

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

- Алексеева П.М.* Трансформация роли высшего образования в обществе: обобщение социальных процессов начала XXI века ..... 6
- Мамедова Л.В.* Проблема мотивации к изучению английского языка у детей с ограниченными возможностями здоровья ..... 11
- Черкашин Е.О., Титов Е.В.* Социально значимая деятельность учащейся молодежи в сфере экологии как элемент воспитательной деятельности ..... 15
- Шендерей П.Э., Шендерей Е.Э., Романова И.Н., Зелепухин Ю.В.* Вопросы непрерывного образования и роль межпредметных связей в процессе подготовки специалистов в современных условиях ..... 20

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Алябушева С.В.* Управление проектированием и реализацией адаптированной образовательной программы дошкольного образования детей с ОВЗ ..... 27
- Богданов Д.С.* Обобщение международного опыта формирования технологической грамотности учащихся учреждений общего среднего образования ..... 31
- Го Минсянь, Мавродина Ю.Н.* Методы вокально-хоровой работы как условие формирования профессиональных компетенций будущего педагога-хормейстера ..... 36
- Грамма Д.В.* Формирование мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей ..... 39
- Зайцева А.С., Дорогина А.В.* Интеграция учебного предмета «Основы православной культуры» с дополнительной общеразвивающей программой «Основы православной культуры» и объединением дополнительного образования «Мультимедийная журналистика» как условие непрерывности процесса формирования духовно-нравственных ценностей в период летнего отдыха школьников ..... 45
- Драгилев Е.В., Драгилева Л.Л.* О некоторых современных технологиях обучения астрономии на основе информационных технологий ..... 51
- Дьякова О.М.* Реализация психолого-педагогического сопровождения наставничества в школе ..... 57
- Ечмаева Г.А., Малышева Е.Н.* Модель построения индивидуальных образовательных траекторий школьников в рамках реализации проектной и исследовательской деятельности ..... 62

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: spo-magazine.ru

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, заведующая 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 технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАН, 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: 30.08.2023 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>Князькина Н.Х.</i> Педагогические инструменты обучения актеров художественному чтению: на примере поэтического спектакля по произведению А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» .....	69
<i>Кузнецова Г.Н.</i> Педагогическая поддержка самообразования родителей в процессе решения актуальных проблем преемственности дошкольного и начального образования в условиях дошкольной образовательной организации .....	76
<i>Льюй Мэнин, Карачарова Т.И.</i> Обобщение методов обучения вокалу Д.А. Усатова на основе воспоминаний Ф.И. Шаляпина .....	81
<i>Макарова К.В., Орешкина Е.А.</i> Композиционные зарисовки как метод обучения академическому рисунку .....	85
<i>Уторова Л.Р., Новикова О.А.</i> Успешные практики наставничества в школе с использованием потенциала социального партнёрства .....	88
<i>Нью Яфэй.</i> Диверсификация преподавания современной масляной живописи для китайских студентов в вузах .....	93
<i>Пранцова Г.В., Перепелкина Л.П.</i> Паремии и их трансформы как средство коммуникативно-речевого развития учащихся .....	97
<i>Плохих Е.Е.</i> Роль текста в современной лингводидактике: текст как основа развития языковых компетенций .....	104
<i>Цховребова Л.З.</i> Контекстное обучение как средство формирования готовности будущих филологов к профессиональной деятельности .....	111

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Дворкин В.М.</i> Необходимые условия эффективной организации тренировочного процесса при подготовке к соревнованиям по преодолению полосы препятствий со стрельбой .....	116
<i>Болина М.В., Науменко Л.С., Шмидт Е.А., Большакова К.С., Челпанова Е.В.</i> Интерактивные методы в реализации национально-регионального компонента при обучении иностранному языку .....	120

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Безенкова Т.А., Андриенко О.А., Трегубова О.Ф., Гвоздкова Д.Д.</i> Роль социально-проектной деятельности в подготовке бакалавров социальной работы к социально-культурной реабилитации инвалидов .....	125
<i>Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А., Челпанова Е.В., Белова Л.А., Федотова М.Г.</i> Роль социокультурных стереотипов в профессиональной подготовке будущих педагогов: межкультурно-коммуникативный аспект .....	129
<i>Димитриев М.В.</i> Реализация инструментов профориентации в условиях ВУЗа: на примере тренинга «Интегрированный «взрослый» в осознанном выборе профессиональной деятельности» .....	134

<i>Мартынова Н.В., Ланская Н.В., Дьячкова Л.Г.</i> Формирование педагогической модели сопровождения одаренных школьников: на примере модульной программы художественного образования регионального образовательного центра «Сириус. Приморье» .....	140
<i>Ионченкова Я.Ю., Сорокин В.Н., Демехова М.Б., Богданова Т.В., Богданов В.В.</i> Внедрение инновационных методов повышения эффективности профессионального образования .....	145
<i>Исянов Р.Г.</i> Цивилизация системы образования как интеграционный фактор формирования единого социально-экономического пространства Евразийского экономического союза .....	149
<i>Козадаев Н.В.</i> Готовность педагога к индивидуальному взаимодействию с обучающимися образовательной школы .....	153
<i>Колесьянов И.М., Колесьянова А.А.</i> Методика применения классического балетного станка в художественной гимнастике .....	157
<i>Куприна Т.В., Евтюгина А.А., Минасян С.М., Таранова О.В.</i> Оценка эмоционально-ценностного отношения студенческой аудитории к представителям различных культур: на примере России, Китая, Армении .....	161
<i>Приходько О.В.</i> Кураторская деятельность в ведомственном вузе на курсах подготовки иностранных специалистов .....	166
<i>Прусакова Г.В.</i> Определение уровня креативности студентов Алтайского государственного аграрного университета .....	170
<i>Цховребова Л.З.</i> Формирование готовности будущих филологов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема .....	174

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Попова А.В., Шнейдер О.С., Чистякова И.С.</i> Эффективность и пути совершенствования современного адаптивного физического воспитания незрячих и слабовидящих школьников обучающихся школы-интерната .....	179
--	-----

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Гридасова А.В.</i> Композитная полисемия как способ пополнения словарного состава английского языка .....	183
<i>Гринько М.А.</i> Невербальные средства выражения благодарности в англоязычной коммуникации .....	188
<i>Егорова М.А., Хмелевских Д.А.</i> Переводческие трансформации высказываний В.В. Путина в американских СМИ (лексико-семантический уровень) .....	193
<i>Жаркова Е.А.</i> Проявление аномалии в жанре аннотации .....	199
<i>Бузинова Л.М., Ведерникова Т.В., Киреева И.А.</i> Языковые приемы в политическом дискурсе Великобритании и России: сопоставительное исследование на материале аутентичных СМИ .....	203
<i>Внуковская А.В., Кононенко А.П., Недосека Л.А., Федорович Е.В.</i> Влияние информационных технологий на развитие методологии исследования лингвистических процессов .....	208

<i>Ли Сыюэ.</i> Применение инструментов системной функциональной лингвистики при определении экологического имиджа России: на примере медиатекстов сайта агентства «ТАСС» 2019–2021 гг. ....	211	<i>Хрущева Т.В., Волкова А.О.</i> Особенности локализации видеоигр (на материале дилогии “The last of us”) .....	256
<i>Литвяк О.В., Скрипичникова Н.С.</i> Языковые особенности профессиональной лексики русских, американских и французских полицейских: лингвостилевая сторона культуры речи .....	219	<i>Султанова З.А., Абдуллина Г.Р.</i> Кинетические и фонационные средства выражения эмоций в башкирском языке (на примере художественных текстов).....	262
<i>Мальнева Е.Ю.</i> Переосмысление традиционных подходов к анализу семантики индивидуально-авторского слова: способы экспликации концептуального содержания категории Dream (на материале новелл и критических эссе Э.А. По).....	224	<i>Фомина П.С., Косова Ю.А.</i> Особенности перевода кинотекста в аспекте профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика .....	270
<i>Попова О.А., Матехина О.Г.</i> Анализ приемов кодирования и свертывания лекционной информации в современном конспекте обучающихся вузов.....	230	<i>Хрущева Т.В., Титова Д.В.</i> Роль переводческих трансформаций для обеспечения эквивалентного перевода кинотекста: на примере телесериала «LOST».....	274
<i>Некрасова Е.Ю.</i> Аксиологический компонент педагогического дискурса преподавателя русского языка как иностранного .....	236	<i>Чубарова О.Э., Стародубова О.Ю.</i> Сюжетообразующая роль художественных концептов в литературном произведении малой формы (на материале рассказа Л.В. Скрябиной «Дама с собачкой»).....	278
<i>Приходько В.К.</i> Эмотивные и оценочные диалектные слова и фразеологизмы, входящие в тематическую группу «крик» в лексиконе жителей Приамурья XIX–XX вв.....	241	<i>Шихаб эд-Дин Мухаммед Исмаил.</i> Отражение нравственных проблем людей послевоенного времени в советской литературе: на примере пьесы Л. Леонова «Золотая карета» .....	283
<i>Пупырева С.О.</i> Воздействие риторических тактик на политический дискурс: на примере избирательной кампании 2019 года в Испании .....	245	<i>Юань Лиин, Ли Гэнвэй.</i> Реализация стратегии перевода русских эвфемизмов на китайский язык на основании теории релевантности.....	288
<i>Славина О.В.</i> Литературоведческий канон и «авторский фильм» Льва Аннинского «Охота на Льва» .....	249		

#### **ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ**

<i>Галкина И.А.</i> Бинарные оппозиции правый и левый как средство выражения пространственных отношений в древнеанглийском языке.....	292
---	-----

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Alekseeva P.M.</i> Transformation of the role of higher education in society: generalization of social processes at the beginning of the 21st century .....	6
<i>Mamedova L.V.</i> The problem of motivation to learn english in children with disabilities .....	11
<i>Cherkashin E.O., Titov E.V.</i> Socially significant activity of students in the field of ecology as an element of educational activities .....	15
<i>Shenderey P.E., Shenderey E.E., Romanova I.N., Zelepukhin Yu.V.</i> Issues of continuing education and the role of interdisciplinary connections in the process of training specialists in modern conditions .....	20

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Alyabusheva S.V.</i> Management of the design and implementation of an adapted educational program for preschool education of children with disabilities .....	27
<i>Bogdanov D.S.</i> Generalization of international experience in the formation of technological literacy of students of institutions of general secondary education .....	31
<i>Guo Mingxian, Mavrodina Ju.N.</i> Methods of vocal-choral work as a condition for the formation of professional competences of the future teacher-chormeaster .....	36
<i>Gramma D.V.</i> Formation of motivation to study foreign languages among students of non-linguistic specialties .....	39
<i>Zaytseva A.S., Dorogina A.V.</i> Integration of the subject "Fundamentals of Orthodox Culture" with the additional general development program "Fundamentals of Orthodox Culture" and the association of additional education "Multimedia Journalism" as a condition for the continuity of the process of formation of spiritual and moral values during the summer holidays of schoolchildren.....	45
<i>Dragilev E.V., Dragileva L.L.</i> About some modern technologies of teaching astronomy based on information technologies .....	51
<i>Dyakova O.M.</i> Implementation of psychological and pedagogical support of mentoring at school .....	57
<i>Echmaeva G.A., Malysheva E.N.</i> A model for constructing individual educational trajectories of schoolchildren within the framework of project and research activities .....	62
<i>Knjazkina N.H.</i> Pedagogical tools of training of actors to art reading: on an example of poetic performance on product A.S. Pushkin «Ruslan and Lyudmila» .....	69
<i>Kuznetsova G.N.</i> Pedagogical support for self-education of parents in the process of solving urgent problems of the continuity of preschool and primary education in the conditions of a preschool educational organization.....	76
<i>Lyu Mengying, Karacharova T.I.</i> Generalization of vocal teaching methods D.A. Usatov based on the memoirs of F.I. Chaliapin .....	81
<i>Makarova K.V., Oreshkina E.A.</i> Compositional exercises as a method of teaching academic drawing .....	85
<i>Utorova L.R., Novikova O.A.</i> Successful practices of mentoring at school using the potential of social partnership ....	88

<i>Niu Yafei.</i> Diversifying the teaching of contemporary oil painting for chinese students in higher education institutions....	93
--	----

<i>Prantsova G.V., Perepelkina L.P.</i> Paremia and their transformations as a means communicative and speech development of students .....	97
---	----

<i>Plokhikh E.E.</i> The role of text in modern linguodidactics: text as a basis for the development of language competencies.....	104
--	-----

<i>Tskhovrebova L.Z.</i> Contextual learning as a means of forming the readiness of future philologists for professional activity.....	111
--	-----

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Dvorkin V.M.</i> Necessary conditions for the effective organization of the training process during preparation for competitions to overcome the obstacles with shooting.....	116
--	-----

<i>Bolina M.V., Naumenko L.S., Shmidt E.A., Bolshakova K.S., Chelpanova E.V.</i> Interactivity in teaching national regional component in a foreign language .....	120
--	-----

### PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Bezenkova T.A., Andrienko O.A., Tregubova O.F., Gvozdikova D.D.</i> The role of social project activities in the preparation of bachelors of social work for the socio-cultural rehabilitation of disabled people .....	125
--	-----

<i>Bystray E.B., Skorobrenko I.A., Chelpanova E.V., Belova L.A., Fedotova M.G.</i> The role of socio-cultural stereotypes in the professional training of future teachers: cross-cultural and communicative aspect .....	129
--	-----

<i>Dimitriev M.V.</i> Implementation of Career Guidance Tools in the Conditions of the University: On the Example of the Training "Integrated "Adult" in the Conscious Choice of Professional Activity".....	134
--	-----

<i>Martynova N.V., Lanskaya N.V., Dyachkova L.G.</i> Formation of a pedagogical model for supporting gifted schoolchildren: on the example of the modular program of art education of the regional educational center "Sirius. Primorye".....	140
---	-----

<i>Ionchenkova I. Yu., Sorokin V.N., Demekhova M.B., Bogdanova T.V., Bogdanov V.V.</i> Implementation of innovative methods to improve the effectiveness of vocational education .....	145
--	-----

<i>Isianov R.G.</i> The Civilization of the Education System as an Integration Factor in the Formation of a Single Socio-Economic Space of the Eurasian Economic Union.....	149
---	-----

<i>Kozadaev N.V.</i> Readiness of the teacher for individual interaction with students of the educational school.....	153
---	-----

<i>Kolesyanov I.M., Koleasyanova A.A.</i> The method of using the classical ballet barre in rhythmic gymnastics .....	157
---	-----

<i>Kuprina T.V., Evtyugina A.A., Minasyan S.M., Taranova O.V.</i> Evaluation of emotional-value attitude of student audience to representatives of different cultures: on example of Russia, China, Armenia .....	161
---	-----

<i>Prikhodko O.V.</i> Curatorial activity in a departmental university at the training courses for foreign specialists.....	166
---	-----

<i>Prusakova G.V.</i> Determination of the level of creativity of students of the Altai State Agrarian University.....	170
--	-----



*Tskhovrebova L.Z.* Formation of readiness of future philologists for professional activity as a psychological and pedagogical problem..... 174

## SPECIAL PEDAGOGY

*Popova A.V., Shneider O.S., Chistyakova I.S.* Efficiency and ways of improving modern adaptive physical education of blind and visually impaired schoolchildren of boarding school students ..... 179

## LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

*Gridasova A.V.* Composite polysemy as a way to replenish the vocabulary of the english language..... 183

*Grinko M.A.* Non-verbal means of expressing gratitude in English communication ..... 188

*Egorova M.A., Khmelevsky D.A.* Translation transformations of V.V. Putin's statements in the american media (lexical-semantic level) ..... 193

*Zharkova E.A.* Manifestation of an anomaly in the annotation genre..... 199

*Buzinova L.M., Vedernikova T.V., Kireeva I.A.* Linguistic Devices in the Political Discourse of Great Britain and Russia: a Comparative Study Based on the Material of Authentic Mass Media ..... 203

*Vnukovskaya A.V., Kononenko A.P., Nedoseka L.A., Fedorovich E.V.* The influence of information technology on the development of methodology for the study of linguistic processes ..... 208

*Li Siyue* .The use of tools of systemic functional linguistics in determining the ecological image of Russia: on the example of media texts of the website of the agency "TASS" 2019–2021 ..... 211

*Litvyak O.V., Skripichnikova N.S.* Russian, american and french police officers professional vocabulary features: speech culture ethic..... 219

*Malneva E. Yu.* The reevaluation of traditional approaches to the semantic analysis of authorial diction: means of explication of the dream category conceptual meaning: (as exemplified in the E.A. Poe's short stories and critical essays) ..... 224

*Popova O.A., Matekhina O.G.* Analysis of techniques for coding and collaging lecture information in the modern summary of students of higher education institutions..... 230

*Nekrasova E. Yu.* Axiological component of the russian as a foreign language teacher's pedagogical discourse ..... 236

*Prikhodko V.K.* Emotive and evaluative dialect words and phraseological units included in the thematic group "shout" in the lexicon of the inhabitants of the Amur region in the 19th-20th centuries..... 241

*Pupyreva S.O.* Impact of rhetorical tactics on political discourse: on the example of the 2019 election campaign in Spain..... 245

*Slavina O.V.* Literary canon and the «author's film» by Lev Anninsky «Hunting for Lev»..... 249

*Khrushcheva T.V., Volkova A.O.* Features of video game localization (based on "The last of us" dilogy)..... 256

*Sultanova Z.A., Abdullina G.R.* Kinetic and phonational means of expressing emotions in the Bashkir language (on the example of literary texts) ..... 262

*Fomina P.S., Kosova Yu.A.* Features of film text translation in the aspect of an audiovisual translator's professional competences ..... 270

*Khrushcheva T.V., Titova D.V.* The role of translation transformations to ensure equivalent translation of film text: on the example of the television series "LOST" ..... 274

*Chubarova O.E., Starodubova O. Yu.* The plot-forming role of artistic concepts in a literary work of small form (Based on L.V. Scriabina's story "The Lady with the Dog")..... 278

*Muhammad Ismail Fathy Chehabeldine.* Reflection of the moral problems of post-war people in Soviet literature: on the example of L. Leonov's play «The Golden Carriage» ..... 283

*Yuan Liying, Li Gengwei.* Implementation of the strategy of translating Russian euphemisms into Chinese based on the theory of relevance ..... 288

## DISCUSSION TOPICS

*Galkina I.A.* Binary oppositions right and left as means of expressing spatial relations in old english ..... 292

## Трансформация роли высшего образования в обществе: обобщение социальных процессов начала XXI века

**Алексеева Полина Михайловна,**

кандидат педагогических наук, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»  
E-mail: polina.m.alekseeva@mail.ru

Любая социальная система, система высшего образования не исключение, в процессе своей жизнедеятельности проходит различные по степени глубины и масштабности процессы трансформации.

Триггерами таких трансформаций выступают по отдельности и в комплексе потребности экономики в интеллектуализации труда и технологическом обновлении, научно-техническая революция, изменения на рынке труда и в системе найма, примеры прогрессивных изменений в зарубежных странах, обязательства в сфере международного сотрудничества, рост требований к качеству образования как индивидуальному и общественному благу и т.п. Многочисленные примеры в истории России и других стран демонстрируют, что практически все реформы, приводившие к укреплению государственности, усилению обороноспособности, повышению конкурентоспособности её экономики в мире, начинались с укрепления системы образования, со специальной её поддержки государством. Образование является важнейшим фактором экономического роста страны [2].

В данной статье проведен анализ причин трансформации высшего образования в Российской Федерации, рассмотрены глобальные проблемы, с которыми сталкивается высшее образование на современном этапе своего развития, предложено новое системное качество высшего образования.

**Ключевые слова:** трансформация высшего образования, роль высшего образования, современный вуз.

### Введение

Система высшего образования, будучи чувствительной к таким изменениям и вызовам, реагирует с той или иной скоростью, перестраивается, изменяется, внедряет новые элементы. Так было в 60–70-е годы прошлого века, когда стране в массовом количестве требовались инженерные кадры для индустриального развития и развития прорывных, стратегических направлений в условиях биполярного соперничества. Так происходило в последнее десятилетие XX – самом начале XXI века, когда новая Россия стремительно меняла экономический уклад и политическое устройство, открывалась миру, выбирала стратегию международного экономического сотрудничества и разделения труда, определялась в многополярном мире, когда ведущие индустриальные державы заявляли курс на всеобщее высшее образование. Так происходит и сегодня, когда самыми востребованными на рынке труда стали специалисты в сфере IT, а конкурс в вузы на специальности, связанные со сферой IT, превышает несколько десятков человек на место.

И в одном, и в другом случае система высшего образования, по законам системогенетики, меняла свои внутренние и внешние связи, вводила новые и меняла соотношение имеющихся элементов, обретала новые свойства, менялась как организационная структура. Примерами таких изменений являлись:

отказ от вступительных испытаний непосредственно в самом вузе, от системы обязательного распределения специалистов после окончания вуза;

переход на двухуровневую модель подготовки кадров с высшим образованием; использование при разработке учебных планов системы зачетных единиц (кредитов);

усиление механизмов стандартизации в образовании, переход на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования;

разгосударствление и усиление общественно-государственных начал в управлении вузами;

появление негосударственного сектора высшего образования и рынка образовательных услуг;

принятие на вооружение принципа непрерывности образования и, как следствие, большая встроенность сектора высшего образования в многоуровневую систему образования в стране;

замена знаниевой парадигмы высшего образования на компетентностную; др.

Целью данной статьи является анализ современных вызовов и приоритетов высшего образования, обуславливающих его трансформацию в XXI веке.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: выявить вызовы, стратегически определяющие концептуальную рамку трансформации высшего образования; проанализировать интерессистемные проблемы современного высшего образования; предложить новое системное качество высшего образования.

Методологическая основа исследования представлена теоретическими методами, среди которых анализ литературы, обобщение, синтез, абстрагирование, а также обобщением педагогического опыта и систематизация.

## Изложение основного материала

Дискуссия об уместности, полезности, эффективности и даже разрушительности отдельных из этих изменений не прекращается уже на протяжении нескольких десятилетий. Не втягиваясь в данную дискуссию, не стремясь дать однозначный и исчерпывающий ответ на тот или иной вопрос, вместе с тем, можно однозначно констатировать, что каждое из вышеназванных изменений по отдельности и все вместе меняли свойства системы высшего образования в стране, обуславливали появление ряда новых таких свойств, повышали конкурентоспособность отечественного образования, закладывали векторы последующих изменений, определяли приоритеты государственной образовательной политики на ближайшую и обозримую перспективу.

Говоря о трансформации роли высшего образования в начале XXI века, следует остановиться на ключевых надсистемных реалиях, вызовах, приоритетах. Они хотя, по сути своей, прямо не обуславливают те или иные изменения в сфере высшего образования, но, вместе с тем, стратегически определяют их, задают некую концептуальную рамку. Среди них, как минимум, можно назвать следующие: цивилизационные вызовы; высокие темпы обновления технологий; нестабильность [1, с. 119] и флуктуированность социального бытия.

Среди определяющих *цивилизационных вызовов* на первом плане вопросы дефицита исчерпаемых ресурсов, источников энергии, климатические изменения, проблема перенаселения и другие. Их влияние на образование вообще и систему высшего образования, в частности, проявляется в виде запроса на формирование специалистов новой формации, способных предложить прорывные идеи, эффективные технологии устойчивого развития в эпоху нехватки ресурсов, реализовывать принципы коэволюционных отношений в системе «человечество-биосфера». Цивилизационные вызовы, одновременно, предъявляют системе высшего образования подготовку специалистов по ряду направлений, которые связаны с новыми

методами хозяйствования, новыми принципами отношений человека с природой: зеленая энергетика, космотехническая деятельность, проектирование социоприродных систем, астроинженерная деятельность, нанотехнологии, биоинженерия и т.п.

