таблеткой, сыром, мячиком, кнопкой и даже выключателем (по форме, кажущейся фактуре и т.д.).

Метафора, представляющая собой скрытое сравнение, также доступно дошкольникам. Например, ребенок четырех лет, глядя себя по животу, говорит «кашка». На вопрос «Ты хочешь кушать, какую хочешь кашу?», отвечает «манная», глядя свою белую пушистую кофточку. Тем самым, ребенок, не осознавая этого сам, создает метафору «кофточка – каша манная» (сходство подмечено правильно: белый цвет, мягкая, приятная текстура как у кофты, так и у каши).

Пример метафорического видения неба ребенком после дождя тоже показателен: небо – это «мать-и-мачеха». При уточнении было выяснено, что часть темного, грозового неба напоминает ребенку «мачеху», а часть неба, уже очистившуюся от тяжелых, черных грозовых облаков – «мать» (ответ ребенка: «Эта часть неба – светлая, голубая, ласковая, как «мама», «мать», как в цветке мать-и-мачехи – одна сторона холодная, а другая – теплая). Вполне можно предположить, что подобные ассоциации вызвали у ребенка народные сказки с излюбленным мотивом про бедную падчерицу и злую мачеху.

Конечно, в попытках осмысления и использования образных средств дошкольниками не обходится и без курьезов: девочка пяти лет, узнав о цветке колокольчике, думала, что он непременно должен звенеть (возникла ложная ассоциация по функции). Подобные ошибки в понимании и осмыслении изобразительных выразительных средств можно объяснить ограниченностью жизненного и литературного опыта детей.

В работе по приобщению дошкольников к художественному слову нельзя упустить из поля зрения тот факт, что в старшем дошкольном возрасте им становится доступно понимание пословиц и поговорок, которые положительно влияют на развитие осознанного отношения старших дошкольников к смысловой стороне слова при соблюдении определенных условий [3, с. 94]. Традиционно основным приемом работы является «толкование пословиц, поговорок как фразеологических единиц: с помощью приемов речевых ассоциаций, пантомимических действий и иллюстрирования пословиц, поговорок углубляется представление детей о прямом и переносном значении слов и словосочетаний» [4, с. 93]. В случае работы с детьми-биллигвами можно рекомендовать «ознакомление и сопоставление пословиц и поговорок с аналогичным содержанием разных народов» [3, с. 93].

Работа по ознакомлению с художественной литературой в детском саду выстраивается традици-

онно, тем не менее предпринимаются попытки оптимизации данного процесса.

Классически в ДОУ проводятся следующие виды занятий с книгой: чтение и рассказывание; драматизация; заучивание наизусть и обучение выразительному чтению; творческие пересказы текстов; чтение с последующей беседой. Структура занятия по художественному чтению зависит от типа и вида занятия, а также содержания литературного материала.

В зависимости от конкретного вида и целей занятия обозначенная структура может быть дополнена: пересказом (пересказом, близким к тексту; пересказом с перестройкой текста (от лица разных героев); с творческими дополнениями), инсценированием, словесным творчеством детей на основе восприятия текста авторской сказки и т.п.

Из всех видов занятий с книгой в детском саду чтение книг с последующей беседой является самым традиционным и наиболее важным, поскольку в ходе такого занятия дети овладевают умением слушать, слышать и осознавать литературные произведения.

Необходимо с раннего детства приучить ребенка прежде всего находить интересное в тексте, а не в различных дополнениях к нему (игры, театрализация, викторины, конкурсы и т.д.), которые подменяют искусство слова и зачастую обесценивают его. Поэтому в методике и практике дошкольного образования, например, такие формы работы с книгой, как инсценирование, драматизация, просмотр мультфильма признаются как метод вторичного ознакомления с художественным произведением.

Ф.Я. Фишер и М.А. Кухар предлагают свою модель литературного развития дошкольников, которая предполагает работу над книгой в форме проектной деятельности, в ходе которой интегрируются образовательные области («Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие»), различные виды детской деятельности и разные формы работы с детьми [4].

На их взгляд, работа с литературными произведениями в форме мини-проектов улучшает запоминание дошкольниками жанров литературы, писателей; у ребят появляется заинтересованность к происходящему в книге, и в дальнейшем появляется желание изобразить содержание художественного произведения в разнообразной самостоятельной творческой деятельности. Итогом мини-проектов может быть изготовление определенного продукта (макета, дневника наблюдений, рисунков, поделок).

В период подготовки будущих педагогов в ВУЗе вопросы литературного образования детально рассматриваются в ходе изучения дисциплин «Детская литература и технологии литературного образования дошкольников», «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста». В процессе изучения курса «Детская литерату-

ра и технологии литературного образования дошкольников» студенты рассматривают и прорабатывают этот материал детально, представляя продукты своих проектов: выразительное чтение и буктрейлеры, буклеты, замечательные презентации с выразительным чтением авторов и мастеров художественного чтения, интервью с современными авторами, методические разработки. Данный подход в организации работы по указанной дисциплине способствует реализации в образовательном процессе «модели практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей» [5], к литературному развитию дошкольников, что является существенным, поскольку «компетентность будущего воспитателя в области речевого развития детей – основополагающая в его профессиональной деятельности» [5, с. 43].

Одна из функций детской литературы – гедонистическая функция, поэтому общение ребенка с книгой нужно организовать как процесс, не только помогающий приобретать знания, но и доставляющий удовольствие и вызывающий интерес, стимулирующий одновременно работу ума и души. Нужно показать ребенку смысл и назначение литературы, многообразие ее тем, мотивов, жанров, разнообразие книжной продукции; увлечь его процессом чтения, общения с книгой и постараться сделать так, чтобы чтение постепенно становилось ведущей деятельностью.

## Литература

1. Гриценко, З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учебное пособие для студентов факультетов дошкольного воспитания высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. 320 с.
2. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. М.: Мозаика-синтез, 2019. 336 с.
3. Е. Н. Киркина, Е.С. Ошкина, И.П. Крымова. Приобщение дошкольников-билингвов к фольклору (на материале пословиц и поговорок) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2019. № 1. С. 90–95.

4. В. Я. Фишер, М.А. Кухар. Литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях обновленного образования // Вестник ТГПУ. 2014. № 11 (152). С. 147–153.
5. Ошкина, Е.С. Оптимизация практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к речевому развитию детей // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2020. № 01/2. С. 42–46.

## FORMATION OF PREREQUISITES FOR READING COMPETENCE IN PRESCHOOL AGE

Kirkina E.N., Oshkina E.S., Hrykina N.A.  
Mordovian State Pedagogical University

Fiction is one of the most important means of a versatile and harmoniously developed personality. One of the functional duties of fiction in the upbringing of a child, starting from preschool age, is the development of a diversified personality. The article analyzes the features of the formation of prerequisites for reading competence in preschool children. The figurative and expressive means of fiction are described with specific examples, and their role in the formation of a child who wants to read is shown. The main activities for familiarization with fiction in kindergarten, both traditional and innovative, are considered.

The materials and forms presented in the article for the formation of the prerequisites for reading competence in preschoolers can be used by practitioners of preschool educational institutions, students of pedagogical universities, parents and all those interested in the literary development of preschool children.

**Keywords:** preschool education, literary development of children, children's fiction, reading competence, literary education.

## References

1. Gritsenko, Z.A. Detskaya literatura. Metodika priobshcheniya detei k chteniyu: uchebnoe posobie dlya studentov fakul'tetov doshkol'nogo vospitaniya vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii. Moscow: Akademiya, 2004. 320 p.
2. Ot rozhdeniya do shkoly. Innovatsionnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya / pod redaktsiei N.E. Veraksey, T.S. Komarovoi, E.M. Dorofeevoi, Izdanie pyatoe (innovatsionnoe), ispr. i dop. Moscow: Mozaika-sintez, 2019. 336 p.
3. E. N. Kirkina, E.S. Oshkina, I.P. Krymova. Priobshchenie doshkol'nikov-bilingvov k fol'kloru (na materiale poslovits i pogovorok), *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*, 2019, No. 1, pp. 90–95.
4. V. Ya. Fisher, M.A. Kukhar. Literaturnoe razvitie detei doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh obnoblennogo obrazovaniya, *Vestnik TGPU*, 2014, No. 11 (152), pp. 147–153.
5. Oshkina, E.S. Optimizatsiya praktiko-orientirovannoi podgotovki budushchikh pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya k rechevomu razvitiyu detei, *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: gumanitarnye nauki, 2020, No. 01/2, pp. 42–46.

## Библейские контексты романа Ф.М. Достоевского «Бедные люди»: к вопросу о художественной антропологии писателя

**Бочарова Анна Александровна,**

аспирант Московского городского педагогического университета  
E-mail: dannaa@yandex.ru

В статье рассматривается значение библейского контекста в романе Ф.М. Достоевского «Бедные люди». Особое внимание уделяется анализу включенных в произведение евангельских притч: о неразумном богаче и о десяти девах. Доказывается, что вопросу Ивана Карамазова о несправедливости детских страданий предшествовали размышления Макара Девушкина о проклятых вопросах, о чем и свидетельствуют библейские мотивы и прямые цитации, включенные в художественный мир «Бедных людей». Автор полагает, что в уже 1840-е годы Достоевского интересует богоподобная сущность человека, в какой бы социальной, биолого-психологической или эмоциональной перспективе он ни рассматривался, а в романе «Бедные люди» писатель в рамках религиозного мировоззрения делает свои первые антропологические открытия, которые впоследствии в полной мере сформируются и станут структурообразующими в позднем творчестве. Использование библейского текста в романе, по мнению автора статьи, обращает читателя к Библии как к авторитетному источнику, характеризует свойства человека, служит средством аргументации для героев, а также речевого воздействия на собеседника. Цель работы заключается в том, чтобы рассмотреть, как использование автором библейских источников формирует глубинный смысл, вносит в сюжет романа новое измерение и задает точку отсчета в понимании человека.

**Ключевые слова:** Достоевский, «Бедные люди», библейский контекст, религиозный мотив, евангельский текст, христианская антропология.

Влияние библейских и святоотеческих источников на сочинения Ф.М. Достоевского послекаторжного периода уже достаточно изучено, однако включение библейских сюжетов, мотивов, прямых цитат, обращение к богослужебным текстам характерно и для раннего творчества писателя. Между тем библейским цитатам и реминисценциям в романе «Бедные люди» исследователи уделяли не так много внимания, хотя, безусловно, подобные работы были, и текст Достоевского дает повод для подобного прочтения.

В.Е. Ветловская справедливо соотносит жизнь Вареньки в родительском доме с потерянным раем [4, с. 66]. Действительно, детство человека – устойчивая метафора детства человечества, то есть райского блаженства. Варенька вспоминает свою жизнь в родительском доме, когда отец был управляющим и они жили в дворянской усадьбе. Следует отметить, что образ усадьбы часто соотносится, особенно современными исследователями, с отражением райской гармонии (см., напр.: [2, с. 56]). Варенька неоднократно возвращается к детским воспоминаниям как к лучшим и безвозвратно потерянным годам своей жизни: «Детство мое было самым счастливым временем моей жизни» [5, с. 27]; «Ах, какое золотое было детство мое!..» [5, с. 84]. Но и воспоминания Макара Девушкина о жизни с прежней хозяйкой, «доброй женщиной», пронизаны грустью по утраченной гармонии бытия. Таким образом, Достоевский в самом первом своем романе показывает свойственную человеческой природе грусть любого, «бедного», человека о потерянной гармонии с Богом.

В.Н. Захаров основным мотивом романа считает, пожалуй, главную особенность христианской антропологии – преображение, «восстановление» человека. Динамику образа Макара Девушкина, по мысли исследователя, задает его занятие творчеством: «На глазах читателя <...> переписчик превращается в писателя, причем в настоящего писателя, для которого сочинение «дружеских писем» становится в конце концов смыслом духовного существования, который в слове сознает себя и мир...» [6, с. 85].

Н.В. Цветкова считает, что для осмысления Достоевским задач искусства как богопознания в 40-е годы XIX в. важным стало творческое взаимодействие с С.П. Шевыревым, и отмечает осо-



бую роль отзыва критика о первом романе Достоевского для истории русской литературы и ее мирового значения [13, с. 241] (см. об этом также: [10, с. 24]).

Отдельные евангельские образы уже попадали в поле зрения исследователей. Так, по мнению В.А. Хроликовой и С.И. Ермоленко, в романе символическую роль играют «тридцать копеек серебром», соотносимые с тридцатью сребрениками. Тридцать копеек исследователи считают знаком предательства героя, согласившегося принять от Вареньки последние деньги, в которых она нуждалась. Этот сюжет исследователи сопоставляют с тем фрагментом, когда «Семен Мармеладов <...> возьмет «тридцать копеек» у своей дочери Сони» [12, с. 51]. С этим наблюдением ученых вряд ли следует согласиться, так как тридцать сребреников – устойчивый образ платы за предательство, и если в структуре «Преступления и наказания» сюжет предательства Мармеладовым своей дочери явно прослеживается, то в «Бедных людях» мы не можем говорить о Макаре Девушкине как о предателе.

Приведенными выше примерами «жизнь» библейского текста в романе «Бедные люди» не исчерпывается, и, на наш взгляд, гораздо более очевидными являются явные библейские цитаты, которые еще не попадали в поле зрения ученых. Так, Макар Девушкин, описывая свою жизнь в меблированных комнатах, называет свое жилище одновременно и Содомом, и Ноевым Ковчегом: «Теперь уж я все-таки пообвык, а вот удивляюсь, как в таком **содоме** семейные люди уживаются [5, с. 23]»; «...Порядку не спрашивайте – Ноев ковчег!» [5, с. 16]. Здесь прослеживается мысль о том, что жилище может превратиться как в Содом, так и в Ноев ковчег в зависимости от самих жителей, то есть люди сами, своей свободной волей, решают, быть ли им с Богом или отказаться от Него. Интересно, что об этой особенности применительно к позднему творчеству Достоевского уже писала Т.А. Касаткина: «ад существует лишь потому, что его делают адом его обитатели» [7, с. 339]. Здесь можно говорить о том, что уже в своем первом романе Достоевский затронул один из важнейших христианских догматов – о свободе воли, в основе которого выбор между добром и злом. Этот выбор и определяет пространство вокруг: в зависимости от воли человека оно превращается либо в Содом, либо в Ноев ковчег. Несколько в ином ключе роль образа Ноева ковчега в данном контексте уже осмысливалась В.А. Недзвецким. По его мысли, жилище Макара Девушкина – это некий образ «общепетербургского и даже всечеловеческого общепития» [9, с. 321], где автор представил «едва ли не все массовые национальности и специальности северной российской столицы – окна в Европу» [9, с. 321] и указал на принадлежность героев «ко всему роду человеческому и тому Ноеву ковчегу, которым человечество однажды спаслось» [9, с. 323].

Примечательно, что в рассказе Макара Девушкина прослеживается мотив смерти, который

в творчестве Достоевского впоследствии всегда будет соотноситься с мотивом воскресения: «Я уже описывал вам расположение комнат; оно, нечего сказать, удобно, это правда, но как-то в них душно, то есть не то чтобы оно пахло дурно, а так, если можно выразиться, немного гнилой, остроусллащенный запах какой-то...» [5, с. 22]. В остроусллащенном запахе очевидно узнается запах тлена, и этот гнилостный запах может служить предтечей сюжета о воскрешении Лазаря, который впоследствии станет композиционным центром «Преступления и наказания»: «Господи! уже смердит; ибо четыре дня, как он во гробе» (Ин. 11:39). То есть уже в первом романе заложен основной антропологический вопрос Достоевского: может ли уже разложившийся мертвец, над которым уже властны смерть и тлен, воскреснуть. Здесь мы можем предположить, что, даже находясь рядом с падшими и испорченными людьми – духовными мертвецами – Макар Девушкин все равно воспринимает окружающее его пространство как нечто чуждое ему. Ведь и спасение, и гибель – наш выбор, реализация самого великого и одновременно самого страшного дара свободы воли. Каким бы падшим ни был человек, в каких бы условиях он ни находился, только он делает свой самый главный выбор: спастись ему или погибнуть.

И если Макар Девушкин, как считает В.Н. Захаров и другие исследователи, «духовно возрождается», то судьба Вареньки нам неизвестна. Хоть она и пишет Макару Девушкину, что пойдет «куда-нибудь в горничные, в прачки», а здесь не останется, но все же предпочитает быть «затравленной» Быковым вместе с зайцами, чем идти в прачки (см. об этом: [3, с. 43]). В этой связи показательно, что В.Е. Ветловская сопоставляет замужество Вареньки со смертью: «Варенька уезжает от Макара Алексеевича в холодную дождливую осень: «Там теперь листья с дерев осыпались, там дожди, там холодно...»» [4, с. 193]. Путь Вареньки в имение Быкова, по мнению ученого, есть «последний для нее смертный путь: «Вы там умрете, вас там в сыру землю положат; об вас и поплакать будет некому там!»» [4, с. 193] – сокрушается Макар Девушкин. По мнению В.Е. Ветловской, покупая для Вареньки фальбалу и кружева, он наряжает ее на смерть [4, с. 194], и в этой связи никак нельзя согласиться с Т.В. Швецовою, считающей судьбу Вареньки благополучной [14, с. 100].

Рассуждая о несправедливости бытия и сокрушаясь о горькой судьбе Вареньки, Макар Иванович, обращаясь к некоему «национальному» образу «безумного богача» – Иванушке-дурачку, цитирует евангельскую притчу о неразумном богаче: «Отчего вы, Варенька, такая несчастная? Ангельчик мой! да чем же вы-то хуже их всех? <...> Отчего это так все случается, что вот хороший-то человек в запустенье 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 еще во чреве матери прокаркнула счастье

ворона-судьба, а другой из воспитательного дома на свет божий выходит? И ведь бывает же так, что счастье-то часто Иванушке-дурачку достается. Ты, дескать, Иванушка-дурачок, **ройся в мешках дедовских, пей, ешь, веселись**, а ты, такой-сякой, только облизывайся; ты, дескать, на то и годишься, ты, братец, вот какой!» [5, с. 86. Выделено нами. – А.Б.]. Эта несправедливость и возмущает Девушкина, «бедного», то есть несчастного, героя – бедного не потому, что не хватает средств, а потому, что он мучится «проклятыми» вопросами. Не мучится и богатеет только Иван-дурак – к такому выводу приходит Макар Девушкин. То есть герой тоже делает своеобразное открытие о человеке. По словам святителя Луки Войно-Ясенецкого, в этой притче сказано о разных путях, по которым идут люди, – о тех, кого Священное Писание называет людьми душевными, плотскими, и о людях духовных [8, с. 404]. Возможно, задаваясь такими вопросами, Макар Девушкин определяет, прежде всего для себя, дальнейший путь – накопление богатств духовных. Примечательно, что в этих словах Макара Девушкина уже видно предвещание вопроса Ивана Карамазова о несправедливости детских страданий; более того, Макар Девушкин будто бы предвидит и то, что разрешение этого вопроса может вылиться в «бунт» («Знаю, знаю, <...> что нехорошо <...> что это вольнодумство»). Притом Макар Иванович сам себя корит за эти мысли: «Грешно, маточка, оно грешно так думать, да тут поневоле как-то грех в душу лезет» [5, с. 86]. Этот грех – богоборчества, который впоследствии разовьется в образе Ивана Карамазова. И здесь – еще одно открытие о человеческой природе в ранней прозе Достоевского: человек в силу своей падшей природы всю жизнь мучится разладом с Богом.

В.Н. Захаров отмечает безусловное «духовное перерождение» [6, с. 85] Макара Девушкина, которое, действительно, прослеживается на протяжении всего произведения и очевидным признаком которого являются постоянные религиозные размышления героя с опорой на Священное Писание. Так, после смерти бедняка Горшкова, как истинный философ, Девушкин размышляет: «Грустно подумать, что этак в самом деле **ни дня, ни часа не ведаешь...** Погибаешь этак ни за что...» [5, с. 99]. Неизвестно, насколько осознанно Макар Девушкин цитирует притчу о десяти девах, но читатель явно улавливает здесь слова Христа: «Итак, бодрствуйте, потому что не знаете ни дня, ни часа, в который приидет Сын Человеческий» (Мф. 25:13), которыми он заповедует, по мысли блж. Феофилакта Болгарского, «обогащаться добрыми делами, чтобы, когда придет Господь, мы смогли представить Ему, что Ему угодно» [11, с. 255]. Таким образом, в этой, казалось бы, характерной для сентиментального натурализма истории о несчастьях бедняка притча актуализирует и другой смысл – ответственности человека за свои дела перед Богом.

Итак, библейский текст, зримо присутствующий в «Бедных людях», указывает на то, что человек, бе-

ден ли он или богат, рассматривается Достоевским с точки зрения христианской антропологии и христианского миропонимания. Достоевского интересует богоподобная сущность человека, в какой бы социальной, биолого-психологической или эмоциональной перспективе он ни рассматривался. В.Н. Захаров справедливо видит в «Бедных людях» книгу, в которой еще не была проговорена, но обозначена четко идея восстановления человека, что «роман являет откровение Слова, которое творит мир, творит человек» [6, с. 86], а «Макар Девушкин был первым откровением великой идеи Достоевского – идеи «восстановления» человека» [6, с. 87]. И.А. Беляева и Э. Тышковска-Каспшак доказывают, что идея восстановления человека важна для русских писателей, «что как бы ни был он <герой – прим. мое — А.Б.> укоренен в общественном и бытовом (а герой обязательно будет в них укоренен), он все равно измеряется мерой своего «восстановления» (Достоевский), «пробуждения» (Гончаров), или спасения, своей души» [1, с. 87]. В Макаре Девушкине Достоевский как «художник-христианин» [9, с. 331] воплотил через призму евангельского воскресения личность внутренне сложную, многоплановую, с огромным духовным потенциалом. Использование библейских цитат помогает писателю не только раскрыть духовный ориентир героя, но и обращает читателя к Священному Писанию, к его авторитету и духовному богатству. Писатель включает героя в круг проблем, характерных для христианского мировоззрения: богопознание, преобразование человека, его путь к спасению.

Итак, в первом романе «Бедные люди» Ф.М. Достоевским уже сделан целый ряд открытий в познании человека в рамках его религиозной природы; все это необходимо для решения его главной творческой задачи – раскрытия «тайны» человека.

## Литература

1. Беляева И.А., Тышковска-Каспшак Э. Архетипические константы и трансформации русского романа // Проблемы исторической поэтики. 2021. № 19. С. 78–102.
2. Богдановна О.А. Усадьба и дача в русской литературе XIX–XXI вв. Топика, динамика, мифология: Монография / Отв. ред. Е.Е. Дмитриева. М.: ИМЛИ РАН, 2019. 288 с.
3. Бочарова А.А. Образ Вареньки Доброселовой как предтеча женских образов в позднем творчестве Ф.М. Достоевского // Художественный текст глазами молодых: Материалы международной научно-практической конференции / Сост. Е.А. Федорова. Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2018. С. 40–44.
4. Ветловская В.Е. Роман Ф.М. Достоевского «Бедные люди»: Монография. Л.: Худож. лит., 1988. 208 с.
5. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 1 Л.: Наука, 1972. 512 с.
6. Захаров В.Н. Имя автора – Достоевский: очерк творчества. М.: Индрик, 2013. 455 с.

7. Касаткина Т.А. Священное в повседневном: Двусоставный образ в произведениях Ф.М. Достоевского. М.: ИМЛИ РАН, 2015. 528 с.
8. Лука (Войно-Ясенецкий), святитель. Избранные творения. М.: Сибирская Благовонница, 2014. 751 с.
9. Недзвецкий В.А. Статьи о русской литературе XIX–XX веков. Научная публицистика. Воспоминания. Нальчик: Тетраграф, 2011. 630 с.
10. Николукин А.Н. «Бедные люди» на пустынном поле: Шевырёв о Достоевском // Литературоведческий журнал. 2021. № 1 (51). С. 21–27.
11. Феофилакт блж., архиепископ Болгарский. Благовестник: в 4 т. Толкование на Евангелие от Матфея. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2008. Т. 1. 448 с.
12. Хроликова В.А., Ермоленко С.И. Ассоциативный фон эпистолярного романа Ф.М. Достоевского «Бедные люди» // Уральский филологический вестник. 2017. № 4. С. 39–57.
13. Цветкова Н.В. Христианская эстетика С.П. Шевырева и Ф.М. Достоевский // Достоевский: Материалы и исследования. СПб.: Нестор-История, 2019. № 22. С. 233–244.
14. Швецова Т.В. «Мир поступка» чиновника в «Петербургском сборнике» (1846) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 2 (83). С. 97–108.

#### **BIBLICAL CONTEXTS F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL «POOR PEOPLE»: REVISITING THE WRITER'S ARTISTIC ANTHROPOLOGY**

**Bocharova A.A.**

Moscow City University

The article examines the meaning of the biblical context in F.M. Dostoevsky's novel "Poor People". Special attention is paid to the analysis of the gospel parables included in the work: about the foolish rich man and about the ten virgins. It is proved that Ivan Karamazov's question about the injustice of children's suffering was preceded by Makar Devushkin's reflections on accursed questions, which is evidenced by the biblical narratives and direct quotations from the artistic world of "Poor People". The author believes that in the 1840s Dostoevsky was interested in the God nature of person, in whatever social, biological, psychological or emotional perspective he was considered, and in the novel "Poor People" the writer makes his first anthropological discoveries within the framework of religious nature,

which would subsequently be fully cultivated and become structure-forming in Dostoevsky's late works. The use of the biblical text in the novel, according to the author of the article, turns the reader to the Bible as an authoritative source, describes the properties of a person, serves as an argument for the characters, speech influence on the interlocutor. The purpose of the work is to examine how the use of biblical sources by the author creates a deep meaning, introduces a new dimension into the plot of the novel and sets a starting point in the understanding of a person.

**Keywords:** Dostoevsky, «Poor People», biblical plot, religious motive, gospel text, Christian anthropology.

#### **References**

1. Belyaeva I.A., Tyshkovska-Kaspshak E. Archetypal Constants and Transformations of the Russian Novel // Problems of Historical Poetics. 2021. No. 19. Pp. 78–102.
2. Bogdanova O.A. Manor and Dacha in Russian Literature of the XIX–XXI Centuries. Topic, Dynamics, Mythology: Monograph / Publ. Ed. E.E. Dmitrieva. M.: IWL RAS, 2019. 288 p.
3. Bocharova A.A. Image of Varenka Dobroselova as the Forerunner of Female Images in the Late Work of F.M. Dostoevsky // Artistic Text through the Eyes of the Young: Materials of the International Scientific and Practical Conference / Content by E.A. Fedorova. Yaroslavl: Demidov Yaroslavl State University, 2018. Pp. 40–44.
4. Vetlovskaya V.E. F.M. Dostoevsky's Novel «Poor People»: Monograph. Leningrad.: Art. lit., 1988. 208 p.
5. Dostoevsky F.M. Complete Works in 30 vols. Leningrad: Nauka, 1972. V 1. 512 p.
6. Zakharov V.N. Author's Name is Dostoevsky: Essay on Creativity. Moscow: Indrik, 2013. 455 p.
7. Kasatkina T.A. Sacred in Everyday Life: Two-Part Image in the Works of F.M. Dostoevsky. Moscow: IWL RAS, 2015. 528 p.
8. Luke (Voino-Yasenetsky), Saint. Selected Works. Moscow: Siberian Blagovonnitsa, 2014. 751 p.
9. Nedzvetkiy V.A. Articles about Russian Literature of the XIX–XX Centuries. Scientific Journalism. Memories. Nalchik: Tetra-graph, 2011. 630 p.
10. Nikolyukin A.N. "Poor people" on a deserted field: Shevyrev about Dostoevsky // Literary Journal. 2021. No. 1(51). Pp. 21–27.
11. Saint Theophylact of Ohrid. The Evangelizer: in 4 vols. Interpretation of the Gospel of Matthew. Moscow: Publishing House of the Sretensky Monastery, 2008. V. 1. 448 p.
12. Khrolikova V.A., Ermolenko S.I. Associative Background of F.M. Dostoevsky's Epistolary Novel «Poor People» // Ural Philological Bulletin. 2017. No. 4. Pp. 39–57.
13. Tsvetkova N.V. Christian Aesthetics of S.P. Shevyrev and F.M. Dostoevsky // Dostoevsky: Materials and Studies. St. Petersburg: Nestor-History, 2019. No. 22. Pp. 233–244.
14. Shvetsova T.V. "The world of action" of an official in the "Petersburg Collection" (1846) // Bulletin of Cherepovets State University. 2018. No.2 (83). Pp. 97–108.

# Формирование лингвокультурных пресуппозиций в аспекте повышения уровня образованности человека

## Курбакова Светлана Николаевна,

доктор филологических наук, доцент, кафедра английского языка № 1, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации  
E-mail: svetlanakurbakova@yandex.ru

## Васильева Светлана Николаевна,

старший преподаватель, 9 кафедра (иностранных языков), Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации  
E-mail: v\_svetuis@mail.ru

Статья посвящена вопросу значимости пресуппозиций для реализации художественным текстом регулятивной функции. Особое внимание в работе уделено описанию системно-деятельностной природы пресуппозиций как с позиций художественного текста, так и с позиций акторов когнитивно-коммуникативной деятельности. Установлено, что пресуппозиции существуют в сознании культурно-языковых личностей автора и читателя в виде некоторого лингвокультурного и внеязыкового ресурса, который актуализируется в момент перехода от первичной коммуникативной деятельности автора по созданию текста к вторичной коммуникативной деятельности читателя по его восприятию и осмыслению. В художественном тексте пресуппозиции «овеществляются» в виде пресуппозитивных иерархически расположенных текстовых маркеров трех уровней, которые помогают читателю декодировать авторский замысел, одновременно развивая уровень его культуры и образованности.

**Ключевые слова:** художественный текст, автор, читатель, лингвокультурная пресуппозиция, пресуппозитивный текстовый маркер, средства художественной выразительности, образ, социально значимый архетип.

Повышение уровня культуры и образованности человека, способного к саморазвитию и самореализации на основе критического анализа и осмысления как своего жизненного опыта, так и опыта современников и предков, является одной из приоритетных задач современного образования и воспитания. Одним из эффективных подходов к достижению поставленной задачи, на наш взгляд, является деятельностный подход, практическая реализация которого в образовательной сфере возможна, в частности, посредством формирования, развития и совершенствования навыков функционального чтения, т.е. осознанной смысловой переработки знаков текста с элементами активно-дискурсивной интерпретации.

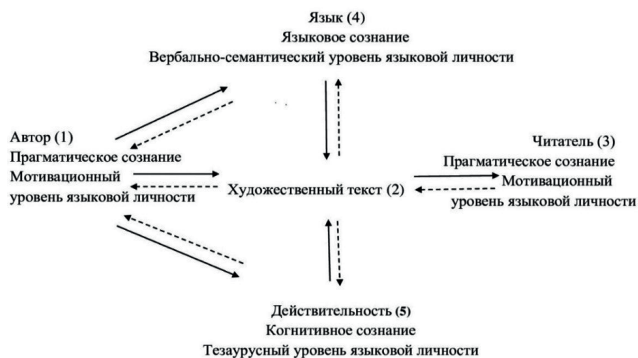
В речевой коммуникации художественный текст занимает особое место: он обладает рядом дивергентных свойств, благодаря которым человек использует его в качестве средства познания. Важно отметить, что художественная литература позволяет активизировать и наращивать культурно-образовательный потенциал, в частности, благодаря тому, что «художественный текст является важным источником получения информации о странах изучаемого языка, их культуре, помогает обеспечивать взаимопонимание между народами» [6, с. 3]. В данном контексте особое значение приобретает чтение иностранной художественной литературы, как в оригинале, так и в переводе: перед читателем раскрываются новые горизонты постижения иноязычной культуры, для познания и осознания которой необходимы определенные знания. Именно такие знания в форме лингвокультурных пресуппозиций играют существенную роль в успехе познавательной деятельности человека.

Стоит отметить, что художественный текст – это комплексное многогранное явление: каждая наука фокусируется на определенной грани. Такая полипарадигмальность весьма прогрессивна, поскольку понять и описать природу художественного текста в рамках одной научной дисциплины и унитарного подхода, представляется узким и неисчерпывающим. К настоящему времени лингвистическая наука, исходя из понимания знаковой природы текста, разработала прочный методологический фундамент для всестороннего изучения художественного текста с интеграцией новейших достижений психологической и когнитивной наук.

Лингвистика текста, психолингвистика, прагматическая лингвистика, социолингвистика, лингвокультурология исходят из того, что текст как знаковое образование является как процессом, так и результатом речевой деятельности человека. Регулятивно-

деятельностный подход к изучению языковых явлений позволяет рассмотреть художественный текст в контексте как речетворческого, так и познавательного процессов, субъектом и объектом которых является человек. Современная психолингвистика убедительно доказала, что речевая коммуникация носит интерактивный характер, а текст «есть предметно-знаковая модель координации (или регуляции) деятельностей участников общения» [9, с. 29].

В данном контексте художественный текст предстает сложным лингвокультурным знаком, связывающим в единый механизм первичную коммуникативную деятельность автора художественного текста и вторичную коммуникативную деятельность читателя. Важно отметить, что деятельность автора по созданию текста (мотивация автора) и деятельность читателя по восприятию текста (мотивация читателя) взаимообусловлены общей целью – осмыслить, иначе говоря, познать определенное событие, основными характеристиками которого являются *актор – время – пространство*. При этом автор опирается на свои пресуппозиции при создании текста, а читатель «декодирует» авторское послание с точки зрения своих пресуппозиций, иными словами, каждым из них руководят свои мотивационные факторы. Эти процессы можно представить в виде интерактивной функциональной модели, на которой представлены основные уровни и мотивационные факторы, задействованные в когнитивный процесс создания и восприятия художественного текста (рис. 1).



**Рис. 1.** Интерактивная функциональная модель художественного текста

На активизацию факторов мотивации художественного текста, приводящих в действие всю модель, оказывает влияние ряд причин, среди которых особую значимость занимает пресуппозиция.

В настоящее время существует довольно широкое толкование пресуппозиции: от общепринятых правил коммуникации до особенностей значения определенных языковых единиц. Так, Н.Д. Арутюнова предлагает следующие трактовки пресуппозиции: 1) коммуникативно-нерелевантные значения слова / предложения; 2) представления говорящих о естественных отношениях между событиями; 3) условия эффективности речевого акта; 4) семантическая детерминация одного слова или высказывания другим словом или высказыванием

в тексте; 5) представления говорящего о степени осведомленности адресата речи [2, с. 89]. По нашему мнению, первое и четвертое определения более релевантны для лингвистической семантики, второе – соотносится с логикой и ее проявлениями в языке, третье – сформулировано в рамках лингвистической прагматики, а пятое – более сопоставимо с коммуникативной лингвистикой.

Исследования знаковой природы художественного текста позиций регулятивно-деятельностного подхода позволяют, на наш взгляд, значительно расширить понимание пресуппозиции за счет учета особенностей когнитивных процессов в речевой деятельности. Таким образом, пресуппозиция может толковаться, как 1) зона пересечения когнитивных пространств коммуникантов [7, с. 235]; 2) зона пересечения «фоновых» знаний собеседника о друг друге и о ситуации [8, с. 13]; 3) общий фонд знаний отправителя и получателя текста [1]; 4) некоторый обязательный фонд общих знаний, предполагающий «предварительный договор» и обеспечивающий правильное понимание речевой коммуникации [3, с. 217].

Иными словами, все рассмотренные трактовки пресуппозиции рассматривают ее как общую базу знаний и представлений, как общее когнитивное пространство адресанта (автора) и адресата (читателя). Считаю важным обратить внимание на тот факт, что четвертое определение (В.А. Звегинцева) значительным образом отличается от других тем, что в нем наряду с системным компонентом пресуппозиции («что?») устанавливается ее функциональная составляющая («для чего?»), без которой понимание пресуппозиции представляется неполным.

Как мы полагаем, пресуппозицию возможно рассматривать интегративно: как в аспекте особенностей коммуникативной деятельности авторов, так и в аспекте знаковой специфики художественного текста.

С точки зрения когнитивной деятельности авторов, пресуппозиция существует в сознании культурно-языковых личностей автора художественного произведения и читателя в виде лингвокультурного и внеязыкового ресурса и актуализируется в момент перехода от первичной коммуникативной деятельности автора по созданию текста к вторичной коммуникативной деятельности читателя по его восприятию и осмыслению. Создаваемое при этом общее когнитивно-коммуникативное пространство способствует осуществлению интерактивного взаимодействия между автором и читателем. Понимание знаковой природы художественного текста позволяет осознать, что в художественном тексте пресуппозиция существует в пространстве художественного текста в виде особых, пресуппозитивных, текстовых маркеров, которые «овеществляются» из абстрактного мира в сознании автора в вербальное существование при создании текста художественного произведения. В дальнейшем, при чтении эти текстовые маркеры помогают реципиенту «декодиро-

вать» замысел автора. Можно сказать, что при этом текст производит на читателя определенное воздействие, меняет его представления, толкает на совершение некоторых речепсихических шагов, т.е. в целом регулирует деятельность читателя. Е.В. Игнатова отмечает следующее: «Благодаря работе с литературными текстами обучаемые включаются в мир общечеловеческих ценностей, расширяют свой обций и филологический кругозор, обогащают свой социальный опыт, развивают эстетический вкус» [5, с. 11].

В данной связи важно отметить, что для вступления во взаимодействие с автором в пространстве художественного текста читателю необходимо обладать навыками и умениями сначала актуализировать, а затем осмыслить авторские лингвокультурные пресуппозиции, которые, по нашему мнению, находятся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости и представляют собой иерархически организованную систему.

К первому уровню пресуппозитивных текстовых маркеров относятся языковые и культурные единицы текста и средства художественной выразительности, которые обогащают филологический кругозор читателя.

К примеру, в рассказе «A Very Short Story» («Очень короткий рассказ») Э. Хемингуэй использует антитезу в качестве экспрессивного текстового маркера как для описания образа-персонажа медсестры по имени Люз

- (1) ... **cool and fresh in the hot night** [13, p. 80] (**свежая и прохладная в духоте** ночи) [12, с. 62],
- (2) ... **she expected, absolutely unexpectedly, to be married in the spring** [13, p. 81] (... а теперь она совершенно **неожиданно** для себя **собирается** весной выйти замуж) [12, с. 63],
- (3) **She loved him as always, but she realized now it was only a boy and a girl love** [13, p. 81] (Она **по-прежнему** любит его, **но** ей **теперь** ясно, что это только детская любовь) [12, с. 63],
- (4) ... **and it was impossible to get along without him ... quarreled about her not being willing to come home at once** [13, p. 81] (...и как она **жить без него не может** ... поссорились из-за того, что она **не хотела сразу ехать домой**) [12, с. 63],

так и для характеристики образа-символа госпитального романа между ней и безымянным раненым американцем

- (5) **They wanted to get married but ... neither of them had birth certificates** [13, p. 80] (Они хотели пожениться, **но** ... у них не было метрических свидетельств) [12, с. 62],
- (6) **They felt as though they were married, but they wanted every one to know about it, and to make it so they could not lose it** [13, p. 80] (Они чувствовали себя мужем и женой, **но** им хотелось, чтобы все знали об этом и чтобы это было прочно) [12, с. 62],
- (7) ... **they kissed good-bye, but were not finished with the quarrel** [13, p. 81] (... они поцеловались, **но** ссора еще не была забыта) [12, с. 63].

Для создания образа-персонажа раненого американца Э. Хемингуэй использует художественную деталь

- (8) **After he got on crutches he used to take the temperatures** [13, p. 80] (Как только ему разрешили передвигаться на костылях, **он стал сам разносить термометры раненым**) [12, с. 62],
- (9) **Fifteen came in a bunch to the front and he sorted them by dates and read them all straight through** [13, p. 81] (Он их получил на фронте пятнадцать сразу, **подобрал их по числам и прочел все подряд**) [12, с. 62–63].

Второй уровень пресуппозитивных текстовых маркеров составляют, собственно, сами образы-персонажи и образы-символы, которые, воздействуя на читателя, вызывают у него определенные эмоции и развивают его эмоциональный интеллект и ассоциативное мышление.

К примеру, в том же рассказе Э. Хемингуэя полагаем возможным представить смысловые ассоциации и эмоциональные эффекты следующим образом:

образ	смысловая ассоциация	эмоциональный эффект
медсестра Люз	неискренность, непоследовательность	разочарование, огорчение
американский раненый	забота, цельность	доверие, принятие
госпитальный роман	страсть, неопределенность	желание, тревога

Третий уровень пресуппозитивных текстовых маркеров представляют социально значимые архетипы, которые в художественном тексте достаточно часто не имеют явно выраженной экспликации и связаны с авторским осмыслением общечеловеческих духовных ценностей, что, в свою очередь, обогащает социальный опыт читателя, развивает его логическое и критическое мышление и эстетический вкус.

К примеру, в анализируемом рассказе Э. Хемингуэя социально значимым архетипом, как мы думаем, является «война – любовь». Полагаем, что автор в своем рассказе пытается показать стремление человека к построению гармоничных отношений даже в условиях социального катаклизма, которым, безусловно, является война, связанная с неопределенностью и тревогой за то, какое развитие эти отношения получат в будущем. Однако любовь и взаимопонимание между партнерами возможно только в том случае, когда они оба искренне относятся друг к другу, когда есть внутреннее неподдельное желание друг о друге заботиться, когда нет никаких сомнений, сопряженных с личной выгодой или эгоизмом.

Таким образом, считаем важным сделать замечание о том, что приведенное в статье осмысление «Очень короткого рассказа» Э. Хемингуэя не является догмой, поскольку каждый читатель «соотносит читаемое им художественное произведение, независимо от времени его создания

и его темы, с собой, со своим опытом, со своей современностью» [10, с. 430]. «Художественный текст принадлежит к мягким текстам: он может быть подвергнут весьма неопределенному, в принципе неисчислимому количеству интерпретаций», – рассуждали Л.Н. Мурзин и А.С. Штерн [11, с. 20]. Вместе с тем важно отметить, что «наиболее адекватно смысл текста интерпретируется тем индивидом, психологическая структура сознания которого максимально приближена к психологическим особенностям автора» [4, с. 21–22]. По нашему мнению, рассуждать о степени «психологической совместимости автора и читателя» представляется весьма сложным, поскольку это требует проведения определенных исследований и тестов. Между тем, возможно с большой долей вероятности предположить, что читатель с высоким уровнем культуры и образованности, которое выражается, в частности, в количестве и качестве сформированных лингвокультурных пресуппозиций, имеет шанс осмыслить вербализованные в тексте лингвокультурные пресуппозиции, и, следовательно, создать общее с автором когнитивно-коммуникативное пространство.

## Литература

1. Алефиренко, Н.Ф. Текст – дискурс – язык / Н.Ф. Алефиренко. URL: [https://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/456/1/Alefirenko\\_Tekst.pdf](https://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/456/1/Alefirenko_Tekst.pdf) (дата обращения: 15. 08. 2019).
2. Арутюнова, Н.Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике / Н.Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Серия лит. и языка: сб. статей / под общ. Редакцией Д.Д. Благого. – М.: Изд-во АН СССР, 1973. – т. XXXII. – Вып. 1. – С. 84–89.
3. Звегинцев, В.А. Предложение и его отношение к языку и речи / В.А. Звегинцев. – М.: Изд-во Московского университета, 1976. – 308 с.
4. Ивановская, О.Г. Педагогика текста и психолингвистика: учеб. пособие / О.Г. Ивановская. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2018. – 159 с.
5. Игнатова, Е.В. Межкультурное взаимодействие в процессе чтения и интерпретации текста литературного произведения на иностранном языке / Е.В. Игнатова // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 2. – С. 10–13.
6. Игнатова, Е.В. Обучение чтению иноязычных литературных произведений в контексте взаимодействия культур / Е.В. Игнатова // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 5. – С. 2–8.
7. Красных, В.В. Основы психолингвистики / В.В. Красных. – 2-е изд., доп. – М.: Гнозис, 2012. – 333 с.
8. Кузмина, Т.Н. Коммуникативная категория категоричности: прототипический и стратегический аспекты: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Т.Н. Кузмина. – Майкоп, 2019. – 21 с.
9. Курбакова, С.Н. Языковой дейксис в речевой коммуникации: основы речевой теории язы-

- кового дейксиса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / С.Н. Курбакова. – М., 2009. – 556 с.
10. Лесскис, Г.А. Синтагматика и парадигматика художественного текста / Г.А. Лесскис // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1982. – № 5. – С. 430–441.
  11. Мурзин, Л.Н. Текст и его восприятие: монография / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 172 с.
  12. Хемингуэй, Э. Очень короткий рассказ / Э. Хемингуэй; пер. Н. Георгиевской // Собр. соч.: в 4 т. – М.: Художественная литература, 1981. – Т. 1. – С. 62–63.
  13. Hemingway, E. A Very Short Story / E. Hemingway. – М.: Progress Publishers, 1971. – P. 80–82.

## FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL PRESUPPOSITIONS IN THE ASPECT OF INCREASING THE LEVEL OF HUMAN EDUCATION

**Kurbakova S.N., Vasilyeva S.N.**

Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation; Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Defense Ministry of the Russian Federation

The article is devoted to the question of the importance of presuppositions for a literary text to implement its regulatory function. Special attention is paid to the description of the system-activity nature of presuppositions both from the positions of the literary text and from the positions of the actors of cognitive-communicative performance. It is established that presuppositions exist in the consciousness of the cultural and linguistic personalities of the author and the reader in the form of some linguistic and cultural and non-linguistic resource, which is actualized at the moment of transition from the primary communicative activity of the author to create a text to the secondary communicative activity of the reader to perceive and comprehend it. In a literary text, presuppositions are “embodied” in the form of presuppositional hierarchically arranged text markers of three levels, which help the reader decode the author’s idea while simultaneously developing the level of his culture and education.

**Keywords:** literary text, author, reader, linguistic and cultural presupposition, presuppositional text marker, means of artistic expression, character sketch, socially significant archetype.

## References

1. Alefirenko, N.F. Text – discourse – language / N.F. Alefirenko. URL: [https://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/456/1/Alefirenko\\_Tekst.pdf](https://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/456/1/Alefirenko_Tekst.pdf) (access date: 15. 08. 2019).
2. Arutyunova, N.D. The concept of presupposition in linguistics / N.D. Arutyunova // Izvestia of the USSR Academy of Sciences. Series of Literature and Language: collection of articles / endorsed by D.D. Blagoi. – М.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1973. – vol. XXXII. – Issue 1. – P. 84–89.
3. Zvegintsev, V.A. Sentence and its relation to language and speech / V.A. Zvegintsev. – М.: Publishing House of Moscow University, 1976. – 308 p.
4. Ivanovskaya, O.G. Text pedagogy and psycholinguistics: study guide / O.G. Ivanovskaya. – М.: FORUM: INFRA-M, 2018. – 159 p.
5. Ignatova, E.V. Intercultural interaction in the process of reading and interpreting the text of a literary work in a foreign language / E.V. Ignatova // Foreign language at school. – 2020. – No. 2. – P. 10–13.
6. Ignatova, E.V. Teaching to read foreign literary works in the context of interaction of cultures / E.V. Ignatova // Foreign languages at school. – 2020. – No. 5. – P. 2–8.
7. Krasnykh, V.V. Fundamentals of psycholinguistics / V.V. Krasnykh. – 2nd edition, supplemented. – М.: Gnosis, 2012. – 333 p.
8. Kuzmina, T.N. The communicative category of categoricity: prototypical and strategic aspects: abstract of the dissertation of

- the Candidate of Philology: 10.02.19 / T.N. Kuzmina. – Maykop, 2019. – 21 p.
9. Kurbakova, S.N. Linguistic deixis in speech communication: fundamentals of the speech theory of linguistic deixis: dissertation of the Doctor of Philology: 10.02.19 / S.N. Kurbakova. – M., 2009. – 556 p.
  10. Lesskis, G.A. Syntagmatics and paradigmatics of a literary text / G.A. Lesskis // *Izvestia of the USSR Academy of Sciences. Series of Literature and Language*. – 1982. – No. 5. – P. 430–441.
  11. Murzin, L.N. Text and its perception: monograph / L.N. Murzin, A.S. Stern. – Sverdlovsk: Ural University Publishing House, 1991. – 172 p.
  12. Hemingway, E. A very short story / E. Hemingway; translated by N. Georgievskaya // collection edition in 4 vols. – M.: Fiction, 1981. – Vol. 1. – P. 62–63.
  13. Hemingway, E. A Very Short Story / E. Hemingway. – M.: Progress Publishers, 1971. – P. 80–82.



# Олицетворение как разновидность метафоры в современных стихотворениях в прозе

**Вилкова Александра Викторовна**

аспирант, кафедра русского языка, Московский городской педагогический университет  
E-mail: vilkovaalex@mail.ru

В статье производится анализ олицетворений как одной из разновидностей метафоры в жанре стихотворений в прозе конца XX – начала XXI века. Олицетворение рассматривается как тропеическое средство, усиливающее изобразительность и выразительность речи. Под олицетворением понимаются как антропоморфные метафоры со значением персонификации, так и метафоры, в основе которых – сравнение со всеми живыми существами. Исследуются особенности семантики олицетворений в художественном тексте, описывается их структура: предмет сравнения (что лежит в основе метафоры), образ сравнения (итоговый образ и имплицитно присутствующий признак сравнения, свойственный предмету сравнения в реальности или в воображении автора), анализируются функции. Источник материала – лирические прозаические миниатюры современных русских авторов: В. Полозковой, Ю. Цаплина, Г. Заломкиной, С. Заготовой.

**Ключевые слова:** олицетворение, метафора, лирическая прозаическая миниатюра, стихотворение в прозе, троп.

Художественный текст, особая художественная реальность и неповторимое её отражение, пропущенное через призму восприятия автора, – среда обитания «действующих» тропов, в том числе и метафор. О художественной реальности как о мире событий, «которые создает художник (писатель, композитор), выражая свое отношение к событиям обычного мира», говорит В.Н. Телия. Глубина образов в художественном тексте во многом создается за счёт тропов. Способ изображения мира зависит от родовой принадлежности текста. Стихотворение в прозе, или лирическая прозаическая миниатюра, – лироэпический жанр, имеющий некоторые признаки эпоса, но лирический по сути. Новый жанр возник на стыке двух родов: эпоса и лирики. М.Л. Гаспаров даёт следующее определение данного жанра: «Стихотворение в прозе – лирическое произведение в прозаической форме <...> представляют собой промежуточную форму между поэзией и прозой по стилистическим, тематическим, композиционным, но не метрическим признакам» [3]. Е.Ю. Геймбух замечает, что ЛПМ вбирает в себя, преобразуя, другие малые жанры, лежащие на стыке эпоса и лирики, стиха и прозы: «дневник, записки, очерк, зарисовка», верлибр, ритмическая проза [4]. Как в лирике, глубина образов и эмоциональность в данном жанре достигаются благодаря тропам, в частности, метафорам и олицетворениям.

Учёные спорят о том, является ли олицетворение самостоятельным тропом. Вслед за Н.И. Бахмутовой, Н.О. Гучинской, В.П. Ковалевым, Н.В. Кожевниковой, В.Н. Телией мы рассматриваем олицетворение в художественном тексте как разновидность метафоры – тропа, в основе которого лежит неназванное сравнение предмета с каким-либо другим предметом на основании признака, общего для обоих сопоставляемых членов [5]. Как и при анализе метафоры, в олицетворении мы выявляем предмет сравнения, образ сравнения и имплицитно присутствующий признак сравнения. Термины «олицетворение», «антропоморфизм», «персонификация» обозначают одну и ту же категорию, характеризующуюся тем, что «абстрактное понятие становится лицом, личностью, но уже с перевесом значимости именно этого абстрактного понятия» [7].

Существует широкое и узкое понимание олицетворения. Во-первых, это «стилистическая фигура, состоящая в том, что при описании животных или неодушевленных предметов они наделяются человеческими чувствами, мыслями и речью (антропоморфизм)» [5]. Во-вторых, это «троп, со-

стоящий в приписывании неодушевленным предметам признаков и свойств живых существ (то же, что персонификация)» [10]. Таким образом, под термином «олицетворение» в одних случаях подразумевается «оживление» в целом, то есть неодушевленному предмету приписываются свойства одушевленного, что соответствует широкому пониманию олицетворения, либо перенесение именно человеческих качеств на предметы, которые ими не обладают (узкое понимание). Мы придерживаемся широкого понимания термина.

Олицетворение, как и метафоризация, вытекает из способности и потребности человека не только узнавать и называть предметы окружающего мира, явления и людей, но и мыслить образно, находить скрытые связи в окружающем, сравнивать и таким образом осознавать их (ср. явление синестезии: *твердый металл и твердый звук, теплый воздух и теплый тон*). Умение улавливать сходства между конкретными и абстрактными объектами также доступно человеческой мысли (ср.: *вода течет, жизнь течет, время течет, мысли текут* и т.п.). Н.Д. Арутюнова определяет метафору как транспозицию «идентифицирующей лексики, предназначенной для указания на предмет речи, в сферу предикатов, предназначенных для указания на его признаки и свойства» [2]. Исследователь говорит и о том, что в сравнениях духа и материи речь идёт не столько об открытии сходств объектов, сколько об их создании [1]. Определение признаков, как и «создание» новых сходств, свойственно и олицетворению.

В.Н. Телия, говоря о причине возникновения в языке «смысловых переносов», называет особенности восприятия человеком окружающей действительности: «...в основе тропеических механизмов лежит и антропометрический принцип, согласно которому «человек – мера всех вещей»» [2]. Если говорить о структуре, то как и метафора, олицетворение сокращает «знак сравнения» (компаративную связку), вместе с ним отбрасывается и основание сравнения <...> метафора в норме двухчленна (А есть В)» [1]. Как писал Хосе Ортега-и-Гассет, «метафора живет сознанием этой двойственности» [9]. При этом оба слова не только получают переносные значения, но и сохраняют память о прямых.

Рассмотрим олицетворения в жанре стихотворений в прозе современных авторов: В. Полозковой, Ю. Цаплина, Г. Заломкиной, С. Заготовой.

Олицетворение позволяет изобразить «слияние» лирического героя и окружающей среды. Свобода олицетворения, как и метафоры, заключается в том, что основание для сравнения не нужно: данные тропы сами могут создавать такие основания, например в восприятии абстрактных явлений: время течет, любовь разгорается, усталость валит с ног и т.п. Так, в ЛПМ «Вечерняя» В. Полозковой время года и природа будто бы оживают: «*Как живые камни, стоят вдвоём, а за ними гаснет дверной проём, и земля в июле стоит своём, синяя, нагая*». Многозначное слово

«земля» относится к категории неодушевленных предметов (И.п = В.п). Эпитет «нагая» семантически соотносится в прямом смысле с одушевленными предметами. Таким образом, «нагая земля» – пример олицетворения. Единство человека и окружающей среды подчёркивается также разделением облаков свойствами живого существа. «*И стоят [люди] в молчанье, оглушены этим новым качеством тишины, где все кучевые [облака] и то слышны, – ждут, не убегая*». Глагол «стоят» употреблён в прямом значении по отношению к людям, в предыдущем же примере этот глагол сочетается с неодушевленным «земля» и является олицетворением.

Олицетворение, как и метафора, двучленно. Состояние замирания времени, остановка момента, ожидание как ощущение восприятия человека переносится на окружающую обстановку. Плавное течение облаков есть состояние ожидания. Таким образом, можно сказать о том, что перед нами «нерасчленённое сравнение, в котором легко усматриваются оба члена» [6, с. 208], но признак сравнения дан имплицитно. Интересно, что люди в данной миниатюре «овеществляются» (сравнение «как живые камни»), а окружающий мир будто оживает. Живому присуще движение, неживому – статичность. Таким образом удаётся «растворить» людей в окружающем мире. Лирический герой становится частью природы.

Наиболее частотными способами олицетворения у В. Полозковой являются названия частей тела (лицо, ладонь) и родственных связей; указание на способность неодушевленных объектов и явлений мыслить и говорить, а также на способность окружающей обстановки и составляющих её объектов воздействовать на лирического героя и др.

Так, в ЛПМ «Катя» встречаем строки: «*Катя толкает дверь, ту, где написано «Выход в город». Климат ночью к ней погрубел*». Метафорический глагол «погрубел», имеющий значение «сменил отношение в связи с обстоятельствами», относится к времени суток. Температура окружающей среды будто бы относится жестоко к лирическому герою. В миниатюре «Без году неделя, мой свет» абстрактное время года физически воздействует на лирического героя: «*Израильтянин и палестинец, и соль, и перец, слюна горька; август-гардеробщик зажал в горсти нас, в ладони влажной, два номерка*». В данном случае определение «нас» и превращение в два неодушевленных «номерка» сталкивается с оживлением августа через приложение «гардеробщик», глагол «сжал», часть тела человека «в ладони». У Г. Заломкиной в ЛПМ «Проверить не хотелось...» форма листьев клёна уподобляется раскрытой ладони, а деревья будто бы затягивают прохожих: «*Клёнов растопыренные пальцы тесной и немой аллеи вдоль хватают за конечности беззаботных посетителей парка*». В ЛПМ «Сквозь стекло» С. Заготовой травы одарены способностью заманивать: «*Сквозь стекло туристического автобуса травы цветные встают и манят: Выходи, поброди, по-*

гляди, как красивы мы, и как ласковы, милы столам твоим будем». Мы видим, как предметы окружающего мира в глазах лирического героя оживают, что на уровне лексики показано через персонификацию.

Олицетворение, как и метафора, может быть развёрнутым. В ЛПМ В. Полозковой «Что-то библейское» олицетворение времени года через образное имплицитное сравнение с больным человеком позволяет почувствовать атмосферу тяжёлого ожидания: «У **августа в легких свистит как у конченого астматика, он лежит на земле и стынет, не поднимайте-ка, сменщик будет, пока неясно, во сколько именно**». Объект сравнения открывается с новой стороны, что свойственно тропам вообще, но для метафоры и олицетворения особенно характерно глубокое взаимопроникновение смыслов и рождение на их основании нового понимания. В данном случае происходит оживление стёртой метафоры-олицетворения «свист ветра»: благодаря новому образному смыслу звук ветра ассоциируется с болезненным звуком в лёгких: «в легких свистит как у конченого астматика». Объект сравнения «август» (А) есть страдающий астмой человек (В) на основе имплицитного сравнения с ветром и прохладным воздухом. К тому же возникает образ сменщика, который придёт через некоторое время. Олицетворение позволяет понять и опытно пережить что-либо через характерные черты другого.

Предметы и явления окружающей среды могут воздействовать на лирических героев стихотворений в прозе. Они наводят на размышления: «Зелёные стекла на песке задают единственный невозможный вопрос – а дальше»; сковывают движения и мысли: «От этой земли не убежишь, земляная пепельная сырость подхватит руки, запрет их в рукава, заморозит поцелуями, свяжет пальцы» (Г. Ермошина «От голоса остаётся»). Холод изображается как мучитель: «Саднит; и **холод губы вытер и впился в мякоть, как хирург**» (В. Полозкова «Письмо далёкому другу»). Таким образом, получается мир «наизнанку», где неживое владеет ситуацией и действует, а лирические герои пассивны и беспомощны.

Олицетворяется и рукотворный, созданный человеком мир, и города. Вещественные предметы окружающего мира, абстрактное пространство и время взаимодействуют с лирическим героем. В ЛПМ В. Полозковой «Здравница» «Серёжа бомбой на сцену валится, она вскипает под ним, дымя. Она **трясется под ним, страдалница, а он, знай, скалится в микрофон тридцатью двумя**». Речь идёт о страдании в отношении к людям. Олицетворение происходит через приложение «страдалница» (В словаре Ожегова «страдалец – человек, который много страдал, страдает» [8]). Действия выступающих на сцене будто бы причиняют ей мучения. Человек заставляет страдать и жаловаться звук: «**вот он стоит, и дрожат басы под ним, грохочут, ропщут и дребезжат**». Из примеров выше мы видим, что, с одной стороны, лирический герой

может вызывать «живую» реакцию окружающего мира, с другой – он может испытывать на себе его воздействие.

Мир «оживает» благодаря антропоморфным олицетворениям. У Ю. Цаплина персонифицируется как целый город, так и отдельные предметы городской среды. Город засыпает вместе с населяющими его людьми: «**Взрослые легли спать, и город зажмурил огни. Наступила детская ночь. Сытый город ворчал сонно и безразлично и кололся усиками снежинок**» (Ю. Цаплин «Детская ночь»). Олицетворения «зажмурил огни», «сытый город ворчал сонно» позволяют рассматривать неодушевлённое пространство как живое существо, а иногда и как лирического героя стихотворений в прозе. Транспорт наделяется творческими способностями: «**Вот, например, автобус: он не просто едет, а дорогу свою – поет**» (Ю. Цаплин «Две жены Верди»). Олицетворение позволяет выразить красоту окружающего мира, соединив это с эмоционально-экспрессивными коннотациями: «**Добрую и спокойной кажется речка. Волосы голубые солнечной лентой украшены**» (С. Заготова «Сквозь стекло»). Луна же, виднеясь, выглядит как задумчивый путник: «**Луна присела на край обрыва...**» (С. Заготова «Я поняла однажды...»). Олицетворение, как и метафора, может быть выражено через глагол, прилагательное; оно может быть и развёрнутым, включая в себя разнообразные синтаксические конструкции.

Явления окружающей действительности могут как принимать непосредственное участие в жизни лирического героя, так и просто «жить» рядом. Не взаимодействуя с ним прямо, они описаны не как предметы, а как герои, действующие параллельно ЛГ: **Катя лежит с двенадцати до шести, слушает, как прибой набежал на камни – и отбежал** (В. Полозкова «Катя»). Предметы могут выступать как равнодушные участники событий. Например, играть роль бесстрастного врача, который никак не реагирует на состояние лирического героя: «**И на месте сердца узи видит полый куб, и крошечную тишину слышит стетоскоп**» (В. Полозкова «Колыбельная»). Можно предположить, что в данном случае речь идёт об «овеществлении»: доктор, который делает «узи» пациенту, безучастен настолько, что пропадает за своим инструментом.

Для стихотворений в прозе характерно олицетворение пространства и времени. В «Письме далёкому другу» В. Полозковой сопоставительным имплицитным признаком, на котором строится олицетворение, выступает статичность. Неприветливость столицы отражена в строках письма: «**Эльвира Павловна, столица не изменяется в лице**». Если изменяться может и одушевлённый, и неодушевлённый предмет, даже абстрактное понятие (степень гнева или сила любви), то лицо есть лишь у человека [8]. Пространство города может описываться как родной человек: «**Питер – это папа, а Москва – мама. Они в разводе. И живешь ты, понятно, с мамой, властной, громоглас-**

ной, поджарой теткой под 40, карьеристкой, изрядной стервой. А к папе приезжаешь на выходные раз в год, и он тебя кормит пышками с чаем...» (В. Полозкова «Мысли вслух»). В данном случае структура олицетворений А (Питер, Москва) есть В (мама, папа) по семантическому признаку степени близости отношений.

Время через олицетворение описывается как субъект действия: «**день, растягиваясь, длится так ровно, как при мертвце электрокардиограф чертит зеленое пустое дно**». Временной отрезок наделяется возможностью контролировать свою продолжительность, он «длится» будто бы специально. Интересной разновидностью олицетворения являются случаи, когда абстрактное описывается как живое, но наделённое не свойствами человека, а свойствами животных: «**Порхает с губ на губы драгоценная улыбка, переползает с плеч на плечи смертельная усталость**» (Ю. Цаплин «Воскресенье»). «Порхает» семантически сочетается со словом «бабочка», а «переползает» змея или насекомое.

Олицетворяются и чувства, жизнь, судьба: «**эта жизнь по тебе катается, переламывая, а ты только и можешь дергаться и реветь**» (В. Полозкова «Выговор с занесением в личное дело») – переламывать может не только человек, однако здесь ощущается направленное волевое усилие, присущее живому существу (не обязательно человеку). В ЛПМ «И он говорит ей...»: «**судьба обычно берет свое, и у тех, кто бежит от нее – даже чуть грубее**». Судьба как некий закон жизни наделяется характером, свойственным человеку. Сохраняя свои свойства, она «обычно» берёт своё, то есть, как человек, обладает способностью к нестандартным действиям.

**Вывод.** Олицетворение как художественно-образительное средство, свойственное жанру стихотворений в прозе, помогает выразить эмоционально-экспрессивную оценку и отразить картину мира лирического героя. Олицетворения позволяют отразить картину мира, в которой изображён «мир наизнанку»: человек овеществляется через метафоры, а окружающий мир оживает и персонифицируется. За счёт подобной компенсации стираются границы между одушевлённым и неодушевлённым миром: художественный текст приобретает равномерность. Окружающий мир воздействует на лирического героя, делая его беззащитным. Через олицетворения могут быть показаны разные семантические категории: предметы, вещественные объекты (речка, автобус, трава, прибор); пространство города, временные промежутки, абстрактные и философские понятия.

## Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: Сб. / Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М., 1990. С. 5–32.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М., 1976, гл. 6.

3. Гаспаров М.Л. Стихотворения в прозе // Краткая литературная энциклопедия. В 9-ти тт. Т. 7. М., 1972. С. 206.
4. Геймбух Е.Ю. Поэтика жанра лирической прозаической миниатюры (лингвостилистический аспект). Дисс. <...> д.ф.н. М., 2006, с. 37.
5. Квятковский А.П. Метафора // Квятковский А.П. Поэтический словарь. – М.: Сов. Энцикл., 1966. – С. 156–158.
6. Крупчанов Л. Метафора // Словарь литературоведческих терминов. М.: Просвещение, 1974.
7. Лосев, А.Ф. Знак. Символ. Миф / А.Ф. Лосев. – М.: МГУ, 1982–479 с.
8. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., М., 1997. – 944 с.
9. Ортега-и-Гассет, Х. Две великие метафоры / Хосе Ортега-и-Гассет; пер. с исп. Н.Д. Арутюновой // Теория метафоры / вступ. ст., сост. Н.Д. Арутюновой; пер. под ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М., 1990
10. Розенталь Д. Э., Теленкова Е. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 3-е изд., испр. и доп. – Е: Просвещение, 1985. –399с.: 175.
11. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М, 1988. С. 173–20.
12. Шведова Н.Ю. Грамматика современного русского литературного языка [Текст] / [С.Н. Дмитриенко и др.; изд. Н.Ю. Шведова]; АН СССР, Институт русского языка. – Москва: Наука, 1970. – 767 с. Том ИМ, 1980. с. 462.

## PERSONIFICATION AS A KIND OF METAPHOR IN MODERN PROSE POEMS

Vilkova A.V.  
Moscow City Pedagogical University

The article analyzes personifications as one of the varieties of metaphor in the genre of prose poems of the late XX – early XXI century. Impersonation is considered as a tropic means that enhances the figurativeness and expressiveness of speech. Personification is understood as anthropomorphic metaphors with the meaning of personification, as well as metaphors based on comparison with all living beings. The features of the semantics of personifications in a literary text are investigated, their structure is described: the subject of comparison (which underlies the metaphor), the image of comparison (the final image and the implicitly present sign of comparison characteristic of the subject of comparison in reality or in the imagination of the author), the functions are analyzed. The source of the material is lyrical prose miniatures of modern Russian authors: V. Polozkova, Yu. Tsaplina, G. Zalomkina, S. Biloba, S. Zagotova.

**Keywords:** personification, metaphor, lyrical prose miniature, prose poem, literary trope.

## References

1. Arutyunova N.D. Metaphor and discourse // Theory of metaphor: Collection / General ed. by N.D. Arutyunova and M.A. Zhurinskaya. M., 1990, pp. 5–32.
2. Arutyunova N.D. Sentence and its meaning. M., 1976, ch. 6
3. Gasparov M.L. Poems in prose // Brief literary encyclopedia. In 9 tt. T. 7. M., 1972. p. 206.
4. Geimbukh E. Yu. Poetics of the genre of lyrical prose miniatures (linguistic and stylistic aspect). Diss. <...> D.F.N. M., 2006, p. 37

5. Kvyatkovsky A.P. Metaphor // Kvyatkovsky A.P. Poetic Dictionary. – M.: Sov. Encycl., 1966. – pp. 156–158.
6. Krupchanov L. Metaphor // Dictionary of Literary Terms. Stlb. 208.,
7. Losev, A.F. Sign. Symbol. Myth / A.F. Losev. – Moscow: Moscow State University, 1982–479 p.
8. Ozhegov S. I., Shvedova N.Y. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions. – 4th ed., Moscow, 1997. – 944 s
9. Ortega y Gasset, H. Two Great Metaphors / Jose Ortega y Gasset; translated from Spanish by N.D. Arutyunova // Theory of metaphor / intro. art., comp. N.D. Ar-ironova; trans. edited by N.D. Arutyunova and M.A. Zhurinskaya. – M., 1990
10. Rosenthal D. E., Telenkova E.A. Dictionary-handbook of linguistic terms. 3rd ed., ispr. and add. – E: Enlightenment, 1985.–399c.: 175/.
11. Teliа V.N. Metaphorization and its role in creating a linguistic picture of the world // The role of the human factor in language. Language and worldview. Russian, 1988. pp. 173–20
12. Shvedova N. Yu. Grammar of the Modern Russian literary language [Text] / [S.N. Dmitrenko et al.; ed. by N. Yu. Shvedova]; Academy of Sciences of the USSR, Institute of Russian Language. – Moscow: Nauka, 1970. – 767 p. Volume I.M., 1980. p.462

## **Воейкова Анна Андреевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, кафедра иностранных языков № 3  
E-mail: a.voejkova@list.ru

## **Долгова Елена Геннадьевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
E-mail: artzishевич@inbox.ru

## **Данилина Елена Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, кафедра иностранных языков № 3  
E-mail: miss.elena-danilina@yandex.ru

## **Федорова Анна Валерьевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, кафедра иностранных языков № 3  
E-mail: Fedorova.ANVA@rea.ru

В настоящий момент семиотика и семантика находятся на этапе активного трансформационного развития. Особенно интенсивно развиваются практико-ориентированные предметные области – дескриптивная и прикладная семиотика и семантика. В статье отмечается, что методы и постулаты семиотических наук активно используются в рамках иных научных отраслей, что порождает формирование трансдисциплинарных векторов научного познания. Среди новых направлений семиотических научных исследований можно выделить когнитивную семиотику, социальную семиотику, организационную семиотику, киберсемиотику. Отмечается, что исследователи на сегодняшний момент сфокусированы на изучении таких категорий, как мультимодальность и гипермодальность, а также на формировании общепланетарной культуры с присущей ей знаковой системой, на анализ симулякров, существующих в виртуальных мирах, на вопросы развития искусственного интеллекта и формирования так называемого трансгуманного дискурса.

**Ключевые слова:** семантика, семиотика, киберсемиотика, междисциплинарность, искусственный интеллект, социальная семиотика, когнитивная семиотика, виртуальная реальность, трансгуманный дискурс

На сегодняшний момент становится очевидным, что постулаты, выработанные классиками теории семантики и семиотики, все чаще заимствуются иными научными областями – как смежными дисциплинами гуманитарного цикла, так естественно-научными и общественными науками. Следовательно, можно сделать вывод о том, что предположение Ч. Морриса о том, что семиотика в конечном итоге предоставит инструментальный для многих наук, став своего рода математикой гуманитарных и общественных наук [7], оказалось верным. Общая семиотика (*pure semiotics*) выступает, согласно М.В. Ильину, универсальным инструментом оценки смыслов человеческой деятельности, «подобно тому, как математика создала инструменты определения меры для природных процессов» [4, с. 43]. Рассматривая методологии многих современных научных отраслей, можно обнаружить маркеры семиотического метода познания в каждой из них.

По нашему мнению, семиотика в настоящий момент находится на этапе активного трансформационного развития, причем развитие можно наблюдать как в массиве разработок, выполненных в русле «чистой» (*pure*) семиотики, так и в направлении изучения множества прикладных предметных областей (речь идет о дескриптивной (*descriptive*) и прикладной (*applied*) семиотиках). Более того, семиотика и семантика перестали функционировать в качестве относительного цельного научного направления; семиотические науки, как указывает В.М. Розин, уже достаточно давно «разошлись» [8, с. 71]. Подобная диффузия семиотики и семантики и их смешивание с иными областями знания представляется нам вполне логичным и оправданным: многие десятилетия семиотические науки решали разные задачи, осмыслили разные предметные области, исходили из «чужих» методологий, терминологий и аксиоматических посылок. Все это привело к тому, что семиотические науки на текущий момент проникли во многие области познания, а сама семиотика получила максимальную степень междисциплинарности. Подобно математике, к которой прибегают исследователи практически всех областей научного знания в инструментальных целях, семиотика также стала оружием для добычи нового знания, «универсальной отмычкой» [8, с. 78]. Как указывают И.В. Фомин и М.В. Ильин, семиотические науки позволили изобретать все более изощренные исследовательские техники и обусловили появление многочисленных «трансдисциплинарных органов» [10, с. 124].

Семиотические науки, безусловно, уже достаточно пересекли пределы зоны лингвистическо-

го знания; первой новой областью, где они были применены, стала психология. Семантика и семиотика, направленные на изучение знаков и знаковых систем, вполне ожидаемо обратились к вопросам изучения человеческого сознания, к вопросам эмоций и их выражения. Данная тенденция породила такие области научного познания («органоны»), как когнитивистика, когнитивная лингвистика, психолингвистика и проч. Весь спектр подобных отраслей В.М. Розин обобщенно именует «экспрессионикой» [8, с. 78].

Когнитивную семиотику (*Cognitive Semiotics*) В.Я. Цветков дефинирует как междисциплинарную науку, основанную на методах изучения смысла в тексте, коммуникации, изображении, моделях и языках; данная отрасль сближена с эпистемологией, когнитологией, философией, семантической теорией информации Л. Флориди и во многом ориентируется на постулаты, представленные Р. Карнапом. Методология когнитивной семиотики представила основу для новейших исследований в области биосемиотики, биоинформатики, геоинформатики, социальной семиотики, прикладной семиотики, визуальной семиотики [12, с. 18].

В.Я. Цветков справедливо отмечает, что любовью «междисциплинарный перенос способствует развитию наук и порождению новых идей»; когнитивная семиотика, в частности, существенным образом обогатила такие области, как информационное моделирование и геоинформатика, позволив им найти инновационные векторы дальнейших изысканий [12, с. 21]. Когнитивная семиотика исследуется на сегодняшний день в контексте бизнес-планирования, маркетинга, менеджмента, корпоративных практик и корпоративной культуры (в качестве показательного примера можно привести публикацию О.Е. Фомичевой «Когнитивная семиотика в описании слабоформализуемых бизнес-процессов при моделировании баз знаний» [11]). В маркетинге теории и методы когнитивной семантики применяются в целях идентификации трендов массовой культуры, для понимания того, как формируется отношение и поведение потребителей по отношению к брендам.

В современном научном массиве наблюдается всплеск интереса к исследованию социальных систем и групп на основе семиотических моделей. Знаковой в данном отношении является книга 1978 г. М. Халлидея «Язык как социальная семиотика: Социальная интерпретация языка и значения» (*Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*), в которой была доказана, во-первых, социальная природа любого естественного языка, и, во-вторых, языковая природа любого социума. В рамках современных инновационных исследований данные тезисы получают свое дальнейшее развитие. В центре рассмотрения языка находится категория социального факта (*social fact*), а язык изучается с позиций выполняемых им метафункций: идеационной (*ideational*) – язык как инструмент репрезентации феноменов социального бытия, межличностной

(*interpersonal*) – язык как средство участия, текстуральной (*textual*) – язык как инструмент производства контекстуально релевантных сообщений [10, с. 127]. Широкое распространение на сегодняшний момент получает организационная семиотика; главная задача данного научного направления – семиотический анализ информационных и управленческих процессов в корпоративных средах. Организационная семиотика опирается на тезис о наличии в корпоративной среде особых знаковых систем и артефактов, имеющих знаковую природу [13, с. 63].

Один из наиболее перспективных векторов семиотических исследований – исследования в области мультимодальности. Знак сегодня перестает восприниматься в качестве исключительно языковой или визуальной (невербальной) единицы. Благодаря процессам информатизации и цифровизации общества количество коммуникативных каналов возрастает, и знаки сегодня изучаются в контексте их мультимодальности [15]. В рамках дискурса-анализа (еще одного направления, возникшего относительно недавно) исследователи рассматривают языковые знаки в их взаимосвязи с визуальными, звуковыми, тактильными знаками.

Социальная коммуникация сегодня представляет собой сочетание различных способов коммуникации. Мультимодальность в современных исследованиях понимается как добавление к чисто языковым знакам знаков экстралингвистического характера [5, с. 19]. По мнению современных исследователей, ядром коммуникации все же остается лингвистическая знаковая система, к которой, в свою очередь, добавляются иные модусы коммуникативного взаимодействия.

Категория мультимодальности породила важную современную концепцию – концепцию гипермодальности. Согласно Н.К. Рябцевой, гипермодальность представляет собой сочетание мультимодальности и гипертекстуальности. Речь идет в данном случае о связи между знаками разной природы и связи между системами знаков, а также связи между несколькими совокупностями узнаваемых знаков [16, с. 9]. Гипермодальность, как правило, изучается в рамках медиалингвистики и компьютерной лингвистики. Дж. Лемке говорит, что гипермодальность оцифрованного текста приводит к его непредсказуемости и незавершенности; к примеру, текст, снабженный гиперссылками, по существу, может никогда не заканчиваться, как и не закончится гипотетическое ознакомление реципиента со всеми текстами, представленными в Сети [14, с. 300].

«Чистая» семиотика как таковая также находится в процессе развития; существенным барьером для формирования единства терминологии и методологий выступает систематическое возникновение новых семиотических ответвлений – «более или менее развитых семиологий разного рода, укорененных в изучении кино, геральдической символики, расовой дискриминации, идеологических манипуляций» [3, с. 42]. Приведем в дан-

ной связи высказывание М.В. Ильина и И.В. Фомина: «чем сильнее углубляются специализированные семиологии, тем активнее они стремятся выработать свой уникальный инструментарий и даже особый язык, которые становятся все более закрытыми и герметичными», кроме того, «импортируемые исследовательские техники <...> некритически заимствуются из репертуара весьма укорененных в предметности субдисциплин» [3, с. 41]. Впрочем, подобные проблемы касались и касаются любой отрасли знания, переживающей этап активного развития и междисциплинарной интеграции.

Межкультурное направление семиотических исследований также обретает новый виток в развитии. В классической лингвистике, а впоследствии – в семиотике структуралисты предпринимали попытки рассмотреть влияние языка на культуру, культуру на системы знаков, а также обозначить общее и различное в знаках разных культур [9, с. 89]. На сегодняшний момент внимание многих исследователей переключилось на изучение знаков, порождаемых и воспринимаемых «человеком мира». Интернет, приведший к глобализации, – политической, экономической и культурной – стал площадкой формирования целого поколения, отличающегося слабой привязкой к конкретному культурному бэкграунду. Интернет позволил индивиду произвольно выбирать культуру, субкультуру, язык в трансграничном пространстве, что, в свою очередь, результировало в формирование особой общепланетарной культуры. Такая культура формирует собственную систему знаков, собственный язык и собственную систему ценностей. Исследователи, в свою очередь, также расширили территориальные охваты для проведения экспериментов и получили возможность рассмотрения представителей различных регионов практически «в один клик».

Исследователи-языковеды сходятся в том, что палитра знаков существенно модифицируется и обогащается за счет функционирования виртуальной коммуникации. Все чаще ученые приходят к мнению о том, что сетевая коммуникация меняет специфику традиционных знаков; «виртуальное знаковедение» представляется одним из наиболее перспективных векторов коммуникативистики.

Говоря об эволюции семиотических наук, нельзя не отметить их постепенный переход от анализа мира реального к анализу мира виртуального. Следуя классической теории симулякров, выработанной в контексте постмодернистской философии, современные исследователи говорят о том, что дополненная и виртуальная реальность представляют собой механизм непрерывного производства симулякров. Фактически, объекты, встречающиеся в виртуальных мирах, – это модели, не имеющие подобия – симулякры. В виртуальной реальности человек оказывается в симуляции – более интенсивной версии реального. Современный человек, таким образом, не может изолиро-

ваться от окружающей его виртуализации, поэтому, если следовать логике современных авторов, на смену принципу реальности вскоре придет принцип симуляции [2, с. 8].

Наконец, весьма объемным по количеству и охвату исследований в области семиотики выступает такое направление, как исследование искусственного интеллекта. Исследователи, возвращаясь к классическому философскому вопросу о способности машины мыслить подобно человеку, проводят теоретические и прикладные исследования в сфере функционирования искусственного интеллекта. Само по себе существование искусственного интеллекта во многом обусловлено развитием семиотики (приведем в качестве примера так называемые «семантические нейронные сети»). Кроме того, как известно, любое обучение систем искусственного интеллекта априори основано на семантических механизмах.

Философы, психологи, социологи, лингвисты и информатики используют методологию и инструменты семиотических наук для того, чтобы понять степень и качество имитации человеческой мыслительной деятельности автоматизированными системами. Отрасль, которая была сформирована в результате накопления исследований в данной предметной области, стала именоваться киберсемиотикой. Что интересно, киберсемиотика затрагивает как вопросы общеполитического, экзистенциального характера, так и прикладные механизмы работы машинного интеллекта, что наделяет ее статусом уникального теоретического и прикладного междисциплинарного образования.

Киберсемиотика и новая – киберсемиотическая – интерпретация сущности знака открывают новые горизонты для современных семиотических наук, что, безусловно, приведет к достижению успехов в области развития интеллектуальных систем.

Киберсемиотика, по нашему мнению, является собой крайне удачный «органон» трансдисциплинарной научной парадигмы, наглядно иллюстрирующий тенденцию к сближению разных типов научного знания. Подобная интеграция («квантовизация») естественных, гуманитарных, общественных и инженерных наук, продуктом которой стала киберсемиотика выступает, помимо прочего, единственным способом выхода из кризиса каждой из отраслей, формирующих киберсемиотику. Прикладная семиотика к началу 2010-х гг., как очевидно, уже в достаточной мере рассмотрела новые направления приложения теории знаков, в том числе и Интернет-среду, а информатика, доведшая до предела функционирование вычислительных систем, также будто бы остановилась в развитии. Проникнув в гуманитарную область знаний – семиотику – информатики смогли наделять автоматизированные системы когнитивными способностями человека, а семиотика, в свою очередь, получила возможность «заглянуть» в неизведанные до этого вычислительные системы. Сочетание преимуществ и методов обеих отраслей



и привело, в конечном итоге, к существованию искусственного интеллекта. Н.П. Лядов выражает схожий тезис: и семиотические науки, и информатика в недавнем прошлом столкнулись с некоторым «теоретическим вакуумом», поэтому крайне полезным для них оказалось возобновление диалога с другими прикладными отраслями [6, с. 137].

На сегодняшний день плодотворное сотрудничество двух фундаментальных областей познания и научного творчества привело к тому, что роботизированные самообучаемые системы оказываются способными обрабатывать знаки большинства известных знаковых систем, анализировать их содержание, вычленять требуемую семантику, релевантную в конкретном контексте (как в ситуации с полисемантическими лексемами или символическими обозначениями, имеющими разную расшифровку). При этом качество и скорость подобных процедур многократно опережают мыслительную динамику человека. Кроме того, искусственный интеллект производит анализ «оболочки» знаков (план выражения), последовательность знаков, работает с естественными и искусственными языками и – потенциально – может создавать новые языки, новые шифры, новые программные коды.

Такой широкий спектр возможностей искусственного интеллекта позволил семиотикам вернуться к постулатам «чистой» семантики и переосмыслить сущность категории «знак» и механизмы генерации знаковых систем в общетеоретическом (или даже в философском) ключе. Термин «искусственный интеллект» В.В. Волков предлагает, следуя логике «чистой» семиотики, понимать не в прикладном, профессиональном значении, а в значении «футуристически-оптимистически отождествляющем человека и машину», т.е. в качестве инструмента «языкового обеспечения трансгуманистического дискурса» [1, с. 754]. Таким образом, в ряду инновационных семиотических направлений можно выделить изучение зарождающегося типа дискурса – трансгуманного. Важную роль при этом играет анализ рисков «расчеловечивания» общества и «упорная игра Человека на понижение (самого себя)» [1, с. 754].

Таким образом, проведенный обзор эволюции семиотических исследований позволяет идентифицировать следующие перспективные направления общетеоретических и прикладных исследований:

- 1) дробление семиотического знания на множество частных предметных областей прикладной направленности;
- 2) обратная тенденция, заключающаяся в интеграции различных научных отраслей семиотической направленности в цельные трансдисциплинарные «органоны»;
- 3) обращение новейших исследований к вопросам изучения человеческого сознания, к вопросам эмоций и их выражения («экспрессионика» и когнитивная семиотика);
- 4) применение семиотических концепций и методологий в ряде новых отраслей – маркетинг,

корпоративные исследования, социология, менеджмент;

- 5) исследования в областях мультимодальности и гипермодальности знаков;
- 6) межкультурное направление семиотических исследований и изучение общепланетарной культуры и знаковых систем, циркулирующих в ее рамках;
- 7) постепенный переход от анализа мира реального к анализу мира виртуального;
- 8) исследования искусственного интеллекта с позиций гуманитарных наук и философии в рамках киберсемиотики;
- 9) изучение трансгуманного дискурса – функционирования знаковых систем, исключающих участие человека как ключевого реципиента знака.

## Литература

1. Волков, В.В. Искусственный «интеллект» и человеческий ум: футуристическая синекдоха и реальность (лингвистический и лингвоментальный аспекты) / В.В. Волков // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2020. – № 4. – С. 745–759.
2. Захарова, С.В. Виртуальная реальность в смыслах и значениях языка / С.В. Захарова // Вестник ЧелГУ. – 2009. – № 29. – С. 5–11.
3. Ильин, М. В. И смысл, и мера. Семиотика в пространстве современной науки / М.В. Ильин, И.В. Фомин // Полит. наука. – 2016. – № 3. – С. 30–46.
4. Ильин, М.В. Семиотика как основа изучения языка политики и развития дискурс-анализа / М.В. Ильин // Дискурс-Пи. – 2015. – № 1. – С. 43–47.
5. Ильин, М.В. Социальная семиотика: изучение дискурсов и практик социального взаимодействия / М.В. Ильин, И.В. Фомин // Дискурс-Пи. – 2018. – № 3–4 (32–33). – С. 15–24.
6. Лядов, Н.П. Киберсемиотика как феномен трансдисциплинарной научной парадигмы / Н.П. Лядов // СГН. – 2019. – № 1 (3). – С. 133–139.
7. Моррис, Ч.У. Основная теория знаков // Семиотика. Антология / составитель Ю.С. Степанов / Ч.У. Моррис. – М.: Академический проект, 2001. – С. 45–97.
8. Розин, В.М. Семиотика как философско-методологическая, естественнонаучная и математическая дисциплина (основные этапы развития и перспектива) / В.М. Розин // Философия и культура. – 2022. – № 6. – С. 66–81.
9. Тинякова, Е.А. Проблемы языка как культурологическая ось в истории философии / Е.А. Тинякова // Аналитика культурологии. – 2013. – № 27. – С. 77–90.
10. Фомин, И.В. Социальная семиотика: траектории интеграции социологического и семиотического знания / И.В. Фомин, М.В. Ильин // Социологический журнал. – 2019. – № 4. – С. 123–141.

11. Фомичева, О.Е. Когнитивная семиотика в описании слабоформализуемых бизнес-процессов при моделировании баз знаний / О.Е. Фомичева // ГИАБ. – 2011. – № S6. – С. 305–309.
12. Цветков, В.Я. Когнитивная семиотика и информационное моделирование / В.Я. Цветков // ПНиО. – 2016. – № 6 (24). – С. 17–22.
13. Ханин, И.Г. Условия применения науки о знаках в экономике / И.Г. Ханин // Мир. – 2013. – № 4. – С. 61–65.
14. Lemke, J.L. Travels in hypermodality / J.L. Lemke // Visual Communication. – 2002. – № 1/3. – P. 299–335.
15. Machin, D. Introduction to Multimodal Analysis / D. Machin. –London. Penguin. 'Home', 2007. – 224 p.
16. Riabtseva, N.K. Contemporary digital technologies and innovations in human intelligence / N.K. Riabtseva // Russian Linguistic Bulletin. – 2017. – № 3 (11). – С. 7–16.

### INNOVATIVE RESEARCH IN SEMANTICS AND SEMIOTICS

**Voeikova A.A., Dolgova E.G., Danilina E.A., Fedorova A.V.**

Plekhanov Russian University of Economics

Semiotics is currently at the stage of active transformational development. Descriptive and applied semiotics and semantics are developing especially intensively. The article notes that the methods and postulates of semiotic sciences are actively used in other scientific fields, which gives rise to the formation of transdisciplinary vectors of scientific knowledge. Among the new areas of semiotic scientific research, one can single out cognitive semiotics, social semiotics, organizational semiotics, and the so-called cybersemiotics. It is noted that researchers are currently focused on the study of such categories as multimodality and hypermodality; on the formation of a planetary culture, on the analysis of simulacra that exist in virtual worlds, on the development of artificial intelligence and the formation of the so-called transhuman discourse.

**Keywords:** semantics, semiotics, cybersemiotics, interdisciplinarity, artificial intelligence, social semiotics, cognitive semiotics, virtual reality, transhumanian discourse.

### References

1. Volkov, V.V. Artificial "intelligence" and the human mind: futuristic synecdoche and reality (linguistic and linguo-mental aspects) / V.V. Volkov // Vestnik RUDN. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics. – 2020. – No. 4. – S. 745–759.
2. Zakharova, S.V. Virtual reality in the senses and meanings of the language / S.V. Zakharova // Bulletin of ChelGU. – 2009. – No. 29. – P. 5–11.
3. Ilyin, M.V. Both meaning and measure. Semiotics in the space of modern science / M.V. Ilyin, I.V. Fomin // Polit. the science. – 2016. – No. 3. – P. 30–46.
4. Ilyin, M.V. Semiotics as a basis for studying the language of politics and the development of discourse analysis / M.V. Ilyin // Discourse-Pi. – 2015. – No. 1. – P. 43–47.
5. Ilyin, M.V. Social semiotics: the study of discourses and practices of social interaction / M.V. Ilyin, I.V. Fomin // Discourse-Pi. – 2018. – No. 3–4 (32–33). – S. 15–24.
6. Lyadov, N.P. Cybersemiotics as a phenomenon of transdisciplinary scientific paradigm / N.P. Lyadov // SGN. – 2019. – No. 1 (3). – S. 133–139.
7. Morris, Ch.W. Basic theory of signs // Semiotics. Anthology / compiled by Y.S. Stepanov / C.W. Morris. – M.: Academic project, 2001. – S. 45–97.
8. Rozin, V.M. Semiotics as a philosophical-methodological, natural-science and mathematical discipline (main stages of development and perspective) / V.M. Rozin // Philosophy and Culture. – 2022. – No. 6. – S. 66–81.
9. Tinyakova, E.A. Problems of language as a cultural axis in the history of philosophy / E.A. Tinyakova // Analytics of Culturology. – 2013. – No. 27. – S. 77–90.
10. Fomin, I.V. Social semiotics: trajectories of integration of sociological and semiotic knowledge / I.V. Fomin, M.V. Ilyin // Journal of Sociology. – 2019. – No. 4. – S. 123–141.
11. Fomicheva, O.E. Cognitive semiotics in the description of weakly formalized business processes in the modeling of knowledge bases / O.E. Fomicheva // GIAB. – 2011. – No. S6. – S. 305–309.
12. Tsvetkov, V. Ya. Cognitive semiotics and information modeling / V. Ya. Tsvetkov // ПНиО. – 2016. – No. 6 (24). – С. 17–22.
13. Khanin, I.G. Conditions for the application of the science of signs in the economy / I.G. Khanin // Мир. – 2013. – No. 4. – С. 61–65.
14. Lemke, J.L. Travels in hypermodality / J.L. Lemke // Visual Communication. – 2002. – No. 1/3. – P. 299–335.
15. Machin, D. Introduction to Multimodal Analysis / D. Machin. –London. Penguin. 'Home', 2007. – 224 p.
16. Riabtseva, N.K. Contemporary digital technologies and innovations in human intelligence / N.K. Riabtseva // Russian Linguistic Bulletin. – 2017. – No. 3 (11). – P. 7–16.

# Флористическая лексика и ее функционирование в романе Герберта Уэллса “The Time Machine”

**Карпухина Тамара Петровна,**

д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: tkarpukhina1@mail.ru

**Квачук Ксения Дмитриевна,**

аспирант, кафедра английской филологии и межкультурной коммуникации, педагогический институт Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: sky-girl.92@mail.ru

Объект рассмотрения статьи составляет лексико-семантическая группа флоронимов в английском языке. Предметом изучения являются флоронимы, функционирующие в романе Герберта Уэллса “The Time Machine”. Цель работы заключается в определении роли флоронимов в языковом моделировании возможных фантастических будущих миров в романе английского писателя. Исследование выявило значимую роль флористической лексики в создании языковой модели возможных миров, представленных в произведении. По мере удаления миров число флоронимов заметно сокращается. В ближайшем по времени будущем мире еще произрастают садовые и дикорастущие деревья, кустарники, цветы, о чем свидетельствуют соответствующие флоронимы. Наибольшую частотность демонстрируют наименования плодов деревьев и кустарников, в изобилии произрастающих в теплом климате. Плоды служат источником пропитания жителей планеты. Флоронимы, обозначающие плоды, описываются положительно-коннотируемыми эпитетами. Флоронимы, обозначающие дикорастущие растения и их составные части, используются в негативном контексте, связанном с борьбой между путешественником и морлоками в лесной чаще. В последующих мирах растительность практически исчезает. В целом, анализ флоронимов показал постепенный процесс оскудения растительности, обусловленный отказом человечества будущего от агрокультуры и дальнейшей деградации цивилизации, завершившейся отсутствием растительности и исчезновением на Земле человека.

**Ключевые слова:** лексико-семантическая группа, функциональный подход, флоронимы, семантический компонент, возможный мир, языковая модель.

Статья посвящена изучению флористической лексики в фантастическом романе Герберта Уэллса “The Time Machine”. Работа нацелена на определение роли флоронимов, функционирующих в произведении, которую они осуществляют, моделируя возможный мир литературного произведения. Функциональный подход в лингвистических изысканиях опирается на понимание функции как предназначения и цели языковых единиц.

Исследование проводилось в рамках современной концепции возможных миров, развиваемой в отношении художественного мира литературного произведения [Лунькова, 2009; Бабушкин, 2001; Новикова, 2010; Кучерявых, 2019]. Литературоведение изучает художественный мир произведения как определенную реальность, рассматриваемую через призму мировидения автора этого произведения. Лингвистические исследования опираются на изучение текста произведения, опираясь на семантику возможных миров, рассматривая возможность в ее противопоставлении с реальной действительностью. Одним из подходов к изучению художественного мира как мира возможного может быть его представление как мира сконструированного, смоделированного посредством языка [Вишнякова, 2015].

В настоящей работе возможные миры, представленные в романе Герберта Уэллса, анализируются с использованием моделирования, представляющего собой метод познания, который заключается в исследовании объекта путем построения его модели. Процесс моделирования формируется из трех основных этапов: перехода из реальной области в виртуальную, разложения изучаемого объекта на составляющие элементы и последующего конструирования аналога, опирающегося на эти составляющие [Топоров, 2000].

В произведении четко выделяются четыре возможных будущих фантастических мира, в трех из них главный герой окажется благодаря созданной им машине времени, на которой он покинет свой мир Англии, первый из смоделированных в романе Г. Уэллса.

У каждого из посещенных им возможных миров своя реальность, попадая в которую, главный герой оценивает существ, упомянутых миров, с точки зрения своего опыта, вступает с ними во взаимодействие (элои, морлоки), либо пытается избежать какого-либо контакта с ними (огромные крабы).

Каждый из представленных в романе миров находит свое выражение в языковой структуре текста. В создании языковых моделей возмож-

ных миров, в которые попадает герой, задействованы лексические единицы, входящие в разные лексико-семантические группы.

Лексико-семантическая группа представляет собой объединение лексических единиц с одинаковой предметной направленностью и однородной семантикой, которые обладают общим семантическим инвариантом, и относятся к одной части речи.

Важную роль в построении языковой модели возможных миров в анализируемом романе выполняют лексические единицы, входящие в лексико-семантическую группу флоронимов. Под флоронимами понимаются наименования растений и составных их частей [Борисова, 2022; Учамбрина, 2020].

В настоящей работе в лексико-семантическую группу флоронимов были включены наименования, в словарных толкованиях которых вычленилась семантический компонент (сема) 'plant' ('растение'). В качестве примера приведем флоронимы и их дефиниции:

*nettle* – wild plant which have leaves covered with fine hairs that sting you when you touch them (дикорастущее растение – крапива). Существительное *nettle* используется в тексте в сочетании с прилагательным *derelict*, подчеркивающим бесхозность, заброшенность сада элоев.

*reeds* – tall plants that grow in large groups in shallow water or on ground that is always wet and soft (тростниковые заросли камыша);

*grass* – a low, green plant that grows naturally over a lot of the earth's surface (естественно растущая растительность – трава);

*turf* – a piece of earth with the short grass (a low, green plant) (дерн, густорастущая трава);

*greenery* – attractive green leaves and plants (зелень, растительность);

*fern* – a plant with large attractive leaves and no flowers that grows in wet areas or is grown in a pot (папоротник);

*bush* – a large plant which is smaller than a tree and has a lot of branches [CDO] (кустарник);

*scrub* – short trees and bushes (plants with many small branches), growing on dry ground of low quality [OLD] (кустарник, поросль);

*tree* – a tall plant that has a hard trunk, branches, and leaves (дерево);

*shrub* – a large plant with a rounded shape formed from many small branches (куст, кустарник);

*hawthorn* – a small tree (a tall plant) which has sharp thorns (боярышник).

*flower* – the coloured part of a plant from which the plant's fruit develops [MEDAL] (цветок);

*fruit* – the soft part containing seeds that is produced by a plant (фрукт, плод).

Путешествуя на машине времени, главный герой романа Герберта Уэллса делает первую остановку и оказывается в мире далекого будущего на том самом холме, на котором стоит его дом в Англии, но спустя 800 тысяч лет. Здесь он видит садовые деревья (*apple-tree*, *fruit-tree*), дикора-

стущие кустарники (*bush*, *nettle*, *scrub*, *hawthorn*), траву (*grass*, *fern*, *turf*), цветы (*flower*). Заметим, что в наименовании цветов встречаются как гипероним *flowers*, так и его гипонимы, называющие разновидности цветов, таких, как акации, мальвы, рододендроны: <...> here too were *acacias*; <...> white *mallows*; *rhododendron bushes*.

Питаются жители наземного мира исключительно плодами, фруктами и ягодами (*fruit*, *apple*, *orange*, *raspberry*). В этом будущем мире климат настолько теплый, что элои, его обитатели, не видят необходимости заниматься сельским хозяйством и агрокультурой, чтобы добывать и разнообразить пропитание. Они довольствуются сочными, огромными плодами. Упомянутые в тексте плоды имеют схожую визуально округлую форму и яркий теплый цвет – красный или оранжевый, о чем свидетельствуют словарные толкования языковых единиц:

*apple* – a hard round fruit <...> a smooth yellow or red skin;

*raspberry* – a small round or oval soft red fruit;

*orange* a round sweet fruit that has a thick orange skin.

Плоды будущего описываются с помощью прилагательных (*delightful*, *floury*, *convenient*, *hypertrophied*), несущих коннотации красоты, сочности, легкости и удобства употребления, а также громадности размеров плодов.

Следует подчеркнуть, что наименования садовых деревьев и плодов неоднократно упоминаются в тексте, причем они приводятся в позитивном контексте, описывая процесс принятия пищи элоями и положительные эмоции, которые они при этом испытывают: "But the fruits were very *delightful*; one, in particular, that seemed to be in season all the time I was there – a *floury thing* in a three-sided husk – was *especially good*, and I made it my staple".

Отдельную группу флоронимической лексики составляют названия частей растений, таких как корень, ствол, ветвь, стебель, лист, внешняя оболочка растения (кожура, шелуха). Наличие семы 'plant' в их семантике или в значении существительных *tree*, *fruit*, с помощью которых они толкуются, дает возможность заключить, что такие лексические единицы, как *root*, *branch*, *husk*, *peel* т.п. являются флоронимами:

*tree* – a tall plant that has a hard trunk, branches, and leaves;

*fruit* – a type of food that grows on trees or plants. It tastes sweet and contains seeds or a stone;

*three-sided husk* – a usually dry outer covering of various seeds and fruits (кожура, шелуха);

*peel* – the skin of fruit and vegetables, after it has been removed (корка, кожура, шелуха);

*root* – the part of a plant that grows down into the earth (корень растения);

*stalk* – the main stem of a plant (стебель);

*tree-bole* – a tree trunk (ствол дерева);

*stick* – a woody piece or part of a tree or shrub (небольшая ветвь дерева);

*branch* – a part of a tree that grows out of its trunk (ветвь);

*foliage* – the leaves of a plant or tree, or leaves on the stems or branches on which they are growing (листва, зеленая растительность);

*leaf* – the part of a tree or a plant that are flat, thin, and usually green (листва).

Вторая подгруппа флоронимов, а именно, названия составных частей растений, представлена незначительным количеством словоупотреблений: *stick, branch, foliage* и *husk, peel, root, stalk, bole, leaf*. Лексемы *stick* и *branch* используются в контексте, где речь идет о растительных массивах *wood* и *forest*.

Упомянутые лексемы используются, главным образом, в негативном контексте, когда путешественнику грозит опасность. Так, ему приходится продирается сквозь ветви, запутанные корни деревьев, стебли в лесной чаще, для того, чтобы попасть в зеленый фарфоровый дворец, в котором, как полагал главный герой, он найдет убежище в темное время суток от ужасающих и цепких морлоков. Именно в лесу разворачивается борьба героя с морлоками, которые на него напали и которые в итоге проиграли решающую битву, так как путешественник устроил там страшный пожар, погубивший множество морлоков. Приведем пример применения флоронимов, обозначающих составные части растений, а именно, корней и стволов деревьев, затруднявших движение главного героя в густой лесной чаще: “<...> there would still be all the *roots* to stumble over and the *tree-boles* to strike against”.

Примечательно, что в тексте романа ничего не говорится о растительности в подземных жилищах морлоков, поскольку недостаток света и свежего воздуха делает невозможным рост и развитие растений.

Попав в третий возможный мир – главный герой отмечает скудость растительности, весь мир покрыт скалами (*rocks*) и холмами (*hillocks*), на которых густо произрастают мхи и лишайники. Сема ‘*plant*’ также присутствуют в дефинициях флоронимов третьего и четвертого миров:

*lichen* – a grey, green or yellow *plant-like organism* that grows on *rocks, walls and trees* (лишайники);

*moss* – a very small green or yellow *plant* that grows especially in *wet earth, on rocks, walls and trees* (мох, лишайник);

*vegetation* – *plants* that are found in a particular area (растительность).

Растительность в этом мире произрастает в постоянной полутьме, на что указывает прилагательное *perpetual*, означающее «вечный», «непрекращающийся», «вечное движение» (см. его дефиницию: *lasting forever, unlimited duration, continuing uninterrupted*). Приведем пример употребления прилагательного, характеризующего условия произрастания растительности в этом далеком будущем мире: “It was the same rich *green* that one sees on forest *moss* or on the *lichen* in caves: *plants* which like these grow in a *perpetual twilight*”.

И, наконец, четвертый, последний возможный мир демонстрирует полное увядание и затухание, вся растительность – это лишь водоросли на красных скалах.

*weed* – any wild *plant* that grows in water and forms a green floating mass (водоросли).

Итак, исследование лексико-семантической группы флоронимов дает основание утверждать об их значимости в построении языковой модели возможных миров романа Герберта Уэллса “The Time Machine”. Используемая в тексте произведения флоронимическая лексика конструирует языковую модель возможных в далеком будущем миров, характеризуя миры как находящиеся в постоянном процессе постепенного исчезновения растительности. Оскудение растительного мира связано, в первую очередь, с деградацией человечества, отказавшегося от сельского хозяйства и агрокультуры, питавшегося лишь плодами садовых растений, произрастающих без всякого участия человека. Еще более далекие миры практически лишены всякой растительности. Завершается в них и история человечества, которое некогда культивировало растения и пользовалось плодами своего труда.

## Литература

1. Бабушкин, А.П. Возможные миры в семантическом пространстве языка / А.П. Бабушкин // Воронежский государственный университет: монография. – 2001. – 86 с.
2. Борисова, О.Г. /Реализация мотивировочного признака перцептивной природы в диалектных наименованиях животных и растений (на материале кубанских говоров) / О.Г. Борисова, Л.Ю. Костина, Д.А. Литвиненко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – № 1. – С. 114–123.
3. Вишнякова, Е.П. Категория перцептивности как основа языкового моделирования возможных миров в новелле Г. Уэллса “The Country of the Blind”: дис. ... канд. филол. наук / Е.П. Вишнякова. – Хабаровск, 2015. – 231 с.
4. Кучерявых, Ю.Н. Языковая игра в художественных текстах А.Т. Аверченко: прагматические характеристики и структурно-семантические формы реализации: дис. ... / Ю.Н. Кучерявых. – Краснодар, 2019. – 202 с. – Режим доступа: <https://docspace.kubsu.ru/docspace/bitstream/handle/1/1295/.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Дата обращения: (20.01.23).
5. Лунькова, Л.Н. Возможные миры художественной литературы / Л.Н. Лунькова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35. – С. 114–114.
6. Новикова, А.В. Лингвистический анализ реализации возможных миров в художественном тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.В. Новикова. – Челябинск: ЧелГУ, 2010. – 21 с.

7. Топоров, В.Н. Модель мира(мифопоэтическая) / В.Н. Топоров//Мифынародовмира: Энциклопедия / под ред.С. А. Токарева. – М.: Большая Российская энциклопедия; Олимп, 2000. – Т. 2. – 1392 с.
8. Учамбрина, А.С. Флоронимы как фрагмент формирования лингвокультурологической компетенции / А.С. Учамбрина // Научный диалог: вопросы гуманитарных исследований – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». – Режим доступа: [https://interactive-plus.ru/ru/article/9766/discussion\\_platform](https://interactive-plus.ru/ru/article/9766/discussion_platform) Дата обращения: (18.01.23.

#### FLORONYMIC DENOMINATIONS AND THEIR FUNCTIONING IN H.G. WELLS' NOVEL "THE TIME MACHINE"

Карпукхина Т.П., Квачук К.Д.  
Pacific State University

The object of investigation of the article is the lexico-semantic group of floronymic denominations, otherwise called plant-names. The subject-matter of the research is the plant-names functioning in H.G. Wells' novel "The Time Machine". The aim of the article is to study the role of floronymic denominations in moulding linguistic models of the fantastically-possible future worlds in the novel under analysis. The research states a significant role of plant-names in linguistic modelling of the future worlds represented in the novel by H.G. Wells. The farther is the future world, the less greenery it has and the fewer is the number of plant-names in the text. There are still some fruit-trees and wild trees, bushes, grass and flowers in the nearest future world endowed with a favourable climate. Most frequent are the plant-names, denoting fruit and berries, that serve as the food for the inhabitants of the planet. These floronymic denominations are accompanied by positively-connoted epithets. The floronyms designating wild plants and their parts are used in a negative context connected with the attacks of morlocks on the protagonist in the thicket. In the future worlds that come next the greenery is practically gone. To conclude, the analysis reveals a long-standing process of human degradation which is a result of total rejection of

agriculture that led to the process of continuing scarcity of plants. All that finally resulted in extinction of mankind and greenery.

**Keywords:** lexico-semantic group, functional approach, floronymic denominations, semantic component, possible worlds, linguistic model.

#### References

1. Babushkin, A.P. Possible worlds in the semantic space of language / A.P. Babushkin // Voronezh State University: monograph. – 2001. – 86 с.
2. Borisova, O.G. Realization of motivational sign of perceptual nature in dialect names of animals and plants (on the material of Kuban dialects) / O.G. Borisova, L. Yu. Kostina, D.A. Litvinenko // Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2022. № 1. С. 114–123.
3. Vishnyakova, E.P. Perceptual category as the basis of linguistic modeling of possible worlds in H. Wells' short story "The Country of the Blind": Dissertation, Candidate of Philological Sciences / E.P. Vishnyakova. – Khabarovsk, 2015. – 231 с.
4. Kucheryavyh, Y.N. Language game in the fiction texts of A.T. Averchenko: pragmatic characteristics and structural and semantic forms of implementation: thesis ... / Yu.N. Kucheryavykh. – Krasnodar, 2019. – 202 с. – Access mode: <https://docspace.kubsu.ru/docspace/bitstream/handle/1/1295/.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Date of reference: (20.01.23)
5. Lunkova, L.N. Possible worlds of fiction / L.N. Lunkova // Bulletin of Chelyabinsk State University. – 2009. – № 35. – С. 114–114.
6. Novikova, A.V. Linguistic analysis of the realization of possible worlds in the artistic text: Dissertation, Candidate of Philological Sciences / A.V. Nvikova. – Chelyabinsk: Chelyabinsk State University, 2010. – 21 с.
7. Toporov, V.N. Model of the world (mythopoetic) / V.N. Toporov // Myths of the peoples of the world: Encyclopedia / ed. by S.A. Tokarev. – M.: Great Russian Encyclopedia; Olympus, 2000. – Vol. 2. 1392 p.
8. Uchambrina, A.S. Floronyms as a fragment of the formation of linguocultural competence / A.S. Uchambrina // Scientific Dialogue: issues of humanitarian research – Cheboksary: CNS "Interactive Plus". – Access mode: [https://interactive-plus.ru/ru/article/9766/discussion\\_platform](https://interactive-plus.ru/ru/article/9766/discussion_platform) Date of access: (18.01.23)

# Роль современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода

## **Крутых Надежда Георгиевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, отделение языковой подготовки, институт общественных наук ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»  
E-mail: ng.titova@mail.ru

## **Ведерникова Татьяна Валерьевна,**

кандидат философских наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации АНО ВО «Московский международный университет»  
E-mail: t.vedernikova@mmu.ru

## **Разумовская Елена Александровна,**

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры перевода, переводоведения и межкультурных коммуникаций ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова»  
E-mail: razumovskaya@mail.ru

В данной статье освещается вопрос взаимоотношений английского языка и культуры, что является приоритетным направлением в лингвистических исследованиях, подтверждающих влияние фактов культуры на становление, развитие и функционирование языковой системы. Приведенные автором статьи доказательства культурного кода, входящего в семантическую структуру английского языка, обуславливают актуальность исследования, ставшего логическим продолжением всей предшествующей интерпретации взглядов по данной проблематике. Цель исследования – изучение и определение роли современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода. В исследовании использованы метод наблюдения над языковым материалом, контекстный анализ, семантический анализ и контрастивный метод. В итоге сделан вывод о значимости культурологической компоненты в современном английском языке на всех уровнях языковой системы, в чем проявляется многосторонность и многоаспектность связей английского языка и инокультуры. В рамках данного исследования поднимается проблема взаимодействия компонентов триады «язык – культура – языковая личность» и рассматривается вопрос лингвокультурной специфики языковых единиц современного английского языка. Полученные результаты могут быть лингвистической опорой для полноценного решения проблем в теории языка.