*Высокие темпы обновления технологий* уснавливают предел для опоры в сфере высшего образования на доминанту ориентации на сектор производства. Иными словами, подготовка специалистов в той или иной отрасли не может более основываться на постулате первичности промышленных технологий в силу инерционности образования, изначального лага запаздывания. Принцип опережения, а возможно и принцип «двойного опережения» должен прийти на смену классическим моделям догоняющего образования.

*Нестабильность и флуктуированность социального бытия* для системы высшего образования означает большую ориентированность на междисциплинарность и универсализм в моделях подготовки специалистов, присутствие в таких моделях новых компетенций и профессионально-личностных характеристик: системность, конвергентность мышления; владение инжиниринговыми, когнитивными технологиями; высокая адаптивность к изменениям; готовность активного вмешательства в ход преобразовательных процессов; др.

С учетом сформулированных выше реалий и вызовов можно попытаться ответить на вопрос относительно того как, каким образом система высшего образования может и должна реагировать на эти изменения, вызовы.

Приоритетным, в связи с этим, может быть переход к постнеклассическому этапу развития высшего образования, отказ от догм и постулатов классической модели в виде возвратности инвестиций в человеческий капитал, локализации научно-педагогических школ, подготовки парциальных специалистов, следования образования за изменениями в сфере производства, установки на трансляцию все увеличивающихся массивов знания, информации и т.п.

Выделяют ряд трендов трансформации системы высшего образования: доступность образования, прагматизацию знания и примат «мягких навыков» над специальными компетенциями [5, с. 105].

Очевидно также, что, наряду с дискретным образованием, то есть с образованием на протяжении фиксированного срока освоения той или иной образовательной программы, должен существовать некий поток образования из неформальных, коротких, качественно оцифрованных, дизайнерски обработанных и персонально адаптированных программ, призванных обновлять профессиональные, развивать сквозные компетенции дипломированных, работающих, перучивающихся специалистов, обогащать профессиональную культуру; формировать интердисциплинарный кругозор; формировать способность решать недетерминруемые и частично детерминируемые задачи.

Наряду с надсистемными реалиями вызовами, приоритетами, для современного высшего образования в России характерен ряд интересистемных проблем, противоречий, вызовов. Кратко остановимся на них, сформулируем особенности проявления и подходы к решению, нивелированию, реагированию.

Первую из таких проблем можно обозначить как *проблема адаптивности* образовательных организаций высшего образования к изменениям, недостаточных темпов изменений в содержании, организации образовательного процесса и системности инновационного процесса вообще.

Частично причина данной проблема кроется в несовершенстве финансово-экономических механизмов обеспечения подготовки кадров, частично в инерционности вузовского менеджмента. Вместе с тем, наиболее успешные и инновационно восприимчивые вузы стремятся преодолевать данную проблему путем инициации создания структур кластерного типа, интеграции с бизнесом, высокотехнологичными предприятиями и научно-производственными организациями [3, с. 18].

Значительные возможности для этого представляет участие вузов в крупных стратегических проектах федерального уровня, например, в Программе стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030» [7]. Межинституциональное сетевое взаимодействие, участие вузов – участников Программы в создании новых технологий, отраслей и конкурентоспособных продуктов, вне всякого сомнения, выводит их на новый качественный уровень в подготовке кадров, меняет подходы и модели такой подготовки.

Вторая проблема по упоминанию, но, возможно, первая по значимости, – *проблема воспроизводства кадрового потенциала* и непрерывного профессионально-педагогического развития представителей профессорско-преподавательского состава. В настоящее время многие вузы подошли к той черте, когда имеющиеся каналы и механизмы не обеспечивают требуемые параметры обновления кадрового потенциала, особенно в аспекте возрастных соотношений.

Реализуемые системы мотивации, основанные на системе KPI, не дают ощутимого эффекта в плане качества преподавания, его научного уровня во многом по причине завышенных норм нагрузки на педагога. Существуют множественные барьеры и ограничения для привлечения к полноценной, систематической преподавательской работе в высшей школе высококвалифицированных специалистов из профильных отраслей, успешных практиков, бизнесменов, представителей экспертного сообщества.

Решение названной выше проблемы во многом лежит в плоскости перераспределения сфер ответственности за развитие кадрового потенциала (вуз, учредитель вуза, региональные власти, работодатели, субъекты бизнеса), изменении принципов бюджетирования в части увеличения объемов инвестиций в человеческий капитал, развитии ме-

ханизмов саморегулирования, изменении подходов к нормированию общей годовой нагрузки преподавателя, к планированию и реализации так называемых программ повышения квалификации.

И, наконец, третья проблема, это *проблема управления* – вузом и его структурными подразделениями, образовательным и другими процессами, качеством образования, инновационной деятельностью, конкурентоспособностью и т.д. В последние годы, в плане совершенствования управления, многие вузы пошли по пути активного использования бизнес-моделей, укрупнения или разукрупнения структурных подразделений в виде факультетов и кафедр. Вследствие этого в качестве структурных подразделений появились учебные полигоны и фирмы, акселераторы; факультеты преобразованы в институты; вместо узкопрофильных кафедр созданы кафедры по более общей проблематике. Однако система управления образованием и наукой по-прежнему находится в поисках оптимальной формы и функционала [6, с. 80].

Все это, по мнению Г.Б. Шпака и Т.Н. Бондаренко [8, с. 10], в значительной мере способствовало демонтажу закостенелой структуры и устаревших методов управления. От себя добавим, что следствием отмеченных выше решений и действий стало также повышение управляемости вузов, их способности выполнять директивные указания вышестоящих органов управления.

Очевидно, что простые решения и произведенные за короткое время преобразования автоматически не ведут к изменению внутренней среды вуза, иногда порождают использование жестких моделей административного управления, формализацию управления образовательным процессом и деятельностью научно-педагогических кадров.

Впрочем, имеются прецеденты, когда тот или иной вуз стремится придать организационным изменениям органичный характер, следовать при модернизации управления канонам экосистемного подхода. В частности, в Томском государственном университете внедрение принципов «разделенного управления» минимизирует ряд отрицательных последствий жесткой системы управления, снимает отдельные противоречия в структуре мотивации основных и вспомогательных подразделений, преподавателей и представителей администрации [4, с. 9].

Требования обеспечения конкурентоспособности, ориентация на потребности и ожидания студентов, заказчиков подготовки кадров мотивировали отдельные вузы на создание, сертификацию и использование систем менеджмента качества в соответствии с международными стандартами качества ISO серии 9000. Системная работа по качеству, безусловно, благоприятно сказывается на управлении ключевыми процессами, формирует вузовскую качественную культуру нового типа, повышает доверие к вузу со стороны работодателей, общества, государства, партнеров, прямых потребителей образовательных услуг.



В современном вузовском управлении стоит задача не просто провести изменения, получить эффект на коротком временном отрезке, но выполнить филигранную работу, которая бы обеспечила перенастройку сложной социальной системы, оптимальное сочетание эффективного текущего функционирования и динамичного развития с ориентацией на стратегические приоритеты, баланс вертикальных и горизонтальных структур управления, позволила бы сохранить уникальность конкретного вуза и каждого его учебно-научного подразделения в условиях непрерывных изменений и внешних вызовов.

В связи с вышеизложенным, правомерным также является постановка вопроса о новом системном качестве сектора высшего образования как социального института в двух его аспектах: внутреннее системно-социальное качество и внешнее системно-социальное качество высшего образования.

Внутреннее системно-социальное качество сектора высшего образования, прежде всего, связано с совершенством подходов к разработке образовательных программ, организации образовательного процесса по их реализации. Оно, во многом, ассоциируется с вопросами качества преподавания, степенью интеграции образовательной и научной деятельности, эффективностью управления и полной реализацией потенциала научно-педагогических работников.

Проекция внешнего системно-социального качества сектора высшего образования – это видение и реализация его миссии как социального института, качество подготовки, востребованность выпускников и их конкурентоспособность на рынке труда, вклад вуза в социально-экономическое развитие конкретной территории, отраслевое развитие, развитие научного направления.

Вопрос баланса, соотношения внутреннего и внешнего системно-социального качества высшего образования есть вопрос стратегического позиционирования и развития любого вуза, поскольку предполагает формулирование миссии, определяет его место и роль в экономике знаний, участие в процессах цифровой трансформации, технологических изменений на том или ином этапе развития страны.

Поднятый в настоящей статье спектр вопросов, проблем трансформации роли высшего образования в начале XXI века является далеко не исчерпывающим. Ограничения объема статьи не позволили более подробно остановиться на анализе, дать более развернутую характеристику таким аспектам, как влияние государства и автономность вузов; функционирование вуза в рыночной среде; недобросовестная конкуренция, девальвирующая ценность высшего образования; критерии эффективности вузов и др.

Представляется, что изложенные в статье авторское видение и оценки отдельных позиций и проблем трансформации роли высшего образования в начале XXI века будут способствовать

развитию творческо-интеллектуального дискурса в академическом сообществе, выработке соответствующих стратегических ориентиров.

## Литература

1. Абдуллаева, Р.А. Нестабильность как одно из возможных состояний социальной системы // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 11–1. – С. 118–121. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34329> (дата обращения: 25.07.2023).
2. Алферов, Ж.И., Садовничий В.А. Образование для России XXI века (статья). URL: [https://www.mcsme.ru/edu/index.php%3Fikey=msu-book\\_alferov.html](https://www.mcsme.ru/edu/index.php%3Fikey=msu-book_alferov.html) (дата обращения: 01.08.2023).
3. Багаутдинова, Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса монография). URL: [https://kpfu.ru/docs/F943458841/6\\_Vsholl.pdf](https://kpfu.ru/docs/F943458841/6_Vsholl.pdf) (дата обращения: 25.07.2023).
4. Галажинский Э.В. Как будет меняться управление университетами / Э.В. Галажинский // Университетское управление: практика и анализ. 2018. – № 2. – С. 6–10.
5. Козолупенко, Д.П. Образование и самообразование: основные направления трансформации современной системы высшего образования / Д.П. Козолупенко // Известия Российской академии образования. – 2022. – № 4(60). – С. 105–121
6. Матвеева, М.А. Трансформация управления высшим образованием: административно-правовой аспект / М.А. Матвеева // Ученые труды Российской академии адвокатуры и нотариата. – 2023. – № 1 (68). – С. 74–81.
7. Программа «Приоритет – 2030». URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 25.07.2023).
8. Шпак, Г.Б., Бондаренко, Т.Н. Управление современным вузом: проблемы и перспективы развития // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. – 2019. – № 3 (101). – С. 5–11.

## TRANSFORMATION OF THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN SOCIETY: GENERALIZATION OF SOCIAL PROCESSES AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

Alekseeva P.M.

Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

Any social system, the system of higher education is no exception; in the course of its life, it undergoes transformation processes of various degrees of depth and scale.

The triggers for such transformations are individually and in combination the needs of the economy for the intellectualization of labor and technological renewal, the scientific and technological revolution, changes in the labor market and in the recruitment system, examples of progressive changes in foreign countries, obligations in the field of international cooperation, the growth of requirements for the quality of education. as an individual and public good, etc. Numerous examples in the history of Russia and other countries demonstrate that almost all reforms that led to the strengthening of statehood, strengthening the defense capability, and increasing the competitiveness of its economy in the world began with strengthen-

ing the education system, with its special state support. Education is the most important factor in the country's economic growth [2]. This article analyzes the reasons for the transformation of higher education in the Russian Federation, considers the global problems that higher education faces at the present stage of its development, and proposes a new systemic quality of higher education.

**Keywords:** transformation of higher education, role of higher education, modern university.

#### References

1. Abdullaeva, R.A. Instability as one of the possible states of the social system // Successes of modern natural science. – 2014. – No. 11–1. – S. 118–121.
1. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34329> (date of access: 07/25/2023).
2. Alferov, Zh.I., Sadovnichiy V.A. Education for Russia in the 21st century (article). URL: [https://www.mccme.ru/edu/index.php%3Fikey=msu-book\\_alferov.html](https://www.mccme.ru/edu/index.php%3Fikey=msu-book_alferov.html) (Date of access: 08/01/2023).
3. Bagautdinova, N.G. Higher School Today and Tomorrow: Ways to Overcome the Crisis (monograph). URL: [https://kpfu.ru/docs/F943458841/6\\_Vsholl.pdf](https://kpfu.ru/docs/F943458841/6_Vsholl.pdf) (date of access: 07/25/2023).
4. Galazhinsky E.V. How university management will change / E.V. Galazhinsky // University management: practice and analysis. 2018. – No. 2. – S. 6–10.
5. Kozolupenko, D.P. Education and self-education: the main directions of transformation of the modern system of higher education / D.P. Kozolupenko // News of the Russian Academy of Education. – 2022. – No. 4 (60). – pp. 105–121
6. Matveeva, M.A. Transformation of higher education management: administrative and legal aspect / M.A. Matveeva // Scientific works of the Russian Academy of Advocacy and Notaries. – 2023. – No. 1 (68). – S. 74–81.
7. Program "Priority – 2030". URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (date of access: 07/25/2023).
8. Shpak, G.B., Bondarenko, T.N. Management of a modern university: problems and prospects for development // Bulletin of the Khabarovsk State University of Economics and Law. – 2019. – No. 3 (101). – P. 5–11.

# Проблема мотивации к изучению английского языка у детей с ограниченными возможностями здоровья

**Мамедова Лариса Викторовна,**

к.п.н., доцент, зав. кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ им. М.К. Аммосова в городе Нерюнгри  
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Мотивация играет важную роль в образовательном процессе. Уровень мотивации ученика может существенно влиять на его активность, участие и прогресс в учебе. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут столкнуться с физическими, эмоциональными или когнитивными трудностями, которые могут снижать их мотивацию к обучению.

Проблема мотивации к обучению у детей с ограниченными возможностями здоровья остается актуальной и интересной для исследователей и специалистов в области образования и психологии. Непрерывные исследования в этой области помогают улучшить знания о причинах и факторах, влияющих на мотивацию учеников с ограниченными возможностями здоровья.

В целом, проблема мотивации к обучению у детей с ограниченными возможностями здоровья имеет важное значение для их образовательного успеха, инклюзии, самоопределения и качества жизни. Поддержка мотивации к обучению является неотъемлемой частью инклюзивного образования и требует дальнейших исследований и разработки подходов и стратегий, которые помогут стимулировать и поддерживать мотивацию учеников с ограниченными возможностями здоровья.

В данной статье автором рассмотрена проблема мотивации у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в изучении английского языка. Основная цель исследования заключается в изучении теоретических аспектов мотивации детей с ОВЗ, проведении эмпирического исследования и определении стратегий и подходов, которые помогут этим детям развить мотивацию и активно участвовать в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** инклюзия, дети, ограниченные возможности здоровья, мотивация к обучению, школа, английский язык, мотивационное поле, образование.

Одним из основных принципов инклюзивного образования является обеспечение равных возможностей для обучения и развития для всех детей, включая тех, у кого есть ограниченные возможности здоровья. Проблемы мотивации могут быть одной из причин, которые затрудняют полную интеграцию этих детей в образовательную среду.

Мотивация к обучению имеет важное значение для самоопределения, развития личности и качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Умение учиться и развиваться может помочь им раскрыть свой потенциал, найти свое место в обществе и повысить свою самооценку [3]. Поддержка мотивации к обучению помогает создать условия, в которых дети с ограниченными возможностями здоровья могут активно участвовать в образовательном процессе и достигать своих личных и профессиональных целей.

В психологии мотивация представляет собой сложную систему психологических факторов, которые влияют на поведение и активность человека. Эти факторы разнообразны и включают в себя множество аспектов, таких как потребности, цели, интересы, ценности и ожидания. Они определяют, почему и как человек взаимодействует с окружающей средой и стремится достичь определенных результатов. В работах таких авторов, как Л.И. Божович, А.К. Маркова, Е.В. Шорохова, В.Г. Асеев, Б.И. Додонов, И.А. Зимняя и других, подчеркивается сложность и многообразие факторов, формирующих мотивацию человека [2].

Мотивация к обучению у школьников с ограниченными возможностями здоровья является предметом исследования для многих ученых и специалистов в области специального образования и психологии. Так, известный российский психолог Е.Л. Григоренко проводит исследования в области специального образования и психологии развития. В ее работе исследуются мотивация и саморегуляция у детей с ОВЗ, а также разрабатываются методики и подходы для стимулирования и развития мотивации к обучению.

Также, в институте коррекционной педагогики и психологии РАО проводятся исследования и разработки в области специального образования и психологии, включая изучение мотивации к обучению у детей с ОВЗ. Исследователи этого института работают над разработкой инновационных подходов и методик, которые помогают стимулировать мотивацию и образовательное развитие учащихся с ОВЗ.

В данной работе отсутствие мотивации к обучению у детей с ОВЗ рассматривается в рамках из-

учения английского языка. Так, проблема мотивации к изучению английского языка у детей с ограниченными возможностями может иметь свои особенности и вызовы. Некоторые дети с ОВЗ могут испытывать трудности в мотивации из-за своих специфических образовательных потребностей, коммуникативных и когнитивных ограничений. У школьников с ограниченными возможностями здоровья может быть низкая мотивация к изучению английского языка по нескольким причинам [1]:

1. ограниченные ресурсы и материалы. Школьники с ОВЗ могут сталкиваться с ограниченным доступом к ресурсам и материалам для изучения английского языка, таким как специальные учебники, аудио- и видеоматериалы. Это может затруднять их возможность активного и эффективного изучения языка, что может снижать их мотивацию;

2. адаптация учебного материала. Учебный материал на английском языке может быть неадаптированным и неподходящим для потребностей и способностей школьников с ОВЗ. Сложность материала или отсутствие подходящих методик и стратегий может приводить к трудностям и негативному опыту обучения, что может снижать мотивацию;

3. возможные коммуникативные и когнитивные трудности. Дети с ОВЗ могут сталкиваться с коммуникативными и когнитивными трудностями, которые могут затруднять их способность понимать и использовать английский язык. Это может вызывать чувство неуверенности и неудовлетворенности, что влияет на их мотивацию;

4. низкий уровень поддержки и адаптации. Недостаток поддержки со стороны учителей, родителей и школьной среды может негативно сказываться на мотивации учащихся с ОВЗ. Недостаточная адаптация учебного процесса, отсутствие индивидуального подхода и поддержки могут приводить к ощущению неуспеха и отчуждения, что снижает мотивацию к изучению английского языка;

5. негативный опыт или стереотипы. Школьники с ОВЗ могут иметь негативный опыт или столкнуться со стереотипами и предубеждениями относительно своей способности изучать английский язык. Это может повлиять на их самооценку и уверенность в своих способностях, что отрицательно сказывается на мотивации.

У детей с ограниченными возможностями здоровья мотивация к обучению может проявляться в разных формах [7]. Некоторые из типов мотивации, которые могут быть присутствовать у детей с ОВЗ представлены в таблице 1.

Важно помнить, что мотивация у детей с ОВЗ может быть индивидуальной и различаться в зависимости от конкретного ребенка. Поддержка и стимулирование мотивации требует индивидуального подхода, учета их потребностей и интересов, а также создания поддерживающей обстановки, в которой они могут чувствовать себя успешными и достигать своих образовательных целей.

В рамках данной работы было проведено эмпирическое исследование на базе средней общеобразовательной школы № 216 в городе Новосибирск. В группе участвовало 30 детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте 10 лет. С помощью диагностических методик был выявлен уровень школьной мотивации и уровень развития внутренней мотивации при изучении английского языка у испытуемых.

Таблица 1. Типы мотивации к обучению

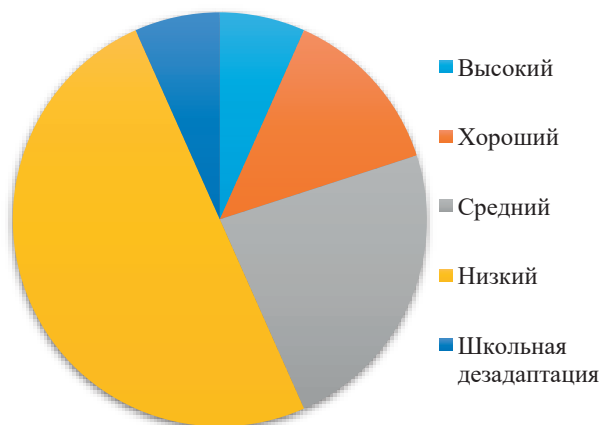
Тип мотивации	Характеристика
Внутренняя	Этот тип мотивации связан с внутренними факторами, такими как личные интересы, ценности и удовлетворение, получаемое от самого процесса обучения. Ученик с ОВЗ, обладающий внутренней мотивацией, может испытывать удовольствие и радость от изучения новых вещей, английского языка в данном случае, и стремиться к саморазвитию и достижению успеха
Внешняя	Внешняя мотивация связана с внешними стимулами, такими как похвала, награды или избегание наказания. Ученик с ОВЗ, обладающий внешней мотивацией, может быть стимулирован внешними факторами, чтобы проявлять активность и участвовать в учебном процессе
Социальная	Для детей с ОВЗ социальная мотивация может играть важную роль. Они могут быть мотивированы желанием соответствовать ожиданиям и требованиям социальной среды, получать одобрение и поддержку от своих родителей, учителей и сверстников. Это может быть важным фактором, стимулирующим их активность и участие в обучении английскому языку
Достижение мотивации	Ученики с ОВЗ могут быть мотивированы стремлением к достижению и превосходству в учебе. Они могут быть поставлены перед вызовом и стремиться преодолеть свои трудности и достичь поставленных целей. Этот тип мотивации может быть особенно сильным у детей, которые стремятся преодолеть свои физические или когнитивные ограничения
Интересная мотивация	Интерес к предмету или теме изучения может быть мощным мотивационным фактором для детей с ОВЗ. Если они находят английский язык интересным и значимым, это может способствовать их мотивации к изучению. Поэтому важно создавать интересные и стимулирующие уроки, которые соответствуют их потребностям и предпочтениям

В исследовании было использовано две методики [5]:

- анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой;
- методика «Диагностика направленности учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкой.

Результаты проведения анкетирования «Оценка уровня школьной мотивации» представлены на рисунке 1.

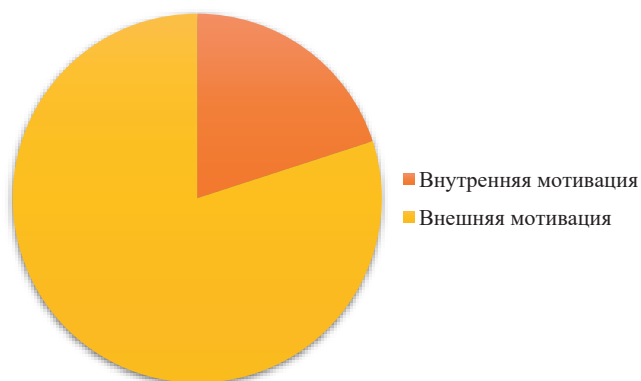




**Рис. 1.** Результаты анкетирования «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что количество учащихся, которые имеют высокий уровень учебной активности и число детей, находящихся на уровне школьной дезадаптации, совпадает и составляет по 7%. Количество испытуемых, занимающих уровень хорошей школьной мотивации – 13%, в то время как средний уровень мотивации имеют 23%, однако стоит отметить, что этих детей школа привлекает внеурочной деятельностью. Наибольшее количество детей имеют низкий уровень школьной мотивации. О последних учителя отзываются как о детях, неохотно посещающих школу, имеющих затруднения в учебной деятельности и сложности в адаптации к школьной среде.

Стоит отметить, что данное анкетирование показывает мотивацию к обучению в школе по отношению ко всем дисциплинам. Далее была проведена методика, отражающая конкретно уровень мотивации к изучению английского языка, ее результаты представлены на рисунке 2.



**Рис. 2.** Результаты методики «Диагностика направленности учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкой

Данная методика позволила определить тип мотивации при изучении английского языка. Так, 20% учащихся имеют внутреннюю мотивацию, что указывает на собственную потребность в познании у испытуемых. Дети стремятся овладеть учебным материалом, поскольку для них это является целью обучения, также они активно включены в учебную деятельность. Посещение уроков по английскому языку приносит им эмоциональ-

ное удовлетворение, что положительно сказывается на их активности в процессе урока.

Однако, подавляющая часть испытуемых имеет внешнюю мотивацию при изучении английского языка и составляет 80%. У данной группы испытуемых овладение содержанием учебного предмета не является целью посещения уроков. Проведение опроса среди родителей, чьи дети по результатам тестирования попали в эту группу, утверждают, что, в частности, их дети посещают уроки английского языка из-за боязни получения плохих оценок, а также ввиду требований родителей и учителей. Учителя уверены, что эти учащиеся отчуждены от процесса обучения, а дети во время беседы упоминают то, что уроки для них являются скучными и однообразными, что может указывать на незаинтересованность преподавателя в повышении эффективности своей деятельности.

Таким образом, на основе полученных результатов нами были подобраны приемы, направленные на развитие интереса к изучению английского языка:

1. индивидуальный подход: каждый ребенок с ОВЗ уникален и имеет свои специальные потребности и интересы. Важно разрабатывать индивидуальные образовательные программы, которые учитывают их уровень развития, способности и интересы. Использование материалов и активностей, которые соответствуют их индивидуальным потребностям и предпочтениям, может помочь создать более значимый и интересный учебный опыт;

2. использование мультимедиа и визуальной поддержки: визуальные материалы и мультимедийные ресурсы могут быть полезными для поддержки мотивации учеников с ОВЗ. Использование картинок, видео, аудио и интерактивных игр может сделать процесс изучения английского языка более интересным и привлекательным для детей. Это может помочь им лучше понимать и запоминать новую информацию;

3. практическое применение: создание возможностей для практического применения английского языка может помочь повысить мотивацию учеников с ОВЗ. Например, проведение коммуникативных игр, ролевых игр или проектов на английском языке может помочь детям увидеть практическую ценность языка и его применение в реальных ситуациях;

4. учет интересов и предпочтений: учитывайте интересы и предпочтения детей с ОВЗ в процессе обучения английскому языку. Использование тем и материалов, которые вызывают интерес и связаны с их личным опытом, может помочь сделать изучение языка более привлекательным и значимым для них. Также, можно позволить детям с ОВЗ определить свои цели и разработать план действий для их достижения. Участие в процессе планирования может помочь им ощутить собственную ответственность и контроль над своим обучением;

5. учёт успехов и поощрение: важно отмечать успехи и прогресс каждого ребенка с ОВЗ и по-

ощрять его усилия. Похвала, награды или другие формы признания могут стимулировать мотивацию и уверенность в своих способностях;

6. сотрудничество с родителями и специалистами: важно сотрудничать с родителями и специалистами, чтобы развивать подходы, которые поддерживают мотивацию детей с ОВЗ к изучению английского языка. Родители и специалисты могут быть важными партнерами в создании поддерживающей обстановки и предоставлении дополнительных ресурсов и стратегий.

Все эти подходы должны быть адаптированы к индивидуальным потребностям и специфическим возможностям каждого ребенка с ОВЗ. Цель состоит в том, чтобы создать мотивирующую, интересную и поддерживающую среду, которая поможет детям с ОВЗ развивать свои языковые навыки на английском языке.

## Литература

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. / В.Г. Асеев – М., 2006. – 273с.
2. Божович, Л.И. Изучение мотивации детей и подростков. / Л.И. Божович – М., 2002. – 304с.
3. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей./ С.Д. Забрамная. – М.: Владос, 2005–381с.
4. Киселева, Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / Н.А. Киселева, И.Ю. Левченко. – М.: Коррекционная педагогика, 2005. – 210 с.
5. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с. С. 218–219.
6. Стребелева, Е. А.. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр./ Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2008. – 264 с.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин – М.: Академия, 2010. – 390 с.

## THE PROBLEM OF MOTIVATION TO LEARN ENGLISH IN CHILDREN WITH DISABILITIES

**Mamedova L.V.**

Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova" in Neryungri

Motivation plays an important role in the educational process. The level of motivation of a student can significantly affect his activity, participation and progress in his studies. Children with disabilities may face physical, emotional, or cognitive difficulties that may reduce their motivation to learn.

The problem of motivation to study in children with disabilities remains relevant and interesting for researchers and specialists in the field of education and psychology. Continuous research in this area helps to improve knowledge about the causes and factors affecting the motivation of students with disabilities.

In general, the problem of motivation to study in children with disabilities is important for their educational success, inclusion, self-determination and quality of life. Supporting learning motivation is an integral part of inclusive education and requires further research and development of approaches and strategies that will help stimulate and support the motivation of students with disabilities.

In this article, the author considers the problem of motivation among students with disabilities in learning English. The main purpose of the study is to study the theoretical aspects of motivation of children with disabilities, conduct empirical research and identify strategies and approaches that will help these children develop motivation and actively participate in the educational process.

**Keywords:** inclusion, children, limited health opportunities, motivation to study, school, English, motivational field, education.

## References

1. Aseev, V.G. Motivation of behavior and personality formation. / V.G. Aseev – М., 2006. – 273s.
2. Bozhovich, L.I. The study of motivation of children and adolescents. / L.I. Bozhovich – М., 2002. – 304s.
3. Zabramnaya, S.D. Psychological and pedagogical diagnostics of mental development children./ S.D. Zabramnaya. – М.: Vlados, 2005. – 381s.
4. Kiseleva, N.A. Psychological study of children with developmental disabilities / N.A. Kiseleva, I.Y. Levchenko. – М.: Correctional pedagogy, 2005. – 210 p.
5. Nemov R.S. Psychology: Studies for students. higher. ped. studies. institutions: In 3 books – 4th ed. – Moscow: Humanit. ed. center VLADOS, 2003. – Book 1: General fundamentals of Psychology. – 688 S. S. 218–219.
6. Strebeleva, E.A. Correctional and developmental education of children in the process of didactic games./ E.A. Strebeleva. – М.: Vlados, 2008. – 264s.
7. Elkonin D.B. Child psychology / D.B. Elkonin – М.: Academy, 2010. – 390 p.

# Социально значимая деятельность учащейся молодежи в сфере экологии как элемент воспитательной деятельности

**Черкашин Евгений Олегович,**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории развития личности в системе образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»  
E-mail: evgenicherkashin@gmail.com

**Титов Евгений Викторович,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики городского хозяйства и жилищного права Московского городского университета управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова  
E-mail: titov.evgeny.v@gmail.com

В статье обсуждается значение деятельности учащейся молодежи в сфере экологии, которой отводится особая роль в достижении устойчивого развития, сохранении природы и преодолении экологического кризиса.

Деятельность в сфере экологии является социально значимой, так как включение в неё обеспечивает учащейся молодежи формирование такого качества личности как бережное отношение к природе и окружающей среде. Это позволяет рассматривать деятельность в сфере экологии в качестве элемента воспитательной деятельности. Поэтому необходимость осознанного включения российской молодежи в социально значимую деятельность, в сфере экологии требует постоянного и пристального внимания со стороны государственной системы образования.

**Ключевые слова:** воспитательная деятельность; сфера экологии; учащаяся молодежь; социальная значимая деятельность.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» воспитание подрастающего поколения является: а) одним из основных принципов государственной политики в сфере образования; б) деятельностью, направленной на формирование у обучающихся, в частности, бережного отношения к природе и окружающей среде.

Более полувека природоохранная (/экологическая) проблематика остаётся важнейшим аспектом международной и национальной политики многих государств. Однако человечество пока не достигло сколь-нибудь значимых позитивных результатов в преодолении глобального противоречия между удовлетворением экологических (/биологических) потребностей (пища, питье, воздух без вредных примесей, сон, комфортная температура, защита от стихийных бедствий) и социально-экономических потребностей (жилище, одежда, предметы обихода, средства труда, различного рода услуги, в том числе транспортные).

Природа не в состоянии компенсировать последствия потребительского тренда развития человечества. Это стало источником и первопричиной глобального противоречия между современной цивилизацией и Природой. Обострение данного противоречия привело к экологическому кризису – так наука назвала конфликт между социальным и природным началами в людях.

Сегодня всё население Земли включено в общественные отношения, непосредственно и/или опосредованно связанные с окружающей средой, живой и неживой природой. Поэтому преодолеть современный экологический кризис можно только посредством формирования в индивидуальном и общественном сознании человечества системы ценностей, обеспечивающих уважительное и ответственное отношение людей к окружающей природе и к природному началу в себе и других обитателях нашей планеты. Только при включении широких слоёв населения в деятельность, направленную на охрану окружающей среды и сохранение здоровья, возможен переход к устойчивому развитию и преодолению экологического кризиса.

В «Экологической доктрине Российской Федерации» одним из основных факторов деградации природной среды назван низкий уровень экологического сознания и экологической культуры населения, а обязательным условием достижения стратегической цели государственной политики в области экологии – участие гражданского общества, органов самоуправления и деловых кругов в подготовке, обсуждении, принятии и реализации

*Статья опубликована в рамках государственного задания № 073–00008–23–05 по теме «Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе»*

решений в области охраны окружающей среды и рационального природопользования. Это возможно только за счёт повышения «экологической культуры населения, образовательного уровня и профессиональных навыков и знаний в области экологии» посредством «создания государственных и негосударственных систем непрерывного экологического образования и просвещения».

Особая роль в преодолении экологического кризиса отводится учащейся молодёжи – молодым людям, осваивающим программы общего и профессионального образования (обучающиеся), относящимся к социально-демографической группе в возрасте от 14 до 35 лет (Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодёжной политике в Российской Федерации») или, если следовать рекомендации Генерального секретаря ООН (доклад на 36-ой сессии ООН A/36/215 19.06.1981), от 14 до 24 лет.

Глобальные тенденции убедительно показывают, как справедливо отмечается в Распоряжении Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года», что стратегические преимущества будут у тех стран и государств, которые смогут продуктивно использовать инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодёжь.

Право каждого гражданина Российской Федерации на благоприятную окружающую среду, закреплённое в статье 42 «Конституции Российской Федерации», не может быть реализовано без активного, деятельного участия российской молодёжи. Формирование и развитие бережного отношения к окружающей среде является целью общероссийского движения детей и молодёжи, о чём сказано в ст. 2 Федерального закона от 17.07.2022 № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодёжи».

Как наиболее восприимчивая и мобильная часть социума российская молодёжь всегда поддерживала прогрессивные реформы и претворяла их в жизнь. Устремления советской, а затем и российской молодёжи развивали науку и промышленность, обеспечивая рост экономики и улучшение качества жизни. Поэтому необходимость осознанного включения российской молодёжи в социально значимую деятельность, направленную на решение экологических проблем, требует постоянного и пристального внимания со стороны государственной системы образования.

Именно образование, начиная с дошкольного и заканчивая профессиональным, является основным средством решения этой важнейшей задачи, что отражено в ст. 3 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Российская государственная система образования в лице профильных министерств и ведомств осознала и приняла данный вызов, о чём свидетельствует ряд нормативно-правовых документов,

принятых отраслевыми органами исполнительной власти федерального уровня и регламентирующих образовательную деятельность в соответствующих областях российского образования.

Министерством просвещения и Министерством науки и образования Российской Федерации в содержание большинства нормативно-правовых актов, регламентирующих реализацию государственной политики в сфере образования в деятельности образовательных учреждений и организаций общего (федеральные государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего общего образования, федеральные образовательные программы основного общего, и среднего общего образования), а также профессионального (федеральные государственные стандарты среднего и высшего профессионального образования по специальностям и направлениям подготовки) образования, включены требования экологического воспитания детей и молодёжи посредством создания условий, обеспечивающих: а) формирование у обучающихся экологической грамотности; б) осознание обучающимися роли экологической культуры в обеспечении личного и общественного здоровья; в) осознание обучающимися глобального характера экологических проблем и путей их решения; г) осознания обучающимися своей роли как граждан и потребителей в условиях взаимосвязи природной, технологической и социальной сред; д) формирования готовности обучающихся к участию в практической (повседневной и профессиональной) деятельности экологической направленности.

Необходимость формирования у всех людей и, особенно, у подрастающего поколения активного неприятия действий, приносящих вред окружающей среде, бережного, экологически целесообразного отношения к живой и неживой природе как источнику жизни на Земле восходит к трудам Аристотеля, Платона, Вольтера, Бэкона Ф., Коменского Я.А., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци Г., Гёте И.В., Белинского В.Г., Герцена А.И., Достоевского Ф.М., Ушинского К.Д., Вернадского В.И., Сухомлинского В.А., Лихачёва Д.С., Моисеева Н.Н., Реймерса Н.Ф. и других исследователей, продолжая оставаться важным направлением современной философской и педагогической научной мысли, представленного в работах Алдашевой А.А., Гагарина А.В., Глазачева С.Н., Захлебного А.Н., Зверева И.Д., Медведева В.И., Панова В.И., Пасечника В.В., Ягодина Г.А. и ряда других исследователей.

С момента осознания прогрессивной ответственностью необходимости скорейшего выхода современной цивилизации из глобального экологического кризиса (середина XX века), вызванного чрезмерным, бесконтрольным, неумеренным потреблением ограниченных природных ресурсов нашей планеты, эту проблемную ситуацию сразу начали рассматривать как комплексную, которая охватывает все сферы жизни современного обще-



ства и, соответственно, требуя системного поиска путей и средств её преодоления. Об этом свидетельствуют диссертационные исследования Ефимова К.М., Сосуновой И.А., Боголюбова С.А., Гусева А.А., Матвеевой Е.В., Подлесной М.А., Уваровой Г.Г., Ильичёвой Е.В., Сбойчаковой А.В., Волковой Л.В., Демчука А.Л., Казанцевой А.Н., Шилиной И.Б., Величко С.В., Крупиной Н.Н., Деля В.П., Ляо Дума, Степанова А.М., Кузнецовой Г.Н., Красильниковой Н.А., Кулабухова Д.А., Новиковой М.В., Шишкиной И.В., Плотниковой Л.И. и многих других.

Такой, весьма обширный и представительный массив работ (выше представлена лишь его малая часть), посвящённых различным, далеко не всегда очевидным аспектам экологической проблематики, свидетельствует о целесообразности системного подхода к исследованию и преодолению экологической проблемной ситуации, возникшей вследствие усугубления противоречия между природным и социальным началами на данном этапе развития цивилизации, и является серьёзным аргументом в пользу его актуальности, целесообразности и перспективности. Подобный подход требует рассмотрения всех аспектов экологической проблемы сохранения природы в содержательной взаимосвязи.

В основу искомого подхода к образовательной деятельности, которая поможет молодым людям осознать свою роль как граждан и потребителей в условиях неразрывной связи природной, технологической и социальной сред и обеспечит формирование готовности учащейся молодёжи к деятельности экологической направленности в повседневной жизни и в профессиональной сфере, может быть положено представление о сфере экологии [9].

Сфера экологии – это область социальной практики, в которой активность людей направлена на познание и преобразование природы; негативного влияния производства и потребления на природу; связанных с природой индивидуальных и общественных отношений [10].

Как область социальной практики сфера экологии задаёт направление развитию цивилизации и общества, охватывает все области общественной жизни, является средой и субстратом социально значимой деятельности, подрастающего поколения, обеспечивая тем самым социальное становление молодёжи и создавая фундаментальные предпосылки для преодоления глобального экологического кризиса [9].

По сути, сфера экологии создаёт условия для воспитания, которое, согласно представлениям Караковского В.А., Новиковой Л.И., Селивановой Н.Л., следует рассматривать как «управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий» [3].

Целью воспитательной деятельности считают личностное развитие, включающее: а) усвоение социально значимых знаний, б) развитие социально значимых отношений и в) накопление опы-

та социально значимых действий, которые дадут возможность обучающимся овладеть деятельностью, считающимися в обществе социально значимыми [4].

Социально значимыми являются виды деятельности, ориентированные на сохранение и развитие того, что считается в обществе ценностями [2]. Например, к социально значимым видам деятельности относят природоохранную, миротворческую, волонтерскую деятельность, защиту Родины, охрану памятников культуры, охрану здоровья людей, заботу о подрастающем поколении и т.д. [4]. Поэтому деятельность учащейся молодёжи в сфере экологии является социальной значимой так как посредством включения в неё создаются благоприятные условия для формирования у молодых людей такого качества личности как бережное отношение к природе и окружающей среде.

Социально значимая деятельность учащейся молодёжи в сфере экологии осуществляется в целях устойчивого развития и благоприятной окружающей среды с учётом общественной потребности в экологической безопасности и сохранении природы. Эта деятельность направлена на познание и преобразование а) природы, б) негативных для природы последствий производства и потребления, в) связанных с природой социальных отношений. [5]. Так же неотъемлемым компонентом социально значимой деятельности учащейся молодёжи в сфере экологии является распространение и обмен информацией о её ходе и результатах [6,7].

По существу, социально значимая деятельность учащейся молодёжи в сфере экологии в той или иной степени обеспечивает формирование у молодых людей такого качества личности как бережное отношение к природе и окружающей среде, что является целью воспитательной деятельности, заключающейся в развитии личности воспитуемых. Поэтому социально значимую деятельность учащейся молодёжи в сфере экологии, дополнительным конечным побочным продуктом которой является развитие личности молодых людей и, в конечном счёте, изменение их социального статуса, можно считать элементом воспитательной деятельности [1,8].

В качестве ключевой характеристики социально значимой деятельности учащейся молодёжи в сфере экологии как элемента воспитательной деятельности может быть использован её воспитательный потенциал, содержание которого заключается в возможности создания условий для формирования «бережного отношения к природе и окружающей среде» как непосредственно у учащейся молодёжи, так и у самых широких слоёв общества. Согласно Степанову П.В. воспитательный потенциал следует рассматривать как «совокупность возможностей в области воспитания». Имплицитно им обладают взаимодействующие с воспитуемыми социальные субъекты, объекты и явления окружающей среды, различные виды и формы деятельности [4].

Исследования показали, что на воспитательный потенциал социально значимой деятельности учащейся молодёжи в сфере экологии в значительной степени влияют особенности её субъекта, а именно: а) опыт молодых людей в сфере экологии как источник деятельности в сфере экологии для удовлетворения общественной потребности в экологической безопасности и сохранении природы [7]. По сути, воспитательный потенциал социально значимой деятельности в сфере экологии определяется готовностью молодых людей, выступающих её субъектом, к её осуществлению. При высоком уровне мотивации и готовности молодые люди будут стремиться включиться в социально значимую деятельность в сфере экологии по мере возникновения соответствующих ситуаций природоохранного (экологического) содержания, в том числе и для решения задач, прямо не связанных с учебной или профессиональной деятельностью. В этом случае воспитательный потенциал социально значимой деятельности учащейся молодёжи в сфере экологии будет высоким, обеспечивая формирование у обучающихся «бережного отношения к природе», что позволяет рассматривать деятельность в сфере экологии в качестве элемента воспитательной деятельности.

Таким образом, социально значимая деятельность учащейся молодёжи в сфере экологии обеспечивает формирование в сознании подрастающего поколения ответственного отношения к окружающей природе и к природному началу в себе и других обитателях нашей планеты и поэтому является важным элементом воспитательной деятельности. Включение школьной и студенческой молодёжи в различные виды деятельности в сфере экологии, в том числе в природоохранную и здоровьесберегающую деятельность, является условием формирования ответственного отношения к здоровью, окружающей среде и природе. При этом молодые люди транслируют, распространяют в обществе собственное отношение к экологической проблематике, вовлекая в деятельность в сфере экологии всё более широкий круг людей – семью, одноклассников, однокурсников, знакомых и близких, а после получения образования – и коллег, обеспечивая участие гражданского общества, государства и деловых кругов в сохранении благоприятной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов в целях удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений, укрепления правопорядка в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности.

## Литература

1. Габай Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. – 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 240 с.
2. Караковский В.А. Статья человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного

учебно-воспитательного процесса. М.: «Новая школа», 1993. 80 с.

3. Караковский В. А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н.Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2000. 279 с.
4. Степанов П.В. Структура воспитательной деятельности педагога: дисс. д-ра пед. наук. М.: ИСРО РАО, 218, 319 с.
5. Титов Е.В., Черкашин Е.О. Сфера экологии как предметная область деятельности // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference “Education Environment for the Information Age – 2019”) (EEIA – 2019)/ Под ред. С.В. Ивановой. 2019. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», С. 138–148
6. Титов Е.В., Черкашин Е.О. Сфера экологии как платформа взаимодействия студенческой молодёжи в цифровой среде мегаполиса // Журнал «Современное педагогическое образование», 2022. № 6. С. 288–293.
7. Черкашин Е.О., Титов Е.В., Щерба В.А. Субъектная позиция городской молодёжи в сфере экологии как личностный результат взаимодействия в цифровой среде / Сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. Казань: Изд-во Казанского университета, 2022. – Ч. I. – 568 с. С. 527–534.
8. Evgeny O. Cherkashin, Evgeny V. Titov. The Field of Ecology as A Complex of Statuses and Subjective Positions // 7 th icCSBs 2018 Annual International Conference on Cognitive – Social, and Behavioural Sciences 12–14 November 2018/ Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education – Moscow/Russia. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.50.
9. Evgeny O. Cherkashin, Evgeny V. Titov. Ecology as Field of Social Relations // 2017 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7–8, 2017. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.26.
10. Evgeny V. Titov, Evgeny O. Cherkashin, Tatiana V. Makhareva. Sphere Of Ecology As A Field Of Social Formation // 2018 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2018), Moscow, Russia, June 5–6, 2018. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.89.

## SOCIALLY SIGNIFICANT ACTIVITY OF STUDENTS IN THE FIELD OF ECOLOGY AS AN ELEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

**Cherkashin E.O., Titov E.V.**

Institute for Education Development Strategy; Moscow City University of Management Government of Moscow named after Yu.M. Luzhkov

The article discusses the importance of the activities of young students in the field of ecology, which has a special role in achieving

sustainable development, preserving nature and overcoming the ecological crisis. Activities in the field of ecology are socially significant, since the inclusion in it provides students with the formation of such a quality of personality as a careful attitude to nature and the environment. This allows us to consider activities in the field of ecology as an element of educational activities. Therefore, the need for the conscious inclusion of Russian youth in socially significant activities in the field of ecology requires constant and close attention from the state education system.