**Ключевые слова:** английский язык, репрезентант, лингвокультурный код, речевые стереотипы, национально-культурная специфика языковых единиц, культурологические словари.

## **Введение**

Актуальность темы статьи заключается в применении лингвокультурологического подхода к изучению системы английского языка и определению роли современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода, что можно выявить только благодаря семантическому анализу национально-культурной специфики языковых единиц и разработке определенного подхода к описанию организационной структуры языковой личности. Однако, существующие на сегодняшний день лингвистические исследования, направленные на соизучение языка и культуры, не исчерпываются лингвокультурологическим подходом. К примеру, языковые единицы с лингвокультурным компонентом являются частью лексикографических исследований: лексикографы находят им практическое применение, включая в структуру лингвокультурологических словарей. Мы считаем, что культурный код языковых единиц может исследоваться в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции, одной из задач которой является освоение обучаемыми лингвокультурным минимумом, который позволит им в дальнейшем общаться носителями языка в рамках «диалога культур».

## **Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования**

В исследовании роли современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода в рамках статьи, мы задействовали российские и зарубежные источники. Так, в работе О.В. Александровой описано общее и различное в контексте филологии, когнитивной лингвистики, дискурсивных исследований [1, с. 61–65]. Н.Д. Арутюновой представлено введение в размышления о языковой картине современного мира [2, с. 7–19]. Н.Н. Болдыревым разработан курс лекций по английской филологии в рамках когнитивной семантики [3, с. 109]. Важной для нашего исследования стала работа Н.Г. Брагиной, где анализируются базовые понятия лингвокультурологического лексикона [4, с. 131–138].

С.В. Иванова описывает лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц и подчеркивает, что «культурно-языковой код представляет собой систему лингвокультурных корреляций, организованных в соответствии с заложенной матрицей, роль которой выполняет структурная организация языковой личности» [5, с. 64]. В.В. Красных разработаны основы психолингвистики и тео-

рии коммуникации [6, с. 270]. Также В.В. Красных разработан курс лекций по этнопсихолингвистике и лингвокультурологии [7, с. 284]. А.Т. Кривоносов на базе философских основ теоретической грамматики разработал систему классов слов как отражение структуры языкового сознания [8, с. 848]. З.З. Чанышевой и Г.Р. Дьяконовой подготовлен русско – английский лингвокультурологический словарь неологизмов перестроечного и постперестроечного периодов [9, с. 130]. В словаре W. Webster представлена лингвокультурологическая англоязычная лексика [10].

Изучение вышеуказанных литературных источников позволило выявить и установить ключевые понятия и определения исследования в статье.

## Материалы и методы

Источником исследуемого материала послужили публицистические тексты из англоязычных СМИ Великобритании и США: (газеты – Times, Guardian, Independent, Daily Telegraph, Observer, Financial Times, известные таблоиды – Sun, Daily Mail, Daily Mirror, Daily Express); (USA Today, The Wall Street Journal, The New York Times, Los Angeles Times, Chicago Tribune, The Washington Post, Daily News, New York Post).

Приведем наиболее яркие примеры современных языковых единиц, отражающих роль и определенные параметры современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода, а также характер, например, политической культуры США и Великобритании:

- особенности американской политической культуры (*liberty, equality, democracy, individualism, unity, and diversity*);
- основные компоненты политической культуры (*ideologies, values, beliefs, norms, customs, traditions, and heroes*);
- типы политической культуры (*Parochial Political Culture, Participatory Political culture, Subject Political Culture*);
- структурные элементы политической культуры (*the composite of basic values, feelings, and knowledge that underlie the political process*).

Далее представим репрезентант лингвокультурного кода в контексте англоязычных СМИ и увидим отражение соответствующего мышления политической элиты:

- *The core American values of individualism, equality of opportunity, free enterprise, rule of law, and limited government play a key role in shaping the political attitudes and beliefs of individuals and American political culture as a whole.*
- *The political culture of Canada is in some ways part of a greater North American and European political culture, which emphasizes constitutional law, freedom of religion, personal liberty, and regional autonomy; these ideas stemming in various degrees from the British common law and French civil law traditions, North American aboriginal government, and English civic traditions, among others.*

Проанализировав указанные выше примеры, мы видим, что высказывания современных зарубежных политиков как языковых личностей отражают экстралингвистический, культурологически маркированный и национально обусловленный, уровень языковой системы, который зависит от требований инокультуры, предъявляемых к общению на английском языке. В приведенных выше контекстах присутствуют культурологически маркированные фоновые знания, воспроизведение которых зависит от языкового опыта представителей англоязычного лингвокультурного сообщества.

Лингвокультурный код наиболее ярко отражен в клише речевого этикета, во фразеологических и паремиологических единицах, в афористике, в речевых стереотипах, а также в лексемах, отражающих быт носителей языка, их менталитет и особенности национального мышления. Конечно, сфера воздействия культурного кода на язык простирается дальше и уходит в более глубокие пласты языковой системы и мышления человека. Учитывая статус языка, которому ученые присвоили статус культурно-языкового кода, можно говорить о наличии в семантической структуре языковой единицы культурологической компоненты, позиционирующей ее культурологическую маркированность. Культурологическая маркированность предполагает наличие в языковых единицах дополнительного объема информации, связанного с функционированием общества как языкового или инокультурного образования определенной нации. Соответственно, под культурологической компонентой понимается национально-культурная специфика языковых единиц.

По результатам изучения и определения роли современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода сделаны следующие выводы:

- объектом лингвокультурологического исследования является английский язык, играющий роль языка как репрезентанта лингвокультурного кода;
- лингвокультурный код имеет комплексный характер;
- лингвокультурный код определяется системой взаимоотношений языка и культуры как двух взаимосвязанных частей, выступающих в идее комплекса и проникающих друг в друга;
- лингвокультурный код современного английского языка обусловлен действием культурологической компоненты;
- культурологическая компонента является индикатором культурологической маркированности языковых единиц, то есть показателем функционирования английского языка как лингвокультурного кода;
- носителем лингвокультурного кода является языковая личность;
- разнообразные методы лингвистического анализа позволяют идентифицировать действие культурологической компоненты в англоязычном обществе.



## Заключение

По итогам исследования была освещена роль современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода в рамках национально-языкового сообщества. Было отмечено, что национально-культурная специфика как неотъемлемая особенность языкового сознания англоязычного общества стала предметом исследования в рамках целого ряда лингвистических направлений: лингвокультурологии, лингвострановедения, когнитологии, социологивистики. Лингвострановедение, в частности, в центре анализа видит изучение реалий, находящихся отражение в английском языке. Вместе с тем, проблемы взаимосвязи языка и культуры преобладают в рамках лингвокультурологии. Выявление культурологической специфики языковых единиц обуславливает обращение к языковой личности, находящейся на пересечении миров культуры и мышления. Специфическое для английского языка взаимодействие в рамках соответствующей инокультуры проявляется как культурологическая маркированность. Ключевая роль современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода состоит в том, что культурологическая маркированность языковых единиц носит характер этнокультурной или национальной специфики. Описание данной специфики возможно осуществить в рамках структуры языковой личности. Роль современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода в целом прослеживается на трех уровнях в структуре языковой личности: лексико-грамматическом, когнитивном и экстралингвистическом. Лингвокультурологическая специфика языковых единиц раскрывается в современном английском языке, который функционирует как культурно-языковой код. Признание роли современного английского языка как репрезентанта лингвокультурного кода является значимым для решения вопроса о соотношении английского языка, инокультуры и соответствующего, чаще прецедентного мышления. В этой связи, разница менталитетов, может быть раскрыта в процессе изучения культурологических особенностей языковых единиц, что еще раз подчеркивает значимость и актуальность исследований подобного рода.

## Литература

1. Александрова, О.В. Филология, когнитивная лингвистика, дискурсивные исследования: общее и различное / О.В. Александрова // С любовью к языку: сборник научных трудов. – Москва – Воронеж: ИЯ РАН, Воронежский университет, 2002. – С. 61–65.
2. Арутюнова, Н.Д. Наивные размышления о наивной картине мира: введение / Н.Д. Арутюнова // Язык о языке. – М., 2000. – С. 7–19.
3. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Издательство ТГУ, 2000. – 109 с.

4. Брагина, Н.Г. Фрагмент лингвокультурологического лексикона (базовые понятия)/Н.Г. Брагина // Фразеология в контексте культуры. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – С. 131–138.
5. Иванова, С.В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: специальность 10.02.19 «Теория языка»: дис. на соискание ученой степени д. филолог. наук /С.В. Иванова. – Уфа, 2003. – 364 с.
6. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В.В. Красных. – Москва: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
7. Красных, В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций/ В.В. Красных. – Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
8. Кривонос, А.Т. Система классов слов как отражение структуры языкового сознания (философские основы теоретической грамматики) / А.Т. Кривонос. – Москва: Издательство «ЧеРо», 2001. – 848 с.
9. Чанышева, З. З., Дьяконова, Г.Р. Русско-английский лингвокультурологический словарь неологизмов перестроенного и постперестроенного периодов /З.З. Чанышева, Г.Р. Дьяконова. – Уфа: Издательство БашГУ, 2002. – 130 с.
10. Webster Webster's New International Dictionary of the English Language. Vol. II. – London: G. Bell & Sons Ltd, Springfield, Mass.: G. & C. Merriam Co., 1991. – 3194 p.

## THE ROLE OF MODERN ENGLISH AS A REPRESENTATIVE OF THE LINGUOCULTURAL CODE

**Krutykh N.G., Vedernikova T.V., Razumovskaya E.A.**

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow International University, A.S. Griboyedov Moscow University

Confirmed in linguistics, the facts of the mutual influence of foreign culture and the English language, which are reflected in the system and functioning of the language, determine the relevance of the study in the article. The linguoculturological approach to highlighting the problem of the relationship between the English language and the culture of English-speaking countries is a logical continuation of the entire previous interpretation of views on this issue. The purpose of the study is to study and determine the role of modern English as a representative of the linguocultural code. The study used the method of observation of linguistic material, contextual analysis, semantic analysis and contrastive method. As a result, a conclusion was made about the importance of the culturological component in modern English at all levels of the language system, which manifests the versatility and multidimensionality of the links between the English language and foreign culture. The issue of linguoculturological specifics of language units in the framework of this study was resolved in the field of interaction of fundamental areas: language, culture, linguistic personality. The results obtained can be a linguistic support for a complete solution of problems in the theory of language.

**Keywords:** English language, representative, linguocultural code, speech stereotypes, national and cultural specifics of language units, cultural dictionaries.

## References

1. Alexandrova, O.V. Philology, cognitive linguistics, discursive research: general and various / O.V. Alexandrova // With love for language: a collection of scientific papers. – Moscow – Voronezh: IA RAS, Voronezh University, 2002. – pp. 61–65.

2. Arutyunova, N.D. Naive reflections on a naive picture of the world: introduction / N.D. Arutyunova // Language about language. – M., 2000. – P. 7–19.
3. Boldyrev, N.N. Cognitive semantics: a course of lectures on English philology / N.N. Boldyrev. – Tambov: TSU Publishing House, 2000. – 109 p.
4. Bragina, N.G. Fragment of the linguoculturological lexicon (basic concepts)/N.G. Bragina // Phraseology in the context of culture. – M.: "Languages of Russian culture", 1999. – pp. 131–138.
5. Ivanova, S.V. Linguoculturological aspect of the study of linguistic units: specialty 10.02.19 "Theory of language": dis. for the degree of Doctor of Philology / S.V. Ivanova. – Ufa, 2003. – 364 p.
6. Krasnykh, V.V. Fundamentals of psycholinguistics and theory of communication / V.V. Krasnykh. – Moscow: ITDGC "Gnosis", 2001. – 270 p.
7. Krasnykh, V.V. Ethnopsycholinguistics and linguoculturology: a course of lectures/ V.V. Krasnykh. – Moscow: ITDGC "Gnosis", 2002. – 284 p.
8. Krivonosov, A.T. The system of word classes as a reflection of the structure of linguistic consciousness (philosophical foundations of theoretical grammar) / A.T. Krivonosov. – Moscow: Publishing house "Chero", 2001. – 848 p.
9. Chanysheva, Z. Z., Dyakonova, G.R. Russian-English linguoculturological dictionary of neologisms of the perestroika and post-perestroika periods / Z.Z. Chanysheva, G.R. Dyakonova. – Ufa: Bash GU Publishing House, 2002. – 130 p.
10. Webster's New International Dictionary of the English Language Webster's New International Dictionary of the English Language. Volume II. – London: G. Bell & Sons Ltd., Springfield, Mass.: G. & C. Merriam Co., 1991. – 3194 p.

## Тексты официально-делового стиля как содержание обучения в иностранной аудитории

**Назарова Ирина Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков Воронежский институт МВД России  
E-mail: irina.nazarof@yandex.ru

Публикация посвящена лингво-педагогическому опыту решения проблем формирования культуры профессиональной речи вообще и лингвистической компетенции в частности в ходе обучения иностранных сотрудников органов внутренних дел в ведомственном вузе России. На материале текста официально-делового стиля юридического подстиля автор приводит фрагмент занятия для иноязычной аудитории. Автор приводит виды текстовых заданий (предтекстовые, притекстовые и посттекстовые), предназначенных для повышения лингвистической компетенции в наиболее сложном для освоения жанре – законодательном тексте. Дидактический материал, анализируемый автором, направлен на снятие языковых трудностей и повышение эффективности усвоения аутентичных русскоязычных текстов.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, официально-деловой стиль речи, законодательный подстиль, методика преподавания, содержание обучения, текст, Федеральный закон.

Как известно, основной единицей содержания обучения и способом предъявления учебного материала на занятиях с иностранными учащимися является текст. Специалисты в области методики преподавания русского языка как иностранного рекомендуют на начальном этапе обучения вводить визуальное (текстовое) подкрепление учебной информации, предъявляемой устно, с целью развития фонетического слуха на изучаемом языке. Для преподавателя, работающего в иностранной аудитории, очевидно, что учебные тексты, отобранные для изучения, должны пройти существенную подготовку с точки зрения всех уровней системы языка. Вторым не менее существенным требованием к организации учебной деятельности с иностранцами является соотнесение учебного материала с языковыми, в частности, лексическими возможностями учащихся. Преподавателю необходимо помнить, что иностранный учащийся владеет лексическими единицами (словами и устойчивыми словосочетаниями) в пределах лексического минимума, соответствующего его уровню владения русским языком.

В связи с вышесказанным перед преподавателем встает сложный вопрос отбора текста как содержания обучения, который бы позволил наиболее эффективно развивать речевую деятельность и формировать профессиональные компетенции у слушателей-иностранцев. Именно поэтому весь учебный материал преподавателю необходимо тщательно адаптировать к предъявлению на занятиях с иностранными учащимися. Преподавателю нужно помнить, что инофону крайне сложно усваивать неадаптированный, тем более аутентичный, учебный материал на иностранном для него русском языке. В частности, количество незнакомых слов в предлагаемом к изучению в иностранной аудитории тексте для всех этапов обучения русскому языку не должно превышать десятой части общего количества слов. Нарушение этого правила может привести к непониманию и, как следствие, к неприятию изучаемого материала. [1, с. 92]

Дополнительные трудности при овладении русским языком как средством получения высшего образования является разветвленная стилистическая дифференциация нашего языка. Как известно, уместная, соответствующая речевой ситуации, цели и задачам общения, лексика служит залогом культуры речи говорящего. В языковую (лингвистическую) компетенцию профессионального общения сотрудника органов внутренних дел кроме владения русским литературным языком входит знание специальной лексики и умение опериро-

вать ею при решении профессиональных задач, а также знание стилистических особенностей профессиональной речи. Как следствие, формирование лингвистической компетенции у иностранных учащихся ведомственных вузов, зачастую сопряжено с трудностями, связанными с выбором языковых средств, соответствующих ситуации общения. Знания о стилистической принадлежности той или иной лексемы, умение сделать выбор в пользу «правильного» для профессиональных целей речевого средства, навыки владения лексикой официально-делового стиля – важная задача в процессе обучения иностранных специалистов в Воронежском институте МВД России, а также залог их будущего профессионализма. [2, с. 166]

Традиционно наибольшую трудность для иностранцев, обучающихся в ведомственных вузах, представляет применяемый в текстах законов и других нормативных актов юридический (законодательный) подстиль официально-делового стиля. Юридические нормы, как известно, являются государственно-принудительными мерами, поэтому от их правильной формулировки зависит действенность закона. Трудность в освоении иностранными учащимися юридического подстиля связана с рядом языковых особенностей разного уровня, которым обладает этот подстиль. [1, с. 167]

Именно для снятия таких трудностей нами предложена методико-дидактическая разработка, целью которой является анализ и отбор аутентичного текста юридического подстиля официально-делового стиля с точки зрения возможности преподавания в иностранной аудитории, а также выработка практических заданий и упражнений, направленных на снятие языковых трудностей и повышение эффективности усвоения подобного неадаптированного текста. В качестве материала для дидактической разработки нам послужил текст Федерального закона «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ в редакции от 16.10.2019. Необходимо отметить, что дидактическая разработка создавалась как пример подобной работы с аутентичным текстом юридического подстиля, поэтому для нее использован лишь фрагмент документа. Для более тщательной проработки в иностранной аудитории отобранный нами аутентичный текст был разделен на два фрагмента, что позволяет составить все виды текстовых упражнений для эффективного чтения и последующего обсуждения инофонами. В этой статье мы приводим несколько заданий из системы составленных нами упражнений. Некоторые из заданий требуют работы со словарем и могут быть предложены для предварительной самостоятельной подготовки.

1. Предтекстовые задания к фрагменту текста, направленные на работу с лексикой и снятие лексико-семантических трудностей.

Подготовьтесь к чтению фрагмента текста Федерального закона «О полиции». Для этой цели выполните следующие задания:

Задание 1.1. Найдите в словаре и выясните значение следующих слов: *преступление, полно-*

*мочие, противодействие, противоправный, посягательство, самоуправление, собственность, организация, предупреждение, пресечение, правонарушение, безопасность, правоохранительный.*

Задание 1.2. Подберите эквиваленты на родном языке для следующих юридических терминов: *муниципальный, административный, защита, уголовный, свидетель, судья, прокурор, следователь, потерпевший, должностное лицо, дорожное движение, общественное место.* Определите, какие из этих слов и словосочетаний интернационализмы, а какие – собственно русские.

Задание 1.3. Для слов и словосочетаний из левого столбца подберите соответствия в правом столбце:

<i>свидетель</i>	<i>терпеть</i>
<i>потерпевший</i>	<i>не замедлять</i>
<i>незамедлительно</i>	<i>против правил</i>
<i>противоправный</i>	<i>видеть</i>

Задание 1.4. Из каких частей, по вашему мнению, образованы эти слова-термины? Выделите эти части: *самоуправление, содействие, правоохранительный, правонарушение, противодействие, противоправный.* Сгруппируйте слова по общей словообразовательной части. Какие слова образуют группы? По какому словообразовательному признаку?

Задание 1.5. От каких глаголов произошли следующие слова: *организация, осуществление, предупреждение, пресечение, выявление, раскрытие, производство, обеспечение.*

2. Притекстовые задания к фрагменту текста, направленные на оптимизацию работы по просмотру, поисковому, ознакомительному и изучающему чтению текста.

Задание 2.1. Прочитайте первый фрагмент текста Федерального закона «О полиции» и ответьте на вопросы: 1) из каких частей состоит фрагмент текста? 2) как называются эти части? 3) какую структуру имеет каждая из частей?

Задание 2.2. Ответьте на вопросы, для этого найдите ответы в тексте и прочитайте их.

1. Для чего предназначена полиция? 2. Когда и кому приходит на помощь полиция? 3. Кому полиция оказывает содействие? 4. Назовите направления деятельности полиции.

Задание 2.3. Дайте развернутый ответ на вопросы, используя текст.

1. Для чего, кроме охраны общественного порядка, предназначена полиция? 2. Каким органам, кроме государственной власти, оказывает содействие полиция? 3. На что, кроме розыска лиц, направлена деятельность полиции?

Задание 2.4. Составьте словосочетания, используя данные слова из текста. В случае затруднения обратитесь к тексту.

*Предназначен для чего? противодействие чего? охраны чего? обеспечения чего? приходит на помощь кому? оказывать содействие кому? осуществлять что? предупреждение чего? пресечение чего? выявление чего? раскрытие чего? ро-*

ыск кого? обеспечение чего? осуществление чего?

С какими из этих слов можно использовать слово «преступление»?

Задание 2.5. Составьте словосочетания, используя данные слова-существительные. В случае затруднения обратитесь к тексту. С какими из этих существительных можно составить несколько словосочетаний? *Защита, преступление, порядок, орган, дело (дела), место, движение.*

Задание 2.6. Найдите в тексте словосочетания «организации и службы» и «организация полиции». Чем отличаются значения слова «организация» в этих словосочетаниях?

3. Послетекстовые задания, направленные на создание метатекста на основе прочитанного и продуктивную работу по развитию устной и письменной речи.

Задание 3.1. Продолжите вопросный план текста:

Вопросный план текста

Статья 1. Назначение полиции

1. Для чего предназначена полиция?
2. Кому полиция приходит на встречу?
3. Кому полиция оказывает содействие?

Статья 2.

- 1.
- 2.

и т.д.

Задание 3.2. Какому пункту вопросного плана могут соответствовать следующие вопросы: 1. По каким направлениям осуществляется деятельность полиции? 2. По чьему решению сотрудники полиции могут участвовать в деятельности по поддержанию или восстановлению международного мира и безопасности? 3. Составной частью чего является полиция? 4. Кем определяются нормы и лимиты штатной численности подразделений полиции?

Задание 3.3. Закончите высказывания:

1. В соответствии с пунктом первым Статьи 1 Федерального закона «О полиции» полиция предназначена для... 2. В соответствии с пунктом вторым Статьи 1 Федерального закона «О полиции» полиция незамедлительно приходит на помощь... 3. В соответствии с пунктом третьим Статьи 1 Федерального закона «О полиции»... 4. В соответствии с пунктом первым Статьи 2 Федерального закона «О полиции» деятельность полиции осуществляется по следующим основным направлениям: во-первых, защита личности, общества, государства от противоправных посягательств; во-вторых, ...

Задание 3.4. На основе вопросного плана, выполненного с помощью Задания 3.1, составьте тезисный план изучаемого текста. Подготовьтесь к беседе с преподавателем по изученному фрагменту Федерального закона «О полиции».

Таким образом, работа по подготовке преподавателем аутентичного текста юридического

подстиля официально-делового стиля как содержания обучения в иностранной аудитории должна, на наш взгляд, быть направлена, во-первых, на соответствие предъявляемого материала лексическим возможностям обучающихся и на снятие лексико-семантических трудностей, а во-вторых, на разработку заданий и упражнений, направленных на выработку умений инофонов анализировать подобные тексты с целью синтезировать собственные метатексты на основе изученных и повышать тем самым собственную лингвистическую и, как следствие, коммуникативную компетенцию.

## Литературы

1. Назарова И.В. К вопросу о достижении компетенций иностранными студентами-филологами // Материалы 2-й Международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся». – Воронеж, 2012. – С. 91–96.
2. Назарова И.В. Фразеология официально-делового стиля: типология и особенности // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. / И.В. Назарова, С.С. Пархоменко. – 2020. № 6. – С. 165–171.
3. Российская Федерация. Законы. О полиции [Текст]: федеральный закон № 3-ФЗ. – Москва: Проспект, 2017. – 47, [1] с.

## OFFICIAL-BUSINESS STYLE TEXTS AS THE CONTENT OF TEACHING IN A FOREIGN AUDIENCE

Nazarova I.V.

Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation

The publication is devoted to the linguistic and pedagogical experience of solving the problems of the formation of the culture of professional speech in general and linguistic competence in particular during the training of foreign employees of the internal affairs bodies in a departmental university of Russia. Based on the material of the text of the official business style of the legal substyle, the author gives a fragment of a lesson for a foreign-language audience. The author gives the types of text tasks (pre-text and post-text) designed to improve linguistic competence in the most difficult genre to master – legislative text. The didactic material analyzed by the author is aimed at removing language difficulties and improving the efficiency of assimilation of authentic Russian-language texts.

**Keywords:** Russian as a foreign language, official business style of speech, legislative framework, teaching methods, training content, text, federal law.

## References

1. Nazarova I.V. On the issue of achieving competencies by foreign students-philologists // Materials of the 2nd International Scientific and Methodological Conference “Problems of teaching philological disciplines to foreign students”. – Voronezh, 2012. – pp. 91–96.
2. Nazarova I.V. Phraseology of official business style: typology and features // Problems of teaching philological disciplines to foreign students. / I.V. Nazarova, S.S. Parkhomenko. – 2020. No. 6. – pp. 165–171.
3. The Russian Federation. Laws. About the police [Text]: Federal Law No. 3-FZ. – Moscow: Prospekt, 2017. – 47, [1] p.

# Колороним черного тона в рекламах интерьера в русском и немецком языках

**Насибуллина Файруза Фаиловна,**

к. филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Казанской государственной консерватории имени Н.Г. Жиганова  
E-mail: fairuza.nasibullina@yandex.ru

**Рахимова Диана Фердинандовна,**

к. филол.н., доцент кафедры «Иностранных языков, русского, русского как иностранного» Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева  
E-mail: dianaferdinandovna@yandex.ru

В статье рассматривается немецкое и русское ахроматическое цветоименование чёрного тона в рекламных текстах интерьера. Кратко раскрывается история деления цветообозначений на ахроматические и хроматические цвета со ссылкой на работы ведущих мировых ученых. Дается описание чёрного колоратива, приводятся цитаты и определения из трудов российских и немецких исследователей, которые глубоко изучали тему цветообозначений, сравниваются дефиниции в обоих языках, изучаются примеры из журналов интерьеров России и Германии. Отдельно затрагиваются вопросы психолингвистики, особенно выделено восприятие колоронима черный у потребителей товаров жилища. Подробно указаны несколько дефиниций слова реклама в немецком и русском языках. В выводах подчеркнута малоупотребительность черного тона в двух языках, а также указаны причины неактуальности данного колоратива.

**Ключевые слова:** цвета, реклама, пейоративное значение слова, колороним, лексика.

The colorative vocabulary is one of the most demanded topics in the language of advertising. Advertising (from Lat. “reclamare” – to shout out) existed from the cradle of mankind, only by the middle of the XIX century, having conquered the communicative platforms of the media, it turned into a mass phenomenon.

As A. Deyan underlines that advertising is a paid, unidirectional and non-personal appeal carried out through the media and other types of communication, campaigning in favor of any product, brand, company (any business, candidate, government) “ [3]. The Federal Law of the Russian Federation of 13.03.2006 N38-FZ (ed. of 05.12.2022) interprets advertising as information that is disseminated in various forms and means addressed not to a specific circle of people and aimed at attracting attention to advertised object, arousing or maintaining interest on it and its distribution on the market [11].

Contemporary advertising is the result of the scientific, technical and digital progress of society, aimed at implementation of serious functions. The call to purchase a product is carried out by means of the linguistic means in advertising, for example, an incentive. In the advertising text, a description of things is given, the necessary information is reported, and a mood is created that affects the attention and often the memory of the buyer, using color naming as a tool.

The article by German scientists “Influenzung in der Werbung durch das Geschlecht der Stimme” (The influence of advertising through the voice) states the following: “Advertising serves the targeted and conscious influence of man for mostly commercial purposes. The advertiser addresses needs partly through emotional, partly informative advertising messages for the purpose of motivating action”, that is “Advertising serves a targeted and conscious impact on a person for commercial purposes...” [www. advertising – bird-media.de/werbung.html].

In all the given definitions advertising is determined as a means of notifying about the availability of goods. Advertising itself is anthropocentric, because it is directly related to a person, to society and its needs.

Currently, advertising has become an integral part of the life of modern Russian society. We encounter it everywhere. Modern advertising is a multidimensional phenomenon. Advertising, the language of advertising is a very sensitive organism which means that it immediately grasps the slightest change in society: the emergence of innovations, events, and changes in any sphere of life are inevitably reflected in advertising texts.

The purpose of this article is to consider the achromatic color designation of black tone in the system of

texts in Russian and German languages that advertise dwelling.

Color is a mysterious phenomenon. It accompanies us everywhere. According to P.V. Yanshin, in the Russian language the word "color" has a double meaning: 1) the aggregate of all visible shades and 2) a specific shade. The problem of color psychosemantics splits into two closely interrelated theoretical aspects: the question of the role of color perception for a person (pragmatics) and the study of the structure of specific color values (semantics) [11, 13].

As Russell pointed out, "the names of colors were used thousands of years before the discovery of the wave theory of light, and the fact that the wavelength decreases as you move along the color scale from red to purple was an ingenious discovery" [13].

The earliest uses of colors were manifested in ritual practice, in abstract notions, in symbolism, and eventually colors have moved into fine art, where expressive, impressive and symbolic properties are used.

Color namings have historically been divided into 2 groups: basic (absolute) and shade. Red, orange, yellow, green, light blue, blue, purple – absolute or chromatic. The chromatic ones are characterized by a color shade of varying degrees of brightness and saturation, and black, white, and all shades of gray are achromatic (from Greek words χρομα (color, paint) and α – negation of "without" ("colorless", "colorless"). They differ only in lightness and lack a color tone.

The coloronyms "white" and "black" began to be used in the Russian language in the IX century and have survived a long history, gradually expanding their compatibility and becoming abstract coloratives for the names of colors [1].

The symbol of purity, clarity, innocence, reliability, kindness, purity, youth, harmony, is white, and in the Christian tradition – divine light, spirituality. However, it is not as unambiguous as it seems at first glance. The color designation white can also be perceived in the meaning of emptiness, silence, silence, fear, coolness.

Black color in almost all world cultures, for example, in Western culture, symbolizes death, sadness, grief, evil, mourning, and in the East it is a symbol of goodness, nobility and experience.

In the advertisements of dwelling in recent years, this colorative is often used with the adjective "elegant", "prestigious", "mysterious". According to psychology, the black color in the interior depresses the nervous system, causes aggression, leads to bad thoughts and negative emotions. Black is suitable to focus attention on any particular element. It is better to combine it with beige, golden or yellow.

S.I. Ozhegov interprets "black" as "the color of soot and coal" [8]. In the Dictionary of Synonyms, the definition is also given through a comparison: "like coal, soot, beetle, night, pitch (about hair)" [9].

K.S. Gorbachevich gives the following ranges of black tones: black, coal, salt, tar, anthracite, crow, slate, agate [2].

The lexemes black, black-haired, agate, pitch, coal, black are given in the Dictionary of Synonyms of the Russian Language edited by A.P. Evgenieva [9].

The black tone microfield does not differ in variety and multiplicity in the given material of interior advertising. Interior advertisements include: black, anthracite, red-black, red-gray-black. The pejorative meaning of this tone causes the rare use of this lexeme. Here are some examples of advertising with a black tone from the magazine "My Comfortable Home" and "Interior design": "Black color is a symbol of luxury, however, like noble fine porcelain", "Black color is often found in nature, so it harmoniously complements and enhances muted neutral shades" [4], "A refined and laconic black kitchen looks especially expressive in minimalistic spaces. In addition to an expressive visual image, black facades help to visually stretch the room, which becomes relevant for a small apartment area" [18], the "Lisa" magazine says: "In order not to distract from the contemplation of the stunning view outside the window, this dining room is designed in the most laconic way – black tones" [5].

It is worth noting that by combining black with bright, iridescent, light tones, advertisers avoid negative coloring and negative shade of this color designation in interior advertisements, for example: "Grey and black have been in the top at the latest furniture exhibitions. Hence this idea can be applied" "Cream-white doors, ceramic sink, black floor, cup hanger" [6], "... A black ceramic border attracts attention thanks to a pink grout, the shade of which echoes the base of a round dining table made by order" [18], "The color palette is based on a win-win combination of colors – gray, black and red" [18].

In German, black is not popular in advertising texts. The black coloring – schwarz is interpreted as "ohne jede Heiligkeit, ganz dunkel, wie die Farbe der Nacht" [11], that is, "very dark, the color of the night"; "ohne Farbe, Licht vollkommen absorbierend, nicht reflektierend; sehr dunkel" [15] ("the darkest, not reflecting all other colors").

If we take a look into German-language site the following black tone associations are stood out: 1) power, power and discipline, 2) elegance and simplicity, 3) evil, 4) sadness, farewell and loss. The positive and negative qualities associated with black color are also highlighted:

1) positive: protection, strength, power, security, restraint, elegance, mystery, seduction, beginning and end;

2) negative: detachment, pessimism, closeness, seriousness, control, sadness, negativity [20].

Despite the fact that the Duden dictionary gives a rather diverse range of shades of the studied tone (Schwarz/black, schwärzlich/blackish, tiefschwarz/thick black, pechschwarz/pitch black, holzschwarz/woody black, rabenschwarz/drying-black (black as a raven's wing), kohlrabenschwarz/pitch black, pechschwarz/pitch black, kohlschwarz/pitch black, nachtschwarz /black as night, elfenbeinschwarz/elephant black, blauschwarz/bluish-black, grauschwarz/gray-black, schwarz wie Edenhholz, wie die Nacht/black as night) [13], we have identified only two shades: Schwarz/black, anthrazit/anthracite. For example, "Wallnusdekor, schwarzes Leder und glän-

zende Metallakzente sehen schick aus, aber nicht zu cool aus" ("Walnut decor, black leather and shiny metal accents look chic, but not too cool"), "Sie mögen Kontraste? Dann sind Sie hier richtig: Vor allem der schwarze Tisch und der Boden setzen spannungsvolle Akzente. Konsequenterweise auch die geradelinge Formen der Möbel" ("Do you like contrasts? Then you've come to the right place: the black table and especially the floor gives exciting emphasis. Straight lines of furniture are also suitable") [7]. "Schwarz: Farbton mit Charakter. Schwarz kommt mit seiner eleganten und kraftvollen Ausstrahlung gut an, ob als Einzelstück oder im Ensemble" ("Black: a color with character. Black is well perceived due to its elegant and powerful charisma, whether it is a single piece of jewelry or an ensemble") [19].

The fact of the combination of black tone with light shades was also reflected in the advertising texts of the German interior. It is most probably done to give a positive assessment of the pejorative quality of the black tone, as advertising does not imply the gloom and negativity. For example: "Ein elegantes Ambiente in Schwarz und Weiß mit liebevoll arrangierten Accessoires" ("An elegant atmosphere in black and white tones alongside with lovingly arranged accessories"), "Schlicht und funktional: die Küche besticht durch die dezente Farbwahl in weiß, grau und anthrazit" ("Simple and functional: the kitchen impresses with its exquisite choice of colors: white, gray and anthracite") [8]. Retrolook fürs Bad: Möbelserie "Rivoli" strahlt pure Eleganz aus. Doppelwaschtisch in Anthrazitlack mit Glasplatte, dazu Griffe aus glänzendem Chrom" (Bathroom in retro style: the Rivoli furniture series exudes pure elegance. Anthracite lacquered double sink with glass top and shiny chrome handles) [19].

Thus, after studying achromatic color designations in Russian and German interior advertising texts, it can be noted that they are not popular and are not as diverse as chromatic coloratives. In our opinion, the reason, first of all, is the negative associations in the consciousness of the population of both countries. However, it is worth noting that the widespread use of the black coloronym in advertisements for clothing and cars, because the black tone is considered to be the symbol of elegance and rigor, especially with respect to the male consumer.

## Литература

1. Bakhilina N.B. History of color terms in Russian / N.B. Bakhilin. – M.: Nauka, 1975. – 288.
2. Gorbachevich K.S. Dictionary of comparisons and comparative turns in the Russian language / K.S. Gorbachevich. – M.: AST Astrel Ermak, 2004. – 285 p.
3. Deyan A. Advertising / A. Deyan. – M.: Progress Universe, 1993. – 176 p.
4. Interior Design Magazine, 2022.
5. Magazine "Lisa" No. 7/2009.
6. Magazine "My cozy home" No. 12/2008, No. 1/2010.
7. Wohn! Design! No. 8/2009.

8. Magazine "Wohnen kreativ" No. 9/2008.
9. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language / under. ed. N. Yu. Shvedova. – 20th ed., stereotype. – M.: Russian language, 1988. – 750 p.
10. Dictionary of synonyms of the Russian language in two volumes. Vol. 2: O-Ya / OR RAN; Ed. A.P. Evgenieva – M.: Astrel Publishing House LLC: ACT Publishing House LLC, 2003–856.
11. Federal Law No. 38-FZ of March 13, 2006 (as amended on December 5, 2022) "On Advertising".
12. Yanshin P.V. Psychosemantics of color. – St. Petersburg: Speech, 2006. – 368 p.
13. Duden. Das Bedeutungswörterbuch / Band 10 / Mannheim; Vienna; Zurich; New York, 2008. – 1307 S.
14. Russell B. Human knowledge: Its scope and limits / B. Russel. – New York: Simon and Schuster, 1948.
15. Sprach-Brockhaus: dt. Bildwörterbuch von A-Z. 9, neu bearb.u. erw. Aufl. – Wiesbaden: Brockhaus, 1984. – 836 S.
16. Wahrig. Deutsches Wörterbuch. Gutersloh. München: Bertelsmann Lexikon Verlag GMBH, 1986. 1493 S.
17. [www.werbung-birdmedia.de/werbung.html](http://www.werbung-birdmedia.de/werbung.html) [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 01/18/2023).
18. [www.interior.ru/place/8927-aterarchitects-kievskaya-kvartira-s-sinimi-shtorami.html](http://www.interior.ru/place/8927-aterarchitects-kievskaya-kvartira-s-sinimi-shtorami.html) [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 06.02.2023).
19. <https://zuhausewohnen.de/wohnen/deko-accessoires/galerie/farbton-schwarz> [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 06.02.2023).

## COLORONIM OF THE BLACK TONE IN INTERIOR ADVERTISEMENTS IN RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES

Nasibullina F.F., Rakhimova D.F.

Kazan state conservatory named after N.G. Zhiganov, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev

The article deals with the Russian and German achromatic color naming of the black tone in interior advertising texts. The division of color values into achromatic and chromatic colors is briefly revealed with reference to the works of leading world scientists. The description of the black colorative, quotes and definitions from the works of Russian and German researchers who have studied deeply the topic of color meanings are given, definitions in both languages are compared, the examples from interior magazines of Russia and Germany are studied. The issues of psycholinguistics are separately touched upon, especially the perception of the coloronym black among the consumers of home goods. The conclusions emphasize the low use of black tone in two languages, as well as the reasons for the irrelevance of this colorative.

**Keywords:** colors; advertising; pejorative meaning of the word; coloronym, lexis.

### References

1. Bakhilina N.B. History of color terms in Russian / N.B. Bakhilin. – M.: Nauka, 1975. – 288.
2. Gorbachevich K.S. Dictionary of comparisons and comparative turns in the Russian language / K.S. Gorbachevich. – M.: AST Astrel Ermak, 2004. – 285 p.



3. Deyan A. Advertising / A. Deyan. – M.: Progress Universe, 1993. – 176 p.
4. Interior Design Magazine, 2022.
5. Magazine «Lisa» No. 7/2009.
6. Magazine “My cozy home” No. 12/2008, No. 1/2010.
7. Wohn! Design!» No. 8/2009.
8. Magazine «Wohnen kreativ» No. 9/2008.
9. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language / under. ed. N. Yu. Shvedova. – 20th ed., stereotype. – M.: Russian language, 1988. – 750 p.
10. Dictionary of synonyms of the Russian language in two volumes. Vol. 2: O-Ya / OR RAN; Ed. A.P. Evgenieva – M.: Astrel Publishing House LLC: ACT Publishing House LLC, 2003–856.
11. Federal Law No. 38-FZ of March 13, 2006 (as amended on December 5, 2022) “On Advertising”.
12. Yanshin P.V. Psychosemantics of color. – St. Petersburg: Speech, 2006. – 368 p.
13. Duden. Das Bedeutungswörterbuch / Band 10 / Mannheim; Vienna; Zurich; New York, 2008. – 1307 S.
14. Russell B. Human knowledge: Its scope and limits / B. Russel. – New York: Simon and Schuster, 1948.
15. Sprach-Brockhaus: dt. Bildwörterbuch von A-Z. 9, neu bearb.u. erw. Aufl. – Wiesbaden: Brockhaus, 1984. – 836 S.
16. Wahrig. Deutsches Wörterbuch. Gutersloh. München: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH, 1986. 1493 S.
17. www.werbung – birdmedia.de/werbung.html [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 01/18/2023).
18. www.interior.ru /place/8927-aterarchitects-kievskaya-kvartira-sinimi-shtorami.html [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 06.02.2023).
19. https://zuhausewohnen.de/wohnen/deko-accessoires/galerie/farbtou-schwarz [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 06.02.2023).

## Розова Ольга Андреевна,

преподаватель кафедры иностранных языков, ФГАОУ  
ВО «Санкт-Петербургский государственный университет  
аэрокосмического приборостроения»  
E-mail: rozova\_olga1@mail.ru

Отличительной особенностью японского разговорного языка является обилие звукоподражаний. Формально оноματοпоэтические слова тяготеют к звукам «первичного» образования и характеризуются полной или усечённой редупликацией (т.е. повтором). Часто это удвоенное двусложное сочетание, в котором каждый слог состоит из согласной + гласной, с определённым местом музыкального ударения: (яп. べらべら *пэрапэра* – болтать, きらきら *киракира* – мерцать). Оноματοпоэтические слова составляют особый фонд звуковых образов в лексической системе японского языка. Однако в точном смысле звукоподражаниями их назвать нельзя. Есть основания предполагать, что такие слова относятся к категории «звуковых жестов» и своим звуковым составом выражают звуковые, зрительные или осязательные образы, а также внутреннее состояние человека. Стилистически оноματοпоэтические слова японского языка принадлежат к разговорному стилю и выражают лексическое значение только в грамматическом окружении.

Статья описывает японскую оноματοпоэтическую лексику, а фактический материал иллюстрирует, как эти единицы функционируют в составе предложения. Многие из них употребляются только в устойчивых словосочетаниях и на русский язык переводятся или соответствующими словосочетаниями или путем подбора более выразительного однословного синонима.

**Ключевые слова:** японский язык, оноματοпея, оноματοпоэтические слова, редупликация, экспрессивность.

В области словообразования и частей речи ярко выступает двойственность японского языка, так как одни формальные признаки обслуживают китайские заимствования, а другие – японские элементы речи [1, с. 21]. Обогащение словарного состава языка за счет словаря других языков – обычное следствие взаимодействия разных народов на почве торговых и политических отношений. Письменность в Японии появилась благодаря Китаю и Корее, служившей проводником китайской культуры. Долгое время в Японии китайский язык оставался языком науки, юридического документа и придворной поэзии, иначе говоря, языком письменным. Постепенно в языке создалось уникальное сочетание двух систем письма – иероглифической и фонетической. В современной японской графике до сих пор господствует слоговое письмо и иероглифика. Последняя целиком в V в.н.э. также была заимствована из Китая. Известно, что древнейшие памятники, написанные на японском языке, не старше VII в.н.э. Для Японии это период распада родового быта и начало образования классового государства [1, с. 5].

В целом, японский язык в части лексики весь пронизан китаизмами и во многих словах – названиях предметов, завезённых в Японию с материка, видно их китайское происхождение. Например, лошадь (яп. 馬 – *ума*), содержит в себе китайские элементы (ср. кит. *ма* – лошадь) [2, с. 15]. Хотя японский язык и построен на той же иероглифической основе, что и китайский, общность этих двух языков ограничивается письменностью. Отметим, что фонетические системы китайского и японского весьма отличны одна от другой.

Так, иногда значение слов дополняется видоизменениями звуковой стороны, куда входит темп речи, мелодия голосового тона, различные степени силы звука и т.д. В большей части европейских языков, например, английском, в качестве условных способов выражения используются сочетания звуков, а интонация и жесты носят лишь потенциально-естественный характер [5, с. 299]. Поливанов Е.Д. приходит к выводу, что в фонетическом составе слов японского языка существует не только музыкальное ударение, т.е. определённая мелодия, которая связана со значением слова так же, как и определенный порядок составляющих данное слово звуков [5, с. 296]. Но и своеобразное японское звукоподражание, которое служит аналогией для жестов, копирующих предметы и действия. Поливанов Е.Д. называет его «звуковым жестом» [5].

В японском языке существует уникальная и обширная группа описательных, подражательных, изобразительных, оноματοпоэтических слов

(от лат. *onomatopoeia*) – словосочетания непосредственно передающие звуки живой и неживой природы, физические и эмоциональные ощущения, которые составляют особый фонд звуковых образов в лексической системе данного языка. Эта категория «звуковых жестов» связана с древнеяпонским языком VIII века. Хотя сами ономапоэтические слова не передают информацию, они выразительно окрашивают ту или иную ситуацию, что придает речи говорящего образный и естественный характер.

По мнению Конрада Н.И. японские ономапоэтические слова «дают представление о чем-либо в виде живого образа, т.е. пополняют понятийное содержание речи образным. Это касается разных сторон восприятия» [3, с. 170]. Вместе с тем, для них более чем для других ценен принцип фонетического тождества обеих половин слова. Очень часто это удвоенное двусложное сочетание, в котором каждый слог состоит из согласной + гласной, с определенным местом музыкального ударения (оно различно в зависимости от говора, в токийском это первый слог из четырех) [5, с. 300]. Одни вызывают зрительное представление: яп. ピカピカ *пикапика* о блеске молнии, другие – слуховое: яп. サワサワ *савасава* о шелесте листьев, ゴロゴロ *горогоро* раскат грома, а некоторые передают эмоциональное состояние человека: яп. わくわく *вакуваку* ‘быть взволнованным’, イライラ *ираира* ‘быть не в настроении’.

В предложении они часто пишутся хираганой. Очень редко встречается их иероглифическое написание (скорее как исключение). Однако некоторые могут записываться катаканой (например, звуки животных, природные явления) и т.д. Соответствие между знаками хираганы и катаканы взаимно однозначно, то есть любой текст, записанный хираганой, может быть записан катаканой и наоборот.

Стилистически ономапоэтические слова японского языка принадлежат к разговорному стилю и выражают лексическое значение *только* в грамматическом окружении [7]. В предложении чаще всего реализуются в функции сказуемого, выраженного глаголом *суру* (яп. する *делает*). Фролова О.П. отмечает, что этот глагол наиболее продуктивно взаимодействует с ономапоэтическими единицами [7, с. 7].

Еще раз обратим внимание на то, что ономапоэтические слова тяготеют к звукам «первичного» образования и имеют повторяющуюся основу: яп. どんどん *дондон* быстро [7]. Тем не менее, не стоит путать их с удвоением (редупликацией) существительных – одним из способов указания на множественность предметов в японском языке, где каждый слог имеет определенное семантическое значение и записывается иероглифом. Слова, образованные редупликацией, выражают множественность и интенсивность: яп. 山 –*яма* гора, 山々 –*яма-яма* *ямаяма* горы. При этом иногда происходит озвончение начального согласного второго компонента: яп. 人 – *ひと* *хито* человек, 人

々 – *ひと* *бито* люди; 国 – *くに* *куни* страна, 国々 – *くに* *くに* *кунигуни* страны; 木 – *き* *ки* дерево, 木々 – *き* *ки* *киги* деревья и т. д [6, с. 31]. При редупликации в ономапоэтических словах такие чередования обычно не встречаются: яп. つるつる *цуруцуру* (о скользком), а не *цуруздур*. Характерно, что в этих словах нередко встречается звук *п*, отсутствующий в обыкновенных словах современного японского языка (кроме заимствованных), например, вышеназванное яп. ピカピカ *пикапика*, ベこベこ *пэкопэко* ‘быть голодным’, ペらペら *пэрапэра* ‘быстро’, ‘стремительно’ и многие другие.

Другой тип ономапоэтических слов характеризуется двусложной основой (состоящей из: согласный + гласный + согласный + гласный; второй из согласных, если он глухой, обычно бывает удвоенным, т.е. долгим) и суффиктом *-ри* яп. り [5, с. 302]. Таковы, например: яп. さっぱり *саппари* ‘ясно’, ‘всецело’, ‘вполне’; にっこり *никкори* о светлом смехе, об улыбке.

Из более коротких по составу встречаются двусложные с удвоенным вторым согласным без суффикса: яп. さっさ *сасса* ‘поспешно’, либо односложные с суффиксом *-то* (яп. と): яп. そっと *сотто* ‘мягко’, ‘нежно’ [5, с. 303].

Впрочем, мы не можем говорить о наличии ясной внутренней структуры у японских ономапоэтических слов. Слоги, образующие ономапоэтическое слово, либо звукоподражательные, либо образноподражательные. Такие слова относятся к категории «звуковых жестов» и своим звуковым составом выражают звуковые, зрительные или осязательные образы, а также внутреннее состояние человека. Они передают мироощущение японцев и поэтому значительно отличаются от ономапоэтических слов русского языка. Кроме того, их значение не всегда можно передать понятийным словом.

В то же время с существительными, образованными редупликацией, ономапоэтические слова всё же схожи по фонетическим признакам и по употреблению [7, с. 5]. Входя в состав предложения эти единицы грамматизируются и превращаются в определённую часть речи, а затем в какую-то часть предложения. В итоге, с точки зрения грамматики японского языка они являются: по линии морфологии – наречиями, а по линии синтаксиса – обстоятельственными словами [3, с. 171].

Читатель, несомненно обратил внимание на то, что в нашей статье все японские слова даны не только иероглифами, но и в японской письменности. Фонетическая азбука кана построена по слоговому принципу: каждый знак обозначает не просто звук, а целый слог. Для обозначения некоторых слогов используется по два-три знака. Состав слога в японском языке проще, чем в русском. Подавляющее большинство слогов открытые, состоящие из одного согласного и последующего за ним гласного. «Согласный звук произносится не может сам по себе – в изоляции, т.е. без следующего за ним гласного, а является одним из элементов строго определенного слогапредставления» [4, с. 148].

Для записи японских слов кириллицей мы используем систему, предложенную в 1917 г. отечественным лингвистом-востоковедом Е.Д. Поливановым. Хотя существует и практическая транскрипция на базе латинского алфавита. В нашей стране применяется русская транскрипция Поливанова, которая основана на токийском произношении и довольно точно передаёт звучание японских слогов.

Для морфологического деления (перед падежными частицами и между суффиксом и основой) используется дефис [-].

Долгота японских гласных может передаваться несколькими способами. Однако мы не используем рекомендуемый Поливановым макрон над долгой гласной (яп. とう то). Долгота у нас обозначается знаком двоеточие [:] без пробела (яп. とう то:).

Стоит отметить, что в Японии до сих пор используется китайский вертикальный способ письма, когда символы идут сверху вниз, а столбцы справа налево. В статье текст расположен горизонтально и читается слева направо. Все слова в японских предложениях пишутся без пробелов. Они могут переноситься, прерываясь в любом месте. На строке может оставаться всего один знак от целого слова. В языке отсутствуют правила деления знаков на “заглавные” и “строчные”. При передаче с помощью системы Поливанова прописные буквы не используются.

## Семантические группы ониматопозитических слов

Ниже приводится лишь небольшая классификация японских ониматопозитических слов по семантическим группам [7]. Многие из них употребляются только в устойчивых словосочетаниях и на русский язык переводятся или соответствующими словосочетаниями или путем подбора более выразительного однословного синонима. В этой связи необходимо обратить внимание на то, что некоторые из них имеют два или более значений, а экспрессивность ониматопозитических слов создаётся либо за счёт самих единиц, либо в связке с экспрессивными глаголами.

1. яп. 歩く (あるく) аруку «идти пешком»

а) яп. すたすた *сутасута* – ‘торопливо’, ‘поспешно’

яп. すたすた歩く (すたすたあるく) *сутасута аруку* – Идти быстро.

б) яп. ぶらぶら *бурабура* – ‘бродить’, ‘прогуливаться’ (без цели)

яп. 公園をぶらぶら歩く (こうえんをぶらぶらあるく) *ко: эн-о бурабура аруку* – Прогуливаться по парку.

(второе значение – ‘бездельничать’)

яп. 家でぶらぶらする (うちでぶらぶらする) *ути-дэ бурабура суру* – Ходить из угла в угол, бездельничать дома.

в) яп. とぼとぼ *тоботобо* – ‘идти еле-еле’

яп. 老人がとぼとぼ歩いていた (ろうじんがとぼとぼあるいていた) *ро: дзин га тоботобо аруитэ-ита* – Старик шёл еле-еле.

2. яп. 見る (みる) миру «смотреть»

а) яп. ぎょろぎょろ *гёрогёро* – ‘таращить глаза’, ‘вращать глазами’

яп. 彼は私をぎょろぎょろ見ていたので何とか笑しくなった (かれはわたしをぎょろぎょろみていたのでなんとかおかしくなった) *карэ-ва ватаси-о гёрогёро митэита-нодэ нантока окасику натта* – Он так тарасил на меня глаза, что мне стало смешно.

б) яп. じっと *дзитто* – ‘пристально смотреть’, ‘смотреть неподвижно’

яп. 人をじっと見つめるのは無礼である (ひとをじっとみつめるのはぶれいである) *хито-о дзитто мидзумэру-нова бурэи дэ ару* – Пристально смотреть на людей – неприлично.

3. яп. 眠る (ねむる) *нэмуру* «спать»

а) яп. ぐうぐう *гу: гу:* – ‘громко храпеть’

яп. 父は疲れてぐうぐう寝てしまった (ちちはつかれてぐうぐうねてしまった) *тити-ва цукарэтэ гу: гу: нэтэ-симатта* – Отец, устав, громко захрапел.

(второе значение – ‘урчать в желудке’)

яп. 腹がぐうぐう鳴る (はらがぐうぐうなる) *хара-га гу: гу: нару* – В желудке урчит (мужской вариант речи).

б) яп. こっくりこっくり *коккуруикоккуруи* – ‘клевать носом’

яп. 祖父はよく新聞を読みながらこっくりこっくりする (そふはよくしんぶんをよみながらこっくりこっくりする) *софу-ва ёку симбун-о ёминагара коккуруикоккуруи-суру* – Часто бабушка читает газету и одновременно клюёт носом.

4. яп. 食べる (たべる) *табэру* «есть», «кушать»

а) яп. ぺこぺこ *пэкопэко* – ‘быть голодным’

яп. お腹がぺこぺこです (おなかがぺこぺこです) *онака-га пэкопэко дэс* – Я голодна (женский вариант речи).

б) яп. もぐもぐ *могумогу* – ‘есть с набитым ртом’

яп. 彼は口をもぐもぐさせながら玄関にでて行った (かれはくちをもぐもぐさせながらげんかんにでていった) *карэ-ва кути-о могумогу сасэнагара гэнкан-ни дэтэ-итта* – Он с набитым ртом пошёл в переднюю.

(второе значение – ‘бормотать’)

яп. 何かもぐもぐ言う (なにかもぐもぐいう) *наника могумогу иу* – Бормотать что-то про себя.

в) яп. もりもり *моримори* – ‘есть жадно’, ‘есть с большим аппетитом’

яп. もりもり食べて早く元気になって下さい (もりもりたべてはやくげんきになってください) *моримори табэтэ хаяку гэнки-ни наттэ-кудасаи* – Кушайте с аппетитом и поскорее поправляйтесь.