**Keywords:** sphere of ecology; educational activity; student youth; socially significant activity.

## References

1. Gabay T.V. Pedagogical psychology: textbook. allowance for students. higher textbook institutions / T.V. Gabay. – 4th ed., revised. – M.: Publishing Center “Academy”, 2008. 240 p.
2. Karakovsky V.A. Become human. Universal values – the basis of a holistic educational process / M.: “New school”, 1993. 80 p.
3. Karakovsky V. A., Novikova L.I., Selivanova N.L. Education? Education... Education!: Theory and practice of school educational systems / Ed. N.L. Selivanova. Ed. 2nd, add. and reworked. – M.: Pedagogical Society of Russia, 2000. 279 p.
4. Stepanov P.V. The structure of the educational activity of the teacher: diss. Dr. ped. Sciences. M.: ISRO RAO, 218, 319 p.
5. Titov E.V., Cherkashin E.O. The sphere of ecology as a subject area of activity // Collection of scientific papers of the international scientific and practical conference “Educational space in the information age” (International conference “Education Environment for the Information Age – 2019”) (EEIA – 2019) / Ed. S.V. Ivanova. 2019. M.: FGBNU “Institute for the Development of Education Strategy of the Russian Academy of Education”, pp. 138–148
6. Titov E.V., Cherkashin E.O. The sphere of ecology as a platform for the interaction of student youth in the digital environment of the metropolis // Journal “Modern Pedagogical Education”, 2022. No. 6. P. 288–293.
7. Cherkashin E.O., Titov E.V., Shcherba V.A. The subjective position of urban youth in the field of ecology as a personal result of interaction in the digital environment / Collection of scientific papers of the VIII International Forum on Teacher Education. Kazan: Publishing House of Kazan University, 2022. – Part I. – 568 p. pp. 527–534.
8. Evgeny O. Cherkashin, Evgeny V. Titov. The Field of Ecology as A Complex of Statuses and Subjective Positions // 7 th icCSBs 2018 Annual International Conference on Cognitive – Social, and Behavioural Sciences 12–14 November 2018/ Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education – Moscow/Russia. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.50.
9. Evgeny O. Cherkashin, Evgeny V. Titov. Ecology as Field of Social Relations // 2017 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7–8, 2017. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.26.
10. Evgeny V. Titov, Evgeny O. Cherkashin, Tatiana V. Makhareva. Sphere Of Ecology As A Field Of Social Formation // 2018 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2018), Moscow, Russia, June 5–6, 2018. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.89.

# Вопросы непрерывного образования и роль межпредметных связей в процессе подготовки специалистов в современных условиях

## Шендерей Павел Эдуардович,

к.п.н., доцент, проректор по научной и учебной работе, АНО ДПО «Научно-исследовательский институт менеджмента, экономики, статистики, информатики»  
E-mail: mesi@immp.tit.ru

## Шендерей Евгений Эдуардович,

к.п.н., ректор, АНО ДПО «Научно-исследовательский институт менеджмента, экономики, статистики, информатики»  
E-mail: mesi@immp.tit.ru

## Романова Ираида Николаевна,

научный сотрудник, кафедра «Техносферная безопасность, промышленная безопасность и экология», АНО ДПО «Научно-исследовательский институт менеджмента, экономики, статистики, информатики»  
E-mail: mesi@immp.tit.ru

## Зелепухин Юрий Валентинович,

кандидат технических наук, доцент, кафедра экономики и экономической безопасности, Самарский государственный социально-педагогический университет  
E-mail: zelepukhin@pgsga.ru

Статья посвящена рассмотрению вопросов организации подготовки педагогических работников и специалистов технического профиля (инженеров) с учетом современных подходов к реализации образовательного процесса на различных уровнях. Отмечается, что в рамках квалификационных требований последних лет образование должно иметь непрерывный характер и обеспечивать преемственность учебных программ. Авторы акцентируют внимание на необходимости установления взаимосвязи между различными учебными дисциплинами и курсами, посредством которых достигается единство образовательной программы на каждом уровне образования как важном элементе его непрерывности. Раскрывается роль межпредметных связей в процессе подготовки специалистов (педагогических и инженерных кадров). Исходя из междисциплинарного подхода, рассматриваются особенности осуществления образовательной деятельности в организациях различного уровня и направленности: среднего общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, компетентностный подход, общее среднее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное образование, межпредметные связи.

## Введение

В современных условиях потребность в конкурентоспособной рабочей силе в различных сферах деятельности (например, педагогической и инженерной) становится все более острой [1–4]. Это, в свою очередь, обуславливает актуальность подготовки квалифицированных специалистов для обеспечения кадрового сопровождения различных отраслей народного хозяйства [1–5].

Подготовке специалистов различного уровня, направленности и профиля (в том числе в сфере педагогики и машиностроения) посвящены работы многих ученых и исследователей, в том числе Азаровой Р.Н., Романовой И.Н., Ефремовой Е.С., Димитриади Н.А., Шендерей П.Э., Зуева В.М., Шендерей Е.Э. и т.д. [1–8]. Особое внимание авторы научных работ уделяют развитию непрерывного образования (образованию в течение всей жизни) как неотъемлемой части подготовки квалифицированной рабочей силы.

Анализ современных подходов в сфере подготовки специалистов различного уровня и профиля выявил не просто актуальность, но необходимость и целесообразность формирования у них ряда профессиональных компетенций. Исследования показывают, что значительная часть из них приобретает посредством применения межпредметного подхода в реализации образовательного процесса и углубляется в ходе освоения дополнительных профессиональных программ в рамках осуществления непрерывного образования в течение жизни. Формирование межпредметных связей в образовательном процессе подготовки специалистов, развитие компетенций и вопросы собственно непрерывного образования нашли отражение в многочисленных научных работах российских ученых [9–21].

## Обзор литературы

Проблемы и перспективы непрерывного образования в настоящее время достаточно широко освещены в современной научной литературе. Основные направления развития непрерывного образования рассмотрены в работах таких авторов, как Кондаков С.С., Димитриади Н.А., Романова И.Н., Петровский А.М., Азарова Р.Н., Ефремова Е.С., Зуев В.М., Шендерей П.Э. и т.д.

По мнению ряда ученых, например, Головчун К.А., Заборской Е.Д., Погодаевой А.В., непрерывное профессиональное образование представляет собой процесс «...развития личности, приобретения знаний, навыков, обогащения умственных



способностей благодаря системе институтов (семья, школа, университет), расширяя и углубляя профессионализацию при переходе из одной ступени образования в другую» [4].

В этом аспекте непрерывное образование ориентировано на достижение результата – эффективной профессиональной деятельности специалиста. Ее основу составляет компетентность, формируемая, согласно положениям работы Петровского А.М., посредством применения в непрерывном образовании одноименного подхода [5]. В соответствии с ним профессиональная компетентность представляет собой агрегированную совокупность «знаний, умений, навыков, личностных качеств и профессионального потенциала человека» [5]. Данная дефиниция, изучаемая рядом наук (прежде всего, педагогической), в случае успешного формирования в виде делового качества позволяет идентифицировать субъект ее приложения как квалифицированного специалиста в силу способности, с одной стороны, продуктивно решать поставленные задачи, а с другой, – умения постоянно развиваться, повышать квалификацию и расширять профессиональный кругозор. Это, в свою очередь, указывает на присущее профессиональной компетентности свойство изменчивости, что определяет «...реальную необходимость непрерывно создавать и поддерживать условия профессионального образования и развития специалистов» [5].

Признавая важность динамичности как характеристики профессиональной компетентности, Михайлова Т.Н., Гапонова В.Н. в своей работе отмечают, что «... в современную эпоху информатизации и цифровизации всех сфер жизнедеятельности образование должно продолжаться непрерывно на протяжении всей жизни человека. Только такой подход сможет обеспечить личности востребованность в любом возрасте, создать благоприятные условия для её существования» [6].

Особое внимание при рассмотрении системы непрерывного образования исследователи уделяют такому ее элементу, как дополнительное профессиональное образование. В частности, Топор А.В. пишет, что «...дополнительное профессиональное образование представляет собой элемент системы непрерывного образования. Является и самостоятельным направлением в профессиональном образовании. Предполагает повышение квалификации работающих специалистов, подготовку (переподготовку) работающих (неработающих) специалистов; внутрифирменное обучение (функционирующее во многих коммерческих организациях, занимающихся обучением и повышением квалификации своих сотрудников, как правило, в своих структурных подразделениях, либо в специализированных образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования – академиях, институтах, учебных центрах и т.п.)» [7].

Будучи элементом непрерывного образования, дополнительное профессиональное образование

позволяет специалисту совершенствоваться имеющиеся у него компетенции в соответствии с актуальными требованиями.

В сфере организации образовательного процесса представляется интересной работа Кондакова С.С., в которой автор говорит, что «...современное образование предполагает организацию такого процесса обучения, который мог бы обеспечить единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учетом общественных потребностей и личных запросов» [8]. Сложно не согласиться с мнением Кондакова С.С. относительно необходимости формирования у индивида качеств, присущих конкретному этапу взросления. Данный автор отмечает, что траектория развития личности должна быть не столько масштабной, сколько соответствующей адекватным возрастным требованиям. В то же время, по мнению Кондакова С.С., нецелесообразно пренебрегать современными возможностями всестороннего совершенствования, предполагающего как расширение профессиональных компетенций, так и наращивание культурного потенциала. Только такой подход способен привести к становлению гармоничной и многогранной личности, реализующей индивидуальные потребности в благоприятных условиях, созданных материальной базой и кадровым потенциалом образования.

Зуев В.А. в своей работе, рассматривая концепции современного непрерывного образования, отмечает, что «...образование начинается с дошкольного и общего среднего образования, с системы обучения и воспитания на допрофессиональном уровне, в процессе которых закладываются основы понимания трудовой деятельности вообще и предметно-профессиональной в частности, общая методология их осуществления, и далее осуществляется на разных уровнях базового профессионального образования, при обновлении и развитии имеющихся знаний, умений и навыков в режиме дополнительного образования» [9]. По мнению данного автора, непрерывное профессиональное образование есть результат, прежде всего, социализации, поскольку, находясь и ежедневно взаимодействуя с социумом по различным вопросам, человек получает и перерабатывает большой объем информации, трансформируемой в знания, навыки и опыт. Не имея формальных рамок, социальное взаимодействие индивидумов обуславливает гибкость их поведения соответственно обстоятельствам, включая профессионально-трудовые отношения.

Зуев В.А. отмечает, что указанное выше позволяет «...говорить о некоем едином пространстве непрерывного профессионального образования» [9]. Вместе с тем, сферу постоянного профессионального совершенствования он считает не лишней и формализованных аспектов, а также в принципе разнообразных направлений развития («дифференцированных и интегрированных»). Причем главную цель саморазвития Зуев В.А. ви-

дит все же в наращивании профессионального потенциала обучающегося и будущего специалиста, в то время как развитие личности – вторично.

Точка зрения Зуева В.А. [9] совпадает с мнением авторов работ [2, 3], которые указывают, что обеспечение специалистами различных сфер деятельности (как социальной, так и экономической) возможно при надежном и эффективном функционировании системы образования (в том числе таких структурных составляющих системы непрерывного образования, как среднее общее, среднее профессиональное, высшее и дополнительное образование).

В научной литературе многими авторами отмечается, что качество подготовки во многом зависит также от организации образовательного процесса при получении образования и (или) квалификации соответствующего уровня (среднего общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования). Так, например, реализация учебного процесса в рамках среднего общего образования должна предусматривать участие научно-педагогических работников образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования. Особенно важно участие научно-педагогических кадров в осуществлении предпрофессиональной подготовки, что находит подтверждение в работах Романовой И.Н. и соавторов [2, 3].

Говоря о связи уровней образования, целесообразно указать, что при реализации программ среднего профессионального образования следует в значительной степени ориентироваться на методологию преподавания учебных дисциплин и курсов в высшей школе, учитывая особенности подготовки специалистов как по программам специалистов среднего звена, так и программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих) [2, 3].

Проведенный анализ научных российских и зарубежных публикаций свидетельствует о том, что межпредметные связи по-прежнему не утратили своей актуальности. Считается, что одним из направлений повышения качества образовательного процесса является выстраивание комплексных профессионально-ориентированных межпредметных связей (Хасанов А.А., Маматкаримов К.З., Кириченко О.Е., Романова И.Н., Алиева М.К., Шендерей П.Э., Осипова О.П., Шендерей Е.Э., Рышкова А.В., Суворова Н.В., Ходакова Е.В. и т.д.) [9–21]. Некоторые ученые в подтверждение данной мысли указывают на прямую корреляцию теории межпредметных связей с деятельностным и компетентностным подходами, лежащими в основе ФГОС [21].

С педагогической точки зрения межпредметные связи раскрываются в виде комплексного или обобщенного подхода к воспитанию и обучению, характеризуя не только их важнейшие компоненты, но и взаимное влияние учебных дисциплин и курсов друг на друга, что, в свою очередь, обуславливает их последовательность и согласован-

ность в учебных планах. В прикладном же аспекте межпредметные связи представляют собой сопряжение учебных предметов, формируемое одной из сторон образовательной деятельности (преподавателем или обучающимся) для обеспечения идентификации рассматриваемых проблем и их всестороннего исследования в рамках реализации практико-ориентированного подхода [21].

Следовательно, значение и роль межпредметного подхода к обучению заключается в том, что он способствует объединению частных образовательных целей в одну, а также обеспечивает достижение целостности и логической завершенности учебного процесса независимо от направления и уровня подготовки.

Укрепленно процесс формирования межпредметных связей может быть представлен в виде совокупности трех функциональных этапов: их выявления, установления и реализации. Однако с практической точки зрения целесообразно рассматривать эти этапы более детально [10, 11, 14]:

- выявление структурных элементов взаимосвязи между учебными дисциплинами в разрезе профессионально-квалифицированных характеристик, направленное на обнаружение точек соприкосновения обучающих материалов с содержанием будущей профессиональной деятельности обучающегося;
- установление внутрипредметных связей в системе предметов (курсов) по направлению подготовки с помощью дидактического анализа, нацеленное на содержательно-логическое структурирование учебной программы конкретной дисциплины;
- анализ связи во времени спецкурсов с другими предметами, направленный на содержательно-логическое структурирование учебной программы направления подготовки или специальности в целом.
- Выявление направлений и глубины как внутри, так и межпредметных связей учебных дисциплин обусловлено тем, что программа может не в полной мере отвечать требованиям образовательного учреждения, учитывать специфику его деятельности и логику изложения курса или предмета.
- фиксация межпредметных связей, связанная с их документальным закреплением, как правило, матричным, для обеспечения возможности последующего использования в учебных программах;
- выбор условий оптимальной реализации межпредметных связей, направленный на дескрипцию элементов обучения (средств, методов и содержания) в контексте установленных точек соприкосновения курсов учебного плана между собой и будущей профессией.

Формирование междисциплинарных связей происходит как в учебное время, так и вне его. В рамках учебного плана межпредметный подход определяет выбор преподавателем методов обучения, обуславливая при этом одновременно де-

монстрацию и формирование собственно междисциплинарных связей и достижение цели занятия. При этом независимо от содержания и научной принадлежности изучаемых дисциплин межпредметные связи раскрываются на занятиях с помощью одних и тех же технических средств обучения [10, 11, 14], в то время как сами они в качестве дидактических условий могут быть разнообразны [19]. Внеучебные же мероприятия (экскурсии, конференции, научно-познавательные и воспитательные лекции и семинары и т.д.) способствуют дополнению и закреплению установленных связей курсов.

Важным аспектом качества реализации межпредметных связей является следование принципу единства в отношении взаимосвязанных элементов содержания обучения, а именно: использование общепринятой терминологии, системы измерений и т.д.

Выше изложенное основано на многолетнем практическом опыте различных авторов и научных исследованиях, что доказывает доминирующую роль междисциплинарных связей в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса.

## Обсуждение результатов

Подготовка квалифицированных специалистов различного уровня (со средним профессиональным и высшим образованием) для экономики народного хозяйства является актуальной задачей современного образовательного пространства. С целью ее решения проводится достаточно большое количество исследований и публикуется множество работ в области организации, трансформации и адаптации образовательных программ различных направлений подготовки (специальностей) квалифицированных кадров.

В настоящей работе рассмотрено два ключевых аспекта эффективной организации и осуществления образовательной деятельности в учреждениях различного уровня:

- обеспечение непрерывности образования;
- реализация межпредметного подхода к образовательному процессу при получении среднего общего, среднего профессионального и высшего образования.

Исходя из материалов проведенного исследования, автору представляется, что систему непрерывного образования необходимо рассматривать шире, чем во многих других работах [4–8].

Так, процесс подготовки квалифицированных специалистов различной направленности, обладающих необходимым набором компетенций, должен охватывать среднее общее, среднее профессиональное, высшее и дополнительное образование (в том числе дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование) [2, 3].

Среднее общее образование, по мнению автора статьи, должно входить в систему непрерывного

образования, так как именно в процессе его получения происходит профессиональное самоопределение будущего специалиста (независимо от выбранного в будущем направления подготовки). В то же время оно само подвержено значительному влиянию дополнительного образования (в рамках дополнительных общеобразовательных программ).

С целью повышения эффективности организационно-методического сопровождения образовательного процесса в учреждениях среднего общего образования целесообразно обеспечивать участие в этом процессе педагогических работников образовательных организаций и других уровней (организаций среднего профессионального и высшего образования), что отмечается в работах Романовой И.Н. [2, 3].

Дополнительному профессиональному образованию как неотъемлемой части непрерывного отводится особое место, поскольку именно оно дает возможность специалисту получать новые и совершенствовать имеющиеся у него компетенции, необходимые для дальнейшей работы, в соответствии с современными требованиями рынка труда.

В процессе непрерывного образования должна обеспечиваться как преемственность учебных программ различного уровня (при получении среднего общего, среднего профессионального и высшего образования), так и их единство, обусловленное установлением межпредметных связей изучаемых дисциплин и курсов. Будучи дидактическим условием, межпредметные связи могут быть разнообразны и являются доминирующим фактором повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, что делает их важным элементом непрерывного образования [19].

## Заключение

Подготовка востребованных специалистов, особенно для сферы образования и машиностроения, по-прежнему не утрачивает актуальности, что находит подтверждение в достаточно большом количестве публикаций. Несомненным является то, что приоритетную роль в процессе подготовки востребованных на современном рынке труда специалистов играет система образования и ее способность к реагированию на изменения требований и запросов со стороны отраслей народного хозяйства как потребителя трудовых ресурсов.

На основании анализа научных работ можно сделать следующие важные выводы:

- обеспечение непрерывности образовательного процесса на всех уровнях и этапах подготовки квалифицированных специалистов (среднее общее образование – среднее профессиональное образование – высшее образование (включая подготовку кадров высшей квалификации) – дополнительное образование) способствует его ориентации на подготовку творчески мыслящих кадров;
- формирование взаимосвязи между различными учебными дисциплинами (установление

межпредметных связей), посредством которых достигается преемственность и единство образовательных программ на каждом уровне, является неотъемлемым элементом непрерывного образования.

Особо стоит подчеркнуть, что использование межпредметных связей в рамках осуществления непрерывного образования специалистов должно включать все этапы, начиная с выявления и фиксации, заканчивая реализацией. При этом последовательность и охват этапов формирования межпредметных связей не зависят от направления подготовки или специальности.

Реализация межпредметного подхода к организации образовательного процесса при осуществлении непрерывного образования через рассматриваемую в настоящей работе систему его уровней и элементов (среднее общее, среднее профессиональное, высшее и дополнительное образование) позволяет сформировать необходимые компетенции будущих специалистов и обеспечивать их высокий уровень на протяжении всей жизни.

## Литература

1. Димитриади, Н.А. Стратегические аспекты развития системы непрерывного образования / Н.А. Димитриади, С.Г. Тяглов, А.С. Мелкумян // Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). – 2020. – № 2(70). – С. 107–116. – EDN VKHPOU.
2. Непрерывное образование при подготовке специалистов в современных условиях / И.Н. Романова, П.Э. Шендерей, А.Ю. Туркина, С.Г. Прасолов // Вестник Башкирского университета. – 2019. – Т. 24, № 3. – С. 754–758. – DOI 10.33184/bulletin-bsu-2019.3.37. – EDN CD-DKJC.
3. Романова, И.Н. Непрерывное образование при подготовке специалистов технического профиля в области машиностроения / И.Н. Романова, П.Э. Шендерей, С.Г. Прасолов // Качество образования. – 2019. – № 3. – С. 49–51. – EDN IPDAIV.
4. Головчун, К.А. Непрерывное образование и социальное образование в России: преодоление трудностей креативного взаимодействия / К.А. Головчун, Е.Д. Заборская, А.В. Погодаева // Креативные стратегии и креативные индустрии в экономическом, социальном и культурном пространствах региона: материалы Третьей региональной научно-практической конференции, Иркутск, 19 мая 2021 года. – Иркутск: Репроцентр А1, 2021. – С. 211–214. – EDN EDLFVI.
5. Петровский, А.М. Непрерывное профессиональное образование специалистов химического производства: тенденции и решения / А.М. Петровский // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–1. – С. 103–106. – EDN IPJHNP.
6. Михайлова, Т.Н. Непрерывное образование сотрудника органов внутренних дел как приоритетное направление развития силовых структур России / Т.Н. Михайлова, В.Н. Гапонова // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. – 2021. – № 2(12). – С. 140–144. – EDN QBUWWI.
7. Топор, А.В. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования / А.В. Топор. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – Т. 0. – Санкт-Петербург: Реноме, 2013. – С. 26–27. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3858/> (дата обращения: 23.10.2022).
8. Кондаков, С.С. Непрерывное образование и развитие личности / С.С. Кондаков // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 12–2 (119). – С. 63–65. – EDN XDHNRV.
9. Зуев, В.М. Непрерывное профессиональное образование: современная концепция / В.М. Зуев // Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. – 2012. – № 4(46). – С. 3–14. – EDN OXMHZN.
10. Романова, И.Н. Особенности реализации межпредметных связей в системе подготовки специалистов в высшей школе по направлению 15.04.01 «Машиностроение» и повышение роли специалиста технического профиля в современном обществе / И.Н. Романова, А.Ю. Краснопевцев // Инженерное образование. – 2017. – № 22. – С. 109–112. – EDN YAS-WXB.
11. Межпредметные связи в системе подготовки специалистов по направлению «Машиностроение» / И.Н. Романова, А.Ю. Краснопевцев, П.Э. Шендерей, Е.Э. Шендерей // Качество образования. – 2017. – № 3. – С. 16–19. – EDN ZNOJEJ.
12. Азарова, Р.Н. Дополнительное профессиональное образование как новая стратегия качества образования в течение всей жизни / Р.Н. Азарова, В.Л. Петров // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С. 126–135. – EDN TETKYX.
13. Ефремова, Е.С. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования / Е.С. Ефремова // Актуальные проблемы общества, экономики и права в контексте глобальных вызовов: Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции, Москва, 07 сентября 2022 года. – Санкт-Петербург: Печатный цех, 2022. – С. 110–115. – EDN QQFGTL.
14. Шендерей, П.Э. Развитие исследовательской компетенции студентов технического вуза в системе спецкурсов по единой проблеме: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата



педагогических наук / Шендерей Павел Эдуардович. – Саратов, 2003. – 134 с. – EDN NOD-MXJ.