5. яп. 飲む (のむ) *ному* «пить»

яп. がぶがぶ *габугабу* – ‘пить большими глотками’

яп. 熱くて水ばかりがぶがぶ飲んでいて (あつくてみずばかりがぶがぶのんでいて) *ацукутэ мидзубакари габугабу нондэ-ита* – Из-за жары пил воду большими глотками.

6. яп. 言う (いう) *иу* «говорить»

а) яп. ぺらぺら *пэрапэра* – ‘бегло говорить’, ‘болтать’

яп. 彼は日本語がぺらぺらだ (かれはにほんごがぺらぺらだ) *карэ-ва нихонго-га пэрапэра да* – Он бегло говорит по-японски.

б) яп. くどくど *кудокудо* – ‘говорить назойливо’, ‘многословно’

яп. 彼女はくどくど同じこと許り言う (かのじょはくどくどおなじことばかりいう) *кандзэ-ва кудокудо онадзикото бакари иу* – Она надоедливо твердит одно и то же.

в) яп. がみがみ *гамигами* – ‘ворчать’, ‘пилить’

яп. 彼の妻は彼に一日中がみがみ言っている (かれのつまはかれにいちにちじゅうがみがみいっている) *карэ-но цума-ва карэ-ни итинитидзю: гамигами итэ-иру* – Его жена постоянно ворчит.

7. яп. 入る (はいる) *хаиру* «входить», «помещаться»

а) яп. がらがら *гарагара* – ‘быть пустым’

яп. 雨で動物園はがらがらです (あめでどうぶつえんはがらがらです) *амэ-дэ до: буцээн-ва гарагара дэс* – Из-за дождя зоопарк пустует.

б) яп. きゅぎゅ *гюгю* – ‘битком набитый’

яп. 朝の電車はきゅぎゅです (あさのでんしゃはきゅぎゅです) *аса-но дэнся-ва гюгю дэс* – Утренняя электричка переполнена.

8. яп. 壊れる (こわれる) *коварэру* «сломаться», «испортиться», «лопнуть»

а) яп. ぼろぼろ *бороборо* – ‘оборванный’, ‘рваный’

яп. ぼろぼろのジーンズ *бороборо-но дзи: нзду* – Рваные джинсы

б) яп. くしゃくしゃ *кусякуся* – ‘смятый’

яп. 髪はくしゃくしゃに見える (かみはくしゃくしゃに見える) *ками-ва кусякуся-ни миэру* – Волосы выглядят взъерошенными.

(второе значение – ‘быть в унынии’)

яп. 気分がくしゃくしゃに成る (きぶんがくしゃくしゃになる) *кибун-га кусякуся-ни нару* – Настроение ухудшилось.

9. яп. 自然 (しぜん) *сидзэн* «природа»

а) яп. しとしと *ситосито* – ‘моросить’ (о дожде)

яп. 雨がしとしと 降っている (あめがしとしとふっている) *амэ-га ситосито футтэ-иру* – Моросит дождь.

б) яп. ここ *коко* – ‘сверкать’, ‘блестеть’

яп. 月がここと光っている (つきがこことひかっている) *цуки-га коко-то хикаттэ-иру* – Луна ярко блестит.

в) яп. きらきら *киракира* – ‘мерцать’

яп. 星がきらきら (ほしがきらきら) *хоси-га киракира* – Звёзды мерцают.

г) яп. さんさん *сансан* – ‘блестеть’, ‘светить’

яп. 太陽がさんさんと輝いている (たいようがさんさんとかがやいている) *тайё-га сансан-то кагаяитэ-иру* – Ярко светит солнце.

д) яп. じとじと *дзитодзито* – ‘быть сырым’ (о погоде, климате)

яп. じとじとする天気 (じとじとする てんき) *дзитодзито суру тэнки* – Ненастная погода.

е) яп. むしむし *мусимуси* – ‘душный’, ‘знойный’

яп. 今日はむしむしの日ね (きょうはむしむしのひね) *кё:ва мусимуси-но хи нэ* – Сегодня душно, не так ли?

ё) яп. ゴロゴロ *горогоро* – ‘раскат грома’

яп. 雷がゴロゴロと鳴っている (かみなりがゴロゴロとなっている) *каминари-га горогоро-то наттэ-иру* – Гром гремит [7].

Итак, обратим внимание на то, что значение слова зачастую дополняется разнообразными видоизменениями звуковой стороны. Особенно явно выделяются из прочих категорий – японские ономатопоэтические слова, главной чертой которых служит их фонетическая форма. Зачастую их значение невозможно передать понятийным словом. Следовательно, при переводе с японского на русский переводить большинство таких слов нельзя, т.к. всё нужное для смысла может оказаться выражено другими словами.

## Литература

1. Колпакчи Е.М. Строй японского языка. // Научно-исследовательский институт языкознания Ленинградского института истории, философии, лингвистики и литературы (ЛИФЛИ). – Ленинград, 1936. 38 с.
2. Конрад Н.И. Избранные труды. История. – М.: Издательство «Наука», 1974. 477 с.
3. Конрад Н.И. Синтаксис японского национального литературного языка. – М., 1937. 375 с.
4. Плетнер О. В., Поливанов Е.Д. Грамматика японского разговорного языка. М.: Изд-во Московского института востоковедения, 1930. 189 с.
5. Поливанов Е.Д. По поводу «звуковых жестов» японского языка // Статьи по общему языкознанию. – М., 1968. С. 295–306
6. Рябкин А. Г., Лобачев Л.А., Пакусов Н.Г., Стрижак Л.А., Янушевский В.А. Учебник японского языка. / Под редакцией Головина И.В. – М.: Издательство «Высшая школа», 1973. 224 с.
7. Фролова О.П. Ономатопоэтические слова в современном японском языке. / Методические рекомендации. – Новосибирск НГУ, 1996. 32 с.

## JAPANESE ONOMATOPOEIA

Rozova O.A.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)

The article investigates the form and function of Japanese onomatopoeic vocabulary. It is well known that onomatopoeia are any words, expressions or phrases that aim to imitate or recreate a sound or feeling. At the same time, Japanese onomatopoeia relates not only to the imitation of a sound as in Indo-European languages but also to the description of appearances, feelings, atmosphere, conditions and natural processes. In this language, reduplication can occur across all word classes and there is a big amount of reduplicated words. As in Japanese the repetitiveness is completely normal, reduplication in onomatopoeic words is also widely used. It is a morphological process where a part of a word, or the entire word, is repeated in order to achieve a new meaning or grammatical effect. In onomatopoeic words it is often a double two-syllable combination, in which each syllable consists of a consonant + a vowel: (べらべら *perapera* – to chat, ぐうぐう *gu: gu:* – to snore).

**Keywords:** the Japanese language, onomatopoeia, onomatopoeic words, reduplication, expressives.

## References

1. Kolpakchi E.M. The structure of the Japanese language. // Research Institute of Linguistics of the Leningrad Institute of His-

- tory, Philosophy, Linguistics and Literature (LIFLI). – Leningrad, 1936. 38 p.
2. Konrad N.I. Selected works. History. – M.: Nauka Publishing House, 1974. 477 p.
  3. Konrad N.I. Syntax of the Japanese national literary language. – M., 1937. 375 p.
  4. Pletner O. V., Polivanov E.D. Grammar of the Japanese spoken language. Moscow: Publishing House of the Moscow Institute of Oriental Studies, 1930. 189 p.
  5. Polivanov E.D. About the «sound gestures» of the Japanese language // Articles on general linguistics. – M., 1968. pp. 295–306
  6. Ryabkin A. G., Lobachev L.A., Payusov N.G., Strizhak L.A., Yanushevsky V.A. Textbook of the Japanese language. / Edited by Golovnin I.V. – M.: Publishing House “Vysshaya Shkola”, 1973. 224 p.
  7. Frolova O.P. Onomatopoeic words in modern Japanese. / Methodological recommendations. – Novosibirsk, Novosibirsk State University, 1996. 32 p.

**Снежкова Ирина Анатольевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: irina6767@mail.ru

Статья посвящена изучению функционального потенциала паралингвистических средств в медиатекстах. Под паралингвистическими средствами понимаются средства коммуникации, способные передавать информацию без использования слов. Многие современные медиатексты являются паралингвистически активными благодаря функционированию в них самых разнообразных средств параграфематики: синграфемных, супраграфемных и топографемных. По отношению к письменному тексту они могут в совокупности образовывать целые поля. Паралингвистические графические средства увеличивают количество каналов восприятия, по которым информация передается адресату, что способствует более эффективному усвоению информации. Они привлекают внимание получателя информации, оказывают влияние на его подсознание, формируют у него личное отношение к сообщаемому. Они являются полифункциональными единицами, выполняя в тексте несколько функций одновременно. Среди них аттрактивная, смысло-выделительная, экспрессивная, информативная, аргументативная и другие функции.

**Ключевые слова:** медиатекст, паралингвистика, параграфематика, невербальные средства, поле паралингвистических средств

Возрастающая роль визуальной информации обращает внимание исследователей на необходимость изучения проблемы невербального оформления медиатекстов. Задачей невербальной коммуникации является выбор средств выражения, которые наряду с вербальными, лингвистическими средствами создают речевую коммуникацию, передают ее смысл, дополняют ее. Речь идет об изучении паралингвистических средств, под которыми понимаются средства коммуникации, способные передавать информацию без использования слов. В паралингвистике существует мнение о том, что словесная речь передает в основном содержательно-фактуальную информацию, а невербальные средства несут эмоционально-оценочное значение и могут передавать больше 2/3 информации. Таким образом, речевое сообщение не может быть фактом коммуникации без паралингвистического сопровождения.

Невербальные средства коммуникации являются не только важным вспомогательным источником информации, вносящим дополнительное семантическое значение или экспрессивные оттенки его содержания, но могут также замещать вербальный элемент и даже быть вполне самостоятельными для раскрытия содержания текста. Так, например, шрифт или написание слова главными буквами могут добавить тексту эмоциональность или этническую окраску, а рисунок, фотография или карикатура способны полностью передать его содержание.

К паралингвистическим средствам относят фонетические (тембр, темп, громкость речи, заполнители пауз, мелодика речи и т.д.), кинетические (мимика говорящего, жесты, позы) и графические (особенности почерка, графические дополнения к буквам, заменители букв т.д.). Среди графических средств А.Г. Баранова и Л. Б. Паршина различают синграфемные средства (механизм пунктуационного варьирования); супраграфемные средства (механизм шрифтового варьирования); топографемные средства (механизм варьирования плоскостной синтагматики текста) [3].

Все средства параграфематики, по мнению И.Э. Ключанова употребляются с определенными стилистическими целями, в качестве своеобразных графических или графико-стилистических приемов. По своему происхождению эти приемы, как отмечает автор, могут быть авторскими, авторизованными (то есть одобренными автором) и издательско-редакционными [4].

По отношению к письменному тексту паралингвистические средства могут образовывать целые поля. В них могут входить графическая сегментация текста и его расположение на бумаге, длина

строки, пробелы, шрифт, цвет, курсив, кегль, разрядка, линейки, графические знаки, цифры, вспомогательные знаки, средства иконического языка (рисунок, фотография, карикатура, схема, чертёж и др.), необычная орфография слов, расстановка знаков препинания и др. Являясь носителями некой информации, они привлекают внимание ее получателя, оказывают влияние на его подсознание, формируют у него личное отношение к сообщаемому.

По определению Е.Е. Анисимовой тексты, в которых использование паралингвистических средств становится важным типобразующим признаком, являются паралингвистически активными текстами [2].

Паралингвистические средства могут выполнять следующие функции по отношению к вербальной составляющей высказывания: внесение дополнительной информации; замещение вербального элемента; сочетание с вербальными средствами для выражения общего смысла [1].

Современный медиатекст является сложным комплексным средством коммуникации, главными признаками которого являются медийность, массовость, поликодовость и открытость. Медиатекст совмещает медийный и вербальный компоненты, в нем сочетаются сложная природа языка, индивидуальные языковые вкусы и пристрастия автора материала, интересы и возможности печатного издания, телевизионного канала, радиостанции и прочих каналов распространения информации.

В рамках данного исследования были проанализированы тексты 30 новостных статей из немецкоязычного новостного портала „Spiegel Online“, который является одним из известнейших, а также влиятельных информационно-политических журналов Германии и Европы. Новостные статьи, послужившие материалом исследования, относятся к рубрикам «Политика» (Politik), «Наука» (Wissenschaft), «Экономика» (Wirtschaft) и «Общество» (Gesellschaft).

Наиболее частотными графическими невербальными средствами коммуникации в данных текстах являются супраграфемные. Это, прежде всего, модификации шрифтов, полужирное или жирное начертание. Оно является более насыщенным и ярким по сравнению с обычным. При таком начертании основные штрихи букв и цифр примерно равны по толщине внутрибуквенному просвету.

В текстах проанализированных новостных статей полужирное начертание реализуется в предисловии к тексту, где автор статьи кратко освещает ее содержание, а также при написании подтем к статье.

Использование данного средства удалось встретить во всех исследованных медиатекстах. Жирное начертание шрифта подзаголовка визуально выделяет его в новостном тексте, привлекая внимание читателя к теме. Как правило, прочитав подзаголовок, читатель решает, читать ли ему статью дальше. Именно поэтому жирное начертание больше подходит для оформления заголовков и подзаголовков.

Следующее графическое невербальное средство, курсив, также является частотным приемом шрифтового варьирования. Курсив маркирует различные виды «чужого слова», цитаты, иноязычные слова, являющиеся предпосылкой появления этого средства графики. В ходе анализа медиатекстов были определены следующие случаи употребления курсива: выделение цитируемого текста, выделение имени автора, акцентирование иноязычных слов или их значений. Курсив представляет собой графическое средство выделения во всех трех случаях его применения, но если рассматривать курсив совместно с контекстом, то его роль значительно усиливается. После воспроизведения курсивом чужих слов далее часто следует комментарий, опровержение или, наоборот, подтверждение сказанного в предшествующем интертекстуальном включении. Такой прием использования курсива выполняет информативную, аргументативную функции, а также референтивную, т.е. активизацию той информации, которая содержится в этом «внешнем» тексте (претексте).

В дополнение к курсиву для указания на автора сообщения часто используется цветное выделение и приводится ссылка на электронный адрес автора статьи.

Анализ примеров использования курсива в новостных статьях выявил также такие функции данного графического средства как усиление субъективизации, т.е. выражение личностной позиции автора статьи к изложенному материалу; графическое выражение интонации; выделение имен собственных и иностранных слов.

Следующее средство, нижнее подчеркивание, реализуется с целью выделения гиперссылки. По умолчанию ссылки всегда подчеркиваются, чтобы их было возможно отличить от рядового текста. В статьях новостного портала Spiegel Online текст, находящийся внутри гиперссылки, подсвечен красным цветом. Таким образом, усилена функция привлечения внимания к выделенному фрагменту. Подчеркивание позволяет читателю ознакомиться с материалом, представленном в ранних статьях, освежить и углубить свои знания в том или ином вопросе.

Среди синграфемных средств наиболее часто встречаются восклицательные и вопросительные конструкции, многоточие и факультативные кавычки.

Использование вопросительных конструкций при оформлении новостного сообщения часто является способом выражения экспрессии высказывания. Зачастую они выступают в качестве внешнего символа, способствующего получению читателем некоторой дополнительной информации [5, с. 56]. Высокая частотность использования этого средства обусловлена интенцией автора статьи сделать речь более выразительной, а также увеличить читаемость текста.

Риторические вопросы в заголовках, обращенные к читателю, позволяют активизировать его мышление, побуждают читателя самостоятельно



ответить на поставленный вопрос, и таким образом завоевывает его интерес.

В заголовках сообщений часто используются и восклицательные конструкции. Данный прием можно расценить как придание высказыванию экспрессивного фона, апеллирование к действию.

Анализ практического материала показывает, что вопросительные и восклицательные конструкции в новостном тексте встречаются в сильных позициях, а именно в заглавиях или подтемах к статьям.

Что касается топографемы текста, которая выражается его плоскостным варьированием, то каждый новостной текст включает в себя определенные композиционные элементы. Среди них заголовок, роль которого состоит в том, чтобы привлечь и задержать внимание читателя; подзаголовок, в котором отражается ключевой вопрос; корпус новостного сообщения, где дается развернутый ответ на заявленную тему. Оформление новостных статей должно строиться в соответствии со структурно-композиционной организацией медиатекстов, учитывать их традиционную структуру.

Иконические элементы занимают важнейшее место, среди элементов, составляющих новостные сообщения. Этот визуальный материал может быть выражен иллюстрациями (фотографиями, рисунками), схемами, таблицами, диаграммами, картами, формулами и другими графическими средствами. Иконический материал должен быть высокого качества. Названия и номера графического материала должны быть указаны под изображением.

Изображения во многих случаях существенно усиливают воздействие новостного текста, а в некоторых случаях могут частично или полностью заменять его. Факты материалов новостных текстов зачастую подтверждаются именно благодаря иконическим элементам. Они взаимодействуют с языковыми элементами, находятся с ними в тесной связи и способствуют лучшему усвоению материала.

Каждый автор новостной статьи имеет аватар в своем профиле. Это фотография репрезентирующего субъекта. Наличие данного графического элемента является обязательным требованием к публикации статьи.

Анализ графических паралингвистических элементов позволил рассмотреть традицию использования этих средств, выявить их структуру и функции. Знание функций данных средств способствует верной интерпретации высказывания, а их неразличение или непонимание могут привести к коммуникативной неудаче.

Паралингвистические средства, их поля способствуют повышению коммуникативности текстов и увеличивают количество рецептивных каналов, по которым информация передается адресату, что способствует более эффективному ее усвоению. Они выполняют также аттрактивную функцию, смысловыделительную, экспрессивную,

информативную, аргументативную и др. Таким образом, совокупность элементов параграфемы составляет воздействующий потенциал современного медиатекста.

## Литература

1. Андрианов М.С. Невербальная коммуникация: психология и право / М.С. Андрианов. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 256 с.
2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособ. / Е.Е. Анисимова. – М.: Academia, 2003. – 128 с.
3. Баранов А.Г. Воздействующий потенциал варьирования в сфере метаграфемы / А.Г. Баранов, Л.Б. Паршин. – М.: ИНИОН, 1989. – с. 41–115.
4. Ключанов И.Э. Структура и функции параграфемных элементов текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.Э. Ключанов. – Саратов: 1983. – 17 с.
5. Колшанский Г.В. Паралингвистика / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1974. – 81 с.
6. Spiegel Online Aus für 500-Euroschein Kommt jetzt das Ende des Bargelds? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/service/500-euro-schein-kommt-jetzt-das-ende-des-bargelds-a-1090883.html> (дата обращения 25.02.2018)
7. Spiegel Online Außenminister im Interview Gabriel gibt Merkel Mitschuld am Erfolg der AfD [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/sigmar-gabriel-gibt-angela-merkel-mitschuld-am-aufkommen-der-afd-a-1167451.html> (дата обращения 25.02.2018)
8. Spiegel Online Debatte über neue Strafen Welche Sanktionen Russland wehtun [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/welche-sanktionen-russland-wehtun-a-1117205.html> (дата обращения 25.02.2018)
9. Spiegel Online Der Schwarze Kanal Wie naiv wollen wir sein? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-wie-naiv-wollen-wir-bei-der-zuwanderung-sein-kolumne-a-1056364.html#ref=meinunghp> (дата обращения 25.02.2018)
10. Spiegel Online Die Zukunft der Demokratie Sind wir bereit für ein Weltparlament? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/die-zukunft-der-demokratie-sind-wir-bereit-fuer-ein-weltparlament-a-1144569.html> (дата обращения 25.02.2018)
11. Spiegel Online Erdogan gegen Merkel Nur nicht provozieren lassen [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/recep-tayyip-erdogan-gegen-angela-merkel-nicht-provozieren-lassen-a-1137538.html> (дата обращения 25.02.2018)

12. Spiegel Online Flüchtlingsdrama im Mittelmeer Abgestumpft [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/fluechtlinge-europa-ist-abgestumpft-kommentar-a-1095136.html> (дата обращения 25.02.2018)
13. Spiegel Online G7-Treffen in Ise-Shima Herbst der Demokraten [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/g7-treffen-auf-ise-shima-in-japan-kommentar-a-1094054.html> (дата обращения 25.02.2018)
14. Spiegel Online Gemeinschaft macht schlau Entwicklung von Intelligenz [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/entwicklung-von-intelligenz-gemeinschaft-macht-schlau-a-1165268.html> (дата обращения 25.02.2018)
15. Spiegel Online Globales Machtgefüge Goodbye, Amerika [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/spiegel/globalisierung-asien-wartet-auf-amtsantritt-trumps-a-1129054.html> (дата обращения 25.02.2018)
16. Spiegel Online Häusliche Gewalt So schrecklich war die Ehe im Mittelalter [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/spiegel/gerichtsakten-enthuelen-die-abgruende-mittelalterlicher-ehen-a-1166049.html> (дата обращения 25.02.2018)
17. Spiegel Online Himmelsphänomen Wetterforscher liefern neue Erklärung für Munchs „Der Schrei“ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/der-schrei-von-edvard-munch-perlmuttwolken-erklaeren-bild-a-1144564.html> (дата обращения 25.02.2018)
18. Spiegel Online Hochzeiten in Russland Diebische Freude [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/russland-fotograf-roman-mokrov-zeigt-russische-hochzeiten-a-1159909.html> (дата обращения 25.02.2018)
19. Spiegel Online Im Zweifel links Der Putsch [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/schaeuble-und-de-maizieres-eigene-fluechtlingpolitik-kolumne-a-1061820.html> (дата обращения 25.02.2018)
20. Spiegel Online Internationale Medienberichte „Mr. Schmidt war einer der beliebtesten Politiker Westdeutschlands“ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/helmut-schmidt-das-schreiben-internationale-medien-zum-tod-des-altkanzlers-a-1062185.html> (дата обращения 25.02.2018)

## PARALINGUISTIC MEANS IN MEDIA TEXTS

Snezhkova I.A.  
Pacific State University

The article is devoted to the study of the functional potential of paralinguistic means in media texts. Paralinguistic means are under-

stood as means of communication capable of transmitting information without the use of words. Many modern media texts are paralinguistically active due to the functioning of a wide variety of means of paragraphemics in them: syngraphemic, supragraphemic and topographemic. In relation to the written text, they can collectively form entire fields. Paralinguistic graphic means increase the number of perception channels through which information is transmitted to the addressee, which contributes to more effective assimilation of information. They attract the attention of the recipient of information, influence his subconsciousness, form his personal attitude to what is being reported. They are multifunctional units, performing several functions simultaneously in the text. Among them are attractive, semantic, expressive, informative, argumentative and other functions.

**Keywords:** media text, paralinguistics, paragraphemics, non-verbal means, the field of paralinguistic means

## References

1. Andrianov M.S. Nonverbal communication: psychology and law / M.S. Andrianov. – M.: Institute of General Humanitarian Research, 2007. – 256 p.
2. Anisimova E.E. Text linguistics and intercultural communication (based on the material of creolized texts): textbook. handbook / E.E. Anisimova. – M.: Academia, 2003. – 128 p.
3. Baranov A.G. The influencing potential of variation in the field of metagraphemics / A.G. Baranov, L.B. Parshin. – Moscow: IN-ION, 1989. – Pp. 41–115.
4. Klyukanov I.E. Structure and functions of paragraph elements of the text: abstract. diss. ... Candidate of Philology / I.E. Klyukanov. – Saratov: 1983. – 17 p.
5. Kolshansky G.V. Paralinguistics / G.V. Kolshansky. – M.: Nauka, 1974. – 81 p.
6. Spiegel Online Out for 500 euro note Is the end of the cash coming now? [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/service/500-euro-schein-kommt-jetzt-das-ende-des-bargelds-a-1090883.html> (accessed on 25.02.2018)
7. Spiegel Online Foreign Minister in an interview Gabriel gives Merkel Mitschuld am Erfolg der AfD [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/sigmar-gabriel-gibt-angela-merkel-mitschuld-am-aufkommen-der-afd-a-1167451.html> (accessed on 25.02.2018)
8. Spiegel Online Debatte über neue Strafen Welche Sanctionen Russland wehtun [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/welche-sanktionen-russland-wehtun-a-1117205.html> (accessed on 25.02.2018)
9. Spiegel Online The Black Channel How naive do we want to be? [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-wie-naiv-wollen-wir-bei-der-zuwanderung-sein-kolumne-a-1056364.html#ref=meinunghp> (accessed on 25.02.2018)
10. Spiegel Online The future of Democracy Are we ready for a world parliament? [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/die-zukunft-der-demokratie-sind-wir-bereit-fuer-ein-weltparlament-a-1144569.html> (accessed on 25.02.2018)
11. Spiegel Online Erdogan gegen Merkel Nur nicht provozieren lassen – [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/recep-tayyip-erdogan-gegen-angela-merkel-nicht-provozieren-lassen-a-1137538.html> (accessed on 25.02.2018)
12. Spiegel Online Flüchtlingsdrama im Mittelmeer Jaded [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/fluechtlinge-europa-ist-abgestumpft-kommentar-a-1095136.html> (accessed on 25.02.2018)
13. Spiegel Online G7-Treffen in Ise-Shima Herbst der Demokraten [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/g7-treffen-auf-ise-shima-in-japan-kommentar-a-1094054.html> (accessed on 25.02.2018)
14. Spiegel Online Gemeinschaft macht schlau Entwicklung von Intelligenz [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/entwicklung-von-intelligenz-gemeinschaft-macht-schlau-a-1165268.html> (accessed on 25.02.2018)
15. Spiegel Online Globales Machtgefüge Goodbye, Amerika [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/spiegel/globalisierung-asien-wartet-auf-amtsantritt-trumps-a-1129054.html> (accessed on 25.02.2018)

16. Spiegel Online Domestic Violence So terrible was marriage in the Middle Ages [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/spiegel/gerichtsakten-enthuellen-die-abgruende-mittelalterlicher-ehen-a-1166049.html> (accessed on 25.02.2018)
17. Spiegel Online Himmelsphenomen Wetterforscher provide a new explanation for Munch's "Der Schrei" [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/der-schrei-von-edvard-munch-perlmutterwolken-erklaren-bild-a-1144564.html> (accessed on 25.02.2018)
18. Spiegel Online Hochzeiten in Russland Diebische Freude [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/russland-fotograf-roman-mokrov-zeigt-russische-hochzeiten-a-1159909.html> (accessed on 25.02.2018)
19. Spiegel Online Im Zweifel links Der Putsch [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/schaeuble-und-de-maizieres-eigene-fluechtlingspolitik-kolumne-a-1061820.html> (accessed on 25.02.2018)
20. Spiegel Online Internationale Medienberichte "Mr. Schmidt was one of the most popular politicians of Westdeutschlands" [Electronic resource] – Access mode: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/helmut-schmidt-das-schreiben-internationale-medien-zum-tod-des-altkanzlers-a-1062185.html> (accessed on 25.02.2018)

# Культурно-просветительский дискурс как функциональное пространство реализации прагматического потенциала паремии в английском языке

**Хучбарова Джамиля Махмуддировна,**

кандидат филологических наук, доцент факультета лингвистики, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»  
E-mail: khuchbarova2710@mail.ru

**Соколова Алла Германовна,**

кандидат технических наук, доцент, доцент, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)  
E-mail: SokolovaAG@mgsu.ru

*Введение.* Под прагматическим потенциалом или прагматикой понимают способность дискурса оказывать влияние на процесс коммуникации. Результаты исследования структуры дискурса с точки зрения прагматики показывают особенности формирования у носителя языка способности отражать факты и явления реальной действительности с помощью языковых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией. Теоретический анализ научных исследований в данной области позволяет указать на наличие в прагматической структуре текста таких компонентов, как субъективно-авторское начало, потенциал восприятия и отражаемая в речи действительность. *Материалы и методы.* В качестве материалов исследования был использован культурно-просветительский дискурс. Представляется актуальным выделение основной проблемы прагматического исследования дискурса, заключающейся в проблеме соотносительности и соотношения языковых элементов с неязыковыми объектами и ситуациями, т.е. текстовой референции. Авторами была применена методика прагмалингвистического исследования текстовой референции, которая основана на идентифицирующей функции, подразумевающей узнавание предмета в процессе речемыслительной деятельности человека.

*Результаты.* Исследование особенностей формирования культурно-просветительских компетенций определенного субъекта является актуальным ввиду взаимосвязанности интерпретирующей деятельности его сознания и дискурсивного поведения в рамках социума и культуры. Дискурсивное направление в изучении языковых явлений приобретает все большую популярность и может применяться при исследовании разнообразных дискурс-объектов. Культурно-просветительский дискурс институционален и имеет в своей основе определенные ценности, функции, стратегии и модели коммуникации. *Выводы.* Культурно-просветительский дискурс находится в тесной связи с образовательным, учебно-воспитательным, научно-педагогическим и научным дискурсами; обладает определенной спецификой и формируется с помощью вербальных и невербальных знаков. На формирование исследуемого дискурса огромное влияние оказали как мертвые классические, так и европейские языки. Главным вопросом прагматического исследования дискурса является проблема соотносительности и соотношения языковых элементов с неязыковыми объектами и ситуациями, т.е. текстовой референции.

**Ключевые слова:** прагматика, дискурс, паремия, иллюкутивное содержание, текстовая интерференция, фразеологическая единица, дискурсивное поведение.

## Введение

На сегодняшний день изучение основ теории коммуникации, включающих изучение понятия коммуникации, социальной коммуникации, в частности, методологии исследования, все больше предполагает изучение различных видов дискурса. Особое значение в свет новых задач приобретает исследование особенностей его структуры и способов актуализации прагматического потенциала в рамках когнитивно-дискурсионного анализа. Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования работы Т. Ван Дейка, М. Фуко, Е.И. Шейгала, Ю. Хабермаса, Е.С. Кубряковой, В.И. Карасика, посвященных проблемам исследования дискурса. Перечисленные исследования внесли серьезный вклад в развитие теории дискурса, однако по-прежнему актуальной является проблема построения и передачи прагматики текста, т.е. реализации прагматического воздействия на получателя информации.

Истоками развития прагматики считаются философские концепции У. Джемса, Ч. Пирса, Д. Дьюи и Ч. Морриса. По данному вопросу существует несколько точек зрения, предполагающих различное определение предмета, задач и параметров лингвистической прагматики. Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса были изучены работы Е.В. Падучевой и А.Е. Кибрика, где языковые элементы, ориентированные на речевое взаимодействие» составляют научную область, относящейся к лингвистической прагматике.

Первостепенное значение в рассматриваемой проблематике имеют исследования В.Н. Комиссарова, который подверг анализу процесс восприятия речи реципиентом, отмечая развитие так называемых прагматических отношений. В своем исследовании автор обращает внимание на интеллектуальный характер и эмоциональную составляющую прагматических отношений. Эмоциональную реакцию на определенную информацию со стороны реципиента автор относит к прагматическому аспекту (прагматическому потенциалу) [1].

Вопрос определения прагматики нашел отражение в работах и других лингвистов, которые отмечают связь прагматики с коммуникативной ситуацией, указывая на огромную роль реципиента в процессе получения информации. Таким образом, согласно данным, полученным в ходе обобщения и анализа существующего опыта, под прагматическим потенциалом или прагматикой мы можем понимать способность дискурса оказывать

влияние на процесс коммуникации. Результаты исследования структуры дискурса с точки зрения прагматики показывают особенности формирования у носителя языка способности отражать факты и явления реальной действительности с помощью языковых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией. В данном случае очевидно, что акт речи подразумевает наличие автора дискурса и адресата дискурса в определенной реальности, отражаемой в дискурсе. Субъективное оценивающее отношение говорящего к предметно-смысловому содержанию речевого высказывания составляет основу любого речевого произведения. Здесь уместно обратить внимание на факт направленности высказывания на адресата. Согласно М.М. Бахтину, «существенным принципом высказывания является его адресованность. Кому адресовано высказывание, как говорящий ощущает и представляет себе своих адресатов, какова сила их влияния на высказывание – от этого зависит и композиция и в особенности стиль высказывания».

Обоснованной в лингвистическом плане представляется точка зрения Т.А. Ван Дейка, который относил фактор адресованности дискурса, заключающийся в стремлении отправителя сообщения донести нужную информацию до слушателя, к прагматическому контексту. Успех речевого акта, при этом, достигается за счет соответствия условий речи прагматическому контексту. Таким образом, теоретический анализ работ автора позволяет указать на наличие в прагматической структуре текста таких компонентов, как субъективно-авторское начало, потенциал восприятия и отражаемая в речи действительность [2]. Вместе с тем следует подчеркнуть, что именно жанр (стиль) речи определяет характер взаимодействия данных компонентов дискурса.

## Материалы и методы

В качестве материалов исследования был использован культурно-просветительский дискурс. Представляется актуальным выделение основной проблемы прагматического исследования дискурса, заключающейся в проблеме соотносительности и соотносительности языковых элементов с неязыковыми объектами и ситуациями, т.е. текстовой референции. Данный термин подразумевает наличие локально-временной актуализации и референции имен, являющихся компонентами дискурса. Пространственно-временная модель действительности отражается в дискурсе с помощью употребления тех или иных грамматических форм вида и времени глагола, синтаксических конструкций и других лексических и грамматических средств. Текстовая референция, в свою очередь, подразумевает соотношение имен с объектами реальной действительности с учетом потенциала перцепции и функциональной значимости авторского начала [3]. Многочисленные исследования показывают, что определяющее влияние при прагмалингвистическом исследовании тексто-

вой референции оказывает идентифицирующая функция, подразумевающая узнавание предмета в процессе речемыслительной деятельности человека, т.е. восприятию текста. Седов К.Ф. в своей работе указывает на проблему кореференции (указания на объект): «Как формы проявления авторской интенции, так и способы реализации кореференции свидетельствуют о степени прагматизации дискурса, что в свою очередь выступает показателем коммуникативной компетенции языковой личности говорящего субъекта» [3]. Вышеизложенное подчеркивает, что помимо авторского начала и интенции прагматика должна рассматривать и потенциал восприятия, т.е. влияние адресата дискурса на его структуру.

Собственные наблюдения и специальные исследования по данному вопросу показали необходимость изучения другого, не менее важного аспекта прагмалингвистического изучения дискурса – иллокутивного содержания текста (выражение намерения участника дискурса).

## Результаты

Объектом прагмалингвистического исследования в нашей научной работе выступают паремии – устойчивые фразеологические единицы, представляющие собой целостные предложения дидактического содержания. Основной функцией паремий, как и других речевых произведений, является реализация основного коммуникативного задания: передача слушателю с помощью вербальных средств содержания конкретных событий. В исследуемой проблематике также следует выделить работу К.Ф. Седова, посвященной изучению прагмалингвистических принципов актуализации иллокутивного смысла. Автор отмечает существование *репрезентативной* и *нарративной* стратегий речевого поведения. [3].

Проводя промежуточные итоги следует отметить, что под прагматическим потенциалом дискурса мы понимаем способность дискурса воздействовать на получателя информации, т.е. произвести коммуникативный эффект. Следовательно, мы можем сказать, что с одной стороны дискурс связан с прагматической ситуацией для определения коммуникативной адекватности, а с другой – с мыслительным процессом, подразумевающим соблюдение социокультурных и психологических норм продуцирования речи.

На сегодняшний день отмечается повышенный исследовательский интерес к проблемам дискурса активных социальных групп, среди которых особенно выделяются профессиональные группы. Культурно-просветительский дискурс, рассматриваемый в нашей исследовательской работе, имеет более широкое распространение и играет особую роль в жизни общества, основной целью которого является распространение и внедрение в коллективное сознание современных научных знаний о мире и моделирование сознания социального индивида; развитие гармонично развитой личности, опирающейся на свои знания, жизнен-

ный опыт и чувства, содействие духовному обогащению человека и общества; выявление и формирование ценностных смыслов человеческого бытия. Представляя собой сложный объект исследования, культурно-просветительский дискурс лежит на стыке таких наук, как социология, политика, экономика, культурология. Под **культурно-просветительским** дискурсом понимается определенная знаковая система национального языка, основной функцией которого является «эстетическое, интеллектуальное, нравственное воспитание аудитории и отдельной личности, что предполагает не только отражение, но во многом и направление культурного процесса, т.е. осуществление журналистикой культуuroформирующей деятельности» [4]. В центре внимания **культурно-просветительского дискурса** – определенная языковая личность, социальная жизнь которой исследуется с позиции культуры и языка, т.е. их ценностного и нормативного сознания, благодаря которым человек строит свои ценностные отношения с миром и становится субъектом осмысления и изучения ценностных свойств окружающего мира, принимая существующие социальные нормы и стандарты поведения.

В данном случае в задачу нашего исследования входит описание языковой личности в свете языкового сознания и речевого поведения, т.е. с точки зрения лингвистической концептологии, имеющей целью описание существующих в языке концептов лингвистическими средствами, а также с позиции теории дискурса. Особое значение понятие языковой личности получает в культурно-просветительском дискурсе, т.к. имеет достаточно широкое распространение в средствах массовой информации, оказывая значительное влияние на коллективное сознание.

Прагматический потенциал **культурно-просветительского дискурса** реализуется через целевую направленность личности, предполагающей уведомление, пояснение, донесение до слушающего определенной информации, связанной с интересами и ценностями общества, т.е. «эмоционально насыщенное, целеустремленное, обусловленное идеалами и социально-культурным опытом отношение субъекта к объектам удовлетворения культурных потребностей» [5]. Учитывая тот факт, что культурно-просветительский дискурс представляет собой специальную знаковую систему, следует отметить, что языковой знак подразумевает наличие не только семантических и синтаксических связей с другими знаками, но и прагматикой, изучающей отношения между знаковыми системами и теми, кто их использует. В свою очередь знаки языка, являясь уникальными знаками человеческой культуры, не просто обозначают предметы, явления, но и выполняют функцию обобщения и оказывают определенное влияние на людей, манипулируя их сознанием для получения определенной реакции. Следовательно, для реализации определенных прагматических установок, продуцент (отправитель сообщения)

в **культурно-просветительском дискурсе** осуществляет выбор языковых средств для построения высказывания в соответствии с задачами, целями, намерениями оказать влияние на мнение реципиента (получателя сообщения).

Следует также отметить, что исследование **культурно-просветительской** специфики дискурса направлено на функциональный подход, подразумевающий использование речевых функций и понятий, способствующих осуществлению коммуникации и актуализации речевых интенций, а также фокусированию на языковом и когнитивном аспектах передачи знаний об окружающем мире в дискурсе на вербально-семантическом, тезаурусно-когнитивном и мотивационно-прагматическом уровне [6]. Ключевой фигурой в данном случае является субъект, который в дискурсивной деятельности при интерпретации мира опирается на собственные знания. Репрезентация мира, его осмысление и восприятие осуществляется за счет языковых, культурных, профессиональных, социальных знаний. Таким образом, интерпретирующая деятельность субъекта в дискурсе определяется его выбором объектов или явлений, критической оценки действительности в рамках социальных и культурных знаний.

Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса следует отметить, что изучение культурного и просветительского контекстов языковой деятельности подразумевает также поиск решений таких вопросов, как проблемы формирования и толкования культурно-просветительской специфики дискурса, связанной с контекстом актуальных знаний коммуникантов.

Обращаясь к истории вопроса, следует подчеркнуть, что изучение взаимосвязи языка и культуры, в задачи которого входило описание национально-культурной специфики языка, имеет давнюю историю. Изучение языка и речи в контексте национально-культурной специфики подразумевает использование таких терминосочетаний, как: «культурные смыслы», «культурное значение», «культурологическая информация» [7], «культурологический комментарий» [8], «культурное знание» [9], «национальные коммуникативные стили» [10], «национальные особенности коммуникации» и связано с проведением сопоставлений фактического материала разных языков [11].

Материалом анализа национально-культурных особенностей языка и речи могут выступать такие единицы, как лексемы, фразеологические единицы, предложения, дискурс [11]. В.Г. Костомаров, Л.В. Куликова, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин отмечают существование различных способов репрезентации культурной специфики языка, среди которых использование «культурных сем», различных «культурных стилей», «лакун», «лексического фона» и т.д. [12].

Особое научно-теоретическое значение для нашего исследования имеет **изучение паремий**, устойчивых фразеологических единиц, представляющих собой целостное предложение дидакти-

ческого содержания. Распространенным является мнение, что «отражение» культурной информации в паремиях реализуется за счет культурной коннотации, подразумевающей «интерпретацию денотативного (образно мотивированного), квазиденотативного аспектов значения в категориях культуры» [13, 14, 15].

Актуальным для нашего исследования является изучение паремий в дискурсе, а именно анализ национально-коммуникативного стиля, под которым мы понимаем «устойчивую совокупность коммуникативных представлений, правил и норм, опосредованных культурой как макроконтекстом коммуникации, проявляющихся в отборе языковых средств, организации смысла и национально маркированном коммуникативном поведении носителей языка» [16]. Под культурным значением языковой единицы, в частности паремии, подразумевается «закрепленное за языковой единицей содержание, маркированное с точки зрения его национальной или этнической принадлежности» [17].

В рамках нашей научной работы исследуется культурно-просветительская специфика дискурса как особая форма использования языка, ориентированной на знания индивида о мире, полученных в результате разных видов деятельности, включая трудовую научную, бытовую, политическую и др. Исследование особенностей формирования культурно-просветительских компетенций определенного субъекта является актуальным ввиду взаимосвязанности интерпретирующей деятельности его сознания и дискурсивного поведения в рамках социума и культуры. Перспективы дальнейшего исследования вопроса мы видим в более подробном изучении и выявлении интерпретирующих факторов, влияющих на принципы построения социокультурных знаний человека в культурно-просветительском дискурсе.

Таким образом, исследование культурно-просветительской специфики дискурса направлено на языковой, когнитивный, деятельностный аспекты конструирования мир на «тезаурусно-когнитивном, вербально-семантическом и мотивационно-прагматическом уровнях дискурса» [18].

Опираясь на труды ученых Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюновой, Е.С. Кубряковой, А.А. Потебня, Б.А. Серебrenникова, исследовавших проблему взаимоотношения языка, мышления и культуры, а также собственные теоретические поиски, мы можем отметить взаимосвязь концептуальной и языковой картины мира. При этом нельзя не отметить относительную автономность данных картин мира и различный способ восприятия действительности, перцепции, видения устройства мира и концептуализации действительности. Собственные наблюдения и специальные исследования в этом плане показали, что взаимосвязанные элементы языковой картины мира, представленные концептами, не служат непосредственным отображением структуры и объектов окружающего мира. Таким образом, языковая картина

мира представляет собой определенную интерпретацию знаний об окружающем мире в сознании конкретного человека. Сущность данного высказывания сводится к тому, что приобретаемые в результате культурно-просветительской деятельности социокультурные знания являются результатом трудовой, интеллектуальной и познавательной активности человека в социуме и культуре. Социокультурные знания выражаются в виде языкового (совокупность знаний, умений, навыков) и неязыкового опыта общения (язык жестов, выражение лица, мимика) и соблюдения норм поведения. Из вышесказанного следует, что интерпретация окружающего мира в форме когнитивной и языковой деятельности представляет собой процесс и результат субъективного понимания, толкования и презентации мира, основанных как на личном опыте человека, так и на коллективных представлениях об окружающей действительности. Из этого следует, что социокультурные знания, приобретаемые в ходе культурно-просветительской дискурсивной деятельности, подвергаются структуризации и классификации с использованием метаконцептов, представляющих собой ментальные единицы, возникшие в результате осмысления носителями языка продуктов предшествующей концептуализации и оформленных как семиотические образования (дискурс, язык, текст и т.д.). В когнитивной лингвистике метаконцепт служит для определения ментальных факторов, от которых зависит выбор принципов дифференциации структурирования, организации содержания текста [19]. При дискурс-анализе Н.Н. Болдырев и О.Г. Дубровская выделяют следующие метаконцепты, определяющие формирование национально-культурной специфики дискурса и его истолкование: «роль», «языковой опыт», «ценность», «норма», «стереотип». Данные метаконцепты, согласно исследователям, выступают в роли когнитивных регуляторов для интерпретации полученной субъектом информации и репрезентации ее в дискурсе. Выбор метаконцептов зависит от условий общественного существования личности, его деятельности в пределах определенной культуры, социальных норм.

Теоретический анализ литературы позволяет отметить актуальность рассмотрения культурно-просветительского дискурса как формы социальной практики, включающую деятельность, в ходе которой человек принимает позитивный социальный опыт и получает навыки **социальной** компетентности и реального действия в обществе. Малоисследованность в этом направлении обусловлена сосредоточением отечественных и зарубежных лингвистов на изучении «поучительных» трактатов эпохи Просвещения. По мере развития культурно-просветительского дискурса в XXI веке сформировались такие направления, как политическое, правовое, гражданское, экономическое, медицинское и др. В это период происходит переоценка роли дискурса как источника просвещения и воспитания с целью поступательного развития

и позитивного преобразования членов общества. В свете сказанного для нас представляется важным рассмотрение дискурсивной практики в вышеописанных сферах, а также выявление характерных особенностей, свойств, интердискурсивных признаков с когнитивной, лингвокультурной и прагматической точки зрения.

В аспекте проблематики нашего исследования важен анализ современного культурно-просветительского дискурса в рамках когнитивно-прагматического подхода, что предусматривает исследование когнитивных механизмов воздействия на получателя информации по культурной и просветительской тематике. В качестве реципиента может выступать индивид или социальная группа, имеющая схожие личностные, социальные и профессиональные потребности. Следует отметить, что данные потребности могут быть как актуальными, так и потенциальными.

В фокусе исследовательского внимания западных ученых оказывается теория когнитивного диссонанса, разработанная социальным психологом Леоном Фестингером [19]. В основе теории лежит убеждение в необходимости человека во внутреннем равновесии между личными мотивами и целями, которые определяют его поведение, и получаемой информацией. Согласно теории когнитивного диссонанса, люди стремятся рационально обосновать, оправдать то или иное поведение.

Данная теория позволяет обозначить наличие разных типов реципиентов **культурно-просветительского** дискурса. В данном случае важными для исследования являются не характерные черты поведения людей, а именно их «ситуационные» характеристики, подразумевающие возможность разной реакции одного и того же человека на одну и ту же информацию в зависимости от ситуации.

Ввиду большого разнообразия способов, форм, характера взаимодействия реципиента с культурно-просветительской информацией в задачу автора входит привлечение как можно большего количества заинтересованных лиц, аудитории, предрасположенной к восприятию определенного материала. В свете сказанного важен выбор средств, приемов, соответствующих стратегий воздействия культурно-просветительского текста на адресата. Учитывая тот факт, что обмен информацией в культурно-просветительской сфере между продуцентов и реципиентом направлен на изменение картины мира последнего, то основными стратегиями будут являться **КОГНИТИВНЫЕ**.

Таким образом, в основе культурно-просветительского дискурса лежит стремление воздействовать на эмоционально-волевую и интеллектуальную сферы реципиента, формирующих значительную часть национального характера народа.

Все вышесказанное доказывает, что обращение к культурному контексту развития науки способствует успешным результатам исследования, интерпретации и рецепции научных дискурсов и практик Нового времени современниками.

Научная среда и сфера культурно-просветительской деятельности находятся в процессе постоянного развития и совершенствования. Очевидно, что в современном культурно-просветительском дискурсе отражается культурный, исторический и научный опыт, включая ценности, установки, образцы поведения, способы деятельности, которые специфичны для данной социокультурной общности. Из вышесказанного следует, что культурно-просветительская речь претерпевает эволюцию на протяжении всей истории развития. Таким образом, заслуживает внимания исследование генезиса англоязычного культурно-просветительского дискурса, его природа и содержание. По словам Н.Ф. Алефиренко, на дискурсе всегда лежит печать историко-культурной и лингвокультурной детерминированности, хотя по природе и сущности он не сводим к факторам своей обусловленности [20].

Немаловажной является роль классических языков в формировании англоязычного культурно-просветительского дискурса. Общеизвестно, что латинский и греческий языки играли ведущую роль в развитии культурно-просветительского дискурса. Латинский язык, являясь языком высоко развитой цивилизации, считался основной формой получения и приобретения научных и культурных знаний [21]. Заслуживает быть отмеченным присутствие латинского языка во всех видах институционального дискурса, чему способствовали лингвистические и экстралингвистические факторы. Научная терминология почти всех дисциплин была представлена на латинском языке, являясь «орудием» научной мысли, образования, культуры и дипломатических отношений. Латинский язык использовался на лексическом (заимствование научных терминов), графическом и грамматическом уровне (заимствование морфем) языка [22].

XVIII в. стал эпохой успешного симбиоза латинского и английского языков. Однако под влиянием роста национальных движений происходит постепенное вытеснение языка науки, что отрицательно сказывается на развитии научного общения и научных исследований того времени. Вместе с тем заслуживает быть отмеченным появление первых научных журналов на английском языке, среди которых “The Philosophical Transactions” (1665–1666 г.), “The Science” (1880 г.), “The English Historical Review” (1886 г.) [23].

Многочисленные исследования показывают, что на развитие научного и культурно-просветительского дискурса больше всего оказывают влияние классические мертвые языки (латинский и греческий). В данном случае очевиден факт функциональной консервативности англоязычного научного и культурно-просветительского дискурса.

Изучение английских паремий в культурно-просветительском дискурсе проводилось на материале таких публикаций, как «the Guardian», «the Economist», «the New York Times», а также Корпуса современного американского английского языка



и Британского национального корпуса, представляющих яркий пример популярности данных языковых единиц в современном мире.

Следует подчеркнуть, что особой популярностью в печатной периодике пользуются паремии-трансформы – трансформированные варианты узуальной пословицы или поговорки, которые подвергаются изменениям на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях, сохраняя, при этом, ассоциативную связь с узуальным прототипом паремии.

Согласно нашим исследованиям, в статьях английских печатных изданий паремии могут использоваться в заголовках, в подзаголовках и в основном тексте статьи, реализуя, тем самым, прагматические и коммуникативные задачи, поставленные автором. Проиллюстрируем данное положение на примере пословицы *“No place like home”*:

#### 1) В качестве заголовка:

«**No place like home** («Нет места лучше дома») *The Rohingyas need the help of the Burmese government, Aung San Suu Kyi and the outside world*» [24].

Автор использует данную пословицу в целях экономии языковых средств и привлечения внимания читателя. В строчке *“A woman’s work is never done”* прослеживаются саркастические нотки. Автор использует данную пословицу как своего рода словесное оружие против существующей действительности, где царят коррупция и взяточничество.

#### 2) В качестве подзаголовка (на примере пословицы **A woman’s work is never done** «женские дела длятся бесконечно»).

«**Another round for Africa’s Iron Lady (заголовок)**

*A woman’s work is never done (подзаголовок)*  
*When Ellen Johnson Sirleaf was elected president of Liberia in 2005, she promised to step down as head of state after one six-year term. Now, however, the 71-year-old former World Bank director, the only woman ever elected to head an African state, says she needs another term to complete what she has started*» [24].

Автор использует данную пословицу в целях экономии языковых средств и привлечения внимания читателя. В строчке *“A woman’s work is never done”* прослеживаются саркастические нотки. Автор использует данную пословицу как своего рода словесное оружие против существующей действительности, где царят коррупция и взяточничество.

#### 3) В тексте статьи (на примере пословицы «**the proof of the pudding is in the eating**» («Не попробуешь, не узнаешь»).

«**Biting commentary** (заголовок)  
*A new company is trying to make school meals healthier (подзаголовок)*» [24].

Употребление данной пословицы способствует созданию образности, повышению экспрессивности, эмоциональности. Употребляя данную пословицу, автор выражает свое мнение и дает оценку происходящим событиям.

Вышеприведенные примеры употребления пословиц позволяют нам сделать вывод о том, что на-

личие общей когнитивной базы у читателей и автора статьи способствует пониманию содержания текста. Выбранные языковые единицы, а именно паремии, способствуют реализации основной цели автора – оказание психологического воздействия на читательскую аудиторию, в результате которого меняются поведение и тип мышления, взгляды, мнение, отношение и установки. Наряду с этим необходимо отметить критический подход авторов к «пословичной проницательности», который выражается в переосмыслении, переоценке ценностей и проявлении протеста.

Результаты нашего исследования показывают, что большая часть примеров, приведенных ниже, содержит окказионально-трансформированные паремии. Широкая популярность трансформированных пословиц и поговорок может объясняться желанием автора дать представление об актуальности и важности процессов, происходящих в сфере культуры, образования, политики, спорта или экономики и его отношении к происходящим событиям. Многочисленные исследования показывают, что целью употребления паремий-трансформов в культурно-просветительском дискурсе является создание саркастического, юмористического эффекта или нарушения моральных и языковых норм, принятых в обществе

## Выводы

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования:

1) Дискурсивное направление в изучении языковых явлений приобретает все большую популярность и может применяться при исследовании разнообразных дискурс-объектов; 2) культурно-просветительский дискурс институционален и имеет в своей основе определенные ценности, функции, стратегии и модели коммуникации; 3) данный вид дискурса включает в свой состав лингвистические и экстралингвистические компоненты; 4) культурно-просветительский дискурс находится в тесной связи с образовательным, учебно-воспитательным, научно-педагогическим и научным дискурсами; 6) культурно-просветительский дискурс обладает определенной спецификой и формируется с помощью вербальных и невербальных знаков; 7) на формирование исследуемого дискурса огромное влияние оказали как мертвые классические, так и европейские языки; 8) главным вопросом прагматического исследования дискурса является проблема соотносительности и соотносительности языковых элементов с неязыковыми объектами и ситуациями, т.е. текстовой референции; 9) прагматический потенциал культурно-просветительского дискурса реализуется через целевую направленность личности, предполагающей уведомление, пояснение, донесение до слушающего определенной информации, связанной с интересами и ценностями общества; 10) культурно-просветительская специфика

дискурса изучается как особая форма использования языка, ориентированная на знания индивида о мире, полученных в результате разных видов деятельности. Исследование особенностей формирования культурно-просветительских компетенций определенного субъекта является актуальным ввиду взаимосвязанности интерпретирующей деятельности его сознания и дискурсивного поведения в рамках социума и культуры. 11) Широкая популярность трансформированных пословиц и поговорок в культурно-просветительском дискурсе свидетельствует об актуальности и важности процессов, происходящих в сфере культуры, образования, спорта и др.

## Литература

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 2004. – 253 с.
2. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер с англ. / сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Седов К.Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности: дисс. ... докт. филол. наук. Саратов, 1999.
4. Воскресенская М.А. Просветительство и расширение кругозора // Журналистика сферы досуга. Под ред. Л.Р. Дускаевой, Н.С. Цветовой. СПб, 2012. С. 79.
5. Китов Ю.В. Культурные интересы: сущность и структура: автореферат дисс. ... доктора философских наук: 24.00.01 / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2001. – 42 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
7. Беляевская Е.Г. Культурологическая информация в семантике лексических единиц // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 4. С. 44–50.
8. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996.
9. Сазонова Т.Ю., Бороздина И.С. Содержание пространственных концептов как отражение культурного знания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 2. С. 27–33.
10. Леонтьев А.А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема. Объем, задачи и методы этнопсихолингвистики // Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977. С. 5–14.
11. Шифрин Д. Маркеры дискурса. Кембридж Университи Пресс, 1988.
12. Болдырев Н.Н., Дубровская О.Г. О формировании социокультурной специфики дискурса // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 3. Сс. 14–25.
13. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологи-

ческий аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996.