15. Межпредметный подход к обучению и развитию исследовательской компетенции студентов высших учебных заведений / П.Э. Шендерей, Е.Э. Шендерей, И.Н. Романова, А.А. Эльмурзаев // Труды Грозненского государственного нефтяного технического университета им. академика М.Д. Миллионщикова. – 2015. – № 14–15. – С. 253–264. – EDN PGSUNC.
16. Кириченко, О.Е. Межпредметные связи курса математики и смежных дисциплин в техническом вузе связи как средство профессиональной подготовки студентов: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кириченко Ольга Евгеньевна. – Орел, 2003. – 170 с. – EDN NOESAZ.
17. Алиева, М.К. Межпредметные связи как основа современного образования / М.К. Алиева, М.Н. Исакова // Наука: общество, экономика, право. – 2020. – № 1. – С. 177–181. – DOI 10.34755/IROK.2020.29.10.029. – EDN WYLDEZ.
18. Чернобровкин, А.В. Межпредметные связи в подготовке специалистов в контексте инновационной экономики / А.В. Чернобровкин // Интеллектуальный потенциал XXI века инновационной России: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции обучающихся и студентов, посвященной 100-летию ОГУ, Мценск, 17 мая 2019 года. – Мценск: Орловский государственный университет, 2019. – С. 248–250. – EDN MVDXNW.
19. Хасанов, А.А. Межпредметные связи как дидактическое условие повышения эффективности учебного процесса / А.А. Хасанов, К.З. Маматкаримов // Молодой ученый. – 2016. – № 20(124). – С. 738–741. – EDN WWSXEZ.
20. Осипова, О.П. Межпредметные связи в начальной школе / О.П. Осипова, А.П. Колпакова // Сборник научных трудов SWorld. – 2012. – Т. 10. – № 2. – С. 89–91. – EDN PADLKP.
21. Суворова, Н.В. Межпредметные связи как ресурс достижения современных образовательных результатов / Н.В. Суворова, Е.В. Ходакова // Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы: сборник статей II Всероссийской научно-методической конференции, Москва, 21–22 июня 2018 года / Российская академия образования. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Диона», 2018. – С. 186–190. – EDN YYBPBR.

#### ISSUES OF CONTINUING EDUCATION AND THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE PROCESS OF TRAINING SPECIALISTS IN MODERN CONDITIONS

Shenderoy P.E., Shenderoy E.E., Romanova I.N., Zelepukhin Yu.V.  
Research Institute of Management, Economics, Statistics, Informatics; Samara State Socio-Pedagogical University

The article is devoted to the issues of organizing the training of pedagogical workers and engineers, taking into account modern approaches to the implementation of the educational process at various levels. It is noted that within the framework of the qualification requirements of recent years, education should have a continuous character and ensure the continuity of educational programs. The authors focus on the need to establish a relationship between various academic disciplines and courses, through which the unity of the educational program is achieved at each level of education as an important element of its continuity. The role of inter-subject relations in the process of training pedagogical and engineering cadres is revealed. Proceeding from the interdisciplinary approach, the features of the implementation of educational activities in organizations of various levels and directions are considered: secondary general, secondary professional, higher and additional education.

**Keywords:** continuing education, competence approach, general secondary education, secondary vocational education, higher education, additional education, interdisciplinary connections.

#### References

1. Dimitriadi, N.A. Strategic aspects of the development of the system of continuing education / N.A. Dimitriadi, S.G. Tyaglov, A.S. Melkumyan // Bulletin of the Rostov State University of Economics (RINH). – 2020. – № 2(70). – Pp. 107–116. – EDN VKHPOU.
2. Continuing education in the training of specialists in modern conditions / I.N. Romanova, P.E. Shenderoy, A.Y. Turkina, S.G. Prasolov // Bulletin of the Bashkir University. – 2019. – Vol. 24, No. 3. – pp. 754–758. – DOI 10.33184/bulletin-bsu-2019.3.37. – EDN CDDKJC.
3. Romanova, I.N. Continuous education in the training of technical specialists in the field of mechanical engineering / I.N. Romanova, P.E. Shenderoy, S.G. Prasolov // Quality of education. – 2019. – No. 3. – Pp. 49–51. – EDN IPDAIV.
4. Golovchun, K.A. Continuing education and social education in Russia: overcoming the difficulties of creative interaction / K.A. Golovchun, E.D. Zaborskaya, A.V. Pogodaeva // Creative strategies and creative industries in the economic, social and cultural spaces of the region: materials of the Third regional scientific and practical conference, Irkutsk, May 19, 2021. – Irkutsk: Reprocenter A1, 2021. – pp. 211–214. – EDN EDLFFVI.
5. Petrovsky, A.M. Continuous professional education of chemical production specialists: trends and solutions / A.M. Petrovsky // Problems of modern pedagogical education. – 2022. – No. 75–1. – pp. 103–106. – EDN IPJHNP.
6. Mikhailova, T.N. Continuous education of an employee of the internal affairs bodies as a priority direction for the development of the power structures of Russia / T.N. Mikhailova, V.N. Gaponova // Scientific Digest of the East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2021. – № 2(12). – Pp. 140–144. – EDN QBUWWI.
7. Topor, A.V. Additional professional education in the system of continuing education / A.V. Topor. – Text: direct // Theory and practice of education in the modern world: materials of the III International Scientific Conference (St. Petersburg, May 2013). – Vol. 0. – St. Petersburg: Renome, 2013. – pp. 26–27. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3858/> (date of reference: 10/23/2022).
8. Kondakov, S.S. Continuous education and personal development / S.S. Kondakov // New Science: Experience, traditions, innovations. – 2016. – № 12–2 (119). – Pp. 63–65. – EDN XDHNRV.
9. Zuev, V.M. Continuous professional education: a modern concept / V.M. Zuev // Bulletin of the Plekhanov Russian University of Economics. – 2012. – № 4(46). – Pp. 3–14. – EDN OXMHZN.
10. Romanova, I.N. Features of the implementation of interdisciplinary connections in the system of training specialists in higher education in the direction of 15.04.01 “Mechanical engineering” and increasing the role of a technical specialist in modern society / I.N. Romanova, A.Y. Krasnopevtsev // Engineering education. – 2017. – No. 22. – pp. 109–112. – EDN YASWXB.
11. Interdisciplinary connections in the system of training specialists in the field of “Mechanical engineering” / I.N. Romanova, A.Y. Krasnopevtsev, P.E. Shenderoy, E.E. Shenderoy // Quality of education. – 2017. – No. 3. – pp. 16–19. – EDN ZNOJEJ.

12. Azarova, R.N. Additional professional education as a new strategy for the quality of education throughout life / R.N. Azarova, V.L. Petrov // Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. – 2014. – No. 4. – PP. 126–135. – EDN TET-KYX.
13. Efremova, E.S. Additional professional education in the system of continuing education / E.S. Efremova // Actual problems of society, economics and law in the context of global challenges: Collection of materials of the XIII International Scientific and Practical Conference, Moscow, September 07, 2022. – St. Petersburg: Printing Shop, 2022. – pp. 110–115. – EDN QQFGTL.
14. Shenderey, P.E. Development of research competence of technical university students in the system of special courses on a single problem: specialty 13.00.01 “General pedagogy, history of pedagogy and education”: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Shenderey Pavel Eduardovich. – Saratov, 2003. – 134 p. – EDN NODMXJ.
15. Interdisciplinary approach to teaching and development of research competence of students of higher educational institutions / P.E. Shenderey, E.E. Shenderey, I.N. Romanova, A.A. Elmurzaev // Proceedings of the Grozny State Petroleum Technical University. academician M.D. Millionshchikov. – 2015. – No. 14–15. – pp. 253–264. – EDN PGSUNC.
16. Kirichenko, O.E. Interdisciplinary connections of the course of mathematics and related disciplines at the technical university of communication as a means of professional training of students: specialty 13.00.02 “Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)”: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Kirichenko Olga Evgenievna. – Eagle, 2003. – 170 p. – EDN NOESAZ.
17. Aliyeva, M.K. Interdisciplinary connections as the basis of modern education / M.K. Aliyeva, M.N. Isakova // Science: society, economics, law. – 2020. – No. 1. – pp. 177–181. – DOI 10.34755/IROK.2020.29.10.029. – EDN WYLDEZ.
18. Chernobrovkin, A.V. Interdisciplinary connections in the training of specialists in the context of innovative economy / A.V. Chernobrovkin // Intellectual potential of the XXI century of innovative Russia: Materials of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference of students and students dedicated to the 100th anniversary of OSU, Mtsensk, May 17, 2019. – Mtsensk: Oryol State University, 2019. – pp. 248–250. – EDN MVDXNW.
19. Khasanov, A.A. Interdisciplinary connections as a didactic condition for improving the effectiveness of the educational process / A.A. Khasanov, K.Z. Mamatkarimov // Young scientist. – 2016. – № 20(124). – Pp. 738–741. – EDN WWSXEZ.
20. Osipova, O.P. Interdisciplinary connections in primary school / O.P. Osipova, A.P. Kolpakova // Collection of scientific papers SWorld. – 2012. – Vol. 10. – No. 2. – pp. 89–91. – EDN PADLKP.
21. Suvorova, N.V. Interdisciplinary connections as a resource for achieving modern educational results / N.V. Suvorova, E.V. Khodakova // Modern Primary school: achievements, problems, prospects: collection of articles of the II All-Russian Scientific and Methodological Conference, Moscow, June 21–22, 2018 / Russian Academy of Education. – Moscow: Diona Limited Liability Company, 2018. – pp. 186–190. – EDN YYBPBR.

## Управление проектированием и реализацией адаптированной образовательной программы дошкольного образования детей с ОВЗ

**Алябушева Светлана Васильевна,**

заведующий Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 482 г. Челябинска»

E-mail: doucr\_482@mail.ru

Автором обсуждается проблема проектирования и реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования. Представлены механизмы управления проектированием и реализацией АОП ДОО. Система управления складывается из реализации нескольких механизмов: организация изучения педагогами содержания обновленного ФГОС ДО, Федеральной образовательной программы дошкольного образования, адаптированной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ, создания Временного творческого коллектива, на который возлагается ответственность за разработку адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ, обеспечения применения для проектирования АОП ДОО Региональной модельной образовательной программы дошкольного образования, организации представления содержания АОП ДОО на педагогических мероприятиях и утверждения ее на Педагогическом совете ДОО. Затронута система контроля, как механизма управления реализацией АОП ДОО.

**Ключевые слова:** управление, адаптированная образовательная программа, механизмы управления, внутренняя система оценки качества.

Современная практика дошкольного образования в Российской Федерации базируется на реализации актуальных нормативных документов, в том числе федеральной образовательной программы дошкольного образования, федеральной адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ [2, 3,4,5,6,7].

В соответствии с требованиями Федерального закона 371-ФЗ дошкольные образовательные учреждения обязаны разработать образовательную программу дошкольного образования, а в случае посещения образовательного учреждения детьми с ограниченными возможностями здоровья – адаптированную образовательную программу [4].

В этой связи актуализируется проблема управления проектированием и реализацией адаптированной образовательной программы дошкольного образования детей с ОВЗ (далее АОП ДОО).

Как показывает практика, у разработчиков АОП ДОО возникают серьезные трудности при ее проектировании. Для разрешения возникающих затруднений и обеспечения готовности педагогов к данному виду деятельности необходимо выстроить систему управления. Рассмотрим составляющие данной системы, апробированные в рамках деятельности Региональной инновационной площадки МАДОУ «Детский сад № 482 г. Челябинска».

Система управления складывается из реализации нескольких механизмов:

- организации изучения педагогами содержания обновленного ФГОС ДО, Федеральной образовательной программы дошкольного образования, адаптированной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ,
- создания Временного творческого коллектива, на который возлагается ответственность за разработку адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ,
- обеспечения применения для проектирования АОП ДОО Региональной модельной образовательной программы дошкольного образования,
- организации представления содержания АОП ДОО на педагогических мероприятиях и утверждения ее на Педагогическом совете ДОО [1].

Рассмотрим более подробно выше обозначенные управленческие механизмы.

В основе готовности педагогов к разработке АОП ДОО для нозологической группы детей, посещающих учреждение, лежит организация изучения педагогами актуальных нормативных документов в сфере дошкольного образования.

Данные мероприятия были внесены в Годовой план учреждения на 2022–2023 учебный год. В содержании методических мероприятий запланированы продуктивные и эвристико-продуктивные формы методической работы: теоретический семинар по представлению и обсуждению Федеральной образовательной и Федеральной адаптированной образовательной программ, педагогам была представлена также Региональная модельная образовательная программа дошкольного образования, которая является в Челябинской области условием создания единого образовательного пространства; проблемные и проблемно-проектные семинары по следующим темам: «Применение репозитория модельной программы для выстраивания целостного коррекционно-образовательного процесса», «Условия организации коррекционно-образовательного процесса для детей с ОВЗ», «Учебно-методическое обеспечение раздела «Коррекционно-развивающая работа».

Следующим механизмом управления стало создание Временного творческого коллектив, на который возлагается ответственность за разработку адаптированной образовательной программы для детей с нарушениями речи. Деятельность Временного творческого коллектива базируется на Приказе о его создании и Положении о деятельности коллектива, утвержденных заведующим МАДОУ «Детский сад № 482 г. Челябинска».

Заключительным этапом в данной системе управления стала организация представления содержания АОП ДОО на педагогических мероприятиях и утверждение ее на Педагогическом совете ДОО. Решением Педагогического совета МАДОУ «Детский сад № 482 г. Челябинска» АОП ДОО принята к исполнению всеми педагогами [1].

Организованные выше перечисленные мероприятия позволили обеспечить готовность коллектива разработчиков АОП ДОО к качественной работе.

Спроектированная АОП была подвергнута экспертному оцениванию, для организации которого была применена диагностическая карта соответствия адаптированной образовательной программы ДОО обязательному минимуму содержания, заданного в Федеральной адаптированной образовательной программе. В данную карту заложены следующие показатели оценивания:

1. Соответствие разработанной АОП ДОО структуре ФАОП ДО и ФОП ДО.
2. Соответствие цели и задач АОП ДОО ФАОП ДО и ФОП ДО.
3. Соответствие выбранных планируемых результатов в АОП ДОО предложенным в ФАОП ДО по определенной нозологической группе.
4. Соответствие цели и содержания образовательной деятельности по образовательным об-

ластям и направлениям воспитания АОП ДОО ФОП ДО и ФАОП ДО по нозологической группе, к которой отнесены воспитанники ДОО.

5. Соответствие направленности программ коррекционно-развивающей работы, обозначенной в АОП ДОО, с перечнем целевых (нозологических) групп в ФАОП ДО.

Следующим этапом в системе управления стали механизмы, обеспечивающие реализацию АОП ДОО, связанные с выстраиванием системы контроля со стороны заведующего ДОО и заместителя по учебно-методической работе:

- внесение содержания контроля за реализацией АОП ДОО в содержание Внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО),
- выстраивание системы контроля за организацией коррекционно-развивающих занятий,
- контроль за соблюдением санитарно-гигиенических требований к организации образовательного процесса,
- контроль за достижением планируемых результатов (по данным проведенного мониторинга индивидуального развития детей) [8].

Контроль как управленческая функция, строится на Положении о должностном контроле. Система контроля также вносится в Годовой план на 2023–2024 учебный год. Так на сентябрь планируется текущий контроль по теме: «Оценка содержания и качества календарного планирования деятельности всех специалистов, работающих на конкретной возрастной группе детей с ОВЗ». Цель: изучение полноты и качества содержания взаимодействия специалистов, работающих в группах для детей с ОВЗ. В феврале запланирован тематический контроль по организации системы взаимодействия специалистов по реализации принципа «индивидуализация образования детей с ОВЗ».

Считаем целесообразным организовать тематический контроль (в форме собеседования) «Качество освоения детьми ОП ДОО и АОП ДОО» для выявления достижения планируемых результатов.

Контроль за соблюдением санитарно-гигиенических требований к организации образовательного процесса ложится в соответствии с Циклограммой контроля на старшую медицинскую сестру и старшего воспитателя. В содержании данного вида контроля входит:

- соблюдение регламента занятий с детьми в соответствии с образовательной программой, учебным планом и календарным планом – графиком,
- соблюдение времени проведения занятий в соответствии с СанПиН,
- соблюдение требований к используемому раздаточному и демонстративному материалам для организации коррекционно-развивающих занятий.

Все выше обозначенные требования обеспечивают качество организованного коррекционно-развивающего процесса и индивидуальный подход к детям с ОВЗ.



В соответствии с требованиями Федеральной адаптированной образовательной программы в ДОО организуется развивающее оценивание. Для организации такого оценивания применяются созданные в Челябинской области электронные программы «ДИА-ДЕФ» и «ЛО-ДИ». Программа «ДИА-ДЕФ» применяется для педагогической диагностики детей с задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями и ранним детским аутизмом. В содержание программы внесены планируемые результаты из ФАОП ДО. Применение данной программы помогает специалистам увидеть продвижения ребенка, имеющиеся трудности и выстроить систему индивидуальной коррекционной помощи.

Программа «ЛО-ДИ» предназначена для изучения индивидуального развития детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР). Применяется в работе учителя-логопеда и воспитателя группы компенсирующей и комбинированной направленности, которые посещают дети с ТНР.

Контроль за достижением планируемых результатов осуществляется три раза в год: в сентябре (входная диагностика), в январе (промежуточная диагностика), в мае (итоговая диагностика). Результаты диагностики обсуждаются на Педагогических советах, а также на психолого-педагогическом консилиуме учреждения и принимаются решения о стратегии оказания каждому ребенку коррекционной помощи.

Таким образом, система управления, базирующаяся на применении таких механизмов, как: обеспечение готовности педагогов к проектированию адаптированной образовательной программы дошкольной образовательной организации, управление проектированием АОП ДОО, управление процессом реализации АОП ДОО, обеспечивает качество освоения детьми АОП ДОО и в целом качество дошкольного образования.

## Литература

1. Сваталова Т.А., Яковлева Г.В. Основания отбора содержания дополнительного профессионального образования педагогов дошкольного образования /Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 1 (18). С. 41–45
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – М.: Издательство «Омега-Л», 2013. 134с.
3. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»
4. Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155, в редакции приказа Минпросвещения России от 8.11.2022 г. № 955
6. Федеральная образовательная программа (приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования») (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 № 71847)
7. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования обучающихся с ОВЗ (Приказ Министерства Просвещения РФ от 24 ноября 2022 года № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ»)
8. Яковлева Г.В., Сваталова Т.А. Подготовка педагогов к проектированию программы развития дошкольной образовательной организации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 2 (35). С. 45–49

## MANAGEMENT OF THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF AN ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAM FOR PRESCHOOL EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

**Alyabusheva S.V.**

Municipal Autonomous preschool educational institution “Kindergarten No. 482, Chelyabinsk”

The author discusses the problem of designing and implementing an adapted educational program for preschool education. The mechanisms for managing the design and implementation of the AVO AOP are presented. The management system consists of the implementation of several mechanisms: the organization of teachers to study the content of the updated FSE DO, Federal educational program of preschool education, adapted educational program of preschool education of students with disabilities, creating a temporary creative team, which is responsible for the development of an adapted educational program for children with disabilities, ensuring the application of the Regional Model Educational Program of Preschool Education for the design of the DTA AOP, organization of presentation of the content of the PTA AOP at pedagogical events and its approval at the PTA Pedagogical Council. The control system is affected as a mechanism for managing the implementation of AVO AOP.

**Keywords:** management, adapted educational program, management mechanisms, internal quality assessment system.

## References

1. Svatolova T.A., Yakovleva G.V. Grounds for selecting the content of further professional education of teachers of preschool education/Scientific support of the system of advanced training of personnel. 2014. № 1 (18). S. 41–45
2. Federal Law “On Education in the Russian Federation” – M.: Omega-L Publishing House, 2013. 134s.
3. Federal Law of July 31, 2020 No. 304-FZ “On Amendments to the Federal Law” On Education in the Russian Federation “on education of students”
4. Federal Law of 24.09.2022 No. 371-FZ “On Amendments to the Federal Law” On Education in the Russian Federation “and Article 1 of the Federal Law” On Mandatory Requirements in the Russian Federation”
5. Federal State Educational Standard for Preschool Education, approved by Order of the Ministry of Education and Science

- of the Russian Federation dated 17.10.2013 No. 1155, as amended by Order of the Ministry of Education of Russia dated 8.11.2022 No. 955
6. Federal educational program (order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 25.11.2022 No. 1028 "On approval of the federal educational program of preschool education") (registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation 28.12.2022 No. 71847)
  7. Federal adapted educational program of preschool education for students with disabilities (Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of November 24, 2022 No. 1022 "On approval of the federal adapted educational program of preschool education for students with disabilities")
  8. Yakovleva G.V., Svatalova T.A. Preparation of teachers for the design of a program for the development of a preschool educational organization//Scientific support of a system for advanced training of personnel. 2018. № 2 (35). S. 45–49

# Обобщение международного опыта формирования технологической грамотности учащихся учреждений общего среднего образования

**Богданов Дмитрий Сергеевич,**

преподаватель кафедры технологии и методики преподавания Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой

E-mail: d.bogdanov@psu.by

Формирование технологической грамотности – это сложный и многогранный процесс, актуальность которого обусловлена ключевым детерминантом – технологиями, проникающими во все сферы жизнедеятельности человека. В следствии этого, формирование способностей эффективного использования техники, технологий, теоретических знаний и умений в повседневной жизни, становится одной из ключевых задач системы общего среднего образования. Однако, сущность технологической грамотности и концепция её формирования во многих странах различна. В статье рассматривается опыт формирования технологической грамотности в учреждениях общего среднего образования США, Великобритании, Германии, Японии, Китая, Новой Зеландии, Израиля, России и Польши с точки зрения следующих аспектов: как цель изучения предмета «Технология», её формирование в интеграции с проектной деятельностью, профессиональным компонентом общего среднего образования. Определено, что формированию технологической грамотности уделяется значительное внимание: в США, Израиле и Новой Зеландии, где концепцию формирования технологической грамотности регламентируют национальные стандарты; в Германии и Польше, в следствии наличия дуальной системы обучения. Отмечается, что одним из наиболее эффективных средств формирования технологической грамотности в рассматриваемых странах является проектная деятельность.

**Ключевые слова:** технологическая грамотность, технология, проектная деятельность, творческий проект.

Согласно «Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» целью современного общего среднего образования является формирование образованной, нравственной, предприимчивой и компетентной личности, способной самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия и умеющие выбирать способы сотрудничества. Наряду с этим, результаты учебной деятельности концентрируются не только на знаниях и умениях, но и на самой личности учащегося, способного в последующем формировать новую реальность на стыке разных сфер деятельности и областей знания. Процесс преобразования окружающей действительности (энергии, материи, информации) приобретает технологичный характер, где технология является широким и разветвлённым знанием, распространяющимся на все сферы жизнедеятельности человека. В следствии этого актуализируется важность формирования технологически грамотной личности, способной комфортно себя чувствовать и гибко приспосабливаться к изменяющимся социально-экономическим условиям цифрового общества, успешно использовать полученные знания при решении задач в повседневной жизни. Проблема формирования технологической грамотности изучается во многих странах (Великобритания, США, Китай, и др.), в том числе и в Республике Беларусь, где формирование технологической грамотности является одной из целей изучения предмета «Трудовое обучение. Технический труд» на ступенях начального (1–4 классы) и базового образования (5–9 классы). В целях модернизации его содержания полезно рассмотреть и проанализировать опыт, накопленный в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Анализируя зарубежный опыт формирования технологической грамотности мы учитываем определение, выделенное С.Г. Горинским: «технологическая грамотность – это способность использовать технологию, понимать её и управлять ею» [5]. Наряду с этим, технологическая грамотность на основании исследований А.Ж. Насипова [6], О.А. Ивановой [7] и др., нами рассматривается как начальный этап становления технологической культуры личности.

Концепция формирования технологической грамотности учащихся в **США** представлена в документе под названием «National Educational Technology Standards» (NETS), включающий информацию о значимости технологической культуры в современном обществе, связь технологии с раз-

личными сферами жизнедеятельности человека [3]. Одновременно с этим, ключевая цель технологического образования учащихся – обеспечение условий для формирования технологической грамотности каждого гражданина, что можно идентифицировать как умение использовать технологию, управлять ею и понимать её. основополагающим звеном технологического образования в учреждениях общего среднего образования США является учебный предмет «Технология». В соответствии с учебной программой учащиеся должны владеть грамотностью в области промышленности и производства, технико-конструктивной деятельности, технологий будущего и базовых инноваций в процессе освоения следующих разделов: природа и технологии, технология и общество, дизайн (конструирование), способности для технологического мира. Важное место в формировании технологической грамотности учащихся отводится проектной деятельности, которая реализуется в настоящее время через разнообразные направления, основными среди которых являются: STEM-обучение (научно-техническое, инженерное и математическое обучение на основе проектов), имеющее междисциплинарный характер, формирующее способности к поиску и анализу проблемы, которая будет исследована в рамках проекта; сервисное обучение (service learning), под сущностью которого понимается оказание реально востребованной помощи и реализацию социально-значимых проектов. Кроме этого, проектная деятельность широко развита в специализированных классах, которые предоставляют возможности для углубленного изучения предметов и областей знаний.

В **Великобритании** технологическая грамотность учащихся формируется в процессе изучения предмета «Дизайн и технология», ориентированного на инновационную технико-конструктивную и проектную деятельность. Основная цель обучения технологии и дизайну – подготовка учащихся к использованию быстро изменяющихся технологий будущего, формирование аналитического и креативного мышления, способствующего улучшению качества жизни. Для достижения поставленных целей в Великобритании активно используется проектное обучение, ориентированное на 60% от общего времени обучения. В связи с этим, была разработана концепция более современного аналога «Технологии и дизайна» – «Проектная деятельность и технология». Формирование структурных компонентов технологической грамотности происходит в процессе «изготовления качественных изделий нужных людям», которые в рамках выполнения проектов Дж. Питтом представлены как следующая структура деятельности: исследование (социальный заказ, аналоги, методы, материалы), потребности в виде краткой постановки задачи, дизайн-критерии, планирование и изготовление, оценка продукта по отношению к потребности, определённой в начале проекта, оценка идеи, проработка лучшей идеи, испытание продукта в реальной ситуации [8]. Представ-

ленная концепция проектной деятельности позволяет формировать у учащихся технологическую грамотность и оценивается многими работодателями как хорошая подготовка к любой профессиональной деятельности.

Анализируя опыт **Германии**, технологическая грамотность учащихся формируется посредством изучения предмета «Труд (das Werken)». Структура и содержание предмета выстроено в соответствии с особенностями экономики и региональной ориентации на отрасли промышленности, сельского хозяйства и сферы услуг. Формированию технологической грамотности учащихся способствует акцент обучения на проектную деятельность, включающий три направления: техника, экономика, социальная работа. Стоит отметить, что проектная деятельность в учреждениях общего среднего образования Германии является обязательной для всех учащихся начальной (1–4 класс) и средней школы (5–10 класс). Одним из способов организации проектной деятельности является проектная неделя, где в процессе выполнения творческих проектов учащиеся активно задействуют ИКТ, осуществляют межличностную коммуникацию. Одним из важных аспектов в формировании технологической грамотности учащихся является наличие совмещённой (дуальной) системы обучения. Она представляет собой синтез производственной деятельности и формирование теоретических основ будущей профессии, позволяющая создавать условия для высокой степени обученности и социальной адаптации учащихся. Эффективность дуальной системы во многом обусловлена трёхсторонним социальным партнёрством: государство, работодатель, общественные организации.

В школах **Японии** уроки «Технологии» включают изучение основ механики, электроники, программирования и других технологий. Структурные компоненты технологической грамотности формируются посредством работы с различными инструментами, в процессе конструирования простых устройств, механизмов и роботов, где обучение происходит с постепенной дифференциацией заданий по мере их усложнения и применением проектной деятельности. В средней школе «Технология» приобретает профессиональную направленность с существенно возрастающей сложностью выполняемой деятельности. Изучаются процессы программирования, работы с электроникой, анализируются технические иллюстрации. Формированию технологической грамотности способствует наличие специализированных классов и лабораторий, где учащиеся могут практиковаться в работе с современными технологическими приборами, инструментами и устройствами (3D-принтеры, лазерные резаки, компьютеризированные станки с ЧПУ, и т.д.). Значительное внимание в формировании технологической грамотности отводится и проектной деятельности, которая направлена на развитие критического и креативного мышления. Выполнение творческих проектов на уроках



«Технологии» позволяет учащимся не только разрабатывать и реализовывать собственные идеи, но и осуществлять коммуникацию, развивать способности работы в команде.

В *Китае* одной из целей основной школы (1–9 класс) является формирование технологической грамотности, а на этапе старшей школы происходит её углубление и формирование элементов технологической культуры. Так, на начальном этапе школы (1–3 класс) изучается предмет «Труд и технологии», связанный с практической деятельностью в повседневной жизни, а в 7–9 классах его внимание акцентируется на комплексную проектную деятельность. В старшей школе (10–12 классы) существуют инвариантные курсы («Технология и дизайн», «Информационные технологии») и факультативные занятия («Строительство и дизайн», «Разработки простых роботов», и др.). Проектная деятельность является одним из ключевых методов обучения и формирования структурных компонентов технологической грамотности в процессе изучения «Технологии» и её вариаций, которая позволяет учащимся развивать свои умения и навыки практического применения знаний. В рамках проектной деятельности учащиеся работают над конкретными проектами, которые могут быть связаны с различными областями знаний, такими как наука, технологии, искусство и т.д. Одной из особенностей формирования технологической грамотности в Китае является система профессиональной подготовки, которая начинается уже в учреждениях дошкольного образования. На этапе начальной школы учащиеся проходят производственную практику на фабриках и фермах в течение шести лет. Завершающим этапом профессиональной подготовки является старшая школа, где она происходит на платной основе для тех, кто хочет продолжить обучение в учреждениях высшего образования. Во многом, система профориентации и профессиональной подготовки нацелена на ориентацию учащихся на получение образования за границей.

Определённый интерес представляет концепция формирования технологической грамотности учащихся в *Новой Зеландии*. В соответствии с национальной программой («Technology in the New Zealand Curriculum»), цель технологического образования – развитие технологической грамотности, навыков технического проектирования, конструирования, ремонта и креативности [4]. Основным способом достижения поставленных целей является учебный предмет «Технологии (Technology)», включающий области металлообработки, деревообработки, дизайна и технологии, безопасности и охраны труда, электронику и программирование, графику и мультимедиа, швейное дело. Учащиеся имеют возможность выбора углубленного изучения предметов, связанных с будущей профессией. Формированию структурных компонентов технологической грамотности на уроках «Технологии» способствует проектная деятельность, являющаяся неотъемлемой частью образователь-

ного процесса. Выполнение творческого проекта включает разработку темы и концепции, плана действий и используемых ресурсов, исследование и анализ полученных данных, испытание эффективности изготовленных объектов труда в реальных условиях. Среди условий, созданных системой общего среднего образования Новой Зеландии для формирования технологической грамотности и осознанного выбора будущей профессии является наличие системы специализированных классов, связанных, в том числе, и с производством. Так, в учреждениях общего среднего образования учащимися изучаются технологии производства, инженерия, информационные технологии с возможностью получения практического опыта в различных производственных компаниях. Эта система имеет непосредственную связь с бизнес-обществом, что позволяет учащимся получать актуальные знания и навыки, которые имеют реальную ценность на рынке труда.

В учреждениях общего среднего образования *Израиля* существует концепция формирования технологической грамотности («Keys to the Future – A Plan for Technological Education»), которая является одним из ключевых элементов образовательной системы страны [2]. Она включает в себя не только обучение использованию различных технологий, но и развитие критического мышления, способностей к самостоятельному решению поставленных задач. Одним из основных элементов концепции является обучение программированию в её связи с проектной деятельностью. Формирование технологической грамотности учащихся непосредственно связано с выполнением проектов по программированию, робототехнике, веб-разработке, где выполняемые задания и изучаемые языки программирования (Scratch, Python) постепенно усложняются. Отличительной особенностью выполняемых проектов учащихся в Израиле является создание объектов труда не в рамках одного или нескольких занятий, а на протяжении всего учебного года. Кроме этого, они могут быть связаны с производственной деятельностью (проекты по созданию мебели, изготовлению игрушек или разработки дизайна какого-либо упаковочного материала). Определённая значимость в формировании технологической грамотности учащихся отводится специализированным классам, которая представляет собой систему профессионального образования учащихся, где они могут получить квалификацию в определённой области ещё до окончания школы. Подобная концепция способствует не только формированию технологической грамотности учащихся, но и подготавливает их к работе в различных отраслях экономики.

Рассматривая опыт *России*, стоит выделить образовательную область «Технология», основной целью которой является формирование технологической грамотности, технологической компетентности, технологического мировоззрения и культуры. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту,

практико-ориентированный характер обучения «технологии» предполагает выполнение не менее 75% работ, посвящённых практическим и проектным работам [9]. Учебная программа имеет модульную структуру, включающую: технологию обработки материалов и пищевых продуктов, компьютерную графику и черчение, робототехнику, 3-Д моделирование, прототипирование и макетирование, где каждый из модулей позволяет формировать структурные компоненты технологической грамотности. Так, модуль «технология обработки материалов и пищевых продуктов» направлен на формирование проектно-исполнительской компетенции, модуль «компьютерная графика и черчение» – на проектно-конструкторскую, и т.д. Важным аспектом формирования технологической грамотности учащихся на уроках «Технологии» является проектная деятельность, реализуемая в следующих направлениях: учебные проекты, исследовательские проекты, социально-значимые проекты, экологические проекты. Стоит отметить и возможность взаимосвязи творческих проектов с предприятиями, которые могут выступать в качестве заказчика, предоставляя материалы и необходимое оборудование для работы. В этом случае, творческие проекты имеют не только образовательную функцию, выраженную в формировании технологической грамотности, но и профориентационную. Однако, в связи с ликвидацией учебно-производственных комбинатов (УПК) в большинстве регионов профориентационная функция «Технологии» имеет обобщённый характер, состоящий в поверхностном ознакомлении с миром профессий, создании пространства для самоопределения личности учащегося в условиях современного рынка труда.

В **Польше** технологическая грамотность учащихся формируется в процессе изучения предмета «Техника», которая включает технологию обработки древесных, металлических и текстильных материалов. Основная цель изучения «Техники» – формирование профессиональных умений и навыков учащихся, где важным элементом является проектная деятельность, являющаяся обязательной составляющей обучения. Виды выполняемых проектов дифференцированы на три направления: прикладные, творческие и научно-исследовательские. Выполняемые проекты направлены на развитие структурных компонентов технологической грамотности (проектно-конструкторской, проектно-технологической, исполнительской, и др.) и в соответствии с этим содержит разработку идеи изделия, его дизайна и технологического процесса изготовления с применением основ компьютерного дизайна и 3D-моделирования. Кроме этого, в Польше распространены программы и инициативы, направленные на формирование технологической грамотности учащихся. Среди них, например, национальная программа «Цифровая школа», предусматривающая обучение учащихся использованию цифровых технологий в учебном процессе. Примечательным является наличие ду-

альной системы обучения, позволяющей учащимся старших классов наряду с обучением работать на предприятии, где специфика выполняемых заданий напрямую связана со сферами профессиональной деятельности (сельское хозяйство, инженерия, механика, и др.). В рамках этой системы первая половина учебного дня соответствует традиционной системе образования, а во второй половине дня происходит работа на предприятии, где полученные теоретические знания находят своё практическое применение. В следствии этого, условия, созданные системой общего среднего образования в Польше, способствуют формированию технологической грамотности учащихся на довольно высоком уровне, что подтверждено исследованием European Schoolnet, проведённым в 2019 году [1].

Таким образом, проведённый анализ показывает, что формирование технологической грамотности учащихся является одной из наиболее актуальных и значимых проблем в образовании. В США, Израиле, Новой Зеландии существуют национальные стандарты, определяющие необходимость и основные концептуальные положения формирования технологической грамотности, компетентности и культуры учащихся в учреждениях общего среднего образования. В значительной мере формированию технологической грамотности способствует проектная деятельность, включающая процесс формирования её структурных компонентов, понимания роли науки и технологии в обществе, развитию умений, таких как планирование, изготовление, оценка, социальное (моральное), этическое мышление, творчество, сознательность, гибкость и предприимчивость. Стоит отметить, что на современном этапе развития образования проектная деятельность является одной из наиболее эффективных методов обучения, о чём свидетельствует опыт рассматриваемых стран. В частности, проектная деятельность является обязательным компонентом в учреждениях общего среднего образования Великобритании, Германии, Новой Зеландии и США.

Кроме этого, одними из важнейших аспектов формирования технологической грамотности можно отметить наличие системы специализированных классов (США, Израиль, Новая Зеландия), дуальной системы обучения (Германия, Польша) позволяющих осуществлять профессиональную подготовку, профориентацию учащихся, связывать проектную деятельность со сферами производства и бизнеса. Это позволяет удовлетворять профессиональные интересы учащихся, создавать условия для их высокой степени обученности и успешной социальной адаптации в современном цифровом обществе.

Опыт формирования технологической грамотности учащихся в США, Великобритании, Германии, Японии, Китае, Новой Зеландии, Израиле, России и Польше необходимо учитывать для совершенствования технологического образования, в частности, и методики преподавания предмета

«Трудовое обучение. Технический труд» в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь.

## Литература

1. European Schoolnet. Annual report of 2019. URL: [http://www.eun.org/documents/411753/1866395/European\\_Schoolnet\\_annual\\_report-2019\\_reduced.pdf/6273f0f6-6566-4fde-aef6-b4bec468356e](http://www.eun.org/documents/411753/1866395/European_Schoolnet_annual_report-2019_reduced.pdf/6273f0f6-6566-4fde-aef6-b4bec468356e). (дата обращения: 15.06.2023).
2. Keys to the Future – A Plan for Technological Education. URL: <https://edu.gov.il/>. (дата обращения: 13.06.2023).
3. National Educational Technology Standards” (NETS). URL: [<https://iste.org/>]. (дата обращения: 15.06.2023).
4. Technology in the New Zealand Curriculum. URL: <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Technology>. (дата обращения: 14.06.2023).
5. Горинский, С.Г. Концепция и модель технологического образования всемирного союза ОПТ // Технология 2000: Теория и практика преподавания технологии в школе (Т-2000): материалы VI Междунар. Конф. – Самара: АНО «ОПТ», 2000. – С. 13–27.
6. Насипов, А.Ж. Этапы становления технологической культуры личности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-tehnologicheskoy-kultury-lichnosti-gramotnost-kompetentnost-kultura/viewer>. (дата обращения: 20.06.2023).
7. Иванова О.А., Зайцева Е.Ю. Формирование технологической грамотности обучающихся средствами 3D-моделирования URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tehnologicheskoy-gramotnosti-u-obuchayushchih-sredstvami-3d-modelirovaniya/viewer>. (дата обращения: 22.06.2023)
8. Питт, Дж. Изучение метода проектов образовательной области «Технология». URL: <https://studfile.net/preview/9297507/page:12/>. (дата обращения: 17.06.2023)
9. Примерная рабочая программа основного общего образования по технологии (для 5–9 классов образовательных организаций). URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/4b916dc7c6a451ab3d3e4cb011d2d87e.pdf>. (дата обращения – 15.06.2023).

## GENERALIZATION OF INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE FORMATION OF TECHNOLOGICAL LITERACY OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Bogdanov D.S.

Polotsk State University named after Euphrosyne of Polotsk

The formation of technological literacy is a complex and multifaceted process, the relevance of which is due to the key determinant – technologies that penetrate into all spheres of human life. As a result, the formation of the ability to effectively use technology, technology, theoretical knowledge and skills in everyday life becomes one of the key tasks of the general secondary education system. However, the essence of technological literacy and the concept of its formation in many countries is different. The article discusses the experience of developing technological literacy in institutions of general secondary education in the USA, Great Britain, Germany, Japan, China, New Zealand, Israel, Russia and Poland from the point of view of the following aspects: as the goal of studying the subject “Technology”, its formation in integration with the project activity, a professional component of general secondary education. It is determined that considerable attention is paid to the formation of technological literacy: in the USA, Israel and New Zealand, where the concept of the formation of technological literacy is regulated by national standards; in Germany and Poland, due to the presence of a dual education system. It is noted that one of the most effective means of developing technological literacy in the countries under consideration is project activity.

**Keywords:** technological literacy, technology, project activity, creative project.

### References

1. European Schoolnet. Annual report of 2019. URL: [http://www.eun.org/documents/411753/1866395/European\\_Schoolnet\\_annual\\_report-2019\\_reduced.pdf/6273f0f6-6566-4fde-aef6-b4bec468356e](http://www.eun.org/documents/411753/1866395/European_Schoolnet_annual_report-2019_reduced.pdf/6273f0f6-6566-4fde-aef6-b4bec468356e). (date of access: 06/15/2023).
2. Keys to the Future – A Plan for Technological Education. URL: <https://edu.gov.il/>. (date of access: 06/13/2023).
3. National Educational Technology Standards” (NETS). URL: [<https://iste.org/>]. (Date of access: 06/15/2023).
4. Technology in the New Zealand Curriculum. URL: <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Technology>. (date of access: 06/14/2023).
5. Gorinsky, S.G. The concept and model of technological education of the world ORT union // Technology 2000: Theory and practice of teaching technology at school (T-2000): materials of the VI Intern. Conf. – Samara: ANO “ORT”, 2000. – S. 13–27.
6. Nasipov, A. Zh. Stages of formation of the technological culture of personality. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-tehnologicheskoy-kultury-lichnosti-gramotnost-kompetentnost-kultura/viewer>. (date of access: 06/20/2023).
7. Ivanova O.A., Zaitsev E. Yu. Formation of technological literacy among students by means of 3D modeling (date of access: 06/22/2023)
8. Pitt, J. Study of the project method of the educational field “Technology”. URL: <https://studfile.net/preview/9297507/page:12/>. (date of access: 06/17/2023)
9. An exemplary work program for basic general education in technology (for grades 5–9 of educational organizations). URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/4b916dc7c6a451ab3d3e4cb011d2d87e.pdf>. (date of treatment – 06/15/2023).

# Методы вокально-хоровой работы как условие формирования профессиональных компетенций будущего педагога-хормейстера

**Го Минсянь,**

ассистент-стажёр Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, старший преподаватель, кафедра музыкальной теории музыкального института, Цзилиньский педагогический университет  
E-mail: 18686638504@163.com

**Мавродина Юлия Николаевна,**

кандидат педагогических наук, ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»  
E-mail: julia.mavrodina@yandex.ru

В статье рассматриваются методы и приемы вокально-хоровой работы, применяемые в процессе обучения педагогов-хормейстеров. Посредством данных методов у будущих специалистов вокально-хоровой сферы формируются различные аспекты профессиональной деятельности, направленные на решение значимых профессиональных задач: музыкально-творческих и исполнительских, психологических и педагогических, организационных и управленческих, конструктивно-проектировочных и просветительских, и др. Рассматривая методы вокально-хоровой работы, автор уточняет определение таких понятий, как «компетентность», «профессиональная подготовка», «профессиональная деятельность», «профессиональные компетенции». Наравне с этим, в статье дается описание практической составляющей процесса профессиональной подготовки будущего педагога-хормейстера в ходе профильных дисциплин. Помимо традиционных методов, автор рассматривает и более современные методические системы в области вокально-хоровой деятельности, – всё это предполагает органичный синтез методических средств для подготовки будущих педагогов-хормейстеров для работы в учреждениях системы дополнительного образования.

**Ключевые слова:** методы, приёмы, компетентность, профессиональные компетенции, вокально-хоровая деятельность, методические системы, педагог-хормейстер.

Профессиональное образование на основе компетентностного подхода способствует формированию готовности будущего специалиста к осуществлению профессиональной деятельности и определяет соответствие приобретенных в вузе компетенций требованиям работодателя.

На сегодняшний день востребованными являются люди, которые обладают не только высоким уровнем знаний и умений, но и проявляющие мобильность, способные логически мыслить, разрабатывать оптимальные пути выхода из сложных ситуаций, понятно и точно формулировать свои мысли, быть психологически зрелыми в общении с представителями профессиональной среды. В связи с этим, качество профессионального обучения связывают с формированием компетентности будущего специалиста, так как ему необходима не только квалификация, а компетентность как определенный набор профессиональных и личностных качеств; умение работать в группе, быть коммуникабельным, творческим.

Компетентность – это категория, которая принадлежит сфере отношений между знанием и непосредственно практической деятельностью будущего специалиста. По мнению А.В. Хуторского необходимо разделять такие понятия, как «компетентность» и «компетенция». Компетенцию он рассматривает как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним», а компетентность – как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [3, с. 8].

В процессе формирования профессиональных компетенций важное значение приобретает выбор методов как необходимого условия подготовки будущего специалиста.

Что же касается профессиональной подготовки будущего педагога-хормейстера, то выбор методов обучения обусловлен прежде всего спецификой музыкально-педагогической сферы и, в большей степени должен быть представлен методами в области вокально-хоровой работы, при этом «методика работы с хором опирается, с одной стороны, на дидактические методы общей педагогики, а с другой – на специальные, вокально-хоровые методы музыкальной педагогики» [1, с. 48].

Хоровое искусство – это компонент музыкально-эстетической культуры, который может подчер-



кнуть важность музыки и человеческих отношений. Посредством хорового исполнительства можно научиться понимать себя и ощущать окружающих нас людей. В хоре голоса поющих людей так сильно сливаются, что определённо рождает чувство единогласия в главном, будто бы уничтожая крошечные разногласия, которые возникают в жизни.

Когда русское хоровое пение зародилось на восходе культуры, то путем эволюционного развития следовало считать самостоятельный вид художественного творчества и в настоящее время оно, конечно же, стало одним из важнейших деятельных инструментов культуры. Русское хоровое пение – это один из способов проявления внутреннего состояния, а также практической и духовной адаптации в окружающем нас мире.

В связи с этим необходимо отметить, что в профессиональной деятельности педагога-хормейстера важно владеть искусством общения друг с другом, а также с окружающими людьми. Учебная дисциплина «Хоровой класс и практическая работа с хором» построена на коллективной форме работы и предусматривает работу в рамках сводного хора (студенты с 1 по 4 курсы очной формы обучения и с 1 по 5 курсы заочной формы обучения), а также с детскими хоровыми коллективами в рамках производственной практики, как на базе общеобразовательных учреждений (школ, гимназий, лицеев), так и на базе учреждений дополнительного образования (ДМШ и ДШИ). Хор – прекрасное место для выработки и личностных, и профессиональных качеств. Необходимо отметить, что обучающиеся, которые уделяют много времени пению, а также работе с вокально-хоровыми коллективами, существенно отличаются от своих сверстников положительной эмоциональностью, самодостаточностью и самостоятельностью.

Одной из важнейших задач дисциплины «Хоровой класс и практическая работа с хором» является, конечно, не только обучение студентов, например, тем же профессиональным творческим навыкам, но и непосредственно процесс развития их творческих способностей, которые могут позволить воспринять музыку на более профессиональном уровне. Важной составляющей реализации программы данного курса является индивидуальный и групповой подходы к обучению, при этом учитываются психологические и физиологические особенности обучающихся. Как отмечает В.Г. Соколов, «дирижер обязан хорошо знать природу хорового пения и ясно представлять себе весь сложный и трудный процесс работы с хором» [2, с. 13].

Работа в вокально-хоровом коллективе начинается с выявления индивидуальных способностей и особенностей обучающихся. Это очень важно, так как вокально-хоровая деятельность – это постоянная интеллектуальная и психофизическая тренировка.

Одним из наиболее важных условий развития вокально-хоровых навыков является соблюде-

ние правил певческой установки, которая способствует развитию голосового аппарата. Певческая установка зависит от внешних приёмов и навыков. На первом этапе работы проводится прослушивание, определение вокальных возможностей каждого студента и разделение хорового коллектива на хоровые партии, также у студента формируется первоначальный навык унисонного пения, чистого интонирования, что в дальнейшем будет составлять основу хорового строя.