14. Ковшова М.Л. Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009.
15. Зыкова И.В. Роль концептосферы культуры в формировании фразеологизмов как культурно-языковых знаков: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2014.
16. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурном общении. М.: Флинта: Наука, 2009.
17. Леонтович О.А. Типология культурных значений // Язык. Культура. Общение: сборник научных трудов в честь юбилея заслуж. проф. МГУ им. М.В. Ломоносова С.Г. Тер-Минасовой / отв. ред. Г.Г. Молчанова. М., 2008. С. 502–510.
18. Маслова Ж.Н. Поэтическая картина мира и ее репрезентация в языке: дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов, 2011.
19. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб., 1999.
20. Алефиренко Н.Ф. Речевой жанр, дискурс и культура // Жанры речи: Сб. науч. статей. Вып. 5. Жанр и культура. Саратов: Наука, 2007. С. 44–55.
21. Воробьев Ю.К. Латинский язык и отражение греко-римской мифологии в русской культуре XVIII в. дисс. ... д-ра культурологии. М. 2000.
22. Хартавакян В.Г. Латинские вхождения в современном англоязычном институциональном дискурсе: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2012.
23. Сухомлинова М.А. Современный англоязычный академический дискурс: генезис и жанровая специфика [Текст]: монография / М.А. Сухомлинова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2018. – 206, [1] с.: ил.; 20 см.; ISBN 978–5–9275–2622–2: 50 экз.
24. <https://www.economist.com/>

## CULTURALLY EDUCATIONAL DISCOURSE AS A FUNCTIONAL SPACE FOR REALIZING PRAGMATIC POTENTIAL OF PAROEMIA IN ENGLISH

Khuchbarova D.M., Sokolova A.G.

Synergy University, National Research Moscow State University of Civil Engineering

*Introduction:* Pragmatic potential or pragmatics refers to the ability of discourse to influence the process of communication. The results of the study of the structure of discourse in terms of pragmatics show the peculiarities of the formation of the native speaker's ability to reflect the facts and phenomena of reality by means of linguistic means in accordance with the communicative situation. The theoretical analysis of scientific research in this sphere enables to point out the presence in the pragmatic structure of the text of such components as the subjective-authorial beginning, the potential of perception and the reality reflected in the speech. *Materials and methods:* Cultural and educational discourse was used as the research

material. It seems relevant to highlight the main issue of pragmatic discourse research, which is the problem of correlating and relating linguistic elements with non-linguistic objects and situations, i.e. textual referencing. The authors applied the methodology of pragmatic research of textual referencing, which is based on the identifying function, implying the recognition of the object in the process of human speech and mental activity.

**Results.** The study of peculiarities of formation of cultural and educational competences of a particular subject is relevant due to the interconnectedness of interpretive activity of its consciousness and discursive behavior within the framework of society and culture. The discursive direction in the study of linguistic phenomena is becoming increasingly popular and can be applied in the study of a variety of discourse objects. Cultural and educational discourse is institutional and has at its core certain values, functions, strategies and models of communication. **Conclusions.** Cultural-educational discourse is closely connected with educational, training, scientific-pedagogical and scientific discourses; it has certain specificity and is formed by means of verbal and non-verbal signs. The formation of the discourse under study has been greatly influenced by both dead classical and European languages. The main issue of pragmatic discourse research is the problem of correlation and correlation of linguistic elements with non-linguistic objects and situations, i.e. textual referencing.

**Keywords:** pragmatics, discourse, paroemia, illocutive content, text interference, phraseological unit, discursive behavior.

## References

1. Komissarov V.N. Translation theory / V.N. Komissarov. – M.: Higher School, 2004. – 253 p.
2. Dyck van T.A. Language. Cognition. Communication: translation from English. / comp. V.V. Petrova; ed. V.I. Gerasimov; Intro. Art. Yu.N. Karaulova and V.V. Petrov. – M.: Progress, 1989. – 312 p.
3. Sedov K.F. Formation of the structure of oral discourse as an expression of the evolution of a linguistic personality: diss. ... doc. philol. Sciences. Saratov, 1999.
4. Voskresenskaya M.A. Enlightenment and expansion of horizons // Journalism of the sphere of leisure. Ed. L.R. Duskaeva, N.S. Tsvetova. St. Petersburg, 2012. S. 79.
5. Kitov Yu.V. Cultural interests: essence and structure: abstract of diss. ... Doctor of Philosophy: 24.00.01 / Mosk. state University of Culture and Arts. – Moscow, 2001. – 42 p.
6. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality. M.: Publishing House LKI, 2007.
7. Belyaevskaya E.G. Culturological information in the semantics of lexical units // Questions of cognitive linguistics. 2007. No. 4. S. 44–50.
8. Teliya V.N. Russian phraseology: semantic, pragmatic and linguoculturological aspects. M.: Languages of Russian culture, 1996.
9. Sazonova T. Yu., Borozdina I.S. The content of spatial concepts as a reflection of cultural knowledge // Questions of cognitive linguistics. 2010. No. 2. S. 27–33.
10. Leontiev A.A. National features of communication as an interdisciplinary problem. Scope, tasks and methods of ethnopsycholinguistics // National-cultural specifics of speech behavior. M.: Nauka, 1977. S. 5–14.
11. Shifrin D. Markers of discourse. Cambridge University Press, 1988.
12. Boldyrev N.N., Dubrovskaya O.G. On the formation of the socio-cultural specifics of the discourse // Questions of cognitive linguistics. 2015. No. 3. Ss. 14–25.
13. Teliya V.N. Russian phraseology: semantic, pragmatic and linguoculturological aspects. M.: Languages of Russian culture, 1996.
14. Kovshova M.L. Semantics and pragmatics of phraseological units (linguoculturological aspect): author. dis. ... Dr. Philol. Sciences. M., 2009.
15. Zykova I.V. The role of the concept sphere of culture in the formation of phraseological units as cultural and linguistic signs: author. dis. ... Dr. Philol. Sciences. M., 2014.
16. Kulikova L.V. Communication style in intercultural communication. M.: Flinta: Nauka, 2009.
17. Leontovich O.A. Typology of cultural meanings // Language. Culture. Communication: a collection of scientific papers in honor of the anniversary of the deserved. prof. Moscow State University M.V. Lomonosova S.G. Ter-Minasova / otv. ed. G.G. Molchanov. M., 2008. S. 502–510.
18. Maslova Zh.N. Poetic picture of the world and its representation in language: dis. ... Dr. Philol. Sciences. Tambov, 2011.
19. Festinger L. Theory of cognitive dissonance / L. Festinger. – St. Petersburg, 1999.
20. Alefirenko N.F. Speech genre, discourse and culture // Genres of speech: Sat. scientific articles. Issue. 5. Genre and culture. Saratov: Nauka, 2007, pp. 44–55.
21. Vorobyov Yu.K. Latin language and the reflection of Greco-Roman mythology in Russian culture of the 18th century. diss. ... Doctor of Cultural Studies. M. 2000.
22. Khartavakyan V.G. Latin occurrences in modern English-language institutional discourse: Abstract of the thesis. diss. ... Ph.D. Sciences. Rostov n/a, 2012.
23. Sukhomlinova M.A. Modern English academic discourse: genesis and genre specificity [Text]: monograph / M.A. Sukhomlinova; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University", Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication. – Rostov-on-Don; Taganrog: Publishing House of the Southern Federal University, 2018. – 206, [1] p.: ill.; 20 cm; ISBN 978–5–9275–2622–2: 50 copies
24. <https://www.economist.com/>

# Применение психолингвистического подхода к исследованию положительных эмоций литературного текста: на материале драмы Ангама Атнабаева

**Султанова Зилия Азатовна,**

аспирант, кафедра востоковедения и башкирского языкознания, Уфимский университет науки и технологий  
E-mail: zilya\_sultanova\_96@mail.ru

Представленная статья анализирует психолингвистический подход к исследованию эмоций на материале драмы Ангама Атнабаева. Актуальность статьи обоснована тем, что эмоции – являются основным компонентом жизнедеятельности человека. Именно литературные произведения являются наиболее важными носителями эмоционального компонента. Психолингвистический подход в контексте исследования положительных эмоций в башкирских художественных текстах на данный момент остается одним из самых малоизученных аспектов.

В статье были рассмотрены вербальные и невербальные средства выражения эмоций и эмоциональных состояний героев драмы А. Атнабаева. В результате анализа художественного текста было выявлено, что положительные эмоции являются гедонистическими и коммуникативными особенностями выражения чувств, человек может испытывать радость, счастье, восхищение и т.д. как в процессе продуктивного общения и успешной деятельности, так и в случае самоутверждения в обществе и удовлетворения физических, душевных потребностей.

**Ключевые слова:** эмоция, междисциплинарный подход, положительная семантика, вербальные особенности, невербальные особенности, эмоциональный компонент.

Эмоция является одной из важнейших категорий и факторов не только в коммуникации, но и в моделируемом авторами текстовом пространстве. Понятие эмоциональных элементов, способов их функционирования и выражения представляет повышенный интерес для психолингвистов, при этом наиболее продуктивным видится междисциплинарный подход, предполагающий рассмотрение эмоций с позиции лингвистики, психологии и философии.

Вопросами, связанными с эмоциями, долгое время интересовались ученые различных областей науки. Роль эмоций заключается в познании мира, в лексическом значении слов и в определении статуса эмоций с позиций таких наук, как психология, физиология, философия, языкознание и др. В результатах исследования следует основываться на междисциплинарных подходах, которые подразумевают рассмотрение данных категорий с учетом психологических, философских и лингвистических научных парадигм.

В жизнедеятельности человека эмоции играют мотивирующую роль. По отношению к окружающему миру каждый индивид с помощью чувств усиливает положительные и преодолевает отрицательные эмоции.

Эмоция как важный социокультурный и психологический феномен находит отражение и в произведениях искусства. Выражение эмоций можно найти не только в текстовых произведениях. Чувства в своих работах отображали скульпторы, художники, музыканты и т.д. Однако именно литературные произведения являются наиболее важными носителями эмоционального компонента. Исследование художественных произведений представляет особый интерес, поскольку они отражают авторские мысли, а также соотношение человеческих эмоций с эмоциональным миром героев.

Эмоции выражают основные аспекты жизни человека. Они сопровождают его деятельность и являются важным фактором существования людей, выступают в виде опыта восприятия явлений, ситуаций, телесных состояний.

Ученые пытались разработать общую классификацию эмоций, но наиболее авторитетной является классификация К. Изарда. Исследователь выделяет основные базовые эмоции на основе следующих критериев:

- 1) специфические и отчетливые и, конечно же, нервные субстраты;

- 2) выразительные и специфические конфигурации мышечного движения лица (мимики);
- 2) специфические и отчетливые переживания;
- 3) это результат эволюционных и биологических процессов;
- 4) обладают организующим и мотивирующим действием и помогают в адаптации [7: 63–64].

Исходя из перечисленного, по мнению К. Изарда, положительные эмоции как радость, удивление, счастье, интерес и отрицательные – гнев, печаль, презрение, отвращение, стыд, страх, смущение и т.д. являются базовыми эмоциями [7: 64].

Эмоции радости, счастья, удовольствия, которым посвящены многие исследования, можно отнести к положительным эмоциям, влияющим на жизнедеятельность человека.

Человек может испытывать счастье, интерес, радость, удовольствие как в процессе продуктивного общения и успешной деятельности, так и в случаях удовлетворения и самоутверждения потребностей в социуме. Положительные эмоции являются гедонистическими, коммуникативными, эмоционально-практическими чувствами, которые появляются в результате физического и душевного комфорта.

Положительные эмоции имеют множество форм выражения.

Примеры: приподнятое (веселое) настроение, веселье, радость, довольство, радость, счастье, эйфория, ликование, экстаз. Чтобы описать положительные эмоции, мы используем различные семантические словари.

В данной статье главной задачей является исследование положительных эмоций в произведениях башкирского драматурга Ангама Атнабаева. Следовательно, материалом изучения является художественная литература.

Как известно, литература – это своеобразное проявление познания действительности. По словам В.В. Виноградова, в художественном произведении происходит эмоциональная, пластическая и эстетическая трансформация общенародных средств языка. Цель писателя – выразить социально-достоверное понимание описываемых факторов.

Анализируя речь героев, важно учитывать особенности их разговорного и бытового стиля. Свобода, стандартность специфической речи и единообразие в выборе языковых средств обусловлены однообразием большинства жизненно-бытовых ситуаций. Однако, речь каждого героя реализуется по-разному. Поэтому особое внимание придется уделять индивидуальным особенностям, так как именно эти особенности речи соответствуют внутреннему миру героев, раскрывают его характер, мысли, настроения, соответствуют его социальной и профессиональной культурной среде.

Помимо этого, содержание предложения, в зависимости от речевой ситуации, может быть эмоционально насыщенным. По содержанию синтаксических конструкций можно судить о различных чувствах говорящего к высказываемой мысли.

Например:

Выражение радости, благодарности, благополучия:

*Шакир... Киленең менән татыу йәшәйбәз., бер-беребезең һүзенән сыккан юк: ул әйтһә – мин тыңлайым, мин әйтһәм – ул тыңлай. Бергәләшеп гөрләшеп торорбоз.*

*Хазина. Йылы һүзеңә рәхмәт, балакай. ("Балакайзарым")*

Перевод:

*Шакир... Мы с невесткой живем в мире и согласии. Если она что-то скажет – я ее слушаюсь, если я скажу – она внимательно слушает меня. Мы будем жить дружно*

*Хазина. Спасибо за доброе слово, дитя мое («Дети мои»).*

Выражение уважительного отношения, поддержки:

*– Рифат (көлөп). Мин бит журналист. Мәкәләләр генә язам. Улары ла насар сыға.*

*Шакир. Һин Кашаф ағайзы тыңла. Ана шул мәкәләләреңдең якшырактарын йый за... насарзарын да кушып... берәй калын ғына китап сығар. Аксаһы булыр.*

*Кашаф. Аксаһы ла булыр, даны ла... ("Балакайзарым").*

Перевод:

*Рифат (смеется). Я же журналист. Пишу только статьи. Они тоже получаются плохо.*

*Шакир. Ты слушай Кашаф-агая. И собирай лучшие из этих статей... включая плохих... издай какую-нибудь толстую книгу. Деньги будут.*

*Кашаф. И деньги будут, и слава... ("Дети мои").*

Для приведенного выше фрагмента характерно одновременное использование нескольких типов паралингвистических элементов. Персонажи получают удовольствие от возможности общения с приятным собеседником, при этом выражают положительные эмоции – благодарность, взаимопонимание, взаимопомощь и т.д.

Рассмотрим следующие примеры:

Выражение восхищения:

*Рәсмәттәй. Кызык кеше... Унан бына бында ултыртып төшөрзө. Кулыма китап тотторзо... Бик акыллы... Башы пеләш... Шунан... и, ашым!.. ("Игеҙәктәр").*

Переводы:

*Расматтай. Интересный человек... И вот сюда меня посадил. Дал книжку... Очень умный... Но лысый... Затем... ух, мой суп!.. ("Близнецы").*

Выражение удивления, восхищения:

*Рушан (һокланып). Гүзәллекең үзегенә килеп ултырғандар быллар. Аҡ ҡайынлыҡ, зәңгәр күл!.. Ғәжәп бит, Хәким ағай! ("Игеҙәктәр").*

Перевод:

*Рушан (с восхищением). Они оказались в самом сердце красоты. Белый Березняк, Голубое озеро!.. Удивительно же, Хаким агай! ("Близнецы").*

Выражение любви, счастья:

*Рәсимә. Их-х-х, шул-шул, һиңә мин кәрәк тә, йыр кәрәк.*

*Рәхмәт. Дәрәс, йыр менән һин булһаң, минең доньям теуәл. Бына практикалды бөтәм дә, назначение алам да, бер кулым менән – һине, икенсеһе менән йырымды косаклап, берәй калаға – культура һарайына китәм. Кешеләргә шатлык таратырға, бәхет өләшергә...*

*Рәсилә. ...Сөнки улай рәхәтерәк, тынысырак. Бына, мәсәлә, әйтәйек ("Игеҙәктәр").*

*Перевод:*

*Расима. Эх-х-х, вот-вот, тебе нужна я, и твоя песня нужна.*

*Рахмат. Правда, ты и песня для меня – целая жизнь. Вот закончу практику, как выдадут назначение, обниму одной рукой тебя, а другой – песню, поедem в какой-то город – во Дворец культуры. Буду дарить людям радость и счастье...*

*Расиля. Потому что так легче, спокойнее. Вот, например, скажем ("Близнецы").*

*Выражение счастья:*

*Рәсимә. Башкаларға өләшеп бөткәс, үзөбөзгә калырмаһуң?*

*Рәхмәт. Куркма, беззән дә бәхетле кеше булмаһ ("Игеҙәктәр").*

*Перевод:*

*Расима. Неужели после того, как мы раздадим его другим, счастье достанется нам?*

*Рахмат. Не бойся, в этом мире не найдется никого счастливее нас ("Близнецы").*

*Выражение радости:*

*Нәби. Рәхмәт инде, һылыузар.*

*Рушан. Хәзер эшегеҙе бөтә республика беләсек.*

*Нәби. Бына бит, иреңдең даны бөтә республикала тарала! Ярай, үзегеҙ әйтмешләй, юлыларзың юлда булыуы хәйерле. Тағы килегеҙ! ("Игеҙәктәр").*

*Перевод:*

*Наби. Спасибо, красавицы.*

*Рушан. Теперь ваша работа будет известна по всей республике.*

*Наби. Вот ведь, слава о твоём муже распространится на всю республику! Что ж, как говорят у вас, путникам лучше быть в дороге. Приходите к нам еще раз! ("Близнецы") [2].*

Для выражения положительных эмоций автор использует в качестве воплощения прилагательные и наречия. Лексемы обладают определенной положительной семантикой. Частота использования автором средств эмоциональности свидетельствует об их продуктивности в реализации функций по дополнению, уточнению и расшифровке значения конкретных паралингвистических единиц. Также мы видим, что существительные и глаголы тоже служат для передачи положительных эмоций.

В исследуемой работе невербальные, вербальные особенности выражения эмоций определяются особенностями взаимодействия с собеседником.

Таким образом, в результате психолингвистического анализа мы выяснили, что положительные эмоции являются гедонистическими и коммуникативными особенностями выражения чувств, цело-

век может испытывать радость, счастье, восхищение и т.д. как в процессе продуктивного общения и успешной деятельности, так и в случае самоутверждения в обществе и удовлетворения физических, душевных потребностей.

## Литература

1. Аббасалиева Р.З. О вербальных и невербальных средствах выражения эмоций // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 26 (65), № 2. 2013 г. – С. 380–385.
2. Атнабаев Ә. Балакайзарым пьесалар. – Өфө: Башк. кит. нәшр., 1974. – 232 бит.
3. Буянова Л.Ю. Эмотивность и эмоциогенность языка: механизмы экспликации и концептуализации. Л.Ю. Буянова, Ю.П. Нечай. – Краснодар: Изд-во КГУ, 2006. – 277 с.
4. Волек Б. Типология эмотивных знаков// Язык и эмоции. Сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, 1995. – С. 15–24.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <http://www.slovopedia.com> (дата обращения: 14.12.2022).
6. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. – М.: Смысл, 1997. – 424 с.
7. Изард К. Эмоции человека. – М.: Издательство МГУ, 1980. – 439 с.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.

## APPLICATION OF A PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO THE STUDY OF POSITIVE EMOTIONS OF A LITERARY TEXT: ON THE MATERIAL OF ANGAM ATNABAYEV'S DRAMA

Sultanova Z.A.

Ufa University of Science and Technology

The presented article analyzes the psycholinguistic approach to the study of emotions on the material of the drama of Angam Atnabaev. The relevance of the article is justified by the fact that emotions are the main component of human life. It is literary works that are the most important carriers of the emotional component. The psycholinguistic approach in the context of the study of positive emotions in bashkir literary texts at the moment remains as one of the most understudied aspects.

The article examined verbal and non-verbal means of expressing emotions and emotional states of the heroes of A. Atnabaev's drama. As a result of the analysis of the literary text, it was revealed that positive emotions are hedonistic and communicative features of the expression of feelings, a person can experience joy, happiness, admiration, etc. both in the process of productive communication and successful activity, and in the case of self-affirmation in society and the satisfaction of physical and mental needs.

**Keywords:** emotion, interdisciplinary approach, positive semantics, verbal features, non-verbal features, emotional component.

## References

1. Abbasaliev R.Z. On verbal and non-verbal means of expressing emotions // Uchenye zapiski Taurida National University. IN AND. Vernadsky. Series "Philology. Social Communications". Volume 26 (65), No. 2. 2013 – S. 380–385.
2. Atnabaev A. Balaxayzarym play-lar. – Өфө: Bashk. whale. nashr., 1974. – 232 bits.

3. Buyanova L. Yu. Emotivity and emotionality of language: mechanisms of explication and conceptualization. L. Yu. Buyanova, Yu.P. Nechay. – Krasnodar: Publishing House of KSU, 2006. – 277 p.
4. Volek B. Typology of emotive signs // Language and emotions. Sat. scientific works. Volgograd: Change, 1995. – S. 15–24.
5. Dal V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language. URL: <http://www.slovopedia.com> (date of access: 12/14/2022).
6. Dorfman L. Ya. Emotions in Art: Theoretical Approaches and Empirical Research. – M.: Meaning, 1997. – 424 p.
7. Izard K E. Human emotions. – M.: Publishing house of Moscow State University, 1980. – 439 p.
8. Ilyin E.P. Emotions and feelings. – St. Petersburg: Peter, 2002. – 752 p.

**Сюй Цянь,**

доцент кафедры «Искусство вокального исполнительства»,  
Цзилиньский педагогический университет  
E-mail: xuqian@jlnu.edu.cn

В данной статье автор рассматривает проявление теории музыкального искусства в процессе творчества, его ключевые элементы и влияние на современную музыкальную культуру. Гипотезой исследования стали научные изыскания Гегеля, полагавшего, что музыка носит субъективный, фрагментарный и временной характер. В статье автором рассмотрено несколько вариантов существования теории музыки, особый акцент сделан на группе теория – творчество, имеющей непосредственную связь с профессиональной деятельностью музыканта. Отдельно рассмотрена природа творчества как процесса по созданию принципиально нового продукта, его отличия от репродуктивных свойств процесса обучения. Особое место в статье автор отводит психологическому аспекту музыкального творчества, его влиянию на качество музыкального материала и повышение исполнительского уровня музыканта, его восприятие аудиторией. В заключительной части статьи рассмотрены основные проблемы в музыкальном искусстве на современном этапе, пути и возможности их решения

**Ключевые слова:** музыкальное искусство, творчество, музыкальный материал, музыкальная композиция, художественный образ, интерпретация, музыкальное произведение, музыка

Музыкальное искусство представляет собой сложноорганизованную систему, состоящую из компонентов таких дисциплин как эстетика, психология, социология. Подобное явление обусловлено спецификой основы музыкального искусства – музыки. С давнейших времён она являлась средством для самовыражения человека, сублимации негативной энергии, отражением той общественно-политической ситуации, в условиях которой она создавалась, способом коммуникации человека с окружающим и внутренним миром [2]. В самом определении музыки как вида искусства, которое отражает действительность в звуках, кроется интерпретация внешнего мира психологическим состоянием человека, его личным мировоззрением.

Составной элемент любой музыкальной композиции – это звук, который не имеет смыслового значения и материальной природы, тем не менее, заключённая в нём интонация помогает слушателю декодировать его как символ. Таким образом, звуки выстраиваются в общую систему – композицию, с помощью которой человек может считывать информацию.

Рядом учёных – философов, в том числе Гегелем было выявлено, что значение музыки носит фрагментарный характер, её содержание находится в тесной взаимосвязи от временного состояния создателя, его жизненной ситуации в конкретный момент [3]. Такую позицию можно назвать лишь отчасти верной, так как особенностью музыки как выразительного искусства является то, что её смысловое значение может по-разному восприниматься её создателем и слушателем. Особенно ярко это проявляется в классических музыкальных произведениях, где наиболее точно мы можем определить стиль композиции, тогда как её восприятие будет видоизменяться в зависимости от нашего культурного и духовного уровня развития.

Теория музыкального искусства имеет несколько воплощений. Её можно представить в виде таких пар-понятий как теория-практика; теория – история; теория – исполнительство; теория – эмпирия; теория – творчество, чему посвящена данная научная статья. В рамках теории – творчества рассматриваются процессы сочинения музыки, её преподавания, выступления на различных сценических площадках. Можно сказать, что раздел теории музыкального искусства: теория-творчество наиболее приближен к практике.

Музыкальное творчество во многом повторяет те специфические признаки, которые характерны творчеству в целом, то есть представляет собой сумму процессов поиска, нахождения и воплоще-

Фонд проекта: образовательные науки провинции Цзилинь 2021 «четырнадцать пять» проект «интегрирование национальной музыки в студентов комплексных стратегий воспитания» (GH21150). Контракт на книгу контрактов для исследовательского проекта гуманитарного общества при гиллине: JJKH20220454SK. Название проекта: «Красные песни интегрируются в изучение стратегии идеологического и политического образования в высших учебных заведениях»



ния оригинальной идеи, замысла, художественного образа. В рамках музыкального творчества музыкант, исполняющий то или иное произведение, может одновременно являться как его субъектом, так и объектом. Это объясняется тем, что с одной стороны он влияет на аудиторию, слушающую музыкальную композицию, с другой стороны сам находится под воздействием тех эмоций, которые пробудило в нём творчество [4].

Музыкальное творчество может иметь как репродуктивную, так и продуктивную природу. В первом случае музыкант просто воспроизводит/заучивает материал, работает с нотным текстом, доводит до автоматизма технику игры на музыкальном инструменте, повторяя различные упражнения [1]. Все эти процессы не являются эвристическими, это означает, что во время них исполнитель находится на начальном (педагогическом) этапе перехода от теории к практике, на данный момент его творчество лишено концепта и направлено на аккумуляцию музыкальных традиций, приобретение практического опыта. На втором этапе музыкант выходит за рамки заученных шаблонов, создаёт аранжировки, переложения, разрабатывает собственные упражнения, вырабатывает личную технику игры на более высоком уровне, создаёт собственные музыкальные композиции, способные стать для другого человека материалом для практики. Следует отметить, что музыкальное творчество на продуктивном уровне доступно не только профессиональным исполнителям, но и людям, тонко чувствующим музыку, способным понимать её настроение и глубину, так как интерпретация музыкального произведения тоже является своего рода эвристическим процессом, во многом обогащающим его содержание, придающим ему особую эстетическую ценность.

В результате мы приходим к тому, что музыкальное творчество предполагает наличие трёх действующих лиц: композитора, исполнителя и слушателя, каждый из которых вносит в его развитие свой неограниченный вклад. Так, эмоции композитора являются своего рода лейтмотивом произведения, каркасом будущей композиции. В дальнейшем исполнитель, будь то музыкант, либо вокалист (в случае если мы имеем дело с сочетанием мелодического и текстового материалов) вносит в неё контекст собственной жизни. Наконец, слушатель выступает в роли оценщика, чей эмоциональный отклик, катарсис являются свидетельством того, насколько успешно музыкальное произведение.

В зависимости от того, на основе чего выстроена коммуникация между музыкой композитором, исполнителем и аудиторией выделяются различные музыкальные жанры. К примеру, идея свободной импровизации нашла своё воплощение в джазе.

Как правило, создание музыкального произведения происходит по схеме: моделирование – выражение – воспроизведение – восприятие. Начальный этап – моделирование во многом содер-

жит в себе подражание музыки естественным звукам природы, таким как шум моря, ветра, дождя, природы. Во многом так происходит потому, что к данным звукам наиболее адаптированы человеческие органы чувств, потому для большого числа людей эмоции, возникающие при их прослушивании, являются знакомыми и сразу ассоциируются с тем или иным событием в их жизни.

Помимо темы природы в музыкальном творчестве довольно часто проявляются символы той эпохи, в которую она создаётся. В большей степени на развитие музыкального искусства как средства выражения внутреннего мира человека повлияла эпоха романтизма, где внутренний мир человека стал кузницей для многих не только музыкальных, но и других произведений искусства. Особенностью современной эпохи является возрастающее количество «цитирования» в музыкальных произведениях, причём оно воплощается не только в переложениях и интерпретациях тех или иных классических либо ретро композиций, что имеет место быть в музыкальном творчестве, но и в их эмоциональном воплощении. Иными словами в условиях современной реальности много творческих людей стремятся подражать тому или иному стилю, жанру, исполнителю, времени, что, безусловно, лишает нынешний исторический период собственной эстетической идеи, приводит к декадансу.

Решение данной проблемы кроется в выявлении творческого потенциала современных композиторов и музыкальных исполнителей. Под понятием «творческий потенциал» принято понимать совокупность ресурсов творческого человека, таких как компоненты сознания, ценностные ориентации, личные и психологические качества и креативный опыт. В основе музыкального творчества лежит умение музыканта переработать личный социальный опыт в художественные образы с использованием теоретических и практических знаний в сфере музыкального искусства. В этом смысле музыкальное творчество разделяют на две группы: объективное и субъективное музыкальное творчество.

В первом случае предполагается создание и воплощение музыкального материала, отвечающего актуальным запросам общества, пополнение ценностей в музыке как компонента общечеловеческой культуры. Второй случай предусматривает создание художественной продукции, имеющей значимость исключительно для её автора, подобное творчество характерно для молодых исполнителей, делающих первые шаги в освоении искусства в целом. Исследователи называют данный вид творчества отчасти «детским» «инфантильным», однако, мы не должны исключать тот факт, что именно детское восприятие мира, наиболее приближено к его сущности, оно не несёт в себе отпечаток стереотипов общества, не подчиняется общественным нормам и правилам.

В идеале музыкальное творчество должно сочетать в себе признаки данных двух групп: объек-

тивность и субъективность. Тем не менее, на современном этапе развития музыки как искусства мы наблюдаем уклон в сторону её объективности. Отчасти так происходит за счёт массовизации искусства в целом, сегодня не только композитор, непосредственно создающий музыку, отбирает те её компоненты, которые лягут в основу музыкального произведения, но и его аудитории. Нередки случаи, когда именно на основе предпочтений предполагаемой группы слушателей создаётся та или иная музыкальная композиция. Тем самым нарушается изначальная процессуальная цепочка композитор-исполнитель – слушатель, что приводит к тому, что музыка создаётся не на основе чьего-либо эмоционального состояния, либо креативного опыта, а на базе уже существующих параметров оценивания музыкального материала слушателем.

Результатом вышеописанных процессов является то, что музыка теряет своё педагогическое начало, превращаясь в средство для обслуживания интересов масс. Подобная трансформация наблюдается и в среде исполнителей музыкальных произведений, где в настоящее время число любителей намного превышает число профессионалов. С одной стороны такая динамика могла бы быть катализатором для создания новых музыкальных стилей, направлений людьми, свободными от так называемых «академических рамок», но, к сожалению, в настоящий момент такое творчество приобретает всё большую цикличность, что говорит о невысоком потенциале тех людей, которые в него приходят.

Для решения проблемы снижения творческого потенциала современных музыкальных исполнителей необходимо повышение их духовного уровня, развитие личностных качеств, приобретение чувственного опыта. Креативная природа современной личности должна развиваться не только за счёт технического овладения ею музыкальными и вокальными приёмами, но за счёт совершенствования ею умения чувствовать, проявлять эмпатию к окружающему миру, понимать собственные эмоции и интерпретировать с помощью них музыкальный материал. Таким образом, для полноценного развития современного музыкального искусства необходимо вернуть ему двуединство художественного и педагогического начала как своеобразной субстанции творческого процесса.

## Литература

1. Блох О.А. Педагогика и психология музыкального творчества: учебное пособие для вузов. Москва: МГУКИ, 2014. 234 с.
2. Ключев А.С. Что есть музыка? Часть 2. Строение музыки [Электронный ресурс] /А. С. Ключев // *НОМОТНТИКА: Философия. Социология. Право*. 2016. № 3 (224). С. 1–5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-est-muzykachast-2-stroenie-muzyki> (дата обращения: 25.11.2022).
3. Лобова Л.Г. Специфика и закономерности восприятия музыки [Электронный ресурс] / Л.Г. Лобова // *АНИ: педагогика и психология*. 2019. № 2 (27). С. 133–136 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-i-zakonomernosti-voSPIriyatiamuzyki> (дата обращения: 22.11.2022).
4. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2008. 496 с. (Gaudeamus).

## STUDY OF THE THEORY OF MUSICAL ART IN CREATIVITY

Xu Qian

Jilin Normal University

In this article, the author examines the manifestation of the theory of musical art in the creative process, its key elements and influence on modern musical culture. The hypothesis of the study was the scientific research of Hegel, who believed that music is subjective, fragmentary and temporary. In the article, the author considers several variants of the existence of music theory, special emphasis is placed on the theory – creativity group, which has a direct connection with the professional activity of a musician. The nature of creativity as a process of creating a fundamentally new product, its differences from the reproductive properties of the learning process are considered separately. The author gives a special place in the article to the psychological aspect of musical creativity, its influence on the quality of musical material and the increase of the musician's performing level, his perception by the audience. In the final part of the article, the main problems in the musical art at the present stage, ways and possibilities of their solution are considered.

**Keywords:** musical art, creativity, musical material, musical composition, artistic image, interpretation, musical composition, music.

## References

1. Bloch O.A. Pedagogy and psychology of musical creativity: a textbook for universities. Moscow: MGUKI, 2014. 234 p.
2. Klyuev A.S. What is music? Part 2. The structure of music [Electronic resource] /A. S. Klyuev // *NOMOTNETIKA: Philosophy. Sociology. Right*. 2016. No. 3 (224). pp. 1–5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-est-muzykachast-2-stroenie-muzyki> (date of access: 11/25/2022).
3. Lobova L.G. Specificity and patterns of music perception [Electronic resource] / L.G. Lobova // *ANI: Pedagogy and Psychology*. 2019. No. 2 (27). pp. 133–136 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-i-zakonomernosti-voSPIriyatiamuzyki> (date of access: 11/22/2022).
4. Petrushin V.I. Psychology and pedagogy of artistic creation: a textbook for universities. Moscow: Academic Project, 2008. 496 p. (Gaudeamus).

**Тищенко Мария Владимировна,**

старший преподаватель, Одинцовский филиал МГИМО МИД России

E-mail: m.tishchenko@odin.mgimo.ru

В статье проанализированы особенности роли читателя в понимании и интерпретации художественного текста. Ступенями, которые ведут к воссозданию смыслов и идей художественного текста, являются семантизирующее и когнитивное понимание. Именно они приводят читателя к распрямляющему восприятию текста. На примерах из художественных произведений французской литературы показано, что каждому тексту присуща индивидуальная программа содержания, которая, в свою очередь, направляет размышления читателя. В результате реализации содержательной программы текста выстраивается его проекция читателем. Эта проекция – результат освоения разных ступеней пространства понимания текста в ходе сложной мыслительной деятельности. Художественный текст, несмотря на характерную ему неисчерпаемость смыслов и вариантов понимания, своим смысловым содержанием устанавливает границы интерпретации и создает пространство понимания посредством семантических конструкций. Таким образом, об успехе интерпретации текста можно судить по смысловым аспектам текста, а не относительно намерения автора, которое в большинстве случаев остается в рамках предположений. Важная роль в ходе восприятия и интерпретации текста принадлежит читателю. Именно реципиент в конечном счете выступает со-творцом художественного текста.

**Ключевые слова:** интерпретация, понимание, содержательная программа, рефлексия, читатель.

Для читателя художественного текста очень важна текстовая компетенция, то есть способность ориентироваться в пространстве текста, улавливать авторские отступления и аллюзии. Способность к эмпатии и сопереживанию при интерпретации художественного текста позволяет читателю понять авторский замысел и авторскую концепцию.

Анализируя художественный текст, гораздо предпочтительнее говорить об «образе автора», а не об авторе-человеке с присущими ему сознательными или бессознательными намерениями. Понятие «образ автора» обстоятельно разработано в трудах В.В. Виноградова. Он считает, что образ автора воплощает в себе и отражает в себе иногда некоторые элементы его биографии. Ключевым моментом является не личностная составляющая, а реализация языковой личности на стилистическом уровне.

Независимо от желания автора, в любом художественном тексте присутствует образ автора. Иными словами, осмысленное с лингвистической точки зрения понятие образа автора может обеспечить объективное определение авторства анонимных текстов или служить для установления подлинного автора в случае подделки, мистификации текста, когда авторская (мистификатора, «литературного хулигана») интенция идет как раз вразрез с целью текстологического анализа.

По мнению А.А. Леонтьева текст существует только в совокупности его создания с одной стороны и его восприятия с другой [4]. Смысл, который читатель придает тексту, зависит от личности и индивидуальности самого читателя. Р. Ингарден (1893–1970), польский философ, феноменолог, доктор философии, развил свой вариант феноменологии, отличный от идеалистической феноменологии немецкого философа Гуссерля (1859–1938).

Р. Ингарден считал, что в процессе чтения и понимания происходит восполнение недостающего и процесс реконструкции [3].

Несмотря на то, что, вокруг художественного текста есть поле допустимых и возможных интерпретаций, автор текста не может управлять этим процессом. Только личность читателя, и ряд субъективных факторов, таких как знание языка и культуры, личностный опыт, сформированная картина мира, эмпатия, восприимчивость влияют на успешность интерпретации. В случае если автор и читатель говорят «на разных языках», и в их картинах мира нет ничего общего, как и в полученном опыте, вряд ли читателю удастся уловить замысел автора.

Владение языком, на котором написано художественное произведение, является необходимым условием для понимания текста, оно позволяет определить семантическое содержание. Так, например,

сегодня чтение «le roman précieux» XVII века вызывает трудности на уровне семантического понимания. Важно понимать дейктические выражения – отсылающие к ситуации высказывания, а также анафорические – обозначающие внутренние элементы. Читатель должен быть способен расшифровать содержание, понимать, к чему относятся местоимения места и времени («ici», «en ce moment»), и понимать, к какому персонажу относятся личные местоимения, употребленные вместо имени.

Рассмотрим пример из романа Эрве Базена «Vipère au poing»:

«*Téléphone, chauffage central, des mythes! Le simple «E. G. E.» des petites annonces locatives est ici totalement inconnu.*» («Телефон, центральное отопление – мифы! Даже простая аббревиатура «E. G. E.» в объявлениях о сдаче жилья здесь совершенно не встречается»).

Чтобы понять эту фразу, необходимо иметь следующие социокультурные знания: сдающие жилье люди публикуют объявления в газете; газетное объявление требует краткости и ясности, поэтому существуют стандартные формулы в виде аббревиатур, в частности, «E. G. E.» означает «eau, gaz, électricité», то есть наличие в жилье соответствующих удобств. Следовательно, данный фрагмент текста означает, что в жилье нет таких элементарных коммунальных услуг и удобств, как вода, газ, электричество, телефон и центральное отопление. Как видно из приведенного примера, недостаточное знание тех или иных культурных реалий может служить препятствием к пониманию текста на когнитивном уровне, хотя подобные препятствия могут быть легко преодолены при наличии соответствующего комментария, привлечения жизненного опыта и логических способностей реципиента.

Интертекстуальность как соотнесенность с другими текстами является, прежде всего, категорией таких жанров, как критика и пародия. Их смысл заключается в том, что одно речевое произведение всегда соотносится с другим. Однако интертекстуализмы (сигналы-отсылки от одного текста к другому) часто имеют большое значение для восприятия имплицитной информации, содержащейся в художественных текстах других жанров. Воспользуемся еще раз примером из романа Э. Базена «Гадюка в кулаке». Описывая сцену, где маленький Жан бесстрашно задушил гадюку, автор использует отсылку к мифу о Геракле:

«*Hercule au berceau étouffant les reptiles: voilà un mythe expliqué! Je fis comme il a dû faire: je saisis la bête par le cou, vivement.*» («Геракл в колыбели, удушающий змей: вот объяснение мифа! Я поступил должным образом: быстро схватил тварь за шею»).

Такое сравнение с героем древнегреческих мифов (при условии, что читатель знаком с сюжетом мифов) помогает лучше понять характер героя, который впоследствии, во взрослом возрасте, вступает в борьбу с деспотизмом буржуазной семьи, против фальши и унижения человеческого достоинства. В этом эпизоде, к слову сказать, также можно обнаружить отсылку к творчеству Ф. Мо-

риака, у которого буржуазная семья предстает как «клубок змей». Только соотнесение с другими текстами позволяет понять символический смысл названия романа – «Гадюка в кулаке». Конкретно в этом случае непонимание текста на когнитивном уровне – препятствие для распредмечивающего понимания как освоения глубинных смыслов текста и его идей. Однако стоит отметить, что интертекстуальность автора и интертекстуальность читателя могут не совпадать, причем в некоторых случаях невосприятие интертекстуальных включений не снижает художественной ценности произведения с позиции читателя.

Пример из новеллы А. Гавальда «Petites pratiques germanoprates»: «*Saint-Germain-des-Près!...Je sais ce que vous allez me dire: « Mon Dieu, mais c'est d'un commun ma chérie, Sagan l'a fait bien avant toi et tellement mieux! ».*» («СЕН-ЖЕРМЕН-ДЕ-ПРЕ?...Знаю, знаю, вы скажете: «Боже мой, как банально, милочка, Саган об этом написала задолго до тебя и гораздо лучше!»).

Автор сразу дает понять читателю, что речь пойдет об излюбленной теме Ф. Саган – о любви. Более того, перед нами студенческий квартал. В этом квартале находились кафе экзистенциалистов Сартра, Симоны де Бовуар. Речь пойдет не просто о любви, а о любви, если так можно выразиться, «отягченной смыслом», о «любви рассуждающей» и непременно несущей разочарование и неудовлетворенность.

О роли читателя одним из первых заговорил У. Эко, но позже он писал об опасной «гиперинтерпретации» и о том, что в случае не ограниченной интерпретации текст оказывается «слишком открытым». Задавая определенные рамки и ограничения, именно текст служит гарантом интерпретации.

Точка зрения У. Эко имеет много общего с положением Г.И. Богина о трёх типах понимания – семантизирующем, когнитивном и распредмечивающем. Хотя первого и второго типа понимания часто бывает недостаточно для того, чтобы воссоздать глубинные смыслы и идеи художественного текста, мыследеятельность реципиента в любом случае начинается с семантизирующего понимания, являющегося необходимым условием для дальнейшего проникновения в смысл. У. Эко различает два типа интерпретации. Семантическая интерпретация происходит после первого знакомства с художественным текстом, когда текст наполняется читателем некоторым значением. Второй тип – это критическая интерпретация, она объясняет то, на каких формальных основаниях рассматриваемый текст порождает определенный ответ. Этим типам интерпретации соответствуют читатели разных уровней – наивный и критический.

Какой бы текст мы ни взяли, его восприятие в той или иной степени требует участия со стороны читателя, его сотворчества. У. Эко выделяет два типа произведений – «открытое»/«закрытое». «Открытые» повествовательные структуры характеризуются «активным сотрудничеством, требуемым от читателя, и способностью текста подтвер-

ждать (или, по крайней мере не опровергать) широчайший диапазон интерпретационных предположений» [6; с. 65]; примером таких произведений может послужить, в частности, роман А. Нотомб «Mercure». В произведении автор сам предлагает читателю выбрать концовку романа.

«*Note de l'auteur.*

*Ce roman comporte deux fins. Ce n'était pas délibéré de ma part. Il m'est arrivé un phénomène nouveau: parvenue à cette première issue heureuse, j'ai ressenti l'impérieuse nécessité d'écrire un autre dénouement. Quand ce fut fait, je ne pus choisir entre les deux fins, tant chacune s'imposait avec autant d'autorité à mon esprit et relevait d'une logique des personnages aussi troublante qu'implacable. Aussi ai-je décidé de les conserver toutes les deux. Je tiens à préciser qu'il ne faut en aucun cas y voir une influence des univers interactifs qui sévissent aujourd'hui dans l'informatique et ailleurs: ces mondes me sont totalement étrangers. Ce dénouement différent intervient au moment où Françoise, évadée, s'apprête à entrer dans la chambre de Hazel pour lui révéler la vérité, page 136».*

(«От автора.

*У этого романа два конца. Изначально это не входило в мои намерения. Со мной произошло нечто для меня новое: когда был готов первый, счастливый конец, я вдруг почувствовала, что необходимо сочинить другую развязку. Я так и сделала, после чего не смогла выбрать между двумя финалами, настолько оба они напрашивались сами собой и отвечали железной, хоть и непостижимой логике характеров. Поэтому я решила оставить оба. Хочу только уточнить, что ни в каком случае не следует усматривать в этом влияние интерактивных миров: мне они совершенно чужды, хотя и информатика, да и другие сферы жизни находятся в их власти. Другая развязка начинается с того момента, когда беглянка Франсуаза уже стоит на пороге комнаты Хэзел и собирается открыть ей правду, страница 136»).*

Читателю такого текста необходимо, как и автору, совершать творческую работу: уже дочитав текст до конца, приходится «пересоздавать» его фабулу по-своему.

«Закрытые» тексты могут восприниматься читателем пассивно, то есть они почти не требуют особых усилий, помимо чтения. Повествовательные схемы делают чтение удовольствием, они кажутся, на первый взгляд, неожиданным развитием событий, но это не что иное, как набор «гиперкодированных литературных общих мест». Эта особенность встречается в большинстве произведений популярной, массовой литературы, например, в комиксах, детективах и прочих. Достаточным условием для усвоения смыслового содержания такого рода текстов является наличие неререфлективного восприятия и семантизирующего понимания. Это, в свою очередь, свидетельствует о низкой художественной ценности произведения. Так, новелла «La Leçon» Ж. Сабатера последовательно описывает последние минуты жизни женщины-матери, которая на-

ставляет своего ребенка. Речь женщины даётся в полном объёме, последовательно и детально описывается также и поведение ее маленького сына. Очевидно, что сцена «умирающей матери, которая даёт последние наставления сыну», воздействует на душевное состояние читателя, вызывает эмпатию, эмоциональный отклик. В данном случае автор неустанно создает атмосферу душераздирающей трагедии путем прямой номинации, не полагаясь при этом на сообразительность читателя:

«*Le jeune garçon...leva lentement les yeux avec une expression de terreur qu'il tentait de maîtriser*» («мальчик ... медленно поднял глаза с выражением ужаса, который он пытался побороть»); «*la mère le contempla avec une telle insistance que son fils comprit qu'il se passait réellement quelque chose de terrible*» («мать посмотрела на него так настойчиво, что сын понял, что происходило действительно нечто ужасное»). Последующий монолог матери дополняет картину: «*J'ai juste ton coeur qui est empli de tristesse et de regrets mais qui t'aime plus que tout. Mais ce coeur ne vaut plus grand-chose à l'heure qu'il est. Regarde ta mère, ton cheri... Embrasse-moi, serre-moi dans tes bras, fais comme bon te semblera. Mais fais maintenant ce que je ne veux pas que tu regrettes plus tard...*». («Моё сердце наполнено грустью и сожалением, но оно любит тебя больше всего на свете. Но это сердце сейчас уже не много значит. Посмотри на твою мать, мой милый, посмотри хорошо. Поцелуй, обними меня так крепко, как тебе хочется. Но сделай это сейчас, потому что я не хочу, чтобы ты сожалел потом...»)

Далее по тексту следуют философские рассуждения матери (точнее, автора) о смысле жизни и любви – все это красноречиво изложено автором с помощью всевозможных тропов и фигур.

Ввиду того, что на уровне когнитивного понимания описанная ситуация кажется невероятной и далекой от реальности, читатель делает вывод, что эта ситуация – предлог для того, чтобы автор продемонстрировал свою способность писать «философские» тексты. Именно поэтому текст наделяется не трагичностью и возвышенностью – анализирующий читатель строит смысл «надуманность». Это своего рода «собрание афоризмов»:

«*le passé se greffe en nous, comme des medailles d'or ou d'horribles vermes*»; («прошлое вцепляется в нас, как золотые медали или же как ужасные язвы»)

«*la vie n'est pas qu'un combat avec le passé*»; («жизнь – это всего лишь битва с прошлым»)

«*aimer c'est comme semer des petites graines avec lesquelles on repand du bonheur*»; («любить – это как будто сеять маленькие зёрнышки, из которых вырастает счастье»)

«*la vie est une chance magnifique*»; («жизнь – это великолепный шанс»)

«*la vie c'est aussi la construction d'un avenir que ton vœux plus beau et meilleur*»; («жизнь – это также строительство будущего, такого, какого ты желаешь больше всего»)

«*aimer c'est donner un sourire, tendre son épaule, défendre l'offensé, prier pour l'opprimé*»; («любить –

это подарить улыбку, подставить плечо, защитить обиженного, помолиться за угнетённого»)

«*l'amour est parfois cruel*» («любовь иногда жестока»).

Смыслы и идеи даются в художественном тексте в готовом виде, автор называет их, и они становятся значениями, для понимания которых не требуется рефлексивная деятельность. Таким образом, от степени «открытости» текста зависит то, какой читатель требуется. Чем более «открытый» текст, тем более искушенного читателя он требует. «Закрытые» тексты, напротив, рассчитаны на «простого» читателя: помимо умения распознать жанровые характеристики, они не предполагают необходимость особых стратегий чтения.

Однако, несмотря на то, что смыслы неисчерпаемы, именно художественный текст своей смысловой организацией задает границы интерпретации. Так создается пространство понимания.

Успех интерпретации зависит не только от того, насколько она соответствует намерениям автора, но и от того, насколько пространство понимания достигается в результате реализации содержательной программы текста.

Перед читателем текст предстает в виде системы, которая закрепляет в себе единицы языка художественного содержания. Текст – это особый способ выражения, где есть место многозначности, пустотам, недосказанности, неполной определенности. Именно эти особенности художественного текста требуют участия читателя, дополнений с его стороны.

Пусть и возможные смыслы, авторские намерения, различные способы связи заложены в конструктивной основе текста, подразумеваются текстом, но они во многом зависят от реципиента, его культурных знаний, интуиции, внутреннего состояния. Отсюда и «вариативность» рецепции, или, как принято называть в современной теории, «множественность прочтений» или «многозначность текста». Иными словами, образное содержание художественного текста раскрывается по-разному в зависимости от его актуализации и прочтения читателем, смыслового и чувственного наложения, связанного с эмпатией и мышлением человека.

Границы возможных интерпретаций задаются текстом, его структурой, текст создаёт своё пространство понимания. Однако нередко читатели преступают границы текста, отсюда непонимание и заблуждения. По мнению В.А. Лукиной, относительно хорошая интерпретация опирается на структуру текста, поэтому все представленные в нем объяснения имеют причинно-следственную связь, а все конкретные смыслы подчинены структуре и объясняются ею. Таким образом, «хорошая интерпретация объясняет максимум фактов, исходя из единого основания, то есть наиболее экономным образом» [5; с. 242].

## Литература

1. Богин, Г.И. Типология понимания текста / Г.И. Богин. – Калинин: Изд-во КГУ, 1986. – 218 с.

2. Виноградов, В.В. О теории художественной речи / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1971. – 240 с.
3. Ингарден, Р. Исследования по эстетике. М., 1962. – 374 с.
4. Леонтьев, А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Лукин В.А. Художественный текст. Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. – Ось-89, 2005. – 560 с.
6. Эко, У. Роль читателя: Исследования по семиотике текста / У. Эко. – М.: РГГУ, 2005. – 500 с.
7. Bazin, H. Vipere au poing. La mort du petit cheval. Cri de la chouette. – Moscou: Edition du Progres, 1979. – 527 p.
8. Gavalda, A. Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part. – J'ai lu, 1999. – 160 p.
9. Nothombe, A. Mercure. – Livre de Poche, 2002. – 188 p.
10. Wurmser, A. Kaléidoscope. – Просвещение, 1980–280 с.

## INTERPRETATION OF THE ARTISTIC TEXT AND ITS BORDERS

Tishchenko M.V.

Odintsovo branch of MGIMO MFA of Russia

The article analyzes the features of the reader's role in the interpretation and understanding of a literary text. In a literary text, semantizing and cognitive understanding are steps leading to deobjective understanding as a recreation of meanings and ideas that enrich the reader's personality. Using examples from works of art by French authors, it is shown that the text has an individual content program that creates a space for understanding and guides the reader's reflection. The implementation of this program leads to the construction of the reader's projection of the text, which is the result of mastering different levels of the text understanding space in the process of complex thought activity. Possessing a potential inexhaustibility of meanings, a literary text, nevertheless, sets the boundaries of interpretation with its semantic organization, creating a space of understanding. Thus, the success of the interpretation can be determined not in relation to the author's intention, which in most cases does not go beyond the boundaries of hypothetical assumptions, but in connection with the semantic side of the text. The role of the recipient in the process of perception, interpretation and, ultimately, co-creation of the text is very important.

**Keywords:** interpretation, understanding, meaningful program, reflection, reader.

## References

1. Bogin, G.I. Typology of understanding the text / G.I. Bogin. – Kalinin: KSU Publishing House, 1986. – 218 p.
2. Vinogradov, V.V. On the theory of artistic speech / V.V. Vinogradov. – M.: Higher School, 1971. – 240 p.
3. Ingarden, R. Studies in aesthetics. M., 1962. – 374 p.
4. Leontiev, A.A. Language. Speech. Speech activity / A.A. Leontiev. – M.: Enlightenment, 1969. – 214 p.
5. Lukin V.A. Artistic text. Fundamentals of linguistic theory. Analytical minimum. – Axis-89, 2005. – 560 c.
6. Eco, U. The role of the reader: Studies on the semiotics of the text / U. Eco. – M.: RSUH, 2005. – 500 p.
7. Bazin, H. Vipere au poing. La mort du petit cheval. Cri de la chouette. – Moscow: Edition du Progres, 1979. – 527 p.
8. Gavalda, A. Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part. – J'ai lu, 1999. – 160 p.
9. Nothomb, A. Mercure. – Livre de Poche, 2002. – 188 p.
10. Wurmser, A. Kaleidoscope. – Enlightenment, 1980–280 p.

# Концепт WATER как когнитивная доминанта концептосферы авторского дискурса в романах Иэна Макьюэна (1998–2018)

**Антонова Ксения Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет  
E-mail: ksana-a@mail.ru

**Фиалкина Любовь Владимировна,**

ассистент кафедры английского языка № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет  
E-mail: fialkina@bk.ru

Выявление отличительных характеристик идиостиля автора с помощью анализа репрезентативности концепта WATER помогает читателю понять картину мира сегодняшней Великобритании. Использование базового концепта WATER показывает важность представленной когнитивной доминанты для мировосприятия, что не может не отражаться в языке. Анализ лингвокультурного концепта WATER позволяет выделить общие для исследуемых романов ЛСВ лексемы WATER, среди которых наиболее значимы «вода – осадки», «вода – химическое вещество» и «вода – природный контейнер». К отличительным особенностям авторского дискурса Иэна Макьюэна можно отнести значительную вариативность содержания ядра концепта, которая проявляется в изменении состава концептуальных метафор и метонимий. Помимо этого, следует отметить непосредственное участие концепта WATER в выстраивании интермедиальных связей, что помогает автору наиболее полно отразить замысел своих произведений через мультимодальные средства передачи информации.

**Ключевые слова:** концепт, авторский дискурс, концептосфера, идиостиль.

Исследование концептов является ведущим в современной когнитивной лингвистике. Особенно значимо исследование концепта для художественных текстов в синхронии и диахронии. Концепты являются базой для изучения национальной языковой картины мира, помогают определить особенности исторического развития нации, а также выявить важность влияния экстралингвистических факторов на языковую репрезентацию исследуемых понятий. Таким образом, для современной лингвистики язык становится культурным кодом нации, а не просто средством коммуникации и познания.