С первых же занятий обучающиеся приучаются к свободному, ненапряжённому положению корпуса, головы, рук, ног. Каждое хоровое занятие начинается с распевания – подготовки и разогрева голосового аппарата к вокально-хоровой деятельности. Формирование качественного певческого звука, как правило вырабатывается в процессе исполнения вокально-интонационных упражнений.

Все упражнения в пении соответствуют уровню певческого развития студентов и постепенно усложняются в процессе дальнейшего обучения. Работая с хоровым коллективом над ансамблем в двух- и трёхголосии, распевание рекомендуется проводить без текста – на слог или закрытым ртом.

Эффективным в развитии вокально-хоровых навыков у обучающихся является применение как традиционных, так и современных приемов и методов, выработанных на базе методических систем Д.Е. Огороднова и В.В. Емельянова, таких как «глиссандирование», «штрабас», что помогает, особенно юношам, укрепить грудной регистр. Это продиктовано тем, что у большинства студентов отсутствует начальное музыкальное образование, которое компенсируется использованием интегративного подхода к построению занятий в рамках междисциплинарного курса «Хоровой класс и практическая работа с хором». По сути, каждое занятие подразумевает репетиционный процесс, предполагающий органичный синтез музыкально-теоретических, музыкально-исполнительских и художественно-эстетических знаний.

В процессе вокально-хоровой деятельности большое внимание уделяется совершенствованию у обучающихся умений и навыков, связанных с исполнением многоголосных упражнений, в ходе которых будущие педагоги-хормейстеры учатся слышать друг друга и держать свою хоровую партию. Для достижения большего результата можно менять местами студентов, тем самым давая им возможность исполнять разные партии. Это формирует чистоту интонирования, а также улучшает процесс разучивания всей партитуры.

Эффективны и такие методы, как наглядный, сравнение, наблюдение; прием «попутного подказа»; комментирование собственных учебных действий, применение образных моделей и музыкально-теоретических понятий; прием «направляющих указаний», «поправочных остановок», практический метод прослушивания и исполнения, а также использование фонограмм, которые с большим успехом помогают студенту на практике и в концертной деятельности.

Интересным и полезным приемом является использование в ходе учебных занятий таких видов музыкальной деятельности, как импровизация, игра на простейших музыкальных инструментах, музыкальные движения, использование интерактивных элементов; закрепляются и совершенствуются сценические навыки под контролем преподавателя. Все это, безусловно, способствует активизации музыкального мышления у студентов и их творческого развития в своей будущей профессии.

Немаловажную роль в процессе вокально-хоровой работы играет выбор музыкального материала, подходящего по тематике и соответствующего рабочей программе дисциплины. Особое место в репертуарном списке занимают произведения композиторов-классиков, обработки народных песен, патриотические произведения, хоровая музыка современных композиторов и т.д.

Единство вокально-хорового коллектива проявляется в ходе выполнения практических заданий в рамках хорового класса, когда студентами демонстрируется единая манера исполнения, единый метроритм, темпоритм, дыхание, ансамблевое пение. Постепенно возрастает требование к исполнительской технике: исполнение на легато, стаккато, закрепляется навык унисонного пения. На более старших курсах, опираясь на знания, полученные на младших курсах, у обучающихся систематизируются знания и навыки на доминирующих элементах, входящих в хормейстерский модуль:

- технологический компонент – дыхание, регистр, дикция, артикуляция, штрихи, атака звука и т.д.;
- исполнительский компонент – унисон, тип и вид хора, хоровой ансамбль, хоровой строй, динамика, фразировка, темп, ритм, агогика, гармония и др.;
- рефлексивный компонент – трудности исполнения, пути преодоления вокально-хоровых сложностей, корректировка элементов хоровой звучности (хорового строя, ансамбля) и т.д.

На завершающем этапе обучения студенты активно осваивают на практике все этапы самостоятельного разучивания хорового произведения с учебным хоровым коллективом и в рамках государственного экзамена демонстрируют приобретенные профессиональные компетенции в области вокально-хоровой деятельности.

## Литература

1. Двойнос, Л.И. Методика работы с хором: учебное пособие / Л.И. Двойнос. – Кемерово:

во: КемГИК, 2012. – ISBN 978–5–8154–0249–2. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/45987> (дата обращения: 31.07.2023).

2. Соколов, В.Г. Работа с хором: учебное пособие / В.Г. Соколов. – 3-е изд., доп. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2022. – ISBN 978–5–8114–8503–1. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/193603> (дата обращения: 31.07.2023).
3. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. – М., 2011. – № 1. – С. 1–13.

## METHODS OF VOCAL-CHORAL WORK AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE FUTURE TEACHER-CHORMEASTER

Guo Mingxian, Mavrodina Ju.N.

N.A. Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory, Music Institute at Jilin Pedagogical University; Belgorod State University of Arts and Culture

The article discusses the methods and techniques of vocal and choral work used in the process of teaching choirmasters. Through these methods, future specialists in the vocal and choral sphere form various aspects of the profiogram aimed at solving significant professional problems: musical, creative and performing, psychological and pedagogical, organizational and managerial, constructive, design and educational, etc. Considering the methods of vocal and choral work, the author clarifies the definition of such concepts as «competence», «professional training», «professional activity», «professional competencies». Along with this, the article describes the practical component of the process of professional training of the future teacher-choirmaster in the course of specialized disciplines. In the article, in addition to traditional methods, the author also considers more modern methodological systems in the field of vocal and choral activities – all this involves an organic synthesis of methodological tools for preparing future choirmaster teachers to work in institutions of additional education.

**Keywords:** methods, techniques, competence, professional competences, vocal and choral activities, methodological systems, teacher-choirmaster.

## References

1. Dvoinos, L.I. Methods of working with the choir: study guide / L.I. Dvoinos. – Kemerovo: KemGIK, 2012. – ISBN 978–5–8154–0249–2. – Text: electronic // Doe: electronic library system. – URL: <https://e.lanbook.com/book/45987> (date of access: 07/31/2023).
2. Sokolov, V.G. Work with the choir: a study guide / V.G. Sokolov. – 3rd ed., add. – St. Petersburg: Planet of Music, 2022. – ISBN 978–5–8114–8503–1. – Text: electronic // Doe: electronic library system. – URL: <https://e.lanbook.com/book/193603> (date of access: 07/31/2023).
3. Khutorskoy, A.V. Definition of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards // Bulletin of the Institute of Human Education. – M., 2011. – No. 1. – S. 1–13.

# Формирование мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей

Грамма Дарья Викторовна,

кандидат филологических наук, кафедра иностранных языков  
ФГУ ВО «Сургутский государственный университет»

E-mail: [gramma\\_dv@surgu.ru](mailto:gramma_dv@surgu.ru)

*Цель исследования* – изучить особенности формирования мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей. В статье обоснована актуальность проблематики. Выявлено, что на формирование и дальнейшее развитие мотивации у студентов неязыковых специальностей к иностранному языку оказывают влияние организационно-педагогические условия обучения, направленные на развитие профессионального интереса и осознание практической и теоретической значимости получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности. Определены наиболее эффективные технологии обучения иностранному языку. Предложены примеры реализации технологий обучения иностранному языку и обоснована их эффективность в целях формирования мотивации студентов инженерных специальностей к иностранному языку. *Научная новизна работы* заключается в изучении особенностей формирования мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей с точки зрения профессиональной направленности обучения.

**Ключевые слова:** мотивация, иностранный язык, неязыковая специальность, ВУЗ, технологии обучения.

## Введение

**Актуальность** темы исследования обусловлена тем, что на данный момент глобализация и международное сотрудничество играют важную роль в различных областях, включая науку, исследования и бизнес. Знание иностранного языка позволяет обучающимся взаимодействовать с иностранными учеными, принимать участие в проектах и конференциях, а также расширить свои возможности для международного сотрудничества и обмена опытом, получать доступ к более широкому спектру научных материалов по конкретной специализации, что способствует расширению знаний и обогащению опыта исследовательской работы. Особую актуальность приобретает значимость иностранного языка, прежде всего, английского, для будущих специалистов инженерных специальностей, который позволяет находиться в курсе последних технологических разработок и трендов в своей области, повысить конкурентоспособность на рынке труда. Кроме того, одним из требований к техническим специалистам выступают способность к межкультурному общению и сотрудничеству, а также гибкость и адаптивность, которые сопутствуют изучению иностранного языка, позволяя эффективно общаться и сотрудничать с людьми разных культур и национальностей, что способствует успешной реализации проектов и повышению профессиональных возможностей. В этой связи важным направлением образовательного процесса в неязыковом ВУЗе выступает формирование мотивации будущих специалистов к изучению иностранного языка.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**: во-первых, определить особенности формирования мотивации студентов неязыковых специальностей; во-вторых, выявить наиболее эффективные технологии обучения иностранному языку; в-третьих, предложить примеры реализации технологий обучения иностранному языку и обосновать их эффективность в целях формирования профессиональной мотивации студентов инженерных специальностей к иностранному языку.

В статье применяются следующие **методы исследования**: анализ, синтез, обобщение и систематизация научно-методических источников по проблеме исследования. На основе системного подхода обеспечивается аналитическое описание реализации технологий обучения иностранному языку для формирования мотивации обучающихся неязыковых специальностей.

**Теоретической базой** исследования послужили публикации по вопросам формирования и раз-

вития мотивации к изучению иностранному языку в работах российских авторов (Батунова, 2014; Вербицкий, 2017; Зайцева, 2011; Зимняя, Мазеева, Лаптева, 2020; Климов, 1998; Куприянов, 2006; Мешков, 2020; Смирнов, 1998; Онал, 2014; Швалова, 2014) и зарубежных ученых (Gardner, 2005; Hartnett, 2016; Kegan, 2012, Reinders, 2022).

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что предложенные в статье примеры реализации технологий обучения иностранному языку могут быть использованы в практике обучения иностранному языку (английскому) студентов инженерных специальностей для формирования профессиональной мотивации.

## Обсуждение и результаты

Анализ теоретических исследований мотивации студентов ВУЗа целесообразно проводить в контексте учебной и профессиональной деятельности. Соответственно, изучение сущности и содержания мотивации данной категории обучающихся необходимо проводить с точки зрения наличия / отсутствия профессиональных мотивов, обуславливающих выбор профессии, позволяющей в большей мере удовлетворить его основные профессиональные потребности субъекта.

Большинство авторов (Е.А. Климов, Е.П. Ильин, А.А. Деркач, Н.С. Пряжников, А.В. Карпов, В.Г. Леонтьев и др.) рассматривают данный феномен как главный фактор развития профессионализма, образованности и общей культуры [1], [2], [3]. В частности, Е.П. Ильин указывает на то, что мотивация в профессиональной деятельности состоит из трех групп мотивов, связанных с трудовой деятельностью человека: мотивы трудовой деятельности (общие), мотивы выбора профессии (личностные) и мотивы выбора места работы (индивидуальные) [2, с. 116]. Согласно Е.А. Куприянову, у студентов в ВУЗе начинает формироваться мотивация труда, ориентированная на достижение определенных целей [3, с. 245]. Е.А. Климов отмечает, что мотивация будущих специалистов взаимосвязана со стадиями профессионализации личности, каждая из которых отличается не только набором мотивов и степень их выраженности, но и доминированием определенных установок при решении профессиональных задач [1]. Основываясь на данной позиции, можно отметить, что в структуре профессиональной мотивации студентов присутствуют и познавательные, и профессиональные мотивы, однако степень их выраженности меняется в зависимости от тех или иных условий. Например, по мнению Н.И. Мешкова, Т.А. Габайдулиной, Н.М. Владимировой, О.В. Самофаловой профессиональные мотивы являются внешними, то есть формируемыми извне, тогда как познавательные зависят от внутренней установки личности [4, с. 331]. Тем не менее, ряд исследователей отмечает, что преобладание познавательных или профессиональных мотивов меняется в зависимости от курса обучения [5]. Основным фактором,

оказывающим влияние на формирование профессиональной мотивации, выступает самостоятельность и стремление студентов принимать участие в процессе обучения, желание развиваться в профессиональной среде [4, с. 331].

Аналогичной точки зрения придерживается О.В. Самофалова, согласно которой в рамках вузовского обучения профессиональная мотивация есть единый конструкт, характеризующийся динамическим характером учебно-познавательных и профессиональных мотивов [6]. Учитывая указанные аспекты мотивации студентов ВУЗа, в исследованиях А.А. Вербицкого и Перовой В.М. отмечается, что формирование профессиональной мотивации должно быть основано на учебной информации, но и на профессионально направленной деятельности – практических задачах и ситуациях [7], [8]. Е.И. Смирнов подтверждает данную точку зрения, полагая, что мотивация студента активно формируется в учебной деятельности только при активизации знаний личного эмпирического опыта для решения профессиональных задач [9].

Мотивация имеет решающее значение, поскольку она позволяет изменять поведение, развивать компетенции, проявлять творческий подход, ставить цели, развивать интересы, строить планы, развивать таланты и повышать вовлеченность. [10]. Мотивация тесно связана с достижениями и является движущей силой, которая позволяет обучающимся прилагать постоянные усилия [11]. Относительно мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых ВУЗов, Р. Кеган установил, что в большинстве они не имеют мотивации к изучению иностранного языка как предмета, не являющегося профильным [12]. Зарубежные ученые, в том числе Х. Рейндерс утверждают, что интеграция технологий в преподавание иностранного языка также способствует повышению мотивации к его изучению, так как цифровые технологии имеют множество преимуществ, среди которых упоминается повышение автономии, идентичности, создание мотивирующих заданий, использование аутентичных материалов и др. [13].

Исходя из вышесказанного, целесообразно сделать следующие выводы. На формирование и дальнейшее развитие мотивации у студентов неязыковых специальностей к иностранному языку оказывают влияние организационно-педагогические условия обучения, направленные на развитие профессионального интереса и осознание практической и теоретической значимости получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности. К ним целесообразно отнести:

- 1) индивидуализацию обучения с акцентом на профессиональную деятельность в команде / группе;
- 2) ориентация на личностную и профессиональную мотивацию;
- 3) профессионально ориентированные технологии обучения;



4) активные и цифровые методы обучения иностранному языку; коммуникативная направленность занятий;

5) создание ситуации успеха, саморефлексия, реализация возможностей анализировать и оценивать собственную деятельность [14, с. 126], [15, с. 131].

Анализ теоретических аспектов формирования мотивации к изучению иностранного языка среди студентов неязыковых специальностей позволяет предположить, что наиболее эффективными технологиями обучения становятся:

1. Коммуникативные технологии (групповая / командная работа, моделирование ситуаций общения).

2. Проектные технологии (выбор, планирование, подготовка, проведение проекта по специализации).

3. Технология обучения в сотрудничестве (сочетание групповой / командной работы, работы в мини-группах с четким распределением задач).

4. Метод кейсов (деловые игры, решение профессиональных задач).

5. Цифровые технологии.

На примере программ инженерных специальностей в Сургутском государственном университете (СурГУ) предложим реализацию указанных технологий с целью формирования мотивации к изучению иностранного языка.

Наиболее оптимальным и эффективным методом формирования мотивации на профессиональном взаимодействии на иностранном языке для будущих инженеров-специалистов является возможность устроиться в международную компанию, соответственно, знание профессионального иностранного языка, прежде всего английского, будет конкурентным преимуществом.

В этой связи ситуация «Собеседование в международной компании» становится наиболее актуальным мотивом изучения иностранного языка. При изучении темы «Моя будущая профессия» знакомство студентов с навыками проведения собеседования начинается с объяснения, как эти навыки помогут получить работу в международной компании, производя впечатление на интервьюеров своей уверенностью и знаниями. Эти навыки также помогают студентам улучшить свой словарный запас, язык и общекультурные знания, а также развить свои лидерские качества. На наш взгляд, целесообразно на занятиях предложить ряд ситуаций и разные группы вопросов. Например, Ситуация 1, когда студенты работают в парах с общими вопросами:

Are you capable of multitasking? Can you give some examples? (Способны ли Вы к многозадачности? Могли бы Вы привести несколько примеров?);

How would your colleagues describe you? (Как бы Вас описали коллеги?);

What do you consider to be your strengths? What do you consider to be your weaknesses? (Что Вы считаете своими сильными сторонами? Что Вы считаете своими недостатками?); If I hire you, what

will be your first contribution to the company? (Если Вас примут на работу, каким будет Ваш первый вклад в компанию?). В данном случае, студентам целесообразно ознакомиться с данными вопросами заранее, чтобы ответы были структурными и емкими.

Ситуация 2 предполагает работу со специальными вопросами:

What education do you have? (Какое у Вас образование?);

What do you like about engineering? (Что Вам нравится в инженерном деле?);

What do you think makes an engineer great? (Как Вы думаете, что делает инженера успешным?);

How will you motivate the engineering team when the project is difficult to move forward? (Как Вы будете мотивировать команду инженеров, когда проект реализуется с трудностями?);

What is the biggest challenge you have ever faced as an engineer? (Какова самая большая проблема, с которой Вы когда-либо сталкивались как инженер?);

Специальные вопросы характеризуются спецификой работы инженера и стремлением интервьюера выявить необходимые личностные качества, подходящие для «идеального» кандидата на должность. В этой связи оптимальным вариантом будет распределить задачу ответить на вопросы по группам. Далее каждая группа представляет свои ответы на возможные вопросы HR-специалиста, другие группы отбирают наиболее полный ответ с точки зрения возможностей личной и профессиональной эффективности инженера для компании. Таким образом, организация совместного обсуждения вопросов трудоустройства и групповой подготовки к собеседованию по вопросам позволяет сформировать личностную заинтересованность обучающихся и мотивацию к изучению иностранного языка. Кроме того, обсуждение – отличный способ представить собеседование, и преподаватели поощряют студентов делиться своими мыслями с одноклассниками во время изучения данной темы.

Ситуация 3 включает обсуждение профессиональных вопросов:

What is your idea of a successful team? (Как Вы представляете успешную команду?);

Describe the steps you take when developing plans for a project (Опишите шаги, которые Вы предпримите при разработке плана проекта);

Describe a time when you had to work on a project with a professional conflict. How did you solve the problem? (Опишите случай, когда Вам пришлось работать над проектом с профессиональным конфликтом. Как Вы решили проблему?);

Tell me about time when you were able to establish a long-term working relationship with someone outside of the engineering department (Опишите самый сложный письменный технический отчет или презентацию, которую Вы когда-либо делали?).

В данной ситуации целесообразно распределить команду на HR-специалист и кандидатов.

HR задает вопрос каждому кандидату и выбирает наиболее подходящего для компании, исходя из его ответа. Далее организуется обсуждение и анализ выбора HR-специалиста. Таким образом, организация обсуждения вопросов трудоустройства позволяет сформировать личностную заинтересованность обучающихся и мотивацию к изучению иностранного языка.

Кроме того, обучение инженерным специальностям характеризуется определенной спецификой, в связи с этим предлагаем использовать метод кейсов на примере реальных инженерных проектов. Так, преподаватели СурГУ вводят кейс, делят студентов на команды и при необходимости распределяют роли. Студенты активно взаимодействуют в небольших группах, обмениваясь идеями, обсуждая решение для конкретного сценария, отвечая на вопросы и подготавливая презентацию о своих выводах на иностранном языке. Например, обучающимся на занятиях предлагается следующий кейс «The VNKhK construction project (part of Rosneft PJSC) provides for the creation of a modern petrochemical complex in the Far East («Проект строительства ВНК (входит в состав ПАО «НК «Роснефть») предусматривает создание современного нефтехимического комплекса на Дальнем Востоке)». Задание для команды следующее:

1. Find a description of this project and determine what set of activities is being carried out at the moment. Find out if there are any difficulties in the implementation of this project? (Найдите описание этого проекта и определите, какой комплекс мероприятий осуществляется в данный момент. Узнайте, есть ли сложности в реализации этого проекта?);

2. Conduct a comparative (comparative) assessment of the digitalization programs of the countries of the Asia-Pacific region – who is the leader? (Провести сравнительную (сопоставительную) оценку программ цифровизации и выяснить – какая страна является лидером?).

Данный метод позволяет студентам познакомиться с реальными деловыми, управленческими или инженерными ситуациями, тем самым, повышая мотивацию к изучению иностранного языка, способствуя приобретению других навыков и компетенций, таких как работа в команде, инициативность, эффективное общение и др.

Автономия также является важным аспектом внутренней мотивации. Важно позволить будущим инженерам разрабатывать свои собственные проекты, поэтому преподаватели СурГУ создают на занятиях по изучению иностранного языка такие условия, чтобы студенты неязыковых специальностей приобретали навыки, необходимые для работы. Например, студенты первого и второго курсов СурГУ изучают дисциплину «Основы проектной деятельности», презентуя свои проекты сначала на русском, потом на английском языке. Кроме того, готовясь к конкурсному отбору, обучающиеся получают необходимую информацию в профессиональном плане на иностранном языке, так как в процессе подготовки проекта они из-

учают аутентичные материалы, собирая практическую информацию, что делает их активными участниками исследовательского проекта. Примеры проектов, которые заняли призовые места – «Speaking club ВОО»; «Создание модели корпуса «Корабль» СурГУ в игровой среде Minecraft»; «Расписание СурГУ» и др. Сочетание знания иностранного языка и проектной деятельности является существенным для будущих инженеров.

Также нужно отметить, что хотя интеграция цифровых технологий в преподавание и изучение иностранных языков не является инновацией, тем не менее, появление технологии Веб 2.0 и большого разнообразия инструментов, которые являются простыми в доступе и использовании, изменило педагогическую практику и обновила стратегии обучения. Так, для мотивации студентов неязыковых специальностей использование цифровых технологий должно основываться на их профессиональных интересах, включая возможность решения реальных проблем в профессиональной сфере. Студенты положительно реагируют на использование на занятиях цифровых инструментов (игры и платформы, такие как Kahoot и Quizlet), наглядных пособий (инфографика, презентации и видеоролики), онлайн-приложений и программного обеспечения (Mentimeter, Padlet, гугл формы). Например, преподаватели иностранного языка в СурГУ предлагают студентам для просмотра следующие каналы YouTube: 1. «EngineersGuy» содержит краткое введение в инженерные темы. 2. «Veritasium» содержит видеоролики от изучения математических задач до объяснения того, как работает электричество. 3. «Engineer4Free» дает углубленное обучение по таким темам, как структурный анализ, механика материалов, управление проектами и инженерным менеджментом. 4. «Lesics» – информационный канал, предлагающий разнообразную визуальную информацию, включая разные проекты в инженерном деле. Кроме того, студенты неязыковых специальностей СурГУ высоко оценивают приложение «HelloTalk», которое помогает общаться с носителями языка, практиковать свои языковые навыки в неформальной обстановке, находить друзей по профессиональным интересам.

В целом, факторы, повышающие мотивацию студентов к изучению иностранных языков, представляют собой непрерывный процесс, изучаемый исследователями, педагогами в образовательной среде. Учитывая, что мотивация влияет на обучение и признана фундаментальным принципом для преподавателей, работа педагога заключается в том, чтобы стимулировать и повышать уровень обучающихся, заинтересовать и помочь им достичь поставленных целей в профессиональной сфере. Предложенные технологии обучения обусловлены тем, что определение четких целей и возможностей в отношении обучения и будущей карьеры может служить мощным мотиватором для изучения иностранного языка для студентов-инженеров.

## Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим **выводам**. Применение профессионально направленных технологий в обучении иностранному языку позволяет индивидуализировать процесс обучения иностранному языку и, как следствие, формировать, развивать и поддерживать мотивацию у студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка.