В настоящее время существуют несколько подходов к определению термина «дискурс» в исследовании художественного произведения. Ученые определяют дискурс как многоуровневую деятельность [14, с. 28], изучают его в сравнении с текстом. Например, Демьяненко В.З. определяет дискурс как «произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения и независимой части предложения» [2, с. 7]. Фэркло Н. и Ван Дейк Т.А. определяли важность интерпретации дискурса как части социокультурного контекста и отмечали необходимость учитывать его экстралингвистическую составляющую, описывая дискурс как «тип социокультурной практики» [18, с. 57] и отмечая важность рассмотрения дискурса в рамках треугольника дискурс – когниция – общество [17, с. 116]. Российские специалисты поддерживают эту точку зрения. Так, Чернявская В.Е. отмечает, что дискурс непосредственно связан с контекстом, в котором расположен текст: «дискурс связан с системой и коммуникативно-прагматических, и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом» [16, с. 34]. Карасик В.И. объединил понятия текста и дискурса, отметив, что дискурс является текстом, опосредованным ситуацией коммуникации [3, с. 5]. Карасик В.И. отмечает, что дискурс является промежуточным явлением между «речью, общением, языковым поведением», а также между «фиксируемым тестом» [4, с. 21]. Макаров М.Л. поддерживает идею Карасика об объединении понятий текста и дискурса в рамках лингвистических исследований, отмечая необходимость исследования этих явлений как «родовых категорий» [7, с. 80]. В свою очередь, Кулявина А.П. называет дискурс и текст «взаимобусловленными категориями, отражающими итог речевой деятельности», и в то же время различает их, отмечая, что «дискурс является экстравертной фигурой общения, которая представляет совокупность вербаль-

ных форм организации ... Текст – интравертная фигура коммуникации, которая является собой совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации коммуникации представителей определённой лингвокультурной общности» [6, с. 1161]. Нам близок подход вышеупомянутых авторов в рамках изучения дискурса как многоуровневого текста, анализируемого с точки зрения процессов коммуникации, и обусловленного социальными и экстралингвистическими составляющими. Под коммуникацией в художественном произведении мы понимаем не только взаимодействие «герой – герой» в форме диалога или монолога, но также отношение автора к персонажам на уровне «автор – герой», выражаемое в форме описаний и авторских примечаний. Помимо этого неотъемлемой частью коммуникации мы считаем взаимодействие «автор – читатель». Как отдельное средство коммуникации мы рассматриваем процессы интрамедиального воздействия (например, наличие музыкальных нот, текстов песен, отсылок к произведениям искусства и т.д.)

Под художественным дискурсом в своей работе мы, вслед за Фещенко В.В., будем понимать дискурс, «относящийся к объекту нашего описания и объяснения» [15, с. 21] (в нашем случае, художественным произведениям Изна Макьюена). По нашему мнению, любое художественное произведение, независимо от своего объема, является частичным отражением языковой личности его автора. Данная частичность обуславливается сюжетно-тематическими границами художественного произведения, и, они определяют выбор автором некоторого круга концептосфер, с помощью которых писатель выражает свои мысли относительно описываемых событий.

Исследованиями когнитивных доминант концептосфер в разных типах дискурса занимаются большое количество лингвистов, в том числе Чиковани Т.В., Пономарева О. Б., Орлова В.И., Даниленко И.А., Болдырев Н.Н., Григорьева В.С. и многие другие. Огнева Е.А. выделяет следующую типологию текстовых когнитивных доминант: «1) когнитивные доминанты отдельно взятого произведения; 2) когнитивные доминанты идиостиля писателя; 3) жанровые когнитивные доминанты; 4) когнитивные доминанты литературного направления; 5) когнитивные доминанты каждого периода в развитии литературы» [11, с. 722]. Под концептами-доминантами лингвисты, изучающие художественный дискурс, понимают концепты, являющиеся основными и наиболее значимыми для раскрытия замысла писателя в каждом конкретном произведении. Чаще всего к таким типам концептов относят наиболее частотно употребляемые, имеющие широкое периферическое поле и вариативность номинативных значений концепты. Помимо этого, в нашем понимании, концепт-доминант художественного произведения должен подчеркивать и выделять основную мысль нарратива, и мы предполагаем, что концепт-доминант в значимой мере будет отражать ключевые собы-

тия сюжета, а также отражать особенности идиостиля автора.

Под концептом вслед за Слышкиным Г.Г. мы понимаем «системное образование», имеющее точки соприкосновения с окружающей средой (национальной концептосферой) и системами (другими концептами) [13, с. 17]. В современной лингвистике существует огромное количество классификаций концептов. Они могут различаться по структуре: одноуровневые, многоуровневые, сегментные (Стернин И.А.), по категориальным классам: базовые, дескрипторы, релятивы (Пименова М.В.), по уровню выражения особенностей культуры: этнокультурные, неспециализированные, универсальные (Карасик В.И.), по признакам концепта: рамочные понятия и концепты-понятия с плотным ядром (Степанов Ю.С.). Кроме того, специалисты выделяют несколько подходов в изучении концептов: логический, когнитивный, когнитивно-дискурсивный, лингвокультурологический. В рамках задач нашего исследования мы будем пользоваться лингвокультурологическим подходом изучения концепта. Мы рассматриваем концепт как многослойное образование репрезентируемое семантическими структурами различного уровня, и вслед за Кононовой И.В., мы принимаем структуру лингвокультурного концепта состоящую из «образной, ассоциативной, понятийной, ценностной и этимологической составляющих» [5, с. 55].

В настоящее время лингвистами разработано несколько методов анализа концептов, среди которых можно выделить лексикографические исследования, этимологический, дефиниционный, словообразовательный, синтагматический, паремиологический, контекстуальный и многие другие типы анализа. В своем исследовании мы будем придерживаться метода концептуального анализа, который частично включает все вышеперечисленные методики и представляется наиболее комплексным из имеющихся на сегодняшний день анализов. Концептуальный анализ соединяет в себе анализ языковой и культурной семантики слова, позволяет выделить образные, ассоциативные, эмоциональные и оценочные составляющие концепта, выстроить наиболее полную концептосферу исследуемого понятия, рассмотреть языковые способы выражения концепта, а также реконструировать концепт и выраженные им фрагменты языковой картины мира. Объектом концептуального анализа является концептосфера. К концептуальному анализу прибегали Карасик В.И., Арутюнова Н.Д., Кубрякова Е. С. и многие другие. Сегодня концептуальный анализ не имеет общепризнанной четкой структуры использования определенного набора методик изучения. Каждый исследователь вправе самостоятельно выбирать перечень методов и средств для достижения поставленных им целей.

Задачами данной работы являются анализ англоязычного художественного дискурса на основе изучения лингвокультурного концепта WATER как



когнитивной доминанты концептосферы авторского дискурса в произведениях Иэна Макьюена. Помимо этого, к задачам отнесем выявление особенностей идиостиля Иэна Макьюена на основе репрезентации концепта WATER

Анализ концепта будет проводится по следующим этапам: 1. Изучение ядра концепта на основе этимологического и словообразовательного (корневой группы) анализов. 2. Изучение ближней периферии концепта на основе компонентного анализа (словарные дефиниции в лексикографических изданиях), формирование синонимических рядов. 3. Паремнологический анализ на основе исследования пословиц, фразеологизмов, поговорок и афоризмов для выявления значимости концепта в языковой картине мира англичан. 4. Изучение концепта в художественном дискурсе Иэна Макьюена: выявление образных, понятийных и ценностных составляющих концепта WATER, количественный анализ используемых лексем в полевой структуре концептосферы, выявление особенностей ассоциативных связей денотата и лексем ближней и дальней периферии концепта WATER, анализ метафорической сочетаемости, построение авторской концептосферы. 5. Обобщение особенностей идиостиля автора на основе полученной информации.

Ядерный элемент концепта WATER задается номинативной лексемой WATER, образованной от ст.-англ. *wæter*, далее от протогерманского корня *waṭr-* образовались ст.-сакс. *watar*, ст.-фр. *wetir*, дат. *water*, ст.-в.-нем. *wazzar*, нем. *Wasser*, гот. *wato* «water» [19], нид. *water*, норв. *vatn*, швед. *vattn*, фриз. *wetter*, исл. *vatna*. Далее от праиндоевропейского *wodor* (*wedor*, *udor*), от корня \**wed-*, ст.-сл. вода, и греч. *ὕδωρ* [12].

Одним из философских значений лексемы WATER современные лексикографические источники до сих пор указывают древнее значение:

1) жидкость, считающаяся одним из четырех базовых элементов, составляющих Вселенную (element one of four substances thought in ancient and medieval cosmology to constitute the physical universe).

На основе анализа этимологических словарей, можно выявить следующие значения лексемы WATER:

2) “water as a living force” (вода – живительная сила), и в тоже время “as an inanimate substance” (мертвая субстанция) [19]. Противопоставление живого и мертвого. Живое – как олицетворение жизни, живительной силы, основы для существования всего живого, «живая вода», источник исцеления и символ плодородия. Мертвое – в противовес живому, связано с отсутствием воды, невозможностью жизнедеятельности без ее существования, «мертвая вода» – олицетворение болезней и смерти.

3) Дорога, путь, пространственное значение. Данное значение согласно мифопоэтическим источника связано с верой в наличие трех миров – верхнего, среднего и нижнего и возможности пе-

ремещения между ними. [8, с. 391]. Данное значение лексемы отражается во многих сказках, где путешествие в загробный мир происходит по воде.

4) Основа жизни, существования – связь с дыханием и душой. [8, с. 391]

Корневая группа лексемы WATER представлена вариативностью составных существительных *waterway*, *waterfall*, *waterside*, *waterbed*, *watercolour*, *watercourse*, *waterage*, глаголом *water*, прилагательными *waterless*, *watery*, *waterborn*, причастиями *watering*, *watered*.

Лексикографический анализ лексемы WATER проводился на основе англо-английских словарей Cambridge, Merriam-Webster, Oxford, MacMillan, Collins и др. Основными современными значениями лексемы являются: 1) прозрачная жидкость без цвета и запаха, часть падающая с неба в виде осадков (a clear liquid, without colour or taste, that falls from the sky as rain and is necessary for animal and plant life); 2) площадь воды, например море, озеро, бассейн (an area of water, such as the sea, a lake, or a swimming pool); 3) уровень воды (the level of an area of water); 4) метод путешествия (methods of travel that involve boats and ships by water); 5) водоснабжение (a facility that provides a source of water); 6) раствор, используемый для косметических целей косметическая (a liquid solution or preparation, especially one used for cosmetic purposes); 7) любая органическая жидкость, выделяемая телом (any liquid or aqueous organic secretion, exudation, humor, or the like, as tears, perspiration, or urine); 8) фиктивные активы или завышенная стоимость компании, представленной на бирже (Finance. fictitious assets or the inflated values they give to the stock of a corporation; stock not representing assets of the issuing company and not backed by earning power; fictitious or exaggerated asset entries that give a stock an unrealistic book value); 9) гладкий, блестящий образец, например в производстве шелка или металла (a wavy, lustrous pattern or marking, as on silk fabrics or metal surfaces); 10) степень чистоты драгоценного камня, например бриллианта (the degree of transparency and brilliancy of a diamond or other precious stone); 11) степень превосходства (degree of excellence); 12) прозрачная, бесцветная, безвкусная жидкость, состоящая из водорода и кислорода, замерзающая при 0°C, и испаряющаяся при 100°C (a transparent, odorless, tasteless liquid, a compound of hydrogen and oxygen, H<sub>2</sub>O, freezing at 0 °C and boiling 100 °C).

Во множественном числе лексема WATERS представлена следующими значениями: 1) водная площадь, принадлежащая определенной стране (the area of sea near to and belonging to a particular country); 2) вода озера, моря, реки (the water contained in a particular lake, river, or part of the sea); 3) жидкость, окружающая ребенка в утробе матери (the liquid that surrounds a baby inside a pregnant woman's womb); 4) вода из источника, используемая для питья (water from a spring, especially when used in the past for drinking or swimming in, in order to improve the health); 5) интуиция (a person's intu-

ition); 6) специфичная ситуация, чаще всего трудная (used for talking about a particular type of situation); 7) газ в воде (any of various solutions of volatile or gaseous substances in water).

Анализ толковых и словообразовательных лексикографических источников обнаруживает 19 лексико-семантических вариантов лексем WATER и WATERS. Центральной семантической единицей является слово liquid. ЛСВ могут быть сгруппированы в меньшее количество вариантов по схожести номинативных значений.

Синонимические ряды ЛСВ лексем, построенные на основе словарей метафор представлены разнообразными словами и коллокациями.

К ЛСВ «вода-осадки» относятся drizzle (мелкий дождь), flood (потоп), hail (град), mist (туман), puddle (лужа), rain (дождь), sleet (изморось), snow (снег), storm (шторм), whiteout (снегопад). В значении «природный водоем» словари выделяют: brine (море) lake (озеро), lough (залив, озеро), mere (пруд, болото), ocean (океан), pond (пруд, запруда), river (река), sea (море), tank (искусственный водоем), waterhole (водный источник). ЛСВ в значении «уровень, поверхность воды» представлены словами и словосочетаниями body of water (водная гладь), field (бассейн), groundwater (почвенная, подземная вода), high water (морской прилив), low water (морской отлив), cstanding water (стоячая, непроточная вода), stretch (водное пространство), sweep (горизонт, пространство). В значении «пространство воды, принадлежащее определенному государству» важным является понятие «граница» и дихотомия свой-чужой. Лексемы и коллокации backwater (заводь), breakwater (волнорез), channel (русло, канал), coastal water (береговые воды), deep waters (глубокие воды), inlet (бухта, узкий залив), lagoon (лагуна, лиман), narrows (пролив), neck (мыс), northern waters (северные воды), sound (пролив), strait (пролив, узкий перешеек) shallow waters (мелкие воды), waters (водная территория, воды) определяют ядро и периферию ЛСВ значения. Для обозначения сложной ситуации употребляются следующие словосочетания: stormy waters, turbulent waters (штормовые воды – сложная ситуация), murky waters (=a mysterious or frightening situation) (мутные воды, мистическая, пугающая ситуация). Лексемный ряд этого ЛСВ представлен единицами: affair (происшествие), business (дело) background (подоплека), climate (обстановка), circumstance (обстоятельства), conditions (условия), event (событие), situation (ситуация). К ядру группы ЛСВ «жидкость, химическое вещество» относятся лексемы: aqua (жидкость), Adam's ale or wine (вода), H<sub>2</sub>O, hydro (воды), humidity (влажность), liquid (жидкость), а также значения ближней периферии: ice (лед), water vapor (водный пар). К дальнему полю периферии можно отнести выражения a bottle/drink/glass of water, cold/hot water, mineral/tap water, to boil water, bathwater, holy water, ice water, iced water,, salt water, seawater, soda water. Группа ЛСВ «околоплодная жидкость или вода» представлена лексемами amniotic fluid (околоплодные

воды), the bag of waters (околоплодный мешок), womb (утроба). В косметических целях обычно используются определенные типы вод: herbal distillate (гидролат), hydrolate (гидролат), lavender water (лавандовая вода), lemon water (лимонная вода), lime water (вода лайма), rose water (розовая вода). В значении жидкости органического происхождения отмечаются лексемы: exudation (выделение), perspiration (пот), secretion (секреция), sweat (пот), tear (слеза), urine (моча). Значение «превосходный, лучший» касается деятельности человека, качества драгоценных камней, или производимых продуктов. Оно может быть представлено такими сочетаниями, как a scholar of the first water (замечательный ученик) или a diamond of the first water (алмаз чистой воды). Группа ЛСВ в значении «водоснабжение» наименее малочисленна: water bill (счет за воду), water supply (поставка воды). В значении «интуиция» можно встретить фразу: I know he'll succeed. I feel it in my waters (Я знаю, ему повезет. Я чувствую это нутром). В значении «финансы» лексемы WATER оценочный, коннотативный компонент превалирует над денотативным. Свойство воды течь, не находится в состоянии стабильности использовано в этом значении метафорически для отражения нестабильности финансового положения на рынке.

Произведенный анализ позволяет сформировать картину ближнего периферического поля концепта WATER (рис. 1). Направление исследования, заданное выделенным кругом ближней периферии когнитивной доминанты концептосферы, позволит всесторонне проанализировать лингвокультурный концепт WATER на основе авторского дискурса.



Рис. 1. Ближнее периферическое поле концепта WATER

В основе паремиологического анализа концепта лежит исследование пословиц, поговорок и идиоматических выражений. Следует отметить, что языковые аллюзии также могут рассматриваться для оценки роли концепта в языковой картине мира англичан. В большинстве случаев такие аллюзии строятся на основе метафорического значения лексемы WATER. Под метафорой мы понимаем любое использование лексем в переносном смысле. Метафора WATER является неотъем-

лемым компонентом концепта WATER, примером чего служат многочисленные аллюзии, присвоенные любой языковой личностью: под лежащий камень и вода не течет (no pain, no gain or no song, no supper or no work, no money), концы в воду (tie up loose end or non will be the wiser or cover things up), вывести на чистую воду (bring to light), выйти сухим из воды (get off with a whole skin), пройти сквозь огонь и воду (go through fire and water or go through thick and thin), не разлей вода (as thick as thieves or like salt and pepper) и многие другие. В английском языке также существует множество идиоматических выражений, связанных с лексемой WATER: (to be) in hot water (иметь неприятности, быть в беде), as dull as dishwater (крайне неинтересный), be dead in the water (быть неработоспособным; быть неподвижным; не годиться, не получаться), come hell or high water (что бы ни случилось), deep water (серьезные проблемы или сложности), fish in troubled waters (удить рыбку в мутной воде; вовлечься в трудную или опасную ситуацию с целью получения выгоды), get into hot water (попасть в беду, в неприятности, в трудное положение), in deep water (быть в беде, иметь неприятности), keep one's head above water (оставаться на плаву; преодолевать сложности (особенно финансовые)), water under the bridge (что было, то было; что-либо, что уже произошло и чего нельзя изменить).

Учитывая общее число паремий, представляется возможным сделать вывод о большой номинативной плотности лексемы WATER, что показывает важность концепта WATER для англоязычной картины мира. Что в свою очередь обуславливается историческими, культурологическими и экстралингвистическими особенностями рассматриваемой доминанты. Система принятых в англоязычном сообществе ценностей обуславливает наличие некоторой доли негативного оценочного компонента лексемы WATER. Следует отметить, что большинство денотативных значений лексемы WATER имеет нейтральный стилистический окрас, к коннотативным, негативно-окрашенным можно отнести лишь два: «сложная ситуация» и «финансовая нестабильность». Паремиологический анализ же, напротив, показал определяющую негативную окраску метафоры WATER. При этом эмоционально-экспрессивная окраска чаще всего сопровождается знаком «минус» со значением «неприятность, тщетность, напрасность, безрезультативность, неизбежность, трудность».

Романы Иэна Макьюэна пользуются большой популярностью у современного читателя. Многие из них были экранизированы, большинство переведены на другие языки. Лауреат Букеровской премии вариативно использует концептосферу WATER в большинстве своих романов, что отражает значимость концепта WATER не только для авторского дискурса, но и для современного английского языка. Сравнение образных репрезентаций концепта в трех романах Макьюэна (Amsterdam (1998), Nutshell (2016), Machines like me (2019)) позволяет отметить значительную вариативность

содержания ядра концепта, которая проявляется в изменении состава концептуальных метафор и метонимий [1, с. 104]. В отмеченных произведениях образное ядро концепта WATER реализуется через концептуальные метафоры и метонимии: «вода – химическое вещество», «вода – граница», «вода – осадки», «вода – природный контейнер», «вода – амниотическая жидкость». Отличительной особенностью романа Nutshell является вербализация образного ядра концепта WATER образными стилистическими средствами на поверхностном уровне текста (эпитетами, образными сравнениями).

Концептосфера WATER в романах Amsterdam/ Nutshell/ Machines like me достаточно обширна и вариативна. Ядерным признаком концепта WATER в значении «вода – химическое вещество» является «жидкость». К ближней периферии концептосферы относятся концепты, связанные с прозрачной водой, пригодной для питья, купания: BATH (ванна) (5/24/17), DRINK (напиток) (18/12/5), ICE/ICE (лед, деляной) (3/10/6), LIQUID (жидкость) (1/2/2), MOIST (влажный) (0/1/4), SHOWER (душ) (2/1/7), SINK (тонуть) (1/7/12), TAP (кран) (4/6/5), WET (мокрый) (4/1/9), а также концепты дальней периферии: BOTTLE (бутылка) (9/19/28), GLASS (стакан) (24/33/51), DRAIN (осушать) (3/4/5). В отдельную группу в границах этого значения концепта следует отнести концепты, связанные с безалкогольными напитками: COFFEE (кофе) (8/21/21), JUICE (сок) (1/4/4), TEA (чай) (8/18/13), LEMONADE (лимонад) (0/0/3) и алкогольными напитками: BORDEAUX (бордо) (0/0/2), BURGUNDY (красное бургундское вино) (1/2/0), CHAMBERTIN (шамбертен сорт вина) (2/0/0), CHAMPAGNE (шампанское) (12/0/6), COGNAC (коньяк) (0/0/2), GIN (джин) (4/1/3), GRAPPA (граппа) (0/0/1), MEDOC (красное бордосское вино медок) (0/0/4), MINERVOIS (минервуи сорт вина) (0/0/1), PONOT NOIR (Пино Нуар сорт вина) (0/3/0), POMEROL (помероль сорт вина) (0/1/1), SANCERRE (сансер сорт вина) (0/5/0), SAUVIGNON BLANC (Совиньон Блан) (0/3/1), SCOTCH (шотландский виски) (5/3/1), TONIC (тоник) (4/1/1), VODKA (водка) (0/0/7), WINE (вино) (11/18/28), WHISKY (виски) (1/1/0).

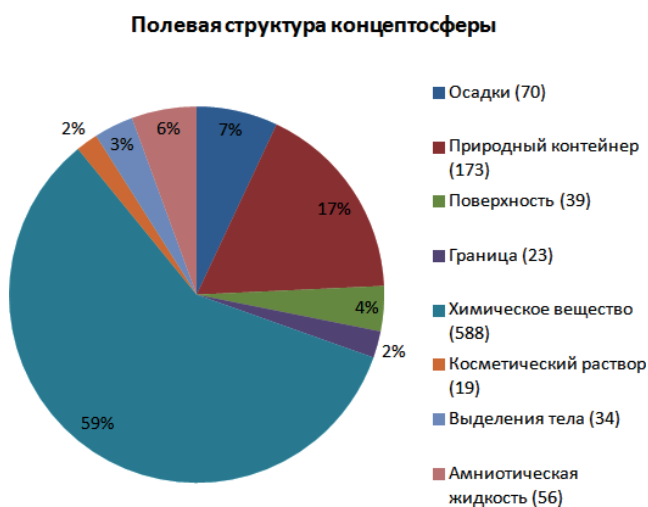
В результате контекстуального анализа вышеупомянутых концептов в значении «вода – химическое вещество» выявлено, что в большинстве случаев автор выстраивает концептосферу WATER через понятийные компоненты концепта WATER, что репрезентовано и через ядро и через поля ближней и дальней периферии концепта. Ключевые признаки, необходимые для идентификации объекта, входят в состав ядра. К периферийным признакам данного значения можно отнести наличие или отсутствие алкоголя в жидкости для питья, а также физические и химические параметры: hot/cold water, tap water. В то же время с помощью метафор и сравнений, Макьюэну удается выстраивать интермедиальные связи для наиболее полного, мультимодального отражения замысла своих композиций: I'll hear the **music** not **of** seals and

**groaning ice**, but of vanishing evidence, of **running taps**, the popping of foaming suds [20, с. 157] (Я .. услышу не **музыку** тюленей и **скрежета льдин**, но исчезающих улик, **журчания кранов**, лопающихся пузырьков посудомойной жидкости [10, с. 201]. В данном примере автор использует описание звуковых композиций для помощи читателю в визуализации положения нерожденного ребенка Труди в романе *Nutshell*, уже достаточно большого, но все еще находящегося внутри нее, зависимо от того, что она ест, пьет, слышит, чем занимается. В романе *Amsterdam* автор использует описание цветовых оттенков концептов в значении «жидкость». Так, красный оттенок **red** используется в моменты фрустрации героя, описания напряженной обстановки повествования: *At nine-thirty he stood and decided to pull himself together, drink some red wine and get on with the work.* (В девять тридцать он встал, решил взять себя в руки, выпить **красного вина** и заняться работой) [9, с. 256–257]. В данном примере употребление красного вина героем для улучшения работоспособности ранним утром показывает наличие некоторого дисбаланса и состояния растерянности.

Clive shrank behind his **brick-red tea**. (Клайв съежился за **кирпично-красным чаем**) [9, с. 284–285]. Комбинация глагола *shrink* (съежится) с негативно-оценочным критерием с упоминанием чая цвета крови отражает напряженность момента его употребления.

Таким образом, с помощью периферийных признаков, которые выражены различными стилистическими приемами, автору удается вербализовать концепт WATER с помощью оценочных и ценностных компонентов. Они в свою очередь усиливаются ассоциативными связями денотата и лексем ближней и дальней периферии.

Проведенный анализ авторской концептосферы позволяет представить ее в виде рис. 2.



**Рис. 2.** Собираательная модель полевой структуры концептосферы романов Иэна Макьюэна *Amsterdam*, *Nutshell*, *Machines like me*, представленная когнитивной доминантой концепт WATER

Количественный анализ лексем в полевой структуре концептосферы указанных произведе-

ний позволяет сделать вывод о том, что наиболее вариативным значением поля ближайшей периферии концепта WATER является значение «вода – химическое вещество», к которой мы отнесли не только значения лексемы, связанные в бытовой жизнью: *tap water, bath*, но и напитки, приготовленные на основе воды: *tea, coffee, wine*. Интересно отметить, что вариативность названий и количество упоминаний алкогольных напитков (*Bordeaux, Champagne, Cognac, Pinot Noir*) значительно превалирует над безалкогольными (*lemonade, tea, coffee, water*), что может определенным образом характеризовать современное англоязычное сообщество.

Следующими по количественному анализу значениями являются «вода – природный контейнер» и «вода – осадки», представленные лексемами ближней и дальней периферии концепта. Это неудивительно, учитывая островное географическое положение и погодные условия Великобритании, где разворачивается основная часть действий всех трех романов.

Значения «вода – выделения тела» и «вода – амниотическая жидкость» наиболее вариативны и многообразны в романе *Nutshell*, что обусловливается темой и художественным замыслом автора.

Авторская картина Иэна Макьюэна рассматривается нами на основе трех его романов *Amsterdam*, *Nutshell*, *Machines like me*. Для полноты описания авторского дискурса и выявления отличительных черт идиостиля писателя необходимо наличие читателя, анализирующего предлагаемый нарратив через собственную субъективную картину мира. В то же время, в анализируемых произведениях представляется возможным выделение некоторых отличительных черт, присущих всему современному англоязычному сообществу, жители которого и стали героями исследуемых романов.

Мастер психологической прозы, Иэн Макьюэн в каждом своем произведении помещает героев, а вместе с ними и своих читателей, в состояние крайнего эмоционально-психического напряжения. Он исследует их детские травмы, отношение к любви и ненависти, жизни и смерти, добру и злу, преступлению и наказанию, живому и искусственному. Вышеупомянутые дихотомии рассматриваются через призму «хорошо – плохо», «свой – чужой», и, как правило, в конце произведений автору удается показать, что не существует разделения между полярными понятиями и концептами, не все так просто даже в идеальной картине мира. Прагматический компонент романов автора, выраженный в единстве и многогранности – это основное отличие идиостиля писателя, которое он реализует через когнитивные и эстетические задачи, согласно выбранной теме произведения.

Авторский замысел вербализуется посредством определенного набора приемов и способов, реализующих прагматическо-когнитивный потенциал художественного дискурса Иэна Макьюэна.

Отсутствие изображений в рассматриваемых романах не мешает восприятию мультимодального текста, которое создается автором за счет включения интрамедиаальных связей. Репрезентация таких связей выстраивается на основе семантико-стилистических средств (эпитетов, образных сравнений, метафор и метонимий).

Концепт WATER как когнитивная доминанта концептосферы авторского дискурса не является поверхностной для отражения основных идей и тем произведений автора. Но в тоже время концептуальный анализ рассматриваемых романов показывает, что концепт WATER является важным для отражения авторского замысла. Через обширную, многоуровневую концептосферу WATER Иэн Макьюэн вербализует не только ключевые денотатные признаки концепта, но и ее оценочные и ценностные компоненты. В свою очередь, использование данной концептосферы позволяет автору наиболее полно и вариативно раскрывать основные задачи и цели своих романов.

Благодаря использованию многоуровневых концептосфер, широких по значению и вариативных по содержанию, автор выстраивает национальную картину современного англоязычного общества, отражая наиболее значимые для сегодняшнего поколения понятия и критерии: проблемы самоидентификации, личностный баланс, социологическую адаптацию в обществе, сложность и неоднозначность картины мира.

## Литература

1. Антонова К. Н., Фиалкина Л.В. Репрезентация концепта WATER в романах Иэна Макьюэна «Amsterdam», «Nutshell», «Machines like me»: сравнительный анализ. // Язык и культура в эпоху глобализации: сборник научных статей по итогам Второй всероссийской (национальной) научной конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 27–28 октября 2022 г. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2022. – 263 с.
2. Демьянков В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста – М., 1982.
3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Карасик В.И. Дискурсология как направление коммуникативной лингвистики. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 1(21). С. 17–34.
5. Кононова И.В. Структура лингвокультурного концепта: методы выявления и механизмы семантизации. Вестник Ленинградского государственного университета А.С. Пушкина. 2012. Т. 7. № 1. С. 49–60.
6. Кулявина А.П. Соотношение понятий «текст» и «дискурс» как методологическая проблема. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17 № 1–5. С. 1157–1161.
7. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: «ГНОЗИС», 2003. – 280 с.
8. Маковский М.М. Историко-этимологический словарь современного английского языка. Слово в зеркале человеческой культуры. Москва. Издательский дом «Диалог». 2000.
9. Макьюэн Иэн. Амстердам = Amsterdam; [перевод с английского В. Голышева]. – Москва: Эксмо, 2021. – 336 с.
10. Макьюэн Иэн. В скорлупе; [перевод с английского В. Голышева]. – Москва: Эксмо, 2019. – 256 с.
11. Огнева Е.А. Концепт Путешествие как когнитивная текстовая доминанта (на материале произведений Ж. Верна) // Когнитивные исследования языка / гл. ред. Н.Н. Болдырев. – Вып. XXI: Проблемы современной лингвистики: на стыке когниции и коммуникации: мат-лы Всероссийской научной конференции с международным участием. 25–26 июня 2015 г. / отв ред. вып. Л.В. Бабина. – М.: Ин-т Языкознания РАН, Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. – С. 720–725.
12. Свободная энциклопедия Викисловарь: [Электронный ресурс] // URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/water> (дата обращения 10.06.2022)
13. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. – Волгоград: Перемена, 2004. – 40 с.
14. Федотова О.С. Принципы конструирования англоязычного художественного нарратива (к проблеме дискурса и метадискурса художественной прозы). – М.: Перспектива, 2021. – 306 с.
15. Феценко В.В. Художественный дискурс: к определению термина в перспективе лингвоэстетики. Новый филологический вестник. 2021. № 1 (56). С. 16–35.
16. Чернявская, В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия / В.Е. Чернявская. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.
17. Gijk T. A. van. Ideology and discourse analysis. Journal of Political Ideologies. 2006. 11(2). P. 115–140.
18. Fairclough N. Media discourse. London: Bloomsbury Academic, 1995.
19. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс] // URL: <https://www.etymonline.com/search?q=water> (дата обращения: 10.06.2022).
20. McEwan 2016: McEwan Ian. Nutshell. Random House. 2016. – 199 p

### CONCEPT WATER AS A COGNITIVE DOMINANT OF CONCEPTUAL FRAMEWORK OF THE AUTHOR'S DISCOURSE IN NOVELS OF IAN MCEWAN'S (1998–2018)

Antonova K.N., Fialkina L.V.  
St. Petersburg State Economic University

Identifying the distinctive characteristics of the author's individual style by analyzing the representativeness of the WATER concept helps the reader to understand the picture of the world of the present-day UK. The use of the basic concept of WATER confirms the

importance of the given cognitive dominant for the perception of the world, which cannot but be reflected in the language. The analysis of the lingual cultural concept of WATER allows us to identify common to the novels in question lexical semantic variants (LSV) of WATER lexemes, among which the most significant are “water – precipitation”, “water – chemical substance” and “water – natural container”. The distinctive features of Ian McEwan’s author’s discourse include a significant variability in the content of the core of the concept, which manifests itself in a change in the composition of conceptual metaphors and metonymies. In addition, it should be noted the direct participation of the concept of WATER in the construction of intermediate connections, which helps the author to fully reflect the intent of his works through multimodal means of information transmission.

**Keywords:** concept, artistic discourse, individual style, conceptual framework.

## References

1. Antonova K. N., Fialkina L.V. Representation of the WATER concept in Ian McEwan’s novels “Amsterdam”, “Nutshell”, “Machines like me”: a comparative analysis. // *Language and culture in the era of globalization: a collection of scientific articles on the results of the Second All-Russian (national) scientific conference with international participation*. St. Petersburg, October 27–28, 2022 – St. Petersburg.: St. Petersburg State University of Economics, 2022. – 263 p.
2. Demyankov V.Z. English-Russian terms in applied linguistics and automatic text processing – M., 1982.
3. Karasik, V.I. *Language circle: personality, concepts, discourse* / V.I. Karasik. – Volgograd: Change, 2002. – 477 p.
4. Karasik V.I. Discourse studies as a direction of communicative linguistics. *Actual problems of philology and pedagogical linguistics*. 2016. No. 1(21). C. 17–34.
5. Kononova I.V. The structure of a linguocultural concept: methods of identification and mechanisms of semantization. *Bulletin of the Leningrad State University A.S. Pushkin*. 2012. V. 7. No. 1. S. 49–60.
6. Kulyavina A.P. The relationship between the concepts of “text” and “discourse” as a methodological problem. *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2015. Vol. 17 No. 1–5. pp. 1157–1161.
7. Makarov, M.L. *Fundamentals of the theory of discourse* / M.L. Makarov. – M.: “GNOSIS”, 2003. – 280 p.
8. Makovsky M.M. *Historical and etymological dictionary of modern English. The word in the mirror of human culture*. Moscow. Publishing house “Dialogue”. 2000.
9. McEwan Ian. Amsterdam = Amsterdam; [translated from English by V. Golyshhev]. – Moscow: Eksmo, 2021. – 336 p.
10. Ian McEwan. *In shell*; [translated from English by V. Golyshhev]. – Moscow: Eksmo, 2019. – 256 p.
11. Ogneva E.A. Concept Journey as a cognitive textual dominant (based on the works of J. Verne) // *Cognitive Studies of Language / ch. ed. N.N. Boldyrev. – Issue. XXI: Problems of modern linguistics: at the intersection of cognition and communication: materials of the All-Russian scientific conference with international participation. June 25–26, 2015 / Ed. issue L.V. Babin. – M. : Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Tambov: TSU Publishing House. G.R. Derzhavina, 2015. – S. 720–725.*
12. Free encyclopedia Wiktionary: [Electronic resource] // URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/water> (accessed 06/10/2022)
13. Slyshkin G.G. *Linguistic and cultural concepts and metaconcepts*. – Volgograd: Change, 2004. – 40 p.
14. Fedotova O.S. Principles of constructing an English literary narrative (on the problem of discourse and meta-discourse of artistic prose). – M.: Prospect, 2021. – 306 p.
15. Feshchenko VV *Artistic discourse: to the definition of the term in the perspective of linguo-aesthetics*. *New Philological Bulletin*. 2021. No. 1 (56). pp. 16–35.
16. Chernyavskaya, V.E. *Discourse of power and power of discourse: problems of speech influence* / V.E. Chernyavskaya. – M.: Flinta: Nauka, 2006. – 136 p.
17. Gijk T. A. van. Ideology and discussion analysis. *Journal of Political Ideologies*. 2006.11(2). P. 115–140.
18. Fairclough N. *Media discussion*. London: Bloomsbury Academic, 1995.
19. Online Etymology Dictionary [Electronic resource] // URL: <https://www.etymonline.com/search?q=water> (Accessed: 06/10/2022).
20. McEwan 2016: McEwan Ian. *Nutshell*. random house. 2016. – 199p

# Лексика слухового восприятия и ее функциональный потенциал в прозе

А.И. Куприна

## Четверикова Ольга Владимировна,

доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
E-mail: chetverikova\_o@mail.ru

## Филько Наталья Николаевна,

аспирант кафедры отечественной филологии и журналистики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
E-mail: 79528225714@yandex.ru

## Селина Наталья Петровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
E-mail: selina-59@mail.ru

Статья посвящена изучению особенностей языкового воплощения в художественном тексте как эстетически направленной речевой деятельности результатов чувственного освоения творческой языковой личностью окружающей действительности, ибо в словесном творчестве тип восприятия реалии лежит в основе изучения авторской картины мира, представленной знаками языка, что составляет актуальную научную проблему, решение которой базируется на методологическом аппарате когнитивной лингвистики и психологии личности. Изучение значений и функций лексики слухового восприятия влечёт за собой рассмотрение способа представления чувственных и мыслительных категорий в языковых значениях, что обосновывает возможность сочетания когнитивного и семантического аспектов исследования, которые и реализуются в данной работе на материале прозы А.И. Куприна. Актуальность исследования обусловлена когнитивной природой процессов восприятия, ибо чувственное восприятие как один из способов познания мира обнаруживает связь с аффективной сферой и ценностными ориентациями автора речи. В процессе интерпретации текста читатель/исследователь, осуществляя его анализ, выявляет средства вербальной манифестации зафиксированного сознанием автора отношения к описываемому объекту, отражающие индивидуальный взгляд художника слова на мир и человека и служащие выдвиганию текстовых смыслов.

**Ключевые слова:** модус восприятия, когниция, перцепция, слуховое восприятие, творческая языковая личность, модель, художественный текст, лексика слуха, функция, семантика, читатель.

С позиций когнитивного подхода к исследованию результатов речемыслительной деятельности художественный текст рассматривается как вторичная реальность, модель, отражающая посредством знаков языка отношение автора к действительности, обусловленное спецификой его «перцептивно-когнитивно-аффективной деятельности» [5], «направленностью и задачами эстетически ориентированной коммуникации», в которой нашла своё отражение смысловая сфера художника слова [17, с. 4].

Известно, что чувственное восприятие действительности первично и позволяет человеку составить своё представление о мире, судить о нём. Следовательно, можно установить и описать средства языкового означивания компонентов перцептивного процесса, протекающего в сознании личности (Рузин И.Г., Бутакова Л.О., Мещерякова О.А., Мишанкина Н.А. Моисеева С.А.).

В лингвистической науке перцептивность рассматривают как семантическую и эпистемическую категорию, раскрывающую возможности языка в плане репрезентации смыслового содержания на основании чувственного опыта познающей мир личности [6, с. 14]. Под «языковой перцептивностью» имеют в виду наличие в единицах языка семы 'чувственное восприятие'. А.В. Бондарко перцептивность связывает с ситуацией восприятия реалий, субъектом и объектом этого восприятия, пространством и временем [2, с. 97]. Д.Б. Сердюкова отмечает, что вербализованные в речи модусы восприятия создают образ ситуации «(в модальной рамке *я вижу, как*)» [13, с. 20]. Как видим, понятие «модус восприятия» информирует о способе получения человеком сведений об окружающей его действительности [4, с. 13].

Чувственное восприятие всегда эмоционально окрашено, представляет собой результат деятельности личности как наблюдателя, находящегося в определённой ситуации восприятия; при этом наблюдение характеризуется избирательностью, субъективностью. О.Ю. Авдеевнина говорит о трёхчленной структуре чувственного восприятия: *субъект восприятия – перцептивное состояние – объект восприятия*» [1, с. 119]. Подчёркнём, что свойства наблюдаемых в процессе восприятия предметов перерабатываются сознанием личности, а потом трансформируются в чувственный образ, который в той или иной речевой ситуации эксплицируется выбранными говорящим единицами языка. Согласимся с А.М. Пашутиным в том, что «на уровне человека существование восприятия описывается средствами языка, и это описание единственно возможное» [12, с. 10].

В художественном произведении персонаж является и участником событий, и выразителем мироотношения художника слова, являясь репрезентантом определённой модели «внутреннего человека», что проявляется в актуализации совокупности языковых значений, означающих перцептивно-психологический процесс. Речь идёт о проявляющейся на разных уровнях структурно-смысловой организации художественного произведения перцептивной семантике. И.Г. Оконешникова отмечает, что «вербализованные модусы восприятия играют структурообразующую, коммуникативную и смыслообразующую роль для всего текста, а также структурируют основные компоненты сознания героя через системы доминантных смыслов, портретные и пейзажные формы, детализацию его профессиональной деятельности» [11, с. 3–4].

В художественной речи лексика чувственного восприятия «насыщается» субъективными, т.е. психологически обусловленными значениями, характеризуется приращением смыслов, отражающих специфику эмотивной сферы автора речи, его ценностные ориентации, актуальное состояние. Соединяя в себе конвенциональное и индивидуальное значения, перцептивная лексика ориентирована и на художественную коммуникацию, и на внутренний мир отправителя речи. В рамках смоделированной автором ситуации, перцептивная лексика «работает» на создание образа, участвует в означивании текстовых смыслов, объективируя в языке ассоциативные реакции говорящего.

Лексика чувственного восприятия – значимый фрагмент картины мира А.И. Куприна. Взаимодействие доминирующих модусов перцепции в сознании художника участвует в реализации творческого замысла, ибо автор стремится, прежде всего, нюансировать чувственные впечатления, раскрывающие особенности внутреннего состояния героев. Обратимся к рассказу А.И. Куприна «Белая акация»: *Вы помните, конечно, очаровательную весну у нас на севере, с её тихими, томными, медленно гаснущими зорями, с несказанными ароматами трав и цветов, с соловьиными трелями ...* [7, с. 361]. Герой рассказа – личность тонко чувствующая, даже романтическая, что означено в тексте тем предметным рядом, который возникает в памяти персонажа: зори, травы, цветы, трели соловья. Наличие в высказывании перцептивной лексики делает речь образной, эксплицирует грустно-мечтательное состояние говорящего. Отметим, что перцептивные образы определяются у А.И. Куприна не столько словарным значением лексем, сколько самой ситуацией восприятия и замыслом.

В рамках статьи мы сосредоточили внимание на выявлении и описании лексики звучания как одного из компонентов структурной и семантической организации текстов А.И. Куприна. Значение лексем с семой слуха является тем ментальным феноменом, который встраивается в когнитив-

ный образ создаваемой автором действительности. Именно текстовые ситуации предопределяют выбор и использование лексем с архисемой 'слух', установление характера парадигматических и синтагматических связей слуховой лексики. Отношение писателя к миру передаётся читателю, которого автор посредством созданной им художественной формы «вписывает» в орбиту своих эмоций, чувств, переживаний, состояний, что во многом облегчает понимание текстовых смыслов. Подчеркнём, что слово-перцептив как «живое», динамически развивающееся знание [5] функционирует в качестве средства доступа к смысловой сфере автора речи, ибо личностное понимание узального значения слова есть результат когнитивной активности говорящего.

На наш взгляд, когнитивная модель ситуации звучания включает в себя следующие компоненты: а) источник звука; б) специфика звучания; в) особенности восприятия звука; г) личные ассоциации, связанные с воспринимаемым звуком. Слуховое восприятие предполагает наличие слушающего субъекта (*вслушиваться, внимательно слушать, слышать*). Е.В. Урысон отмечает, что когда человек слышит, «он воспринимает не тот или иной аспект предмета, а нечто иное – мы слышим звуки, а они сопутствуют какому-то действию (процессу), т.е. являются скорее компонентом ситуации» [16, с. 6].

Специфика структуры текстов А.И. Куприна обусловлена и принципом повтора перцептивов, что связано с наличием у слов общих сем. Частотны повторы корневых морфем: *слух, слушать, слышать*. В лексике звучания выделяются существительные с семой звучания, предикаты, обозначающие процесс звучания, атрибутивные конструкции, характеризующие качество звука, отношение говорящего к объекту, особенности ассоциативного поля автора речи. Учёт синтагматических связей способствует выявлению текстового ассоциативно-смыслового наполнения слов со слуховой семантикой, особенностей образного мышления автора, аксиологической вертикали его сознания. Парадигматика основывается на ассоциациях, которые позволяют художнику включать в одно смысловое поле разные реалии на основе их семантической общности в контексте.

«Акустическая среда» художественной речи А.И. Куприна достаточно разнообразна. Источниками звуков в его текстах могут быть: а) предмет; б) живое существо; в) атмосферные явления (дождь, гроза, ветер): *Ветер за стенами дома бесился, как старый, озябший голый дьявол. В его рёве слышались стоны, визг и дикий смех...* («Олеся»). Писатель передаёт особенности восприятия персонажем происходящего, его ассоциативный ряд, служащий репрезентации смыслов 'угрожающий гул ветра', 'состояние напряжения и тревоги'.

Ядерными у писателя являются следующие глаголы слухового восприятия: *слушать – прислушиваться – не слышно; слышать – услышать –*



слышаться – уловить; раздаться, долетать, доноситься. Базовые предикаты – слышать / слушать. Основное значение глагола слышать – «различать, воспринимать слухом» [14, с. 146–147] – реализуется во всех случаях употребления данной лексемы писателем: поют люди, говорит река, шумит дождь, гудит город, звучит человеческая речь или музыкальный инструмент: ...он <...> **как только улавливал где-нибудь два слова о войне, то сейчас же подходил и прислушивался** ... («Гамбринус»). Важен тот факт, что глаголы слухового восприятия направляют внимание читателя на те объекты, которые попадают в «акустическую зону» персонажа, актуализируют их смысловую значимость. Ближайшую периферию предикатов слухового восприятия у А.И. Куприна составляют: а) глаголы с семой 'звук' (говорить, произносить, крикнуть, шептать, прибавить, спрашивать и т.д.): Я сирота, – **прибавил он уныло** («Гамбринус»); б) глаголы с семантикой молчания (молчать, затихнуть): Он **молчал с минуту, потом опять заговорил длинно и непонятно** («Штабс-капитан Рыбников»). Иногда А.И. Куприн вводит в текст устойчивые сочетания слов с семантикой молчания: **Больше никто не произнес ни слова** («Собачье счастье»); в) глаголы, связанные с чувственной сферой человека (плакать, рыдать, стонать, хихикать); **Рыбников захихикал и с весёлой суетливостью потер руки** («Штабс-капитан Рыбников»); г) глаголы, связанные с понятийным полем «музыка» (петь, играть, трубить, звенеть). Отметим, что музыка у А.И. Куприна выполняет характерологическую и сюжетообразующую функции: Она **узнала с первых же аккордов это исключительное, единственное по глубине произведение** («Гранатовый браслет»); д) глаголы, обозначающие звуки, издаваемые животными, птицами, насекомыми (мычать, куковать, звенеть и др.): ...в лесном озере **низко и сипло мычит выпь. Дергач в болоте протяжно скрипит в последний раз.** («Ночь в лесу»). Дальняя периферия ситуации звучания в текстах А.И. Куприна представлена прилагательными и причастиями, словами категории состояния, наречиями: **Лёнька <...> был в некоторых случаях многозначительно и таинственно молчалив** («Штабс-капитан Рыбников»).

Номинативный ряд обозначает у писателя объекты слухового восприятия, прежде всего, природный мир (гул, шелест, гром, шорох, хруст и др.), реже «звучит» город, встречаются звуки бытовых предметов (звон, стук): Я различаю теперь и второе колено его (глухаря) **токования, похожее на мощное, глухое шипение** («Ночь в лесу»); ... с улицы **доносилось глухое рокотание города** ... («Гамбринус»); Где-то за перегородкой **торопливо стучал будильник** («Штабс-капитан Рыбников»). Звуки окружающих героев предметов – это звуки жизни, часто маркирующие однообразие существования персонажей А.И. Куприна, скуку. Писателя интересует человек, поэтому частотны в текстах писателя звуки человеческого голоса, что означено номинациями песни, пение, плачь,

крик, хохот, смех. Звучание музыкальных инструментов репрезентировано лексемами мелодия, вальс, флейта, скрипка и др. Так, в рассказе «Гамбринус» писатель говорит о пьесах, которые играл музыкант Сашка, и называет их странными, длительными и страстно-тоскливыми: **Со струн Сашкиной скрипки плакала древняя, как земля, еврейская скорбь, вся затканная и обитая печальными цветами национальных мелодий.** В рассказе «Свадьба» А.И. Куприн использует предикат «грянуть», описывая исполнение музыкантами польки: **Музыка грянула какую-то первобытную польку.** Лексика слуха вводится в текст с целью объективировать отношение музыкантов к мероприятию и брачующимся (музыкантам заплатили небольшие деньги. – Н.Ф.): Но, **поиграв восемь тактов, музыканты вдруг опустили свои инструменты, и все хором запели тот же мотив в унисон, козлиными фальшивыми головами**....

Текстовое пространство заполнено у А.И. Куприна и звуками, объективирующими внутреннее состояние персонажа. Частотны имена прилагательные, эксплицирующие отношение говорящего к реалиям действительности, их оценку: **Кровь перестала гудеть в ушах, но зато удивительно уточнилось и стало чудесно внимательным чувство слуха** («Ночь в лесу»). В художественной модели мира писателя акустический образ эксплицирует эмоциональное состояние персонажа, изменения в его ценностной сфере: **Мной овладело тихое очарование этого торжественного, холодного безмолвия** ... («Олеся»). Ситуация «отсутствие звуков» репрезентирована А.И. Куприным лексически и синтаксически: **тишина, тишина немая, тишина растёт, затихла ночь, замолчал соловей, мёртвая тишина.** Встречается в текстах противопоставление звучания и тишины: **Ни один звук не нарушал глубокой тишины, кроме далекого, утихающего тарыхтанья телеги** («На реке»). Тишина – возможность не только вслушаться в мир ночной природы, но и что-то понять в себе. Тишина у писателя чаще связана с положительными эмоциями, саморефлексией героя; реже она служит способом экспликации душевных терзаний героя или его погружения в состояние безразличия, бездействия: **Мы молчали, на меня нашло <...> странное, неподвижное очарование тишины** ... («На реке»); **Становилось как-то сонно и тихо в подземелье**... («Гамбринус»).

Знаком авторства А.И. Куприна можно считать приём нагнетания звуковых характеристик. Так автор готовит своего читателя к восприятию информации, более глубинному её пониманию, а также воздействует на получателя речи посредством повтора звуков, лексем, мены ритма повествования: **Дождик глухо барабанит по крыше, стучит в оконные стёкла, стучит по меркуловской фуражке** («Ночная смена»). Повторяемость слуховой лексики выстраивает внутри текста ассоциативные связи, служит его образному и семантическому развёртыванию.

Важным компонентом художественного мира А.И. Куприна является опредмечивание ситуации звучания с помощью слов, означающих другие перцептивные модусы. Синестезия, создавая эффект непривычности, неожиданности соединения слов, участвует в формировании образной системы текста и служит выдвиганию смыслов. Покажем модели, в которых лексика слуха вступает в синтагматические отношения с языковыми единицами, репрезентирующими иные перцептивные модусы: а) лексика слухового восприятия + лексика со значением зрительного восприятия: **Пламя факела трепетало с тихим рокотом ...** («На реке»); б) лексика тактильного восприятия + лексика слухового восприятия + лексика со значением цвета: **Вдруг пахнуло ветерком. Привлеченная нашим огнем, мимо нас низко и бесшумно пролетела какая-то большая серая птица** («На реке»); в) лексика слухового восприятия + лексика со значением запаха + лексика тактильного восприятия + вкусовое восприятие: **И вместе с ароматом фиалок мальчик слышит какое-то новое, шёлковое, тёплое, сладкое благоухание** («Гранатовый браслет»). В этом примере модус слуха маркирован предикатом «слышит», употреблённом в значении 'воспринимать запах', т.е. представлен метафорически; г) лексика со значением запаха + лексика слухового восприятия + лексика тактильного ощущения: **...из машинного отделения, вместе с тёплым запахом нефти доносилось непрерывное шипение, мягкие удары работающих поршней и какие-то глубокие, правильные вздохи** («Одиночество»). Использование А.И. Куприным перцептивной лексики свидетельствует о способности писателя тонко чувствовать и описывать реалии действительности, мастерски передавать психологическое состояние персонажа, воздействовать на читателя, побуждая его к рефлексии над текстом.

Таким образом, лексика слуха в прозе А.И. Куприна выполняет следующие функции: а) участвует в создании художественного образа; б) объективирует внутреннее состояние субъекта речи, его настроение; в) является репрезентантом авторских суждений, оценок; г) формирует эмоциональный фон текста, его тональность; д) объективирует ценностные ориентации говорящего; е) выполняет структурирующую функцию, ибо служит экспликации дополнительных смысловых обертонов, соединяет в тексте разные ситуации, выполняя тем самым текстообразующую функцию.

## Литература

1. Авдеевнина, О.Ю. Категория восприятия и средства её выражения в современном русском языке: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. / О.Ю. Авдеевнина. – Москва: Моск. гос. пед. ун-т., 2014. – 47 с.
2. Бондарко, А.В. Время и перцептивность: инварианты и прототипы / А.В. Бондарко // Мысли о русском языке: Прошлое, настоящее, бу-

дущее. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – С. 96–104.

3. Бутакова, Л.О. Роль модальностей восприятия в формировании смысловой системы автора и ее репрезентации в структуре художественного текста / Л.О. Бутакова // Восприятие: лингвистический и психолингвистический аспекты: сб. научн. тр. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2005. – С. 71–98.
4. Демешкина, Т.А. Модели восприятия в поэтическом тексте как способ интерпретации мира / Т.А. Демешкина // Европейский интерлингвизм в зеркале литературы: Картина мира в немецкой поэзии и в ее русских переводах: От романтизма к модернизму: мат-лы российско-германского семинара (24–28 апреля 2006 г.). – Томск: Том. гос. ун-т, 2006. – С. 9–18.
5. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды / А.А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
6. Колесов, И.Ю. Проблемы концептуализации и языковой репрезентации зрительного восприятия (на материале английского и русского языков): монография / И.Ю. Колесов. – Барнаул: БГПУ, 2008. – 354 с.
7. Куприн, А.И. Собр. соч.: В 9 т. Т. 3. / А.И. Куприн. – Москва: Правда, 1964.
8. Мишанкина, Н.А. Феномен звучания в интерпретации русской языковой метафоры: автореферат дисс. ... канд. филол. наук / Н.А. Мишанкина. – Томск, 2002. – 23 с.
9. Мещерякова, О.А. Семантика перцепции в аспекте художественной когниции И.А. Бунина: автореф. дисс. ... докт. филол. наук / О.А. Мещерякова. – Елец, 2011. – 51 с.
10. Моисеева, С.А. Семантическое поле глаголов восприятия в западно-романских языках: монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 263 с.
11. Оконешникова, И.Г. Роль модусов перцепции в организации смыслового и коммуникативного пространства художественного прозаического текста (на материале романов Р. Киплинга): автореф. дисс. ... канд. филол. наук / И.Г. Оконешникова. – Омск, 2009. – 18 с.
12. Пашутин, А.М. Восприятие и метод наблюдения / А.М. Пашутин. – Москва: Прометей, 1991. – 88 с.
13. Сердюкова, Д.Б. Речевое представление ситуации разлада отношений в биографическом нарративе (на материале документальной художественной прозы): автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Д.Б. Сердюкова. – СПб., 2010. – 24 с.
14. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 4 / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык, 1985–1988.
15. Рузин, И.Г. Модусы перцепции (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) и их выражение в языке: дисс. ... канд. филол. наук / И.Г. Рузин. – Москва, 1995. – 199 с.