**Перспективы дальнейшего исследования** проблемы мы видим в более детальном изучении психологических аспектов профессиональной мотивации студентов неязыковых специальностей, а также методических особенностей обучения иностранному языку (английскому) студентов в процессе ее формирования и развития.

## Литература

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ. 1998. – 350 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2002. – 512 с.
3. Куприянов Е.А. Психодиагностика мотивации труда методами опроса и шкалирования // Вестник МГУ. 2006. – С. 245–249.
4. Мешков Н. И., Яшкова А.Н. Мотивация учебной деятельности студентов младших курсов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–2. – С. 331–335.
5. Швалова Г.В. Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт» № 11 (15). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-studentov-tehnicheskogo-vuza-pri-izuchenii-professionalnogo-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 22.07.2023).
6. Зайцева С.Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. М. 2011. URL: <https://na-journal.ru/2–2013-gumanitarnye-nauki/283-formirovanie-motivacii-izuchenija-inostrannogo-jazyka-u-studentov-nejazykovyh-specialnostej> (дата обращения: 23.07.2023).
7. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. М.: МПГУ. 2017. – 268 с.
8. Перова В.М. Развитие мотивации у студентов, изучающих иностранные языки в неязыковых вузах // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsii-u-studentov-izuchayuschih-inostrannye-yazyki-v-nejazykovyh-vuzah> (дата обращения: 03.07.2023).
9. Смирнов Е.И. Мотивация в профессиональной подготовке учителя математики // Ярославский педагогический вестник. Ярославль: Изд-во ЯГПУ. 1998. – С. 126–132.
10. Hartnett M.K. The importance of motivation in online learning. URL: [https://www.researchgate.net/publication/315033704\\_The\\_Importance\\_of\\_Motivation\\_in\\_Online\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/315033704_The_Importance_of_Motivation_in_Online_Learning) (дата обращения: 25.07.2023).
11. Gardner R. C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass, Newbury House. 2012. – 180 с.
12. Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. Cambridge, Mass: Harvard University Press. 2012.
13. Reinders H., Dudeney G. Using technology to motivate learners, Oxford: Oxford University Press. 2022.
14. Батунова И.В. Современные педагогические технологии на уроках иностранного языка как важное условие повышения качества образовательного процесса // IV Международная научно-практическая конференция: Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия. Новосибирск: Международный научный институт «EDUCATIO». 2014. – С. 126–128.
15. Онал И. О. К вопросу о мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск: Изд-во ООО «Немо-Пресс». 2014. № 12. – С. 131–140.

## FORMATION OF MOTIVATION TO STUDY FOREIGN LANGUAGES AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Gramma D.V.  
Surgut State University

The aim of the article is to study the features of the formation of motivation towards learning foreign languages among students of non-linguistic specialties. The article substantiates the relevance of the problem. It has been revealed that the formation and further development of the motivation of students of non-linguistic specialties to a foreign language have an impact on the organizational and pedagogical conditions of education aimed at developing professional interest and awareness of the practical and theoretical knowledge for future professional activities. Special technologies for learning a foreign language are described in the article. The examples of implementation of foreign language teaching technologies for effective learning and developing motivation of students of non-linguistic specialties are given in the article. The scientific novelty of the investigation is the study of the features of the motivation formation for learning foreign languages among students of non-linguistic specialties from the point of view of their professional interests.

**Keywords:** motivation, foreign language, non-linguistic specialty, institution of higher education, learning technology.

## References

1. Klimov E.A. Introduction to the labor psychology. M.: Culture and sport, UNITI. 1998. – 350 p.
2. Ilyin E.P. Motivation and motives. SPb.: Peter. 2002. – 512 p.
3. Kupriyanov E.A. Psychodiagnostics of labor motivation by survey and scaling methods // Bulletin of Moscow State University. 2006. – P.p. 245–249.
4. Meshkov N. I., Yashkova A.N. Motivation of educational activities of junior students // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 66–2. – P.p. 331–335.
5. Shvalova G.V. Formation of motivation of students of a technical university in the study of a professional foreign language // Scientific and methodological electronic journal "Concept" No. 11 (15). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-studentov-tehnicheskogo-vuza-pri-izuchenii-professionalnogo-inostrannogo-yazyka> (date of access: 07/22/2023).

6. Zaitseva S.E. Formation of motivation for learning a foreign language among students of non-linguistic specialties. M. 2011. URL: <https://na-journal.ru/2-2013-gumanitarnye-nauki/283-formirovanie-motivacii-izuchenija-inostrannogo-jazyka-u-studentov-nejazykovyh-specialnostej> (accessed: 23.07.2023).
7. Verbitsky A.A. Theory and technologies of contextual education. M.: MPGU. 2017. – 268 p.
8. Perova V.M. The development of motivation among students studying foreign languages in non-linguistic universities // Questions of teaching methods at the university. 2017. No. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsii-u-studentov-izuchayuschih-inostrannye-yazyki-v-nejazykovyh-vuzah> (Date of access: 07/03/2023).
9. Smirnov E.I. Motivation in the professional training of a mathematics teacher // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Yaroslavl: YaGPU Publishing House. 1998. – P.p. 126–132.
10. Hartnett M.K. The importance of motivation in online learning. URL: [https://www.researchgate.net/publication/315033704\\_The\\_Importance\\_of\\_Motivation\\_in\\_Online\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/315033704_The_Importance_of_Motivation_in_Online_Learning) (accessed 25.07.2023).
11. Gardner R. C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass, Newbury House. 2012. – 180 p.
12. Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. Cambridge, Mass: Harvard University Press. 2012.
13. Reinders H., Dudeney G. Using technology to motivate learners, Oxford: Oxford University Press. 2022.
14. Batunova I.V. Modern pedagogical technologies in foreign language lessons as an important condition for improving the quality of the educational process // IV International Scientific and Practical Conference: Scientific Perspectives of the XXI Century. Achievements and prospects of the new century. Novosibirsk: International Scientific Institute “EDUCATIO”. 2014. – P.p. 126–128.
15. Onal I.O. To the question of the motivation of students of non-linguistic universities to study foreign languages // Siberian Pedagogical Journal. Novosibirsk: Publishing house of Nemo-Press LLC. 2014. No. 12. – P.p. 131–140.



# Интеграция учебного предмета «Основы православной культуры» с дополнительной общеразвивающей программой «Основы православной культуры» и объединением дополнительного образования «Мультимедийная журналистика» как условие непрерывности процесса формирования духовно-нравственных ценностей в период летнего отдыха школьников

**Зайцева Анна Семёновна,**

директор, учитель русского языка и литературы, Средняя общеобразовательная школа № 3 Верхнеуфалейского городского округа Челябинской области  
E-mail: school7403@mail.ru

**Дорогина Анна Валентиновна,**

заместитель директора по воспитательной работе, учитель английского языка, Средняя общеобразовательная школа № 3 Верхнеуфалейского городского округа Челябинской области  
E-mail: anya.dorogina2016@yandex.ru

В статье рассматривается опыт работы школы по духовно-нравственному воспитанию в рамках региональной инновационной площадки; исследуется взаимодействие общего и дополнительного образования в период летнего отдыха детей. Цель исследования – выработать алгоритм непрерывности процесса формирования духовно – нравственных ценностей, обеспечивающих открытость социокультурного пространства, возрождение истинно российской ментальности, воспитание трудолюбия, толерантности, креативности, укрепление уважения к историческому прошлому нашей страны, основываясь на идеалах и ценностях православия путём интеграции общего и дополнительного образования. В представленной работе отслеживается механизм интеграции учебного предмета «Основы православной культуры» с дополнительной общеразвивающей программой «Основы православной культуры» и объединением дополнительного образования «Мультимедийная журналистика» в организации летнего отдыха детей младшего и среднего школьного возраста; оцениваются и обобщаются полученные результаты; анализируется уровень вовлечённости детского коллектива в предложенные мероприятия, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей. Научная новизна заключается в методических рекомендациях по интеграции общего и дополнительного образования, обеспечивающей непрерывность процесса формирования духовно-нравственных ценностей у обучающихся. Полученные практические результаты исследования предлагаются для применения в качестве методических рекомендаций при организации процесса формирования духовно-нравственных ценностей, в том числе в период школьных летних каникул.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, основы православной культуры, летний отдых детей, формирование нравственных ценностей, интеграция общего и дополнительного образования.

## Введение

Тема духовно-нравственного воспитания не теряет своей актуальности. В Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» образование и воспитание названы первым пунктом в числе областей, в которых реализуется государственная политика по сохранению и укреплению традиционных ценностей. В документе даётся чёткое определение традиционным ценностям – это нравственные ориентиры, которые передаются от поколения к поколению и лежат в основе общероссийской гражданской идентичности. К ним относятся: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, созидательный труд, милосердие, справедливость, взаимопомощь, историческая память [14, п. 4]. Формирование этих ценностей – главная задача духовно-нравственного воспитания. В документе акцентировано, что особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православию. Именно интеграция учебного модуля «Основы православной культуры» с одноимённой дополнительной общеразвивающей программой и объединения дополнительного образования «Мультимедийная журналистика» были взяты за основу в организации летнего отдыха детей 7–14 летнего возраста.

Мы решили выработать алгоритм озвученной выше интеграции с целью апробации непрерывного процесса формирования духовно – нравственных ценностей, обеспечивающих открытость социокультурного пространства, возрождение истинно российской ментальности, воспитание трудолюбия, толерантности, креативности, укрепление уважения к историческому прошлому нашей страны, основываясь на идеалах и ценностях православия. Для достижения этой цели необходимо выполнение следующих задач:

- Раскрыть особенности формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей на основе православной культуры;
- Разработать и апробировать механизм интеграции общего и дополнительного образования в период детского летнего отдыха;

- Предложить полученный опыт в качестве методических рекомендаций.

Теоретическая база. Вопросы формирования духовно-нравственных ценностей рассматриваются в работах Батурина Г.И. [2], Арефьева И.П. [1]. Роль православия в формировании высококонфессиональной личности раскрывается в работах Протоиерея Н. Винокурова [5], Зелинского К.В. [8]. Организация работы над процессом интеграции общего и дополнительного образования отражена в работах Прокудина В.П. [13], Бондаренко Л.П. [4], Зайцевой А.С. [7]. О важности укрепления духовно-нравственных ценностей говорится в Указе Президента РФ [14], в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [15].

При изучении теории и организации интегрированного образования в работе использован эмпирический метод исследования (сбор информации, анализ полученных сведений, наблюдение), теоретический метод (обобщение после сбора и анализа данных). Для выявления общих закономерностей и анализа процесса интеграции с опорой на количественные показатели использован статистический метод исследования.

Практическая значимость работы заключается в том, что представленные в статье методические рекомендации по формированию духовно-нравственных ценностей у детей в период летнего отдыха посредством интеграции общего и дополнительного образования могут быть использованы в деятельности других образовательных организаций.

## Основная часть

Духовно-нравственное развитие личности – педагогически организованный процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности школьника, при котором будет развиваться его способность встраиваться во всевозможные системы социальных отношений с опорой на сформированные моральные нормы и нравственные идеалы [15, ст. 87].

В российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, а также отсутствие созидательных ориентиров смысла жизни [6, с. 5]. Данный недостаток ведет к формированию деструктивного поведения детей. Одной из причин деструктивного поведения подрастающего поколения нами видится в отсутствии направляющего ориентира в период детского летнего отдыха. Воспитательный процесс неразрывно связан с образовательным: на протяжении всего учебного периода в ребенке формируются нравственные ценности. С наступлением летних каникул прерывается образовательный, а вместе с ним и воспитательный процесс. Нам стало важно выстроить воспитательную работу в период летнего отдыха детей таким образом, чтобы добиться непрерывности в процес-

се формирования духовно-нравственных идеалов у подрастающего поколения.

Являясь региональной инновационной площадкой (РИП) по духовно-нравственному воспитанию именно с опорой на православную культуру, наша школа интегрирует преподавание учебной дисциплины «Основы православной культуры» (ОПК) с дополнительным образованием. Преподавание модуля «Основы православной культуры» осуществляется в рамках обязательной предметной области «Основы религиозных культур и светской этики» в 4 классе и «Основы духовно-нравственного воспитания» в 5 и 6 классах. Именно этот модуль был выбран родительской общественностью нашей школы. В школе действует кружок «Основы православной культуры» для детей в возрасте 10–14 лет, где цель в воспитательном аспекте становится общей: формирование в ребенке способность к осознанному нравственному выбору с опорой на этические нормы православной культуры. Взаимодействие учебной дисциплины и кружка ОПК заключается в наличии в последнем большого количества практики. Напомним, что 30 уроков ОПК знакомят детей с символами православия (иконами), с церковным пением, с известными людьми, почитаемые Церковью, с христианским отношением к семье, родителям, труду, ответственности. Все эти темы перекликаются друг с другом в программах общего и дополнительного образования. Но временные рамки урока зачастую не дают возможность более детально подойти к рассмотрению этих тем. В планировании дополнительной общеразвивающей программы ОПК предусмотрены экскурсии (в том числе и выездные) в храмы, музеи, где представляется возможность более детально изучить предлагаемые темы. Занятие кружка продолжительностью 1 час проходит раз в неделю, что тоже накладывает ряд ограничений во времени – длительное пребывание на экскурсиях не представляется возможным. Поэтому выездные экскурсии в храмы и музеи соседних населённых пунктов, посещение мастерских вынесены в период летней оздоровительной кампании и включены в воспитательную программу летнего оздоровительного лагеря с дневным пребыванием детей. При поддержке Свято-Казанского храма по окончании смены пришкольного лагеря начинается свою работу Летний православный трудовой лагерь, деятельность которого рассчитана на 7 дней по 4 часа. Сразу поясняем, что ребёнок не вовлекается в религиозные практики и его не заставляют участвовать в богослужениях. В трудовом лагере ребята работают по благоустройству храма, принимают участие в экологическом десанте, помогают нуждающимся, имеют возможность побеседовать с настоятелем храма, посещают мастер-классы по народному ремеслу, ходят в поход, где учатся ловить рыбу и ставить палатки, проходят полосу препятствий и квест, выезжают на экскурсии. Кроме поддержки в организации и работе Трудового лагеря, нашим социальным партнером, Свято-Казанским храмом п. Нижний Уфалей, объ-

явлен летний фотоконкурс, посвященный 170-летию храма. Конкурс проводится с июля по октябрь для всех желающих по номинациям: история храма, иконы, архитектура, ландшафт, лица.

Объединение дополнительного образования «Мультимедийная журналистика» краеведческой направленности: ребята из кружка являются постоянными участниками акций по тематике родного края. Созданные ими фото и видео материалы используются на классных часах и внеклассных мероприятиях, а печатные конкурсные материалы заняли место в школьном музее. Взаимодействие Объединения с предметом и кружком ОПК происходит через решение следующих задач:

- Составить буклет «Карта экскурсий в исторические музеи и храмы Челябинской области»;

- Создать сборник виртуальных экскурсий «Храмы России».

Задачи являются долгосрочными и рассчитаны на весь летний период. Часть материалов детьми была получена при личном посещении описываемого объекта, часть взята из сети Интернет. Результаты проделанной работы достаточно масштабны. Интерес к решению поставленных задач проявили не только кружковцы. Так в составлении буклета (Рис. 1, 2) принимали участие 36% детей из смены школьного лагеря, 100% детей, посещавших трудовой лагерь, при этом от общего количества членов кружка «Мультимедийная журналистика» в пришкольном лагере было 67%, а в трудовом – 12%.



Рис. 1. Лицевая страница буклета



**Государственный исторический музей Южного Урала** хранит более 300 тыс. предметов — материальные свидетельства давней и богатой истории края. Музей имеет вековую историю (был основан в 1923 г.) и в 2006 г. одним из первых в стране обрел специализированное здание. Оно уникально: по форме напоминает крепость, поскольку построено на том самом месте, где в XVIII в. стояли оборонительные сооружения, с которых начинался Челябинск. Сегодня эта крепость стоит на страже культурных и исторических ценностей. Исторический музей Южного Урала это: Более 10 тыс. квадратных метров выставочных площадей. Посетителей принимают три зала

постоянной экспозиции, Большой и Малый выставочные залы, Детский музей, Музейно-выставочный центр, Музей на крыше, Сад камней, Парк современной скульптуры и уличная галерея «Открытый мир». Более 70 выставок ежегодно. До 220 тыс. посетителей в год. 2 600 000 посетителей с момента его открытия в новом здании. Ежегодные международные фестивали: фестиваль фотографии «Фотосест» и фестиваль современного искусства «Дебаркадер». Ежегодные научные международные и региональные конференции, в том числе музейная конференция «Гороховские чтения». Методический и образовательный центр для музейных работников всей Челябинской области.



**Исторический парк «Россия — моя история»** — это живой учебник истории страны от древнейших времен до сегодняшних дней. Страницы прошлого показаны при помощи современных технологий: тысячи единиц мультимедийной техники, интерактивные познавательные игры, анимации, 3D-моделирование, цифровые реконструкции, кукольный и панорамный кинотеатры. Перед зрителем оживают созданные историками, художниками и специалистами в области современных цифровых технологий далекие события, тайны древних поселений и великих побед, подвиги героев и дипломатов. Сотни метров живой ленты истории охватывают четыре ключевых исторических периода.

Рис. 2. Одна из рабочих страниц буклета



В создании сборника виртуальных экскурсий «Храмы России» (Рис. 3) помимо детей приняли участие и взрослые: родители, чьи дети посещали трудовой православный лагерь, активно включились в работу, предлагая варианты оформления, ссылки и генерацию QR кодов на публикации видеоматериалов. В итоге сборник представляет собой документ с фотографиями, краткой информацией, активными ссылками и QR кодами на виртуальное посещение храмов.

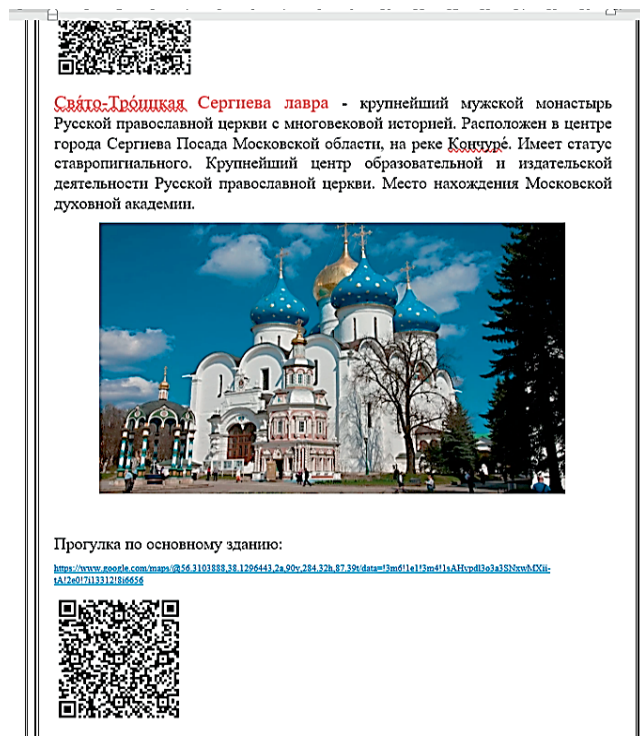


Рис. 3. Общий вид страницы сборника

Личность ребёнка сложна и многогранна. Поэтому изучить его можно лишь при условии применения разнообразных методов, и не изолированно один от другого, а в тесной связи и взаимодействии [3, с. 43]. Но как изучить уровень духовно-нравственного воспитания? Особенность духовно-нравственного воспитания как раз в том, что его «результат», при всём многообразии методов и приёмов, очень сложно зафиксировать. Представление о духовном уровне человека может сформироваться путем живого общения с ним, причем продолжительного, охватывающего разные этапы его жизни и развития. Само же духовно-нравственное воспитание – процесс динамический, непрерывный, не прекращающийся на протяжении всей жизни человека. Соответственно, о конечном его результате судить практически невозможно. Но мы можем судить о положительной динамике применения своего опыта интеграции общего и дополнительного образования. В течение двух лет деятельности РИП мы практикуем интегрирование курса «Основы православной культуры» с учебными предметами и программами дополнительного образования. Рассмотрим вовлечённость детей на примере их деятельности в период летнего отдыха: участие

в волонтерских акциях, участие в экологическом десанте, участие в трудовом лагере, участие в выездных экскурсиях, участие в летних фото и видео конкурсах. Данные берем от общего количества учащихся с 1 по 8 классы, динамику сравниваем за два года (Рис. 4). В результате мы видим, как выросло среди детей число тех, кто активно стал заниматься волонтерской деятельностью; достаточно резко увеличилось количество желающих участвовать в летних конкурсах; это же можно отнести и к участию в трудовом лагере. В целом, положительная динамика прослеживается по всем показателям.

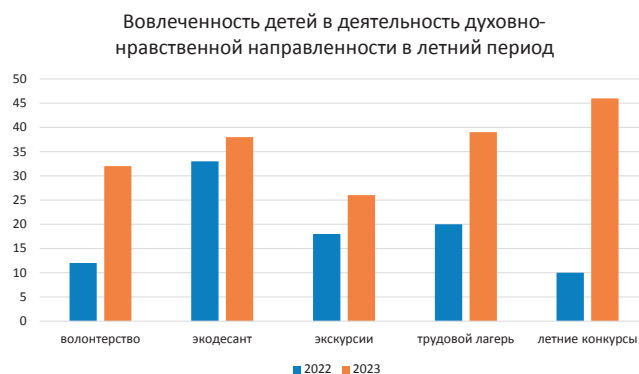


Рис. 4

Отдельно хочется отметить, что в число детей, посещавшие трудовой лагерь, стали входить дети из группы риска и именно они чаще отзывались на просьбы о помощи.

Главное назначение предмета «Основы православной культуры» – развивать общую культуру школьника, формировать гражданскую идентичность, осознание своей принадлежности к народу, национальности, российской общности; воспитывать уважение к представителям разных национальностей и вероисповеданий. Интеграция предмета ОПК с кружковой деятельностью – закрепление полученных навыков и знаний на практике.

Резюмируя, можно предложить следующий алгоритм интеграции:

<b>ЦЕЛЬ</b>	Непрерывность процесса формирования духовно-нравственных ценностей в организации летнего отдыха детей		
<b>ИНТЕГРАЦИЯ</b>			
<b>ИНСТРУМЕНТ</b>	Общее образование <i>Основы православной культуры</i>	Дополнительное образование	
		<i>Кружок «Основы православной культуры»</i>	<i>Объединение «Мультимедийная журналистика»</i>
<b>ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ</b>	Летний пришкольный лагерь, Православный трудовой лагерь, Фотоконкурс, Сборник виртуальных экскурсий «Храмы России», буклет «Карта экскурсий в исторические музеи и храмы Челябинской области»		



Данные рекомендации были сформированы в ходе инновационной деятельности МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» Верхнеуфалейского городского округа.

## Заключение

Таким образом, мы можем с уверенностью заявить о возможности непрерывного формирования у детей духовно-нравственных ценностей в период летнего отдыха. Эффективность интеграции общего и дополнительного образования подтверждается его результативностью: создание буклета «Карта экскурсий в исторические музеи и храмы Челябинской области», сборника виртуальных экскурсий «Храмы России», деятельность Летнего православного трудового лагеря и анализ вовлечённости детей в запланированных мероприятиях.

Практические рекомендации по организации летнего отдыха детей с целью формирования духовно-нравственных ценностей через интеграцию общего и дополнительного образования на основе православной культуры могут быть востребованы в деятельности любой общеобразовательной организации.

Стоит сказать о роли региональных инновационных площадок, которые дают возможность апробации педагогических идей, оказывают информационно-методическое сопровождение и нормативно-правовую поддержку. Для