16. Урысон, Е.В. Языковая картина мира vs обиходные представления (модель восприятия в русском языке) / Е.В. Урысон // Вопросы языкознания. – 1998. – № 2. – С. 3–21.
17. Четверикова, О.В. Знаки авторства как средства вербальной манифестации смысловой сферы творческой языковой личности: автореф. дисс... докт. филол. наук / О.В. Четверикова – Тверь: Изд-во ТвГУ, 2013. – 52 с.

## THE VOCABULARY OF AUDITORY PERCEPTION AND ITS FUNCTIONAL POTENTIAL IN A.I. KUPRIN'S PROSE

Chetverikova O.V., Filko N.N., Selina N.P.

Armavir State Pedagogical University

The article is devoted to the study of peculiarities of the linguistic embodiment in the literary text as an aesthetically directed speech activity of the results of sensual mastering of the surrounding reality by the creative language personality, because in the verbal creation the type of perception of reality is the basis for the study of the author's picture of the world, represented by the signs of language, which is an important scientific problem, the solution of which is based on the methodological apparatus of cognitive linguistics and personality psychology. The study of meanings and functions of the lexicon of auditory perception entails the consideration of the way of representation of sense and thought categories in linguistic meanings, which substantiates the possibility of combining cognitive and semantic aspects of research, which are realized in this work on the material of A.I. Kuprin's prose. The relevance of the study is due to the cognitive nature of the processes of perception, because sensual perception as one of the ways of cognition of the world reveals a connection with the affective sphere and value orientations of the author of the speech. In the process of text interpretation the reader/researcher, performing its analysis, reveals the means of verbal manifestation of the attitude to the described object, recorded by the consciousness of the author, reflecting the individual view of the artist of the word on the world and man and serving to put forward textual meanings.

**Keywords:** modus of perception, cognition, perception, auditory perception, creative language personality, model, fiction text, auditory vocabulary, function, semantics, reader.

### References

1. Avdevnina, O. Yu. The category of perception and the means of its expression in modern Russian: author. diss. ... doc. philol. Sciences. – Moscow: Mosk. state ped. un-t., 2014. – 47 p.
2. Bondarko, A.V. Time and perceptivity: invariants and prototypes // Thoughts on the Russian language: Past, present, future. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg. un-ta, 2005. – S. 96–104.
3. Butakova, L.O. The role of modalities of perception in the formation of the author's semantic system and its representation in the structure of a literary text // Perception: linguistic and psycholinguistic aspects: coll. scientific tr. – Omsk: Omsk. state un-t, 2005. – S. 71–98.
4. Demeshkina, T.A. Models of perception in a poetic text as a way of interpreting the world // European interlingualism in the mirror of literature: The picture of the world in German poetry and its Russian translations: From romanticism to modernism: materials of the Russian-German seminar (April 24–28, 2006). – Tomsk: Tom. state un-t, 2006. – S. 9–18.
5. Zalevskaya, A.A. Psycholinguistic research. Word. Text: Selected Works. – Moscow: Gnosis, 2005. – 543 p.
6. Kolesov, I. Yu. Problems of conceptualization and linguistic representation of visual perception (on the material of English and Russian languages): monograph. – Barnaul: BSPU, 2008. – 354 p.
7. Kuprin A.I. *Sobr. cit.*: In 9 vols. T. 3. – M.: Pravda, 1964.
8. Mishankina, N.A. The Phenomenon of Sounding in the Interpretation of Russian Language Metaphor: abstract of diss. ... cand. philol. Sciences. – Tomsk, 2002. – 23 p.
9. Meshcheryakova O.A. Semantics of perception in the aspect of artistic cognition I.A. Bunin: author's abstract. diss. ... doc. philol. Sciences. – Yelets, 2011. – 51 p.
10. Moiseeva, S.A. Semantic field of verbs of perception in the Western Romance languages: monograph. – Belgorod: Publishing House of BelGU, 2006. – 263 p.
11. Okoneshnikova, I.G. The role of modes of perception in the organization of the semantic and communicative space of an artistic prose text (on the basis of R. Kipling's novels): Author. diss. ... cand. philol. Sciences. – Omsk, 2009. – 18 p.
12. Pashutin, A.M. Perception and method of observation. – Moscow: Prometheus, 1991. – 88 p.
13. Dictionary of the Russian language: in 4 volumes / USSR Academy of Sciences, Institute of Rus. lang.; ed. A.P. Evgenieva. 3rd ed., stereotype. – Moscow: Russian language, 1985–1988.
14. Serdyukova, D.B. Speech representation of the situation of discord in the biographical narrative (on the material of documentary fiction): Author. diss. ... cand. philol. Sciences. – St. Petersburg, 2010. – 24 p.
15. Ruzin, I.G. Modes of perception (sight, hearing, touch, smell, taste) and their expression in language: diss. ... cand. philol. Sciences. – Moscow, 1995. – 199 p.
16. Uryson, E.V. Linguistic picture of the world vs everyday representations (a model of perception in the Russian language) // Questions of Linguistics. – 1998. – № 2. – P. 3–21.
17. Chetverikova, O.V. Signs of authorship as a means of verbal manifestation of the semantic sphere of a creative linguistic personality: author. diss... doc. philol. Sciences. – Tver: Publishing house of TVGU, 2013. – 52 p.

### Чжао Жуньфэн,

студент филологического факультета, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина  
E-mail: runfengzhao1864@gmail.com

### Рябкова Гина Валерьевна,

кандидат педагогических наук, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)  
E-mail: ginaborisova97@mail.ru

В статье рассматривается взаимодействие между психологией и литературой, которое является двусторонним и основывается на том, что душа человека и ее состояние непосредственно отражается в литературе, а литература питает душу человека. Установлено, что психические рецепции человека принимают во внимание перспективы человеческой и естественной жизни и дают ссылки на литературные произведения, а, с другой стороны, литература также принимает во внимание жизненные истины, чтобы прояснить перспективы развития души человека. Литература и психология обращают внимание на фантазии, мысли, чувства, ощущения и психические проблемы души. В статье делается попытка рассмотреть связь между литературой и психологией с помощью психологической критики в таких категориях, как психоанализ автора, читателя и текста. Обосновывается, что литература является важным источником вдохновения для психологии, которая пытается объяснить человеческие эмоции, поведение и психические процессы с научной точки зрения. Автором предложено проводить уроки литературной психологии в вузах на факультетах литературы и психологии с целью более «глубокого» и детального изучения предмета вопросов, связанных с понятием личности, ее свободой и эмоциональным миром.

**Ключевые слова:** литература, психология, психологическая критика, психоанализ.

Общеизвестно, что литература занимается внутренним миром человека, что писатели и поэты открывают нам глубины нашей душевной жизни. Душевная жизнь человека – общий предмет литературы и психологии, и в этом смысле большой писатель всегда является и большим психологом [5, с. 15].

Стремление к развитию понимание литературы и культуры в сравнительном контексте обеспечивает богатую среду для развития проницательного, всестороннего читателя, писателя и мыслителя. Литература имеет целью научиться интерпретировать и оценивать литературные и культурные продукты различного происхождения и на языках, отличных от их родного.

Границы между литературой и другими изобразительного искусства (музыка, живопись, танцы, кино и т.д.), так и разными дисциплинами (литература и психология, философия, наука, история, архитектура, социология, политика и др.) давно стерты. Иначе говоря, литература так или иначе взаимодействует с другими науками и видами искусств. Особенно актуальным представляет вопрос о взаимодействии литературы и психологии, о том какая связь между литературой и психологией.

Представляется, что литература и психология выступают в качестве двух отраслей науки, изучающие человеческую душу. Психология исследует человеческое поведение и его причины, в то время как литература изображает человеческое поведение через вымысел. Эти две науки, изучающие поведение человека, взаимосвязаны и взаимовыгодны в некоторых аспектах. В проникновении во внутренний мир человека, в тайны его психики в искусстве приоритетное значение «принадлежит художественной литературе [2].

Основным строительным блоком соотношения литературы и психологии является литературная работа. Литературные произведения изучают человека и описывают его внутренний мир во всех его аспектах. Причина в том, что литературное произведение есть в то же время продукт известного психологического состояния, а само литературное произведение поддерживает психологию с точки зрения изображения психологических состояний человека, как мы может видеть на примере героев Достоевского. В то же время, отмечает Юнг, психология также дает представление о литературе, исследуя психические процессы.

Исследования науки психологии, направленные на литературу, литературные произведения и писателей, которые были введены Фрейдом, продолжили другие выдающиеся теоретики психологии. Точно так же писатели и литературоведы,

такие как Лев Толстой, Федор Достоевский и другие внесли свой вклад в психологию литературы.

Как верно отмечает Е.А. Корсунский, «психологические знания в художественной литературе имеют образный характер, в силу чего литературные образы у писателей-психологов являются наглядными образцами описания психологии людей» [3, с. 55]. Литературное произведение выигрывает от психологии с точки зрения успешного представления персонажей, выражая свое настроение и вводя читателя в психологическое измерение человеческой реальности.

Психология и литературоведение сходятся в своем фокусе на фантазиях, эмоциях и человеческих переживаниях души. Это подчеркивается тем, что «исследование бессознательного в человеке начинается с раскрепощения и выявления этого бессознательного, с выведения его в сознание в виде снов, фантазий, оговорок, потока неконтролируемой речи» [4, с. 39].

Таким образом, можно утверждать, что существуют двусторонние отношения, основанные на взаимодействии литературы и психологии, в виде оценки художественного произведения средствами психологии и получения психологических истин из литературного произведения.

Психологическое содержание проявляется в самых разных литературных формах, от стихов до рассказов, пьес и романов. Однако наиболее явное упоминание о человеческом разуме можно найти в психологических романах, которые имеют дело с внутренними переживаниями, мыслями, чувствами, эмоциями людей.

Стоит отметить, что еще столетия назад Аристотель придумал термин, который позволяет сопоставить литературу и психологию: катарсис (психологическое или психическое очищение чувств). С тех пор литературу и человеческую психику соотносили разные писатели, философы, критики с помощью различных техник или движений.

Писатели и поэты прошлого, обнаруживая психическую «невольную совесть», не желая отражать многие психические разногласия, нашли смысл выражения этой проблемы в своих работах. Соединив элементы психологии с литературным произведением, получают очень трогательные и вызывающие сильные чувства у читателей романы, поэзия, рассказы и даже некоторые психоаналитические теории, которые объединяют в себе психологические моменты и литературу.

Можно дать такое объяснение связи между двумя рассматриваемыми науками: кроме литературы и психологии нет другой отрасли науки, которая так много занимается изучением отношений между человеческим телом и душой с ее противоречия и дилеммами, прилагая усилия, чтобы определить отношения с точки зрения определенных правил, познать таинственные аспекты человеческой души и ее подсознательных областей посредством долгого и подробного путешествия: в то же время обе ветви боролись за свое существование между искусством и наукой около века.

Хотя, подходя к литературным произведениям с научных позиций психологии есть результат позитивизма 19 века, отношения между двумя упомянутыми дисциплинами восходят к древним грекам. И мы можем с уверенностью утверждать, что Фрейд является наиболее очевидным примером связи между литературой и психологией. Он не только цитировал литературу, в том числе и греческую, в своих гипотезах, но и сейчас – много лет спустя он умер, а многие писатели и поэты до сих пор вдохновляются его идеями.

Учитывая сказанное, можно говорить о том, что писателей возбуждают желания, их желания бессознательно обогащаются, начиная с детства, и оформляются в литературную форму, способную убедить аудиторию. Хорошо известно, что литература является важным источником вдохновения для науки психологии, которая пытается объяснить человеческие эмоции, поведение и психические процессы с научной точки зрения.

Многие литературные эффекты используются авторами для того, чтобы подчеркнуть наблюдаемые явления, связанные с психологией и производительностью, проследить смену психических состояний человека, а также влияние этих состояний на развитие и функционирование как отдельных индивидов, так и общества в целом. Так, в произведении «Лолита» Владимира Набокова психотравма, полученная главной героиней, имела затяжной характер и привела к невротическому развитию девочки, тормозя её психологическое и сексуальное становление, став центральным моментом в произведении, повлиявшим на рождение комплексов Лолиты. Также в произведении Достоевского «Преступление и наказание», Раскольников охвачен чувством страха, опасности разоблачения. Однако, после признания о содеянном Соне Мармеладовой, по мысли автора только христианская любовь и самопожертвование являются единственным путем к преобразованию общества.

Следовательно, литература имеет значение отражать психологическое состояние в этом реальном мире. Психологическое содержание литературных произведений охватывало широкую область жанра от поэзии до рассказа, от романа до драмы, однако самое открытое изложение человеческого разума можно увидеть в романах.

Психология искусства затрагивает множество проблем. Это и вопрос о художественных способностях, и психодиагностика творчества и исполнительного мастерства, и проблема воспитания художественного мировосприятия и т.п. [1, с. 6]. Таким образом, во взаимосвязи литературы и психологии решающая роль отводится психоанализу, который оказывает важную помощь трем аспектам литературоведения: 1) критике со стороны себя, 2) к изучению творческого процесса в литературе и 3) к написанию биографии. Кроме того, это помогает пролить свет на второстепенную литературную проблему, которая по существу относится к области эстетики, отношения читателя к произведению.

Разберем влияние каждого из отдельных аспектов психоанализа в литературе. Первый – это психоанализ автора. Психологическое состояние автора влияет на его работу, потому что целью искусства часто является тайна, удовлетворение запретного детского желания. Второй этап – психоанализа читателя. Это связано с тем, что чтение воссоздает личность читателя, следовательно, процесс чтения влечет ожидания, фрустрацию и трансформации, воссоздаваемые в образах. Третий этап был посвящен языку и тексту. Это связано с восприятием и интерпретацией на индивидуальном уровне текста, поскольку литература есть продукт языка.

Писатели, художники и другие творцы уже давно утверждают, что вдохновение является ключевым мотиватором творчества. За последнее десятилетие ученые проверили и обнаружили мощную поддержку и обоснование этих утверждений.

В то же время, вдохновение способно произвести изменения не только для отдельных людей, но и для общества. Трудно переоценить важность определения творческих идей для решения насущных социальных проблем, которые приводят в некоторые различные душевные состояния и переживания человека.

Многие биографии писателей были написаны с позиции профессионального психоанализа, которые более клинические, чем литературоведческие исследования, занятые выводом работы бессознательного для сочинений и биографические свидетельства. Литературные биографы, используя психоаналитические теории, склонны интересоваться моментами приобретения определенных идей, способных быть ассимилированными внутри авторов. Таким образом, использование психоаналитических концепций в биографии может позволить биографу вырваться из паутины рационализаций своего субъекта; и это может помочь объяснить его пристрастие к определенным предметам и темам. Психологически ориентированный биограф также может уловить маленькую и, казалось бы, незначительную деталь, которая в прошлом были отброшены, и использовать их для освещения личности писателя.

Тем самым, можно заключить что литература – это уникальный инструмент для читателей, ученых или исследователей, которые испытывают любопытство, любят читать и анализировать, причем каждый по-своему.

Литература не есть что-то вне психологии. Язык можно сказать, выступает способом говорения с читателем. И таким образом, скажем, литературного психоанализа.

Главным образом литературная психология нужна для лучшего анализа литературного произведения. Несмотря на очевидную потребность, за исключением некоторых ограниченных работ, область психологии имеет место в литературе. Психологические знания в художественной литературе имеют образный характер, в силу чего литературные образы у становятся на-

глядными образцами описания психологии людей [3, с. 55].

Однако, данная мысль в методическом отношении еще не разработана и пока остается на терминологическом уровне. Однако, считаем целесообразным проводить уроки литературной психологии в вузах на факультетах литературы и психологии для подготовки специалистов в данной области. Одной из задач подобных заданий будет более «глубокое» и детальное изучение предмета вопросов, связанных с понятием личности, свободой личности, ее эмоциональным миром и т.п. Это будет важным шагом к цели заполнения существующего пробела в литературе и психологии, исследования модели их взаимодействия, которое условно существует.

Таким образом, можно констатировать, что взаимодействие между психологией и литературой является двусторонним и основывается на том, что душа человека и ее состояние непосредственно отражается в литературе, а литература питает душу человека. Литература и психология обращают внимание на фантазии, мысли, чувства, ощущения и психические проблемы души, поэтому их связь основывается с помощью психологической критики с помощью таких категорий как психоанализ автора, читателя и текста.

## Литература

1. Артамонов Д.Г. Психологическое значение исторических концепций литературоведения // Северо-Кавказский психологический вестник. 2013. № 1. С. 5–8.
2. Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию психолога. М., 2003.
3. Корсунский Е.А. О роли художественной литературы в познании психологии человека // Вестник ТГУ. 2013. № 6 (122). С. 55–59.
4. Попов Д.А. Влияние психоаналитических представлений о человеке на развитие искусства XX века // Известия Саратовского университета Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. № 3–1. С. 38–42.
5. Психология и литература в диалоге о человеке / под редакцией Н.А. Борисенко, Н.Л. Карповой, С.Ф. Дмитренко. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2016. 368 с.

## ON THE INTERACTION OF LITERATURE AND PSYCHOLOGY

Zhao Runfeng, Ryabkova G.V.

Pushkin State Institute of the Russian Language; Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article discusses the interaction between psychology and literature, which is two-way and based on the fact that the human soul and its state is directly reflected in literature, and literature nourishes the human soul. It has been established that human mental receptions take into account the perspectives of human and natural life and give references to literary works, and, on the other hand, literature also takes into account life truths in order to clarify the prospects for the development of the human soul. Literature and psychology pay attention to fantasies, thoughts, feelings, sensations

and mental problems of the soul. The article attempts to examine the relationship between literature and psychology through psychological criticism in categories such as psychoanalysis of the author, reader and text. It is substantiated that literature is an important source of inspiration for psychology, which tries to explain human emotions, behavior and mental processes from a scientific point of view. The author proposes to conduct literary psychology lessons in universities at the faculties of literature and psychology with the aim of a more “deep” and detailed study of the subject of issues related to the concept of personality, its freedom and emotional world.

**Keywords:** literature, psychology, psychological criticism, psychoanalysis.

## References

1. Artamonov D.G. Psychological significance of historical concepts of literary criticism // North Caucasian Psychological Bulletin. 2013. No.1. pp. 5–8.
2. Karandashev V.N. Psychology: introduction to the profession of a psychologist. M., 2003.
3. Korsunsky E.A. About the rollers of fiction in the knowledge of human psychology // Bulletin of TSU. 2013. No. 6 (122). pp. 55–59.
4. Popov D.A. The influence of psychoanalytic ideas about a person on the development of art of the XX century // Proceedings of the Saratov University Nov. ser. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2014. No.3–1. pp. 38–42.
5. Psychology and literature in the dialogue about man / edited by N.A. Borisenko, N.L. Karpova, S.F. Dmitrenko. M.: Association of School Librarians of the Russian World (RSHBA), 2016. 368 p.

Чжан Юфань,  
аспирант, МПГУ  
E-mail: urasun001@mail.ru

Концептуальный анализ берет свое начало в философии языка, которая являлась основным направлением западной философии в XX в. На Западе философы всегда уделяли внимание лингвистическим проблемам. В статье исследуется объект концептуального анализа в области лингвистики, включающий всю лексику, в основном отражается в двух аспектах: с одной стороны, концепт, воплощающий суть национальной культуры; с другой стороны, – общий концепт, отражающий существенные атрибуты сходных вещей. Существуют определенные различия в объектах концептуального анализа на ранней и более поздней стадии. Что касается понимания концепта, то существуют две точки зрения: познание и лингвокультура. Таким образом, результаты более позднего исследования концептуального анализа в целом относятся к этим двум аспектам.

**Ключевые слова:** направления западной философии, концептуальный анализ, когнитивная лингвистика, концепт, философская лексика, аналитические методы, познание, лингвокультура

## Исходный поток концептуального анализа

Концептуальный анализ (conceptual analysis) берет свое начало в философии языка, которая являлась основным направлением западной философии в XX в. На Западе философы всегда уделяли внимание лингвистическим проблемам: «Этот интерес к языку является одной из наиболее важных характеристик философии сегодня» (Paul Ricoeur, 1982. P. 33); «Языковые проблемы заняли центральное место в философии этого столетия» (Гадамер, 1982. С. 6).

Концептуальный и логический анализ (logical analysis) сосуществуют как наиболее фундаментальные исследовательские методы лингвистической философии – две основные формы языкового анализа.

Так, логический анализ относится к применению математической логики в качестве средства, использующего аналитические методы, фокусирующегося на форме или структуре. Логический анализ также известен как формальный анализ.

Russell и логические позитивисты являются главными сторонниками данного анализа. Теория слова Russell рассматривается многими западными философами-лингвистами как модель логического анализа.

Концептуальный анализ фокусируется на анализе философской лексики или концепций с точки зрения значения слов и особенно на анализе лексики. Можно выявлять нюансы между ними, чтобы точно использовать их для прояснения или устранения философской путаницы.

Moore и школа повседневного языка являются главными сторонниками концептуального анализа. Так, Витгенштейн считает, что философия – это не теоретическая дисциплина, а терапевтическая. Ее задача состоит в том, чтобы прояснить значение языка и устранить философские проблемы, возникающие из-за неправильного понимания его значения, чтобы исправить все виды упрямого мышления. По сей день современная аналитическая философия все еще сохраняет определенный интерес к концептуальному анализу, и он по-прежнему является основной категорией философских исследований.

Впоследствии концептуальный анализ распространился из области философии на другие области социальных наук. Как мы знаем, люди живут не только в материальном, но и в концептуализированном и категоризационном мире. Эти концепты и категории в значительной степени управляют нашей жизнью. Люди постоянно модифицируют и определяют свою собственную концептуальную систему и осуществляют собственную прак-



тическую деятельность в рамках концептуальной системы. Концептуальная замена в социальной и политической областях намного сложнее, чем в областях математики или философии, но любая категория практики должна быть концептуализирована. Эта идея, или подтверждение концептуализации, не только существует во всех категориях, созданных человеком, но и работает в любой форме практики (Сорина, 1999. С. 43–46). Поэтому неслучайно, что в современном мире в гуманитарных исследованиях сформировалось своего рода поле для объяснения ключевых факторов социального и политического развития в западных странах путем анализа формирования и трансформации ключевых концептов: например, «История концепта» (R. Koselleck), результаты исследования которой отражены в восьмитомном словаре «Основные понятия истории. Словарь языка и истории немецкого политического общества». В словаре исследуются центры концептов политической и социальной сферы: общество, страна, класс, спрос, прогресс, история, коммунизм, фашизм и др. В словаре отобрано более 100 терминоконцептов и показано, как они были преобразованы в политические и социальные центры концептов в процессе Французской революции и промышленной революции, как проникли в наше историческое сознание сегодня. Концептуальный анализ стал основным методом накопления гуманистических знаний. Многие известные университеты Западной Европы и Северной Америки предложили курсы по анализу политических концепций и их концептуальной истории, а также опубликовали соответствующие работы и словари.

Самое раннее появление концептуального анализа в области лингвистики следует отнести к 28–30 мая 1990 г. Исследовательская группа «Логический анализ языка» провела конференцию под названием «Концептуальный анализ: методы, результаты, перспективы», доклады которой были собраны в сборник статей «Культурные концепты», а в 1991 г. опубликованы в Science Press как четвертый эпизод «Логического анализа языка». В то время ученые не уточняли значение концептуального анализа, но анализировали некоторые ключевые концепции мировоззренческого значения, которые содержали национальные особенности и общности человеческой культуры (Н.Д. Арутюнова (свобода, судьба, справедливость), Т.В. Булыгина (долг), Е.С. Яковлев (время), О.Т. Ревзина (милосердие), Т.Б. Алисова (вера), С.Л. Сахно (свое – чужое). Концептуальный анализ – это, можно сказать, анализ концептов.

В Глобальном электронном энциклопедическом словаре по концептуальному анализу написано: «Анализ подразумеваемого словосочетания абстрактных семантических слов является одним из распространенных методов построения языковой картины мира». Например, через существование таких фразеологических единиц, как *его гложет тоска*, *тоска заела*, *тоска напала*, в русском языке можно сделать вывод, что *тоска* рассматри-

вается как некое хищное животное в картине русскоязычного мира. Этот метод анализа был впервые независимо использован в работе Н.Д. Арутюновой «Предложение и его смысл» (1976), статье Б.А. Успенского «О вещных коннотациях абстрактных существительных» (1979) и книге Lakoff и Johnson «Метафоры, которыми мы живем» (1980, русское издание). Впоследствии этот метод анализа был популяризирован и стал средством концептуального анализа.

С.Е. Никитина указала в своей статье «О концептуальном анализе в народной культуре», что концептуальный анализ имеет два значения – одно относится к анализу конкретных концептов (именно анализ концептов (анализировать концепты)), другое – к определенному методу исследования (Никитина, 1991. С. 117).

**Вывод.** То, что мы, как считают лингвисты, говорим и делаем должно быть первой ситуацией. Цель концептуального анализа состоит в том, чтобы понять когнитивный путь концептуального значения и записать результаты на формальном семантическом языке. Исследование работ различных авторов, занимающихся концептуальным анализом, показывает, что он не является определенным методом изучения концептов.

## Объект концептуального анализа

Согласно сказанному мы знаем, что объектом концептуального анализа является концепт. Кроме того, Л.П. Крысин в «Толковом словаре иностранных слов» (2001, с. 357) указывает, что производными от слова «концептуальный» являются слова «концепт» и «концепция». Кажется, что объект КА (концепт) также должен включать в себя концепцию (систему точек зрения, некоторое понимание реальных явлений). Так, Р.М. Фрумкина считает, что «между разными авторами нет согласия по сборке, которую следует рассматривать как концептуальный анализ, но также нет согласия по содержанию, которое следует рассматривать как результат» (Фрумкина, 1995. С. 96). Итак, что именно анализирует концептуальный анализ в области русской лингвистики?

Фрумкина делит все результаты исследований в области концептуального анализа, появившиеся в 1992 г., на четыре категории:

- первая категория результатов исследований анализирует объект как *мнение*, *знать (знание)*, *верить*, *сходство* и пр., чтобы выразить сложное мыслительное состояние. Исходным материалом для анализа являются контексты различных произведений (в том числе философии). Исследователи объясняют значение объекта на основе собственного опыта и извлекают его суть из работы;
- результаты исследований второй категории анализируют объекты лексики предикатов, определенные типы предложений, слова модального тона и логические кванторы. Корпус-анализ – это большое количество оценок, взя-

тых из текста или собственных диагностических контекстов авторов;

- объектом анализа результатов исследования третьей категории является весь словарный запас, а объектом описания – как отдельный концепт (*чашка, кружка, велосипед и другие существительные, такие как одежда, фрукты, предметы и т.д.*), так и сказуемое, природа и состояние;
- объект анализа результатов исследования четвертой категории сильно отличается от первых трех (например, *победа, свобода и справедливость*) и других концептов, связанных с культурой, социологией, философией и т.д.

Так, исторические изменения в концептуальном содержании *победа* больше интересуют военных или культурологов, чем лингвистов (Фрумкина, 1992. С. 4–5).

Основываясь на этом исследовании, мы можем сделать вывод, что результаты исследований первых трех категорий относятся к категории семантики, а четвертая категория – это истинный концептуальный анализ.

Опубликованный в 1991 г. сборник «Логический анализ языка. Культурные концепты» является первым сборником статей, посвященным концептуальному анализу. Московская школа семантики, представленная Н.Д. Арутюновой, использует методы логико-прагматического анализа для описания метаязыка мировоззренческих концептов и культуры, ее целью является установление семантических паттернов этих концептов, реализованных в языке. Основными концептами анализа являются следующие: *истина, правда, ложь, долг, причина, судьба, добро, зло, свое и чужое*. Следует отметить, что логический анализ еще не относится к семантическому анализу лингвистики в истинном смысле этого слова, он еще не вышел из категории философской семантики. Мы знаем, что теория концептуального анализа в области русской лингвистики возникла в 1980-х гг.

Статья Р.М. Фрумкиной была опубликована в 1992 г., в ней рассматривается ранняя стадия концептуального анализа; с середины 1990-х гг. по настоящее время – период его высокого развития, в течение которого появились десятки связанных с ним докторских диссертаций. Были опубликованы следующие сборники статей: «Языковая личность: культурные концепты» (1996), «Концепты» (Научные труды «Центроконцепта». – 1997. – Вып. 2), «Язык и национальное сознание» (1998, 1999), «Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста» (2003), «Антология концепта» (2007).

Мы рассматриваем этот период как более позднюю стадию концептуального анализа. Существуют определенные различия в объектах концептуального анализа на ранней и более поздней стадии.

Что касается понимания концепта, то существуют две точки зрения: познание и лингвокуль-

тура. Таким образом, результаты более позднего исследования концептуального анализа в целом относятся к этим двум аспектам.

Представитель лингвокультурологической школы В.И. Карасик в основном анализирует следующие концепты: *честь, судьба, любовь, труд, обман, власть, закон, тоска, смерть*. В этой группе исследований осуществляется анализ содержания национально-культурного контента. Ее цель – раскрыть картину языкового мира в контексте различных национальных культур, отразить сходства и различия языка и культуры, а также исследовать общие черты и характеристики национального сознания и национальной культуры.

Школа когнитивной лингвистики, представленная И.А. Стериним, в основном анализирует следующие концепты: человеческую деятельность и категории отношений (*труд, игра, оскорбление*), нормы человеческого поведения (*риск, вежливость, толерантность*), человеческий интеллект и модальные категории (*желание, ум*), высшие духовные ценности и устремления людей (*бог, счастье, благо*), конкретную реальность (*факт, пространство, место, предмет, снег*) и т.д. (Попова, Стерин, 2001. С. 12). Концептуальная коннотация этой группы результатов исследования значительно больше, чем концептуальная коннотация предыдущей группы. Они анализируют все концепты, которые отражают существенные атрибуты аналогичных вещей, и объясняют концептуальную структуру и содержание в концептуальной категории определенной этнической группы с помощью языковых средств, которые отражают концепт, позволяют понять мировосприятие и поведенческие характеристики этой этнической группы, а также изучить когнитивные законы людей и общие черты формирования концептов.

## Вывод

Объект концептуального анализа в области лингвистики, включающий всю лексику, в основном отражается в двух аспектах: с одной стороны, концепт, воплощающий суть национальной культуры; с другой стороны, – общий концепт, отражающий существенные атрибуты сходных вещей.

## Литература

1. Никитина, С. Е. О концептуальном анализе в народной культуре // Логический анализ языка: Культурные концепты. Вып. 4. – Москва, 1991. С. 117.
2. Попова, З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001. С. 12.
3. Сорина, Г.В. Критика и творчество // Философия и время. – 1999. – С. 43–46.
4. Толковый словарь иностранных слов. – Москва, 2001. С. 357.
5. Фрумкина, Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога // НТИ. Се-

рия 2. Информационные процессы и системы. – 1992. – № 6. – С. 1–8.

6. Gadamer, H.-G. Reason in the Age of Science, 1982. P. 6.
7. Ricoeur, P. Main Trends in Philosophy, 1982. P. 33.

## CONCEPTUAL ANALYSIS

**Zhang Yufan**

Moscow Pedagogical State University

Conceptual analysis originates in the philosophy of language, which was the mainstream of Western philosophy in the twentieth century. In the West, philosophers have always paid attention to linguistic problems. The article explores the object of conceptual analysis in the field of linguistics, which includes the entire vocabulary, is mainly reflected in two aspects: on the one hand, the concept that embodies the essence of national culture; on the other hand, it is a general concept that reflects the essential attributes of similar things. There are certain differences in the objects of conceptual analysis at an early and later stage. As for understanding the concept, there are

two points of view: knowledge and linguistic culture. Thus, the results of a later study of conceptual analysis generally refer to these two aspects.

**Keywords:** directions of Western philosophy, conceptual analysis, cognitive linguistics, concept, philosophical vocabulary, analytical methods, cognition, linguistic culture.

## References

1. Nikitina, S.E. On conceptual analysis in folk culture // Logical analysis of language: Cultural concepts. Issue. 4. – Moscow, 1991. S. 117.
2. Popova, Z.D. Essays on cognitive linguistics / Z.D. Popova, I.A. Sternin. – Voronezh: Origins, 2001. S. 12.
3. Sorina, GV Criticism and creativity // Philosopher and time. – 1999. – S. 43–46.
4. Explanatory dictionary of foreign words. – Moscow, 2001. S. 357.
5. Frumkina, R.M. Conceptual analysis from the point of view of a linguist and psychologist // NTI. Series 2. Information processes and systems. – 1992. – No. 6. – S. 1–8.
6. Gadamer, H.-G. Reason in the Age of Science, 1982. P. 6.
7. Ricoeur, P. Main Trends in Philosophy, 1982, p. 33.

## Основы иероглифики как часть системного подхода в преподавании китайского языка

**Белусова Татьяна Павловна,**

старший преподаватель кафедры восточных языков  
Дипломатической Академии Министерства иностранных дел  
России  
E-mail: tp\_belousova@mail.ru

Изучение китайского языка процесс не быстрый, но очень увлекательный. А изучение иероглифики – это один из самых интересных и трудоемких аспектов в изучении китайского языка, требующий большого количества времени, внимания, но главное – системного подхода и регулярности. Обучение китайскому языку – непростая задача, к которой необходимо подходить максимально структурированно и системно. На начальном этапе изучения китайского языка можно выделить три основных аспекта: фонетику, грамматику и иероглифику. Иероглифика – один из самых сложных и трудоемких аспектов, о котором и будет рассказано в данной статье.

В статье рассказывается об основах китайской иероглифики, строении и типах иероглифов. Предлагается использовать системный подход при обучении иероглифике, основанный на разборе иероглифа на его составляющие и заучивании как отдельных компонентов, так и иероглифа целиком.

**Ключевые слова:** иероглифика, обучение, системный подход, структура.

Обучение китайскому языку – непростая задача, к которой необходимо подходить максимально структурированно и системно. На начальном этапе изучения китайского языка можно выделить три основных аспекта: фонетику, грамматику и иероглифику. Иероглифика – один из самых сложных и трудоемких аспектов, о котором и будет рассказано в данной статье.

В современной синологии существуют разные подходы к преподаванию иероглифики, классификации иероглифов и системе их запоминания. Очень часто все обучение иероглифике сводится к изучению таблицы из 214 ключей как базовых компонентов иероглифов и дальнейшему прописыванию иероглифов. Такой подход вызывает у студентов ряд вопросов, так как система изучения иероглифов не может ограничиваться только изучением ключей как составных компонентов сложных иероглифов. Для того, чтобы выстроить наиболее простую и логичную систему запоминания иероглифов, необходимо для начала разобраться в том, что же такое иероглифы, каким образом они появились и из каких частей состоят.

Иероглиф – это письменный знак китайского языка, имеющий написание, чтение и значение. Иероглиф может быть слогом или целым словом. История китайских иероглифов насчитывает более четырех тысяч лет. Иероглифическая письменность – письменность изобразительная, так иероглифы произошли от рисунков. В отличие от письменности европейских и многих других языков, китайцы записывали то, что они видели, а не то, что они слышали. Такой способ формирования письма более простой, так как не было необходимости вычленять из речи звуки и придумывать целую систему записи звуков определенными символами – буквами. Китайцы рисовали картинки, так и появились первые иероглифы – пиктограммы и указательные иероглифы. Пиктограммы – это простые рисунки, изображающие предметы (月 «месяц», 雨 «дождь», 日 «солнце»), а указательные иероглифы – рисунки, абстрактно изображающие простые понятия (上 «верх», 下 «низ», 中 «середина» и т.д.). В настоящее время эти два типа иероглифов можно объединить общим понятием «графема». Графема – это минимальный письменный или графический элемент, который имеет значение. Графему можно разбить только на черты. Из черт состоят все иероглифы и гра-

фемы. Черта – это письменный элемент, который пишется без отрыва ручки от бумаги. Некоторые графемы являются самостоятельными иероглифами и используются в письменной речи, некоторые графемы не используются самостоятельно, а служат только для образования сложных иероглифов. Большая часть графем входит в состав таблицы ключей. В ней насчитывается 214 графем. Ключи – это графемы или сочетания графем, которые условно подсказывают смысл иероглифов. Ключ в иероглифе всегда один, а графем может быть несколько. В соответствии с таблицей ключей иероглифы упорядочены в бумажных словарях. Всего графем около трехсот, из них широко используется порядка двухсот штук.

Из графем также строятся сложные иероглифы. В процессе развития цивилизации и эволюции человечества появилась записывать все более сложные явления и понятия, и простых иероглифов-графем стало уже недостаточно. Так появились еще два типа иероглифов. Наиболее интересные иероглифы – это составные идеограммы или идеографемы. В таких иероглифах чаще всего два элемента, каждый из которых несет свой смысл, и при сложении вместе они дают новый смысл. Примеры таких иероглифов: 笔 «кисть» (бамбук и шерсть), 看 «видеть» (рука и глаз). Фоноидеограммы или фоноидографемы – это наиболее часто встречающийся тип сложных иероглифов. В таких иероглифах один элемент отвечает за значение, а второй – фонетик, за чтение. Фоноидографемы появились следующим образом: к уже существующим в письменности графемам, несущим тот или иной смысл решили добавить фонетические элементы, которыми стали либо уже существующие графемы с таким же или похожим звучанием, либо сочетания графем, которым дали определенное звучание. Таким образом в фоноидографемах выделяют смысловые элементы, детерминативы, часто их называют ключами, и фонетические элементы – фонетики. Ключ в иероглифе всегда один, графем может быть несколько. Только правильно выделив в иероглифе ключ его можно найти в бумажном словаре. В настоящее время бумажные словари используются крайне редко, тем не менее, знание и понимание структуры иероглифов помогает их скорейшему запоминанию. Разобравшись с тем, каким образом появилась иероглифическая письменность и из каких частей состоят иероглифы, хотелось бы отметить основные правила, которых следует придерживаться при изучении иероглифики.

К изучению иероглифики следует подходить поэтапно. Начинать следует с изучения черт и их классификации и порядка их написания в иероглифах. Затем уже изучаются иероглифы и параллельно наиболее часто встречающиеся графемы, входящие в состав этих иероглифов. Изучая иероглиф, необходимо понимать к какому типу иероглифов он относится, из какого количества графем состоит, где в иероглифе ключ, есть ли фонетик. Также, важным моментом для запоминания иеро-

глифов является знание их структуры (простая, верх-низ, лево-право, тройная, окружающая). Таким образом, иероглифы являются чем-то наподобие многоступенчатого конструктора, от меньшего мы переходим к большему, то есть от черт к графемам, от графем – к сложным иероглифам, от иероглифов – к словам. Графемы в данном случае играют важнейшую роль и являются «кубиками», из которых складываются иероглифы и в дальнейшем, слова.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что при изучении иероглифики необходимо использовать системный подход. Таким образом, чтобы хорошо запомнить новый иероглиф нужно:

1. Определить его структуру
2. Определить к какому типу иероглифов он относится
3. Выделить в иероглифе ключ, и, если есть – фонетик
4. Посмотреть информацию об этимологии данного иероглифа
5. Посмотреть, в каком порядке записывается иероглиф
6. Прописать несколько строчек, проговаривая про себя звучание иероглифа
7. Посмотреть в словаре, в каких сочетаниях иероглиф используется и выписать слова с ним
8. Составить несколько предложений с этими словами.

Такой способ заучивания иероглифов является довольно энергозатратным, но гарантированно дает положительный результат. Изучение китайского языка процесс не быстрый, но очень увлекательный. А изучение иероглифики – это один из самых интересных и трудоемких аспектов в изучении китайского языка, требующий большого количества времени, внимания, но, главное – системного подхода и регулярности.

## Литература

1. Задоев Т. П., Хуан Шуин. Основы китайского языка. Вводный курс. М.: Наука, 1983.
2. Дёмина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. [Текст]: Монография / Н.А. Дёмина – М.: Восточная литература, 2006.
3. Кондрашевский А.Ф., Практический курс китайского языка, Том 1, 2010.
4. Е.Макк Китайский язык. Точки опоры, Шанс, 2020.
5. Шаолань Сюэ, Chineasy каждый день. Знакомство с китайским языком и культурой, Манн, Иванов и Фербер, 2016.
6. Белоусова, Т.П. Особенности преподавания китайского языка на начальных курсах бакалавриата / Т.П. Белоусова // Восточный альманах: Сборник научных статей / Под общей редакцией Т.А. Закаурцевой. Том Выпуск II. – Москва: Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2018. – С. 113–118. – EDN UQIPBE.

7. Белоусова, Т.П. Культурологический аспект в преподавании китайского языка / Т.П. Белоусова // Учитель, ученик, учебник: материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 26–27 мая 2016 года / Ответственный редактор: И.Л. Лебедева. Том 1. – Москва: ООО «Издательский дом КДУ», 2016. – С. 161–165. – EDN XFBQKJ.

#### **THE BASICS OF HIEROGLYPHICS AS PART OF A SYSTEMATIC APPROACH TO TEACHING CHINESE**

**Belousova T.P.**

Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia

Learning Chinese is not a fast process, but it is very exciting. And the study of hieroglyphs is one of the most interesting and time-consuming aspects in learning the Chinese language, requiring a lot of time, attention, but most importantly, a systematic approach and regularity. Learning Chinese is not an easy task, which must be approached as structured and systematic as possible. At the initial stage of learning the Chinese language, three main aspects can be distinguished: phonetics, grammar and hieroglyphics. Hieroglyphics is one of the most complex and time-consuming aspects, which will be discussed in this article.

The article tells about the basics of Chinese hieroglyphics, the structure and types of hieroglyphs. It is proposed to use a systematic

approach in teaching hieroglyphics, based on the analysis of the hieroglyph into its components and memorization of both individual components and the entire hieroglyph.

**Keywords:** hieroglyphics, learning, systematic approach, structure.

#### **References**

1. Zadoenko T. P., Huang Shuying. Fundamentals of the Chinese language. Introductory course. Moscow: Nauka, 1983.
2. Demina N.A. Methods of teaching practical Chinese. [Text]: Monograph / N.A. Demina – M.: Eastern Literature, 2006.
3. Kondrashevsky A.F., Practical course of the Chinese language, Volume 1, 2010.
4. E. Makk Chinese language. Support points., Chance, 2020.
5. Shaolan Xue, Chinese every day. Introduction to Chinese language and culture, Mann, Ivanov and Ferber, 2016.
6. Belousova, T.P. Peculiarities of teaching Chinese in the initial undergraduate courses / T.P. Belousova // Oriental almanac: Collection of scientific articles / Under the general editorship of T.A. Zakurtseva. Volume Issue II. – Moscow: Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, 2018. – P. 113–118. – EDN UQIPBE.
7. Belousova, T.P. Cultural aspect in teaching Chinese / T.P. Belousova // Teacher, student, textbook: materials of the VIII International Scientific and Practical Conference, Moscow, May 26–27, 2016 / Managing editor: I.L. Lebedev. Volume 1. – Moscow: KDU Publishing House LLC, 2016. – P. 161–165. – EDN XFBQKJ.

# Сложность чтения на английском языке и его взаимосвязь с овладением языком

## **Иманалиева Гульбике Абдулгамидовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»  
E-mail: igulbike@bk.ru

## **Гаджибекова Зюльфия Гаджиевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»  
E-mail: z.gadzhibeikova@yandex.ru

## **Рашидова Айбике Джамалутдиновна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»

Статья направлена на то, чтобы охарактеризовать чтение на английском как иностранном языке (English as a Foreign Language-EFL) и обсудить сложность чтения на английском языке и его взаимосвязь с овладением языком. Чтение английского языка определяется как чтение в обществе, где английский язык не имеет общественного статуса, или, другими словами, в так называемом расширяющемся круге в трехкруговой концептуализации мировых английских языков [5, с. 33] (например, в Бразилии, Китае и Средней Азии), (Восток). Для него во многом характерны сходные процессы чтения на дополнительном языке в других контекстах. Как и в случае с чтением на иностранном языке, отличном от английского (foreign language other than English – FLOTE), овладение навыками чтения на английском языке, по крайней мере, на ранних стадиях, обычно происходит посредством обучения в классе и часто с ограниченными потребностями и возможностями для использования целевого языка. В контекстах FLOTE (foreign language other than English), а также EFL (English as a Foreign Language) читатели также обычно изучают язык – в первую очередь словарный запас и грамматику – и учатся читать одновременно и в значительной степени полагаются на письменные материалы, особенно на учебники, для развития лингвистических знаний и навыков (т.е. Инструктированное овладение вторым языком (Second Language Acquisition – (SLA)

**Ключевые слова:** английский язык, чтение, иностранный язык, овладение языком, цель чтения, активность чтения, тип текста, языковая проблема, понимание прочитанного, интенсивное чтение.

EFL (English as a Foreign Language) является особым случаем. Чтобы подчеркнуть, что в отличие от некоторых FLOTE (foreign language other than English), таких как итальянский и испанский, английский язык является «нетипичным», глубоким орфографическим, полным несоответствием в графемо-фонемных соответствиях (grapheme-to-phoneme correspondences -GPC).

Во все большем числе мест в мире формальное обучение EFL (English as a Foreign Language), включая обучение чтению, происходит с самого раннего возраста (например, 5–6 лет), когда учащиеся одновременно начинают учиться читать на своем родном языке. Во FLOTE (foreign language other than English) это часто не так. Еще одно отличие состоит в том, что учебные программы EFL, особенно на более поздних этапах обучения, часто характеризуются чтением в академических целях, таких как дисциплинарное обучение. Это особенно касается увеличения числа университетов или программ с преподаванием на английском языке (English-Medium Instruction – EMI) в неанглоязычных странах. В социально-экономическом, социально-политическом и академическом плане английский часто позиционируется и изучается в контексте ИЯ как «престижный язык». Таким образом, учащиеся EFL (English as a Foreign Language) могут быть в целом более мотивированы, чем учащиеся FLOTE (foreign language other than English), к тому, чтобы много читать и посредством чтения расширять и использовать свои лингвистические знания, а также навыки чтения.

Несмотря на эти широкие, общие характеристики чтения EFL (English as a Foreign Language), в этом случае также существует много неоднородностей. Существуют огромные различия в контексте и читателе / учащемся, среди других факторов, не связанных с чтением, таких как цель чтения, активность и тип текста [11, с. 78]. Эти факторы неоднородности значительно усложняют дело. Далее мы представляем три широких, но фундаментальных вопроса, которые следует понимать в отношении чтения EFL (English as a Foreign Language) в целом. Затем мы обсуждаем неоднородность читателей и чтения EFL (English as a Foreign Language) и исследуем три основных вопроса, обсуждая, как различные факторы влияют на понимание чтения EFL (English as a Foreign Language) и его взаимосвязь с овладением языком.

Около 40 лет назад Чарльз Олдерсон [1, с. 57] поднял наводящий на размышления вопрос, который побудил ряд исследований изучить сложность чтения на английском языке, а именно: являет-

ся ли чтение на английском языке проблемой чтения или языковой проблемой. Сейчас есть сходящиеся доказательства того, что это проблема как чтения, так и языка. Это проблема чтения, потому что в основе лежат навыки и стратегии чтения, которые могут выйти за границы языков при чтении на дополнительном языке. Это также важная, если не более важная, языковая проблема, потому что читатели в значительной степени опираются на знания английского языка для построения текстовых значений [11, с. 102]; и их знание языка также влияет на использование навыков и стратегий L1 [3, с. 47]. Чтение, наоборот, также оказывает большое влияние на изучение языка, что особенно актуально в контексте ИЯ, где письменные материалы или чтение обычно служат основным источником ввода для целевого языка и в значительной степени зависят от языкового обучения. Все чаще в контексте EFL (English as a Foreign Language) изучение английского языка также влечет за собой серьезные цели академического обучения и цели личного продвижения, такие как социальная и профессиональная мобильность, где широкое чтение играет фундаментальную роль. Таким образом, языковые знания и навыки формируются в результате чтения и зависят от чтения для закрепления и устойчивого развития (например, долгосрочное развитие без обучения). Эти аспекты заключены в трех широких, но фундаментальных вопросах, которые мы обсуждаем ниже.

Первый вопрос касается внутриязыковых лингвистических процессов, лежащих в основе чтения на английском языке, особенно понимания, то есть, как внутриязыковые процессы (например, сублексические, лексические и грамматические) лежат в основе чтения на английском языке. Читателям необходимо распознавать отдельные слова (орфографическая, фонологическая и морфологическая обработка) и интегрировать значения слов (семантическая и синтаксическая обработка), чтобы создавать пропозициональные значения и устанавливать связность и связность за пределами предложений. Эти теоретические взгляды в значительной степени сформулированы и проверены в контексте одноязычного чтения на английском языке, когда дети развили базовые навыки устной речи (например, устная лексика, грамматические знания и навыки вывода) до начала формального обучения чтению в школе. В контексте EFL (English as a Foreign Language) обучение чтению и изучение языка обычно происходят одновременно. Поэтому важно, если не больше по сравнению с одноязычным чтением, чтобы чтение EFL (English as a Foreign Language) сильно зависело от лингвистических процессов [4, с. 36]. Например, было обнаружено, что словарный запас и грамматические знания являются сильными предикторами понимания прочитанного EFL [2; 4]. Исследования также интересовались отчетливым вкладом глубины словарного запаса [2; 6] и относительным вкладом размера/широты и глубины словарного запаса в понимание прочитанного EFL (English as

a Foreign Language) [7]. В последнее время возрастает интерес к сублексическим морфологическим знаниям/осведомленности (например, знание аффиксов), особенно в свете их важности для вывода значений незнакомых полиморфных слов.

Чтение EFL (English as a Foreign Language) и чтение L2 в целом характеризуется двумя лингвистическими системами, а также часто двумя орфографиями; поэтому обычно ожидается межъязыковой перенос. Таким образом, второй фундаментальный вопрос для понимания чтения на английском языке заключается в том, как межъязыковое чтение учащихся на первом языке связано с чтением на английском языке? Модель облегчения переноса, например, концептуализирует межъязыковой перенос при овладении чтением на L2 через призму металингвистической осведомленности, то есть способности учащихся размышлять и манипулировать языковыми особенностями (например, фонемами и морфемами) и пониманием как эти функции представлены в печати [5, с. 52].

Метод, который обычно использовался для изучения переноса L1 при чтении, – это протоколы размышлений вслух, когда учащиеся устно сообщают ссылки на стратегии чтения, которые они обычно используют при чтении текста L1, такие как мониторинг понимания. Хотя этот метод продолжает использоваться, опора на собственный устный отчет читателя, возможно, ограничивает понимание переноса L1 при чтении EFL (English as a Foreign Language), потому что, помимо многих других проблем, многие процессы, связанные с L1, в чтении EFL (English as a Foreign Language), особенно навыки более низкого уровня для чтения EFL. распознавание слов (например, фонологическая и орфографическая обработка) часто автоматизированы у высокопрофессиональных читателей и не зависят от сознания читателя.

В то время как два предыдущих вопроса были сосредоточены в основном на влиянии языка на чтение, этот вопрос касается обратных отношений чтения с языком или взаимности чтения с овладением языком в контексте EFL (English as a Foreign Language). То есть, насколько чтение EFL (English as a Foreign Language) важно для овладения языком; и как чтение EFL (English as a Foreign Language) и изучение языка взаимозависимы с точки зрения развития? Изучение языка в контексте EFL (English as a Foreign Language) сильно зависит от чтения. Хотя развитие технологий, особенно расширение доступа к Интернету, создало «глобальную деревню» для разнообразного знакомства с английским языком и возможностей обучения, изучение языка EFL (English as a Foreign Language), особенно на ранних этапах, в значительной степени зависит от письменных материалов, в частности учебников, которые формируют лингвистический репертуар учащихся. Широкое, обширное чтение также дает учащимся возможность ознакомиться с более широким спектром особенностей целевого языка и закрепить знания,



полученные в ходе занятий в классе [6, с. 74]. Особое внимание уделяется интенсивному чтению для читателей английского языка, поскольку оно приносит пользу не только для развития навыков чтения (особенно беглости чтения), но и для развития лингвистических знаний [10; 12].

Примечательным случаем, иллюстрирующим эту проблему, является случайное изучение слов посредством чтения, то есть чтение дает возможность познакомиться с новыми словами, контекстами употребления слов (или получить доступ к ряду контекстно-зависимых значений), лингвистическим знаниям, формированию паттернов (например, словосочетаний) и т.д. Учащиеся могут применять различные стратегии, такие как использование контекстуальной информации и морфологического анализа, чтобы делать выводы о значениях неизвестных слов и, таким образом, расширять свой лексический репертуар. Однако степень, в которой случайное обучение является успешным или эффективным, зависит от многих взаимосвязанных факторов. Например, лексический вывод на основе морфологии, очевидно, зависит от морфологической осведомленности учащихся. Точно так же вывод значения слова вряд ли может быть успешным без понимания читателем контекстуальной информации (то есть понимания), которое в дальнейшем зависит от знания других слов в контексте (то есть словарного запаса). Таким образом, чтение EFL (English as a Foreign Language) и изучение языка взаимосвязаны.

Чтение включает в себя сложные взаимодействия между читателем, текстом и деятельностью (чтением) в различных контекстах [11, с. 92]. Читатели EFL и чтение влекут за собой ряд неоднородностей. Есть ряд читающих и не читающих, а также контекстуальные факторы, которые делают чтение EFL (English as a Foreign Language) и его взаимосвязь с овладением языком довольно сложными. Этот раздел направлен на то, чтобы обрисовать неоднородности и обсудить сложности в свете того, как некоторые основные факторы могут модулировать основные лингвистические процессы чтения EFL, межъязыковой перенос и влияние чтения на овладение английским языком.

Читатели EFL (English as a Foreign Language) представляют разнородные группы в различных учебных контекстах и с разным языковым фоном (т. Е. Межиндивидуальные / групповые вариации). Они также принадлежат к разным возрастным группам, находятся на разных этапах изучения английского языка/развития чтения и различаются по уровню владения английским языком.

Из-за своего предыдущего опыта грамотности читатели EFL из разных слоев L1 могут отдавать приоритет одним языковым навыкам, а не другим; и у этих читателей могут быть разные «болевые точки» чтения. Например, китайцы, читающие английский язык, по сравнению с читателями с алфавитным фоном, как правило, больше полагаются на орфографическую обработку (по сравнению

с фонологической обработкой) при обучении чтению/произношению английских слов [2; 6].

В контексте EFL (English as a Foreign Language), особенно на самом раннем этапе обучения, в любом обучении в классе, которое можно назвать обучением чтению, по своей сути делается сильный языковой акцент. Учебники обычно используются для введения новых слов и грамматики. Словарный запас преподается с упором на произношение слов, правописание, а также значение и использование. Таким образом, приобретение словарного запаса происходит одновременно с развитием навыков распознавания слов (и правописания). По мере того, как обучение английскому языку/чтению в школах прогрессирует с годами, все больше внимания в программе уделяется навыкам чтения более высокого уровня, таким как стратегии понимания (и учебные материалы обязательно становятся лингвистически более сложными. Это смещение акцента в учебной программе и обучении на язык и чтение предполагает, что лингвистические процессы организованы дифференцированными и гибкими способами, чтобы справиться с потребностями в чтении, которые различаются в зависимости от лет или этапов изучения английского языка.

Вопрос, которому уделялось значительное внимание при чтении английского языка, заключается в том, существует ли порог владения L2 (или лингвистических знаний, то есть языковой фактор), который необходимо преодолеть для передачи чтения на первом языке (то есть чтение) произойти [1, с. 72]? Пороговый эффект обычно устанавливается, когда кросс-лингвистическая связь между чтением на иностранном языке и английским языком обнаруживается у учащихся с более высоким уровнем владения, но не у учащихся с более низким уровнем владения языком.

Уровень владения языком также может влиять на то, в какой степени чтение может помочь в овладении языком, например, случайном изучении слов, которое в значительной степени зависит от понимания. Читатели должны понимать, по крайней мере, окружающий дискурс неизвестного слова, чтобы вывод о значении был успешным. Исследования лексического охвата показали, что учащимся необходимо знать около 98% слов в тексте для достижения адекватного понимания без посторонней помощи [6, с. 88]. Таким образом, если отсутствие большого словарного запаса затрудняет понимание текста, то и наоборот: недостаток понимания затрудняет использование текстовых подсказок для лексического вывода и изучения неизвестных слов в тексте. Было обнаружено, что опытные читатели, по сравнению с менее опытными, не только используют больше источников знаний или используют более разнообразные стратегии лексического вывода во время чтения текста, но и имеют более высокий уровень успеха в использовании этих стратегий.

Чтение текста включает в себя понимание различных типов сообщений. Некоторые из них пред-

ставлены явно, тогда как другие неявны и, следовательно, требуют выводов. Тексты также могут быть разными, типы, различающиеся по целому ряду языковых свойств. Точно так же существуют различные цели чтения, и читатели часто занимаются различными видами деятельности или задачами чтения.

Различные типы или уровни понимания, такие как буквальное и логическое понимание, могут по-разному обуславливать лингвистические процессы при чтении английского языка [2, с. 45]. Буквальное понимание влечет за собой понимание поверхностных сообщений или информации, явно представленной в тексте, тогда как логическое понимание требует, чтобы читатель интегрировал фрагменты информации, чтобы преодолеть любой пробел для построения ментальной модели.

Хотя чтение предполагает доступ к информации для различных целей, текущие исследования чтения EFL сосредоточены почти исключительно на чтении для общего понимания отдельных текстов. С ростом тенденции использования английского языка для академических целей в контексте EFL (English as a Foreign Language), особенно в результате распространения университетов EMI и интереса студентов к обучению в зарубежных университетах, чтение на английском языке часто влечет за собой сильную цель для дисциплинарного обучения, когда читатели не имеют дело с одно заданием на чтение, основанное на одном тексте или источнике информации, для общего понимания этого текста. Читатели должны синтезировать, интегрировать, сравнивать и сопоставлять, а также критически анализировать информацию из разных, но связанных источников информации в учебных целях. Им также часто необходимо использовать информацию из нескольких источников для целей написания, например, для демонстрации своего концептуального понимания и обучения в эссе или публикации в соответствующей дисциплинарной области. Лингвистические процессы, лежащие в основе чтения для обучения, в отличие от цели общего понимания отдельных текстов, требуют серьезного внимания.

## Литература

1. Олдерсон, Дж.К. Чтение на иностранном языке: проблема чтения или языковая проблема. В JC Alderson & AH Urquhart (Eds.), Чтение на иностранном языке, 1984. – с. 55–102.
2. Чой, Ю., и Чжан, Д. Относительная роль словарного запаса и грамматических знаний в понимании прочитанного L2: 2021. – с. 40–67.
3. Кларк, М. Гипотеза короткого замыкания чтения ESL – или когда языковая компетенция мешает чтению. Журнал современного языка, 64, 1980. – с. 43–88.
4. Чон, Э. Х., и Ямасита, Дж. Понимание прочитанного L2 и его корреляты: метаанализ. Изучение языков, 64 (1), 2014. – с. 32–78.
5. Качру, Б.Б. Стандарты, кодификация и социолингвистический реализм: английский язык во внешнем кругу. В книге Р. Квирка и Х.Г. Уиддоусона «Английский язык в мире: преподавание и изучение языка и литературы». Кембридж: Издательство Кембриджского университета. 1985. – с. 30–70.
6. Крашен С.Д. Бесплатное добровольное чтение. ООО «АБС-КЛИО». Лауфер, Б., и Равенхорст-Каловски, Г.К. (2010). Новый взгляд на лексический порог: лексический охват текста, размер словарного запаса учащихся и понимание прочитанного. Чтение на иностранном языке, 22 (1), 2011. – с. 74–92.
7. Ли, М., и Кирби, Дж.Р. Влияние широты и глубины словарного запаса на чтение на английском языке. Прикладная лингвистика, 36, 2015.
8. Окхилл, Дж. Четыре десятилетия исследований понимания прочитанного детьми: личный обзор. Дискурсивные процессы, 57, 2020.
9. Перфетти, К.А., и Стафура, Дж. Знание слов в теории понимания прочитанного. Научные исследования чтения, 18, 22–37. 2014.
10. Пигада, М., Шмитт, Н. Приобретение словарного запаса в результате обширного чтения: тематическое исследование. Чтение на иностранном языке, 18, 1–28. 2006.
11. RAND Исследовательская группа по чтению. Чтение для понимания: к программе исследований и разработок в области понимания прочитанного. Санта Моника. 2002. – с. 78–105.
12. Тагучи, Э., Такаясу-Маасс, М., и Горсуч, Г. Дж. Развитие беглости чтения в английском языке: как повторное чтение с помощью и расширенное чтение влияют на развитие беглости. Чтение на иностранном языке, 16 (2), 70–96. 2004.
13. Гоф, П. Б., и Танмер, В.Э. Декодирование, чтение и нарушения чтения. Корректирующее и специальное образование, 7, 6–10. 1986.

## THE DIFFICULTY OF READING IN ENGLISH AND ITS RELATIONSHIP WITH LANGUAGE ACQUISITION.

Imanalieva G.A., Gadzhibekova Z.G., Rashidova A. Ja.  
Dagestan State Pedagogical University

This article aims to characterize reading in English as a Foreign Language (EFL) and discuss the complexity of EFL (English as a Foreign Language) reading and its reciprocity with language acquisition. EFL reading is defined as that in a society where English does not have a societal status or in other words in the so-called *expanding circle* in Kachru's [5, с. 33] three-circle conceptualization of World Englishes (e.g., Brazil, China, and the Middle East). It is characterized in many ways by similar processes of reading in an additional language in other contexts. Like in the case of reading in a foreign language other than English (FLOTE), EFL reading acquisition, at least in the early stages, typically happens through classroom instruction and often with restricted needs and opportunities for using the target language. In FLOTE (foreign language other than English) as well as EFL (English as a Foreign Language) contexts, readers also typically learn the *language* – importantly vocabulary and grammar – and learn to *read* concurrently and rely heavily on written materials, notably textbooks, for the development of linguistic knowledge and skills (i.e., Instructed Second Language Acquisition [SLA]).

**Keywords:** English, reading, foreign language, language acquisition, reading purpose, reading activity, text type, language problem, reading comprehension, intensive reading.

## References

1. Alderson, J.C. Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. In J.C. Alderson & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*, 1984. P. 55–102.
2. Choi, Y., & Zhang, D. The relative role of vocabulary and grammatical knowledge in L2 reading comprehension: 2021. P. 40–67.
3. Clark, M. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, 64, 203–209. P. 43–88.
4. Jeon, E. H., & Yamashita, J. L2 reading comprehension and its correlates: A meta- analysis. *Language Learning*, 64(1), 2014. P. 32–78.
5. Kachru, B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson, *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press. 1985. P. 0–70.
6. Krashen, S.D. Free voluntary reading. ABC–CLIO, LLC. Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22 (1), 2011. P. 74–92.
7. Li, M., & Kirby, J.R. The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36, 2015.
8. Oakhill, J. Four decades of research into children's reading comprehension: A personal review. *Discourse Processes*, 57 (5–6), 2020.
9. Perfetti, C. A., & Stafura, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22–37. 2014.
10. Pigada, M., Schmitt, N. Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18, 1–28. 2006.
11. RAND Reading Study Group. *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica. 2002. p. 78–105.
12. Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G.J. Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16 (2), 70–96. 2004.
13. Gough, P. B., & Tunmer, W.E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. 1986.

## Сорокина Александра Сергеевна,

аспирант, Российский государственный социальный университет  
E-mail: mail\_alex95@mail.ru.

## Кузьмин Вячеслав Вячеславович,

доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики Российского Государственного Социального Университета  
E-mail: vkuzmin17@yandex.ru

## Сорокин Алексей Юрьевич,

преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники, Академия гражданской защиты МЧС России  
E-mail: sora230726@gmail.com.

## Харламенков Алексей Евгеньевич,

старший преподаватель Московского политехнического университета  
E-mail: alex@harlamenkov.ru

В статье рассматривается понятие «профессиональное мировоззрение», его онтологические основы, соотношение общего и профессионального мировоззрения. В статье ставится задача исследовать значение профессионального мировоззрения во взаимодействии человека с внутренним и внешним миром. Также предпринимается попытка разработать подход к формированию профессионального мировоззрения в процессе обучения. Статья начинается с определения понятия «профессиональное мировоззрение», его онтологических оснований и соотношения с общим мировоззрением. Затем обсуждается значение профессионального мировоззрения с точки зрения взаимодействия человека с внутренним и внешним миром. Также рассматриваются различные аспекты профессионального мировоззрения, такие как его содержание, структура и развитие. Затем рассматривается роль образования в формировании профессионального мировоззрения и предлагаются пути содействия его развитию. На основе нескольких этапов анализа разрабатывается авторское определение профессионального мировоззрения. В заключении статьи подчеркивается важность профессионального мировоззрения и его влияние на поведение человека.

**Ключевые слова:** мировоззрение, профессиональный, профессиональное мировоззрение.

## Введение

В 1980 году Элвином Тоффлером в книге «Третья волна» были впервые изложены фундаментальные закономерности развития социального общества [1, с. 55]. Отличительной особенностью работы Э. Тоффлера является то, что ему удалось связать динамику состояния социума с внешними факторами, обусловленными территорией, ресурсами и технологиями.

Информационное общество, именуемое Тоффлером «третьей волной» характеризуется процессами демассификации информации, что неминуемо приводит к возникновению кризиса общественного мировоззрения [18, С. 57]. Базовая идеология уступает место отдельным мировоззренческим парадигмам, которые стремятся по-своему объяснить происходящее в мире. Мировоззренческие отличия в современном обществе по-настоящему поражают разнообразием. Изучая социальные информационные ресурсы, можно встретить критику официальной истории, которая восходит к сторонникам альтернативной истории и теории всемирного заговора. Существуют и социальные группы, в которые входит миллионы людей, искренне полагающие, что земля плоская, и это в XXI веке!

Менее удивительным, но не менее значимым является различие в отношении к медицине, особенно после того, как мир пережил COVID-19. Солидная часть населения приняла следующую мировоззренческую позицию: институты здравоохранения не стремятся обеспечить здоровье, а воспринимают население исключительно как поле спроса на свои платные услуги [5, С. 434]. Кардинальное различие взглядов народных масс на такие глобальные научные, политические, социальные темы серьезно обострило проблему социального управления.

Социальное управление – одна из базовых функций государственного управления, задачей которого является обеспечение суверенного развития страны [12, С. 65]. Протестующие и саботирующие в отношении решений государственного управления, значительно снижают эффективность деятельности власти любой страны. В новейшей истории мира самым ярким примером того, к чему приводит проблема множества мировоззренческих парадигм, является события на Украине 2014 года.

Таким образом, множество мировоззренческих парадигм, формирующих кризис социального управления, является серьезной проблемной ситуацией бытийного характера, требующей решения на фундаментальном уровне.

По мнению авторов, гипотетическим направлением разрешения существующей проблемной ситуации, является формирование профессионального мировоззрения как фундаментальной основы выбора позиции и взглядов человека при вхождении во взрослую жизнь. Вопрос формирования профессионального мировоззрения рассматривал в своих исследованиях ряд ученых: Р.М. Абдулгалимов, Л.И. Божович, Е.В. Дмитриева, Б.И. Додонов, Т.Я. Железнова, А.Л. Жохов, В.Н. Жукова, Р.М. Залесский, В.В. Коновалова, А.Я. Лопушенко, С.В. Манецкая, Н.А. Менчинский, А.А. Когут, А.Г. Ковалев, И.М. Краснобаев, Т.К. Мухина, С.Ю. Рыбин, Т.С. Тамбовцева, Б.М. Теплов, Т.С. Туркина, Т.И. Ойзерман и др. Так как вопрос формирования профессионального мировоззрения решается в ходе обучения, он лежит в предметном поле педагогической науки. Рассмотрение формирования профессионального мировоззрения как инструмента решения проблемы социального управления, прежде всего, предполагает наличие его онтологической характеристики. Так как по результатам анализа научной литературы было установлено отсутствие единства понимания сущности и содержания профессионального мировоззрения, попытке провести конкретные границы в данном вопросе и посвящается настоящая статья.

## Методика

Для определения онтологической характеристики профессионального мировоззрения, то есть его сущности и содержания на фоне наблюдаемого мира, был использован комплекс методов:

- историко-этимологический анализ для определения семантического содержания нарратива в сознании современного человека. Дан-

ный анализ предполагает обзор исторической эволюции понятия и определение процесса его развития [4, С. 115];

- *сравнительный анализ* философских определений понятия профессионального мировоззрения на базе категорий сходства и различия. Данный анализ предполагает идентификацию и сравнение существенных признаков, на базе которых философы в различные временные периоды определяли исследуемые понятия «мировоззрение» и «профессиональное мировоззрение». Категории сходства и различия применительно к существенным признакам позволяют качественно установить общие и различные основания философской мысли по данному вопросу [4, С. 116];
- *системный анализ и синтез* схожих и различных существенных признаков понятий «мировоззрение» и «профессиональное мировоззрение» с целью обоснования содержания и сущности данных понятий на фоне окружающего мира. Это позволяет однозначно определить роль профессионального мировоззрения в обществе и, как следствие, подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что процесс формирования профессионального мировоззрения может выступать в качестве инструмента решения проблемы социального управления.

## Результаты

Результаты историко-этимологического анализа понятия «профессиональное мировоззрение» приведены в таблицах 1, 2 и 3. Так как понятие «профессиональное мировоззрение» является словосочетанием, по сути, состоящим из двух самостоятельных понятий «мировоззрение» и «профессиональный», то они представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Историко-этимологический анализ понятия «мировоззрение»

Время появления	Язык	Свидетельства	Значение
1790	Немецкий	И. Кант «Критика способности суждения»	Мировоззрение (дословно с немецкого «взгляд на мир»), по Канту, мир воспринимаемый как результат чувственного опыта, другими словами, явление [13].
1792	Немецкий	И. Фихте «Опыт критики всякого откровения»	Мировоззрение по Фихте неоднозначное понятие, которое трактуется как образ мира в результате пассивного созерцания, так и призма, через которую происходит процесс осознания [20, С. 79]. Создал предпосылку для работы Шлейермахера.
1799	Немецкий	Э.Д. Шлейермахер «Речи о религии»	Мировоззрение по Шлейермахеру представляет собой систему человеческих установок, через которые реализуется интерпретация наблюдаемого мира на уровне сознания [9]. Другими словами, призма или деятельностная характеристика.
1806	Немецкий	Г.В. Гегель «Феноменология духа»	Мировоззрение по Гегелю, можно охарактеризовать как инструмент предметного бытия индивида в мире [10].
Вторая половина XIX века	Немецкий	Последователи позитивной науки О. Конт, Г. Спенсер и т.д.	Мировоззрение в канонах позитивизма представляет собой систематизированное представление о мире, основанное на научных знаниях [15].
Вторая половина XIX века	Немецкий	Последователи субъективного идеализма Ф. Ницше, У. Дильтей, А. Бергсон и т.д.	Мировоззрение в канонах субъективного идеализма представляет собой осознаваемую систему отношения Я и внешнего мира [11].

Время появления	Язык	Свидетельства	Значение
Конец XIX века	Русский	С.Л. Франк, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев и т.д. «Русское мировоззрение»	Мировоззрение в канонах русской философской мысли, по сути, продолжило традицию субъективного идеализма, но с поправкой на «русскую душу» [1].
Середина XX века	Русский	М.Б. Митин, Ф.В. Константинов, В.Ж. Келле и т.д. «Советское мировоззрение»	Мировоззрение в СССР имело четкое определение – система взглядов, представлений о мире и его закономерностях, об окружающих человека явлениях природы и общества, основанная на общих законах развития природы, общества и человеческого мышления [2].
Вторая половина XX века	Русский	В.Ф. Черноволенко, А.Г. Спиркин, И.С. Кона, В.С. Овчинников и т.д. «Личностно-ориентированная парадигма мировоззрения»	Мировоззрение в рамках личностно-ориентированной парадигмы определено как система взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации [16, С. 7].
Начало XXI	Русский	А.Н. Бобков и сподвижники	В настоящее время мировоззрение определено как система взглядов человека на мир и свое место в нем, на отношение человека к миру и самому себе, а также путей и способов решения возникающих при этом противоречий [6, С. 134].

В таблице 1 представлен историко-этимологический анализ понятия «мировоззрение». Были выделены парадигмальные определения мировоззрения для того или иного исторического периода, на основании которых было выведено авторского определение: мировоззрение –

сложная динамическая система, существующая в памяти и управляемая сознанием индивида, реализующая функцию самоопределения в наблюдаемой действительности и определяющая характер взаимодействия индивида с внешним миром.

Таблица 2. Историко-этимологический анализ понятия «профессиональный»

Время появления	Язык	Страна распространения понятия	Значение
С VI века до н.э.	Латинский	Древний Рим	Профессиональный – прилагательное от слова профессионал. Произошло от латинского. Человек профессионал – заявляющий публично, подтверждающий свои способности [17]. Профессионал от любителя отличается наличием гарантии. Профессионально значит качественно/
С начала IX	Французский	Франция	Во французский язык с латыни слово пришло со значением «публично заявлять о своей профессии и роде деятельности [3]. Профессионал тот – кто это сделал».
С XVIII века	Русский	Россия	В русский язык слово пришло из французского как профессия со значением род публичной трудовой деятельности, должности [8]. Через век появились и производные, сохранившиеся и по сей день.

В таблице 2 отражен историко-этимологический анализ понятия «профессиональный». Здесь приведены основополагающие определения понятия. На основе данных определений, а также авторского определения мировоззрения и дальнейшего анализа понятия «профессиональное мировоззрение» будет сформулировано последнее в рамках данного исследования.

Таблица 3 содержит основные определения термина «профессиональное мировоззрение»

среди российских исследователей. На основании их, а также ранее написанного выведено авторское определение понятия: профессиональное мировоззрение – сложная динамическая система, существующая в памяти и управляемая сознанием индивида, реализующая функцию самоопределения в трудовой деятельности и определяющая характер профессиональной деятельности индивида во внешнем мире.

Таблица 3. Историко-этимологический анализ понятия «профессиональное мировоззрение»

Время появления	Язык	Авторство	Значение
Конец XX	Русский	Т.И. Ойзерман	Профессиональное мировоззрение является атрибутом мировоззрения в целом и требует исследования [2].

Время появления	Язык	Авторство	Значение
XXI век	Русский	Т.С. Туркина	Профессиональное мировоззрение – совокупность специальных знаний, ценностных ориентаций, принципов, оценок и убеждений, влияющих на профессиональное становление индивида, способствующих формированию готовности индивида к обучению через всю жизнь, вырабатывающих способность индивида к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда [19, С. 73].
XXI век	Русский	А.Я. Лопушенко	Профессиональное мировоззрение – система взглядов на мир, в которой главную роль выполняют социальные ценности конкретной профессии [16, С. 189].

В таблицах 4 и 5 приведены существенные признаки, лежащие в основе различных философских определений понятий «мировоззрение» и «профессиональное мировоззрение». Соответствен-

но, в таблице 4 приведены существенные признаки категории сходства, а в таблице 5 – категории различия.

Таблица 4. Схожие существенные признаки философских определений понятий «мировоззрение» и «профессиональное мировоззрение»

Автор	Определение	Общие существенные признаки
<i>Для понятия «мировоззрение»</i>		
И. Кант «Критика способности суждения»	Мир, воспринимаемый как результат чувственного опыта.	Представляет собой сложную динамическую систему;
И. Фихте «Опыт критики всякого откровения»	Образ мира, возникающий как в результате пассивного созерцания, так и призма, через которую происходит процесс осознания.	Формируется в результате взаимодействия человека со своим внутренним или окружающим миром;
Э.Д. Шлейермахер «Речи о религии»	Система человеческих установок, через которые реализуется интерпретация наблюдаемого мира на уровне сознания.	Реализует функции объяснения и прогнозирования;
Г.В. Гегель «Феноменология духа»	Инструмент предметного бытия индивида в мире.	Обуславливает модель поведения, формирует поведенческие установки;
Последователи позитивной науки О. Конт, Г. Спенсер и т.д.	Систематизированное представление о мире, основанное на научных знаниях.	Является атрибутом сознания индивида.
Последователи субъективного идеализма Ф. Ницше, У. Дильтей, А. Бергсон и т.д.	Система отношения Я и внешнего мира.	
С.Л. Франк, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев и т.д. «Русское мировоззрение»	Система отношения Я и внешнего мира с учетом «русской души» в отношении Я.	
М.Б. Митин, Ф.В. Константинов, В.Ж. Келле и т.д. «Советское мировоззрение»	Система взглядов, представлений о мире и его закономерностях, об окружающих человека явлениях природы и общества, основанная на общих законах развития природы, общества и человеческого мышления.	
В.Ф. Черноволенко, А.Г. Спиркин, И.С. Кона, В.С. Овчинников и т.д. «Личностно-ориентированная парадигма мировоззрения»	Система взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающий его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации.	
<i>Для понятия «профессиональное мировоззрение»</i>		
Т.И. Ойзерман	Профессиональное мировоззрение является атрибутом мировоззрения в целом и требует исследования.	Представляет собой сложную динамическую систему, которая имеет взаимосвязь с профессиональной деятельностью.

Автор	Определение	Общие существенные признаки
Т.С. Туркина	Профессиональное мировоззрение – совокупность специальных знаний, ценностных ориентаций, принципов, оценок и убеждений, влияющих на профессиональное становление индивида, способствующих формированию готовности индивида к обучению через всю жизнь, вырабатывающих способность индивида к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда.	
А.Я. Лопушенко	Профессиональное мировоззрение – система взглядов на мир, в которой главную роль выполняют социальные ценности конкретной профессии.	

В таблице 4 представлены схожие признаки определений понятий «мировоззрение» и «профессиональное мировоззрение». Стоит отметить, что выделенные существенные признаки к каждо-

му из понятий применимы к каждому из представленных философских определений, однако разбиты по строкам для удобства восприятия.

Таблица 5. Различные существенные признаки философских определений понятий «мировоззрение» и «профессиональное мировоззрение»

Автор	Определение	Различные существенные признаки
<i>Для понятия «мировоззрение»</i>		
И. Кант «Критика способности суждения»	Мир воспринимаемый как результат чувственного опыта.	Созерцательный образ, формируемый исключительно чувственным опытом.
И. Фихте «Опыт критики всякого откровения»	Образ мира, возникающий как в результате пассивного созерцания, так и призма, через которую происходит процесс осознания.	Картина мира, позволяющая реализовывать интерпретацию наблюдаемого.
Э.Д. Шлейермахер «Речи о религии»	Система человеческих установок, через которые реализуется интерпретация наблюдаемого мира на уровне сознания.	Система ограничений.
Г.В. Гегель «Феноменология духа»	Инструмент предметного бытия индивида в мире.	Картина мира как функция.
Последователи позитивной науки О. Конт, Г. Спенсер и т.д.	Систематизированное представление о мире, основанное на научных знаниях.	Система научных знаний о мире.
Последователи субъективного идеализма Ф. Ницше, У. Дильтей, А. Бергсон и т.д.	Система отношения Я и внешнего мира.	Модель взаимосвязи индивида и внешнего мира
С.Л. Франк, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев и т.д. «Русское мировоззрение»	Система отношения Я и внешнего мира с учетом «русской души» в отношении Я.	Модель взаимосвязи русского индивида и внешнего мира. В данном случае, менталитет обуславливает картину мира, а не составляет ее.
М.Б. Митин, Ф.В. Константинов, В.Ж. Келле и т.д. «Советское мировоззрение»	Система взглядов, представлений о мире и его закономерностях, об окружающих человека явлениях природы и общества, основанная на общих законах развития природы, общества и человеческого мышления.	Система знаний и парадигм, способная объяснить процессы в природе, обществе и человеческом мышлении. По сути, описательная модель бытия.
В.Ф. Черноволонко, А.Г. Спиркин, И.С. Кона, В.С. Овчинников и т.д. «Личностно-ориентированная парадигма мировоззрения»	Система взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации.	Модель взаимосвязи индивида и внешнего мира, основанная на объективных знаниях.
<i>Для понятия «профессиональное мировоззрение»</i>		
Т.И. Ойзерман	Профессиональное мировоззрение является атрибутом мировоззрения в целом и требует исследования.	Профессиональное мировоззрение – подсистема мировоззрения как системы более высокого уровня.



Автор	Определение	Различные существенные признаки
Т.С. Туркина	Профессиональное мировоззрение – совокупность специальных знаний, ценностных ориентаций, принципов, оценок и убеждений, влияющих на профессиональное становление индивида, способствующих формированию готовности индивида к обучению через всю жизнь, вырабатывающих способность индивида к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда.	Профессиональное мировоззрение – компетенции индивида в конкретной профессиональной деятельности.
А.Я. Лопушенко	Профессиональное мировоззрение – система взглядов на мир, в которой главную роль выполняют социальные ценности конкретной профессии.	Картина мира, формирование и становление которой обуславливается нормами конкретной профессии.

В таблице 5 представлены различные существенные признаки философских определений понятий «мировоззрение» и «профессиональное ми-

ровоззрение». Благодаря данному анализу были выделены отличительные признаки исследуемых предметных областей.

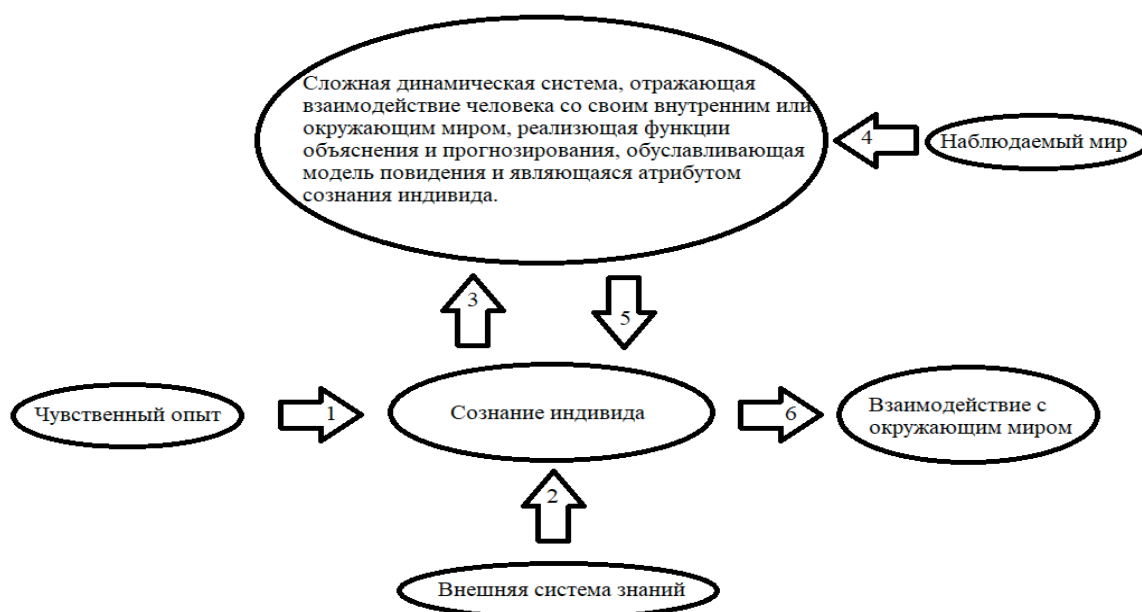


Рис. 1. Модель взаимодействия сознания с внутренним и внешним миром через мировоззрение

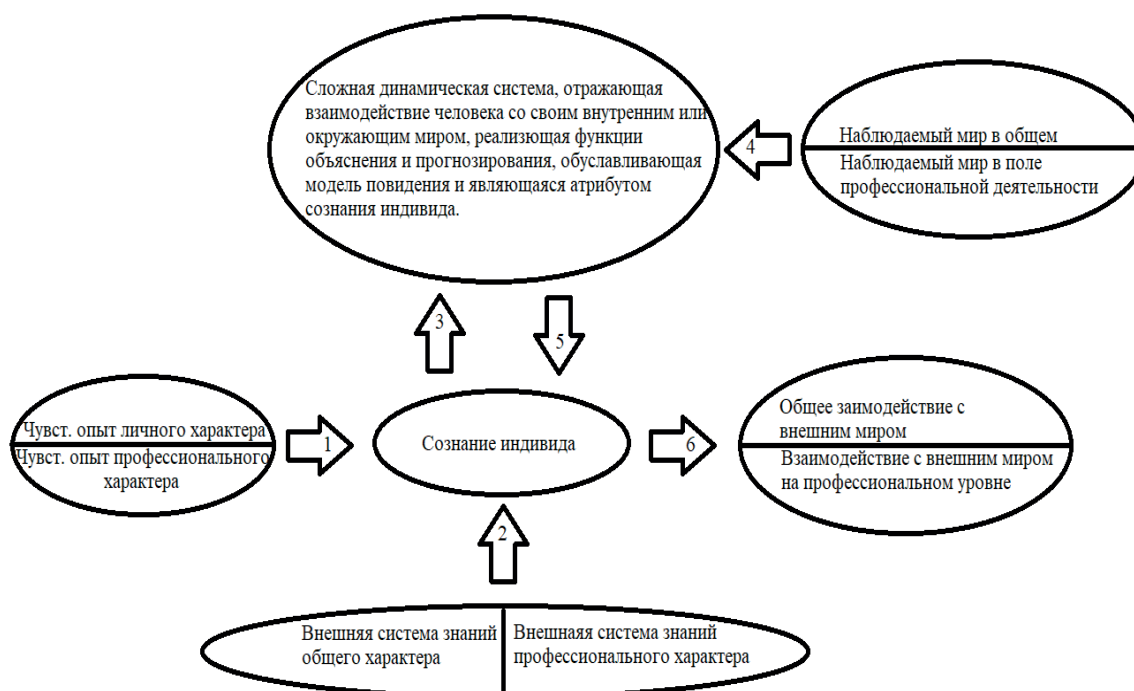


Рис. 2. Модель взаимодействия сознания с внутренним и внешним миром в профессиональном аспекте через мировоззрение

В результате анализа схожих и различных существенных признаков, лежащих в основе философских определений понятий «мировоззрение» и «профессиональное мировоззрение» были разработаны модели взаимодействия сознания индивида с внутренним и внешним миром. Модели представлены на рисунках 1 и 2.

Рисунок 1 описывает взаимодействие человека с внутренним и внешним миром через призму мировоззрения. Рисунок 2 описывает то же самое, но внешний мир представлен составляющими профессиональной и прочей деятельности.

На основании проведенных анализов и синтеза их результатом можно предложить следующие определения рассматриваемых понятий:

- мировоззрение – сложная динамическая система, существующая в памяти и управляемая сознанием индивида, реализующая функцию самоопределения в наблюдаемой действительности и определяющая характер взаимодействия индивида с внешним миром;
- профессиональное мировоззрение – сложная динамическая система, существующая в памяти и управляемая сознанием индивида, реализующая функцию самоопределения в трудовой деятельности и определяющая характер профессиональной деятельности индивида во внешнем мире.

## Обсуждение

Историко-этимологический анализ показал, что семантика понятия «мировоззрение» менялась по мере развития философской мысли. Дошедшее в XVI-II веке до русского языка понятие «профессионал» вплелось в лексику и спустя век появилось много производных, среди которых имеется и прилагательное «профессиональный», т.е. относящийся к профессионалу и профессии и характеризующийся соответствующим образом.

Центральная проблема в определении абстрактных понятий заключается в выборе первоначального основания и допущений [14, С. 223]. Проведенный анализ показал существенную несогласованность в определении понятия «мировоззрение» в отношении его функций и обуславливающих факторов. При этом была установлена полная согласованность мировоззрения с сущностью понятия «картина мира». То есть мировоззрение представляет собой сложную динамическую систему описательного характера, где каждый структурный элемент, характеризующий мир человека, находится в прочной связи со всеми остальными.

В рамках полученных результатов логично было предложено за ядро понятия «мировоззрение» принять существенный признак, находящийся в согласовании между философами прошлого, а признаки, находящиеся в рассогласованности, объединить и классифицировать, тем самым создав порядок в вопросе функций и обуславливающих факторов.

Разногласия в определении понятия «профессиональное мировоззрение» имеют идентичные с понятием «мировоззрение» истоки, которые, главным образом характеризуются, выбором разных оснований в самом начале. Отдельно стоит остановиться на определении Т.С. Туркиной. С философской точки зрения нельзя допускать множество категорий, определяющих одно и то же. Совокупность атрибутов, характеризующих индивида как профессионала на рынке труда называется компетенциями.

Предложенное определение «профессионального мировоззрения» по своей сути полностью согласуется с определением А.Я. Лопушенко, отличие в предложенной формулировке призвано лишь уточнить отдельные, значимые по мнению авторов моменты. Согласованность также подтверждает модель, представленную на рисунке 2. Отчетливо видно, что с расширением профессионального поля взаимодействия сознания индивида с внутренним и внешним миром мировоззрение будет сильнее подвержено профессиональному влиянию.

Исходя из этого и возвращаясь к изначальной проблематике настоящего исследования следует, что в ходе профессиональной подготовки сфера профессионального взаимодействия с внутренним и внешним миром конкретного индивида расширяется, а, следовательно, эти профессиональные аспекты начинают оказывать серьезное влияние на мировоззрение в целом. Таким образом, гипотезу о возможности использования процесса формирования профессионального мировоззрения в качестве инструмента решения проблемы социального управления, можно считать подтвержденной.

## Заключение

Определение любых категорий, являющихся атрибутами человеческого индивида, как правило, процесс долгий и противоречивый. Он сопровождается столкновением индивидуальных и социальных, материалистических и идеалистических парадигм и оснований. В ходе проделанной работы посредством синтеза удалось выделить и определить сущность мировоззрения. Оно представляет собой объект, как структурный элемент человеческого сознания, и, одновременно, функцию, реализующую интерпретацию окружающей действительности. Профессиональное мировоззрение является частью общего мировоззрения человека, отвечающей за его профессиональную деятельность, и обладает схожими сущностью и характеристиками.

В ключе вопроса социального управления становится очевидным то, что мировоззрение населения должно иметь общую и единую базу, без нее не может быть единого общества и национальной идеи.

Децентрализация информационных потоков и разнообразие информации создает очень серьезную проблему, и ответом на данный вызов

может быть работа по формированию профессионального мировоззрения в ходе профессиональной подготовки и, тем самым, формированию общего мировоззрения молодого поколения.

По результатам проведенной работы стала однозначно понятна взаимосвязь между общим и профессиональным мировоззрением в ходе взаимодействия человека с внутренним и внешним миром. Это позволяет перейти к следующей задаче: разработке подхода к формированию профессионального мировоззрения у обучаемых по конкретным направлениям профессиональной подготовки.

## Литература

1. Антонов К.М. Философия религии в русской метафизике XIX –начала XX века. ПСТГУ. 2008.
2. Арутюнян, М.П. Мировоззрение: онтологический и методологический подходы: дис. д-ра филос. наук. Хабаровск. 2006. 352 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Рипол Классик, 2013.
4. Байбородова Л.В., Чернявская А.П. Методология и методы научного исследования. 2020.
5. Березенцев Н.Р., Косовцев Р.Е. Влияние пандемии новой коронавирусной инфекции на изменение ценностно-мотивационной установки в вопросах сохранения личного здоровья молодежи // Неделя молодежной науки – 2021. 2021. С. 438–438.
6. Бобков А.Н. Современные подходы к пониманию мировоззрения // Философские науки. 2005. № 3. С. 133–147.
7. Большаков Е. В., Федотов Е.В. Мировоззрение и его роль в формировании морального и правового сознания личности // Среднерусский вестник общественных наук. 2013. № . 2. С. 7–10.
8. Большая Советская энциклопедия: В 30 т. // Под ред. А.М. Прохорова. М. 1974. Т. 16.
9. Бурак П.М. Философия: учебно-методическое пособие для студентов всех специальностей. 2014.
10. Гегель Г. Феноменология духа. // Litres. 2021.
11. Дильтей, В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Культурология. М. 1995.
12. Калашникова И.В., Филиппова К.В. Социальное управление, социальный менеджмент: понятия и трактовки // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2020. № . 1. С. 65–70.
13. Кант, И. Критика способности суждения: сочинения в 6 т. // М., 1966. Т. 1.
14. Колесников М.А. Философское понятие «Мировоззрение»: исторический анализ эволюции // Преподаватель XXI век. 2010. № 4. С. 222–227
15. Конт О. Курс положительной философии. Т. 1. Санкт-Петербург. 1899. 4.

16. Лопушенко А.Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающегося. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009; 4 (44): 186–191.
17. Петрова М.В. Словарь иностранных слов: более 5000 слов. Рипол Классик. 2018.
18. Тоффлер Э. Третья волна // Народное образование. 2008. № . 2. С. 55–61.
19. Туркина Т.С. Профессиональное мировоззрение: сущностная характеристика //Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2010. № . 3. С. 66–74.
20. Фихте И.Г. Опыт критики всякого откровения // Сочинения. Работы. 1792. Т. 1801. С. 77–98.

## PROFESSIONAL OUTLOOK: ESSENCE AND CONTENT

Sorokina A.S., Kuzmin V.V., Sorokin A. Yu., Harlamenkov A.E.

Russian State Social University, Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Moscow Polytechnic University

This article discusses the concept of “professional worldview”, its ontological foundations and the ratio of general and professional worldview. The article aims to explore the significance of a professional worldview in the interaction of a person with the inner and outer world. It was attempted to develop an approach to the formation of a professional worldview in the learning process. The article begins with the definition of the concept of “professional worldview”, its ontological foundations and correlation with the general worldview. Then the significance of the professional worldview is discussing in terms of human interaction with the internal and external world. Various aspects of the professional worldview are also considering, such as its content, structure and development. Then the role of education in shaping the professional outlook is considered and ways of promoting its development are suggesting. Based on several stages of analysis, the author’s definition of a professional worldview is developing. In conclusion, the article emphasizes the importance of a professional worldview and its influence on human behavior.

**Keywords:** worldview, professional, professional worldview.

## References

1. Antonov K.M. Philosophy of religion in Russian metaphysics of the 19th – early 20th centuries. PSTGU. 2008.
2. Arutyunyan, M.P. Worldview: ontological and methodological approaches: dis. Dr. Phil. Sciences. Khabarovsk. 2006. 352 p.
3. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. Ripol Classic, 2013.
4. Baiborodova L.V., Chernyavskaya A.P. Methodology and methods of scientific research. 2020.
5. Berезentsev N.R., Kosovtsev R.E. The impact of the pandemic of a new coronavirus infection on the change in the value-motivational setting in matters of preserving the personal health of young people // Youth Science Week – 2021. 2021. P. 438–438.
6. Bobkov A.N. Modern approaches to understanding the worldview // Philosophical sciences. 2005. No. 3. S. 133–147.
7. Bolshakov E. V., Fedotov E.V. Worldview and its role in the formation of the moral and legal consciousness of the individual // Central Russian Bulletin of Social Sciences. 2013. no. 2. S. 7–10.
8. Great Soviet Encyclopedia: In 30 volumes // Ed. A.M. Prokhorova. M. 1974. T. 16.
9. Burak P.M. Philosophy: teaching aid for students of all specialties. 2014.
10. Hegel G. Phenomenology of the spirit. // liters. 2021.
11. Dilthey, V. Types of worldview and their discovery in metaphysical systems // Culturology. M. 1995.
12. Kalashnikova I.V., Filippova K.V. Social management, social management: concepts and interpretations // Bulletin of the Pacific State University. 2020. no. 1. S. 65–70.

13. Kant, I. Criticism of the ability of judgment: works in 6 volumes // M., 1966. T. 1.
14. Kolesnikov M.A. Philosophical concept "Worldview": historical analysis of evolution // Lecturer XXI century. 2010. No. 4. С. 222–227
15. Comte O. Course of positive philosophy. T. 1. St. Petersburg. 1899.4.
16. Lopushenko A. Ya. The essence, content and structure of the student's professional worldview. Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2009; 4 (44): 186–191.
17. Petrova M.V. Dictionary of foreign words: more than 5000 words. Ripol Classic. 2018.
18. Toffler E. The Third Wave // National Education. 2008. no. 2. S. 55–61.
19. Turkina T.S. Professional outlook: essential characteristic // Economic and humanitarian studies of regions. – 2010. no. 3. S. 66–74.
20. Fichte I.G. Experience of criticism of every revelation // Works. Works. 1792. T. 1801. S. 77–98.

## Проблематика преподавания оценки эффективности связей с общественностью при подготовке PR-специалистов

**Шишкин Дмитрий Павлович,**

кандидат философских наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет  
E-mail: dpsh1955@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы оценки эффективности в связях с общественностью. Эта проблематика в последнее время вызывает особый интерес как исследователей, так и практиков данной сферы. Очевидно, что вопросы оценки эффективности связей с общественностью являются весьма важными в подготовке специалистов данного профиля.

Данная статья посвящена роли и месту проблематики измерения и оценки PR в коммуникационных программах и специфике ее преподавания, обусловленной образовательным процессом в университете. Исследование показывает основные проблемы оценки эффективности PR в современных коммуникациях и основные трудности преподавания такого рода дисциплины при подготовке PR-специалистов.

В первой части данной статьи определяется место этапа оценки эффективности в коммуникационных программах, кампаниях. Далее анализируются основные требования, предъявляемые к данному этапу, базовая модель иерархии результатов. Следующим этапом анализа является характеристика ряда отечественных и зарубежных подходов к оценке эффективности. Исследуются подходы, которые условно могут быть названы «традиционными». Особое внимание уделяется современным методикам оценки эффективности связей с общественностью. Выявляются основные проблемы исследования на современном этапе.

**Ключевые слова:** связи с общественностью, процесс подготовки специалистов по связям с общественностью, оценка эффективности в связях с общественностью, модель иерархии результатов, место оценки эффективности в коммуникационных программах, особенности освоения проблематики в процессе обучения.

Проблематика оценки эффективности деятельности по связям с общественностью в настоящее время получила широкое освещение как в отечественной научной литературе, так и в исследованиях практиков. Этот теоретический и практический опыт накладывает определенные требования и возможности для преподавания и методического обеспечения курсов, так или иначе связанных с данным направлением. Мы подчеркиваем, что в преподавательской деятельности тематика оценка эффективности PR деятельности и в целом коммуникационных программ является «направлением», поскольку освоение данного материала содержится в целом ряде дисциплин и, фактически, начинается с начальных курсов обучения по коммуникационным специальностям.

В связи с этим нам представляется весьма важным с одной стороны «развести» предметное поле данной проблематики по дисциплинам и направлениям, с другой – представить возможную универсальную схему подачи необходимого материала.

В первую очередь, обратим внимание на место этапа оценки эффективности в общем процессе коммуникационной деятельности.

Используем схему АПРО (аналитический этап, планирования, реализации, оценка эффективности). Этап оценки эффективности, очевидно, непосредственно связан со всеми остальными этапами программ/проектов кампании и в целом повседневной деятельности специалиста по коммуникациям.

На наш взгляд, оценка эффективности является непрерывным процессом, который осуществляется параллельно и последовательно.

Аналитический этап: сбор предварительной информации, предтест – сбор информации после завершения проекта, посттест.

Планирование: определение основных параметров и планов будущего проекта, в том числе системы оценки эффективности – проверка выполнения показателей оценки эффективности.

Реализация: текущая оценка хода проекта – финальные показатели осуществления проекта.

Можно определить основные цели и задачи данного направления деятельности, которые определяют требования предъявляемые к оценке эффективности.

Основные цели:

- обеспечение соответствия коммуникационных кампаний/ проектов/ мероприятий/ инструментов/ методов общим целям коммуникационной стратегии и бизнес-целям организации;

- определение эффекта конкретных результатов активностей;
- определение эффекта в широком смысле: выбор наиболее эффективных вариантов обращений, средств и каналов коммуникаций, корректировка общих целей коммуникационной деятельности по отношению к конкретным группам общественности и т.д.;
- определение эффективности расходования материальных ресурсов;
- обеспечение соответствия формы и содержания коммуникационной деятельности требованиям государственного и профессионального регулирования и морально-этическим нормам общества.

Основные требования, предъявляемые к оценке эффективности:

1. Реальная оценка эффективности возможна только тогда, когда ее результат соотнесем с поставленной целью (эффективность равняется цель, деленная на результат), что означает, что цель должна быть выражена в «осязаемых» (количественных) показателях.

2. Базовые показатели оценки эффективности должны быть заложены на этапе планирования.

3. Возможна ситуация, когда перед программой ставятся не одна, а несколько целей. В этом случае необходим ряд оценок эффективности по каждой цели.

4. На данном этапе вновь особое значение приобретает исследование – оценочное исследование (пост-тесты).

5. Проведение оценочного исследования требует обоснованных финансовых и кадровых ресурсов.

Важно понимать:

- результаты PR-деятельности относятся к стратегическим факторам формирования нематериальных и материальных активов организации, необходимо учитывать так называемый «отложенный эффект» PR-программы, растянутых во времени результатов, которые крайне сложно поддаются планированию и прогнозированию;
- PR-деятельность сопровождается рекламой, маркетинговой поддержкой, соответствующей работой отдела продаж и отдела по работе с персоналом. Оценить вклад каждой составляющих достаточно проблематично.

Поэтому принято говорить об «опосредованном» эффекте PR-программы – итоговый результат (увеличение продаж, победа на выборах) проявляется через деятельность других подразделений.

Кто должен оценивать эффективность PR-программы:

- непосредственные исполнители проекта
- руководство организации или заказчик
- независимые эксперты
- оптимальный вариант – руководство/клиент и исполнители совместно.

Формы проведения оценки эффективности:

- 1. Система «план-факт»
- 2. Система «от достигнутого»
- 3. Система «цель – конечный результат»

Данные формы не противоречат, а дополняют друг друга (1, с. 171–175).

Думается, что возможна гипотеза о существовании двух этапов в исследовании основных направлений подходов к оценке эффективности в связях с общественностью. Неким рубежом в существовании этих этапов мы считаем появление так называемой «Барселонской декларации», поставившей назревшие проблемы современного этапа. Условно назовем эти подходы «традиционными» и «современными».

Нам представляется возможным в данной статье сделать обзор ряда подходов, получивших название традиционных (они сложились на рубеже веков.). Главным вопросом этих подходов является вопрос «Что нужно оценивать?».

Общее и особенное в традиционных подходах:

1. Основной вопрос: что нужно оценивать? Таким образом, акцентируется внимание на необходимости концептуальности системы оценки эффективности.

2. Общая направленность – использование модели иерархии результатов – «оценка информированности-формирования отношения-формирования поведения».

3. Различия связаны с различным пониманием сущности связей с общественностью.

4. Обращает на себя внимание указание на необходимость серьезных исследований при проведении процедур данной операции.

Очевидно, что данные идеи оказали серьезное влияние на современное состояние изучения проблематики методик и техник исследований в данной сфере, хотя определенные акценты серьезно изменились.

Если вспомнить об общей направленности данных подходов (использование модели иерархии результатов), то процесс оценки эффективности может быть описан следующим образом:

1. Критерии группы действий 1 – «х реципиентов знают о существовании товара, услуги и т.п.»

2. Критерии группы действий 2 – «х реципиентов хотели бы стать сторонниками идеи, приобрести товар и т.д.»

3. Критерий группы действий 3 – «х реципиентов за определенное время поддерживают идею, приобретают товар и т.д.»

В работе Д. Бернета и С. Мориарти (2, с. 178–190) обращает на себя внимание идея о необходимости связать показатели оценки эффективности связей с общественностью с общими маркетинговыми показателями – «оценкой влияния ПР на показатели сбыта и прибыли» (отметим, что предлагаемая методика целиком оценочна – руководитель или клиент производит данную оценку «на основании предшествующего опыта». На первых двух этапах процедуры оценки эффективности данные авторы фиксируют необходимость «числа контактов с потребителями, обеспеченных средствами

распространения информации» и необходимость «оценки осведомленности, понимания и отношения» (предлагается широкое использование исследовательских методов).

Отечественный исследователь И. Алешина (3, с. 218–222) на основании ряда зарубежных источников предлагает выделить некоторые базовые принципы оценки:

Базовые принципы:

Спецификой PR-результатов является их значимый качественный аспект – оценка имиджа, общественного мнения, отношения к компании.

Однако и качественные оценки подлежат количественному измерению.

Цели и задачи PR-деятельности производны от целей компании в целом.

Задачей специалиста по СО является не только оценка собственных результатов, но и проецирование их – через промежуточный эффект – в достижение организационных целей.

В модели известного исследователя С. Катлипа (4, с. 181–183) представляется особенно важным выделение трех этапов в процессе оценки эффективности, которые фиксируют непрерывность и последовательность этого направления:

1. Оценка на этапе концептуализации и разработки программы.

2. Мониторинг и отчетность реализации программы (Этап реализации проекта).

3. Оценка целесообразности программы с точки зрения ее итогового воздействия и эффективности.

Итак, те подходы, которые были выделены нами, в первую очередь, обращают внимания на концептуальную составляющую процесса оценки эффективности (что и в какой последовательности следует оценивать). Несомненно, они повлияли на современные изыскания, но, отметим, что акценты несколько сместились.

## Современные подходы

Перечисленные выше подходы так же, как и многие других авторов, послужили основанием для коллективного осмысления профессиональным сообществом основных перспективных тенденций анализа данной проблематики. Они нашли свое отражение в так называемой Барселонской декларации. На наш взгляд именно с момента появления данного документа можно говорить о современном этапе к исследованию оценки эффективности деятельности по связям с общественностью.

Барселонская декларация (Барселонские принципы) – принята в 2010 году, обновлена в 2015 году:

- Необходима постановка целей и проведение измерений
- Необходимо измерять воздействие PR на бизнес, а не просто результаты PR-программы
- Результаты необходимо измерять всегда, когда это возможно
- Необходимо использовать как количественные, так и качественные методы

– Социальные методы нужно и можно измерять наряду с каналами СМИ

– Оценка эффективности PR-деятельности должна быть прозрачной, последовательной и проверяемой

– Эквивалент рекламной стоимости публикаций не является инструментом оценки коммуникаций.

Основные характеристики современных подходов:

– Ориентация на Барселонскую декларацию

– Основное внимание – как измерять оценку эффективности

– Множественность подходов

– Закрытость авторских методик

– Широкое использование понятия KPI

– KPI – показатель достижения успеха в определенной деятельности или в достижении определенных целей, количественно измеряемый индикатор фактически достигнутых при подсчете эффективности связей с общественностью.

Приведем в качестве примеров ряд методик, характерных для современных отечественных подходов (5. 10 самых популярных методов подсчета эффективности PR | Mediabitch <http://mediabitch.ru/>):

1. Пресс-рейтинг.

Самый древний, но по-прежнему один из самых популярных Доказателен для заказчика.

Метод подсчета: электронные библиотеки СМИ («Медиалогия»).

2. Индекс цитируемости (ИЦ).

Производное от пресс-рейтинга. ИЦ-показатель количества ссылок на издание в других изданиях, учитывая их влияние.

В PR – новостной ИЦ-среднее количество перепечаток новостных сообщений компании (новость, пресс релизы) за определенный период

Метод подсчета: К/Н: К/П, где К/Н – общее количество сообщений компании, к/н – общее количество перепечаток (например, 1:5).

3. Медиаиндекс.

Учитывает «вес» источника: его цитируемость, тональность сообщения, роль компании в публикации (основная или контекстная).

Метод подсчета: не раскрывается.

4. Посещаемость сайта.

Метод подсчета: счетчики посещаемости.

5. PR value (ave).

Метод подсчета: подсчет рекламной стоимости упоминаний в конкретном издании на основании данных прайс-листов.

6. Стоимость контакта (CPC/CPT).

Метод подсчета: отношение общего количества затрат на PR и совокупной потенциальной аудитории всех инициированных сообщений о компании.

Стоимость PR-действий: человек/контакт.

7. Охват аудитории.

Метод подсчета: на основании данных статистики мониторинговых агентств.

8. Доля прямой речи (ДПР/цитируемость).

Метод подсчета: отношение сообщений с прямой речью спикеров организации к общему количеству публикаций (выражается в процентах, например, 1:3).

9. Проектные показатели (лиды, участники мероприятий, звонки, отзывы и т.д.).

Метод подсчета: call-центр, счетчики посещаемости, регистрационные формы на мероприятиях.

10. Субъективная оценка руководителя/клиента (вкусовой подход).

Ассоциация консультантов по связям с общественностью отмечает следующие наиболее часто встречающиеся методы оценки эффективности PR-деятельности:

- количество публикаций
- рекламный эквивалент
- охват потенциальной аудитории

Таким образом, совмещая традиционные и современные подходы

возможно определить базовые темы, необходимые при освоении проблематики оценки эффективности при подготовке специалиста по связям с общественностью.

## Литература

1. Шишкин Д.П., Гавра Д.П., Бровко С.Л. «PR-кампании: методология и технология», СПб., 2004, стр.171–175
2. Бернет Д., Мориарти С. «Маркетинговые коммуникации: Интегрированный подход», Харьков, Минск, 2001, стр.178–190
3. Алешина И.В. «Паблик рилейшнз для менеджеров». Москва, 2006, стр. 218–220.
4. Катлип С., Сентер А., Брум Г. «Паблик рилейшнз: Теория и практика» М, СПб., Киев, 2000, стр.181–183

5. Запольский А. 10 самых популярных методов подсчёта эффективности PR | Mediabitch <http://mediabitch.ru/>

## PR EVOLUTION AND MEASUREMENT PROBLEMS IN PR-SPECIALISTS EDUCATION

**Shishkin D.P.**

St. Petersburg State University

The article discusses the issues of evaluating effectiveness in public relations. This problem has recently been of particular interest to both researchers and practitioners in this field. It is obvious that the issues of evaluating the effectiveness of public relations are very important in the training of specialists in this profile.

This paper is focused on the role and place of PR measurement and evaluation problematics in the communication programs and specific of its teaching caused by the educational process at the university. The research shows the main problems of evaluation of PR effectiveness in the modern communications and the main difficulties of teaching such kind of discipline in preparing of PR-specialists. The first part of the article defines the place of the effectiveness evaluation stage in communication programs, campaigns. Next, the main requirements for this stage, the basic model of the hierarchy of results are analyzed.

The next stage of the analysis is to characterize a number of domestic and foreign approaches to evaluating effectiveness. The approaches that can be conditionally called “traditional” are being investigated. Special attention is paid to modern methods of evaluating the effectiveness of public relations. The main problems of research at the present stage are identified.

**Keywords:** Public relations, PR education, public relations evaluation and measurement, effectiveness, hierarchy of effects model, teaching of PR-disciplines

## References

1. Shishkin D.P., Gavra D.P., Brovko S.L. “PR campaigns: methodology and technology”, St. Petersburg, 2004, pp.171–175
2. Burnet D., Moriarty S. “Marketing communications: Integrated approach”, Kharkiv, Minsk, 2001, pp.178–190
3. Alyoshina. I.V. “Public relations for managers”. Moscow, 2006, pp. 218–220.
4. Katlip S., Senter A., Broom G. “Public Relations: Theory and practice” M, St. Petersburg, Kiev, 2000, pp.181–183
5. Zapolsky A. 10 most popular methods of calculating the effectiveness of PR | Media bitch <http://mediabitch.ru/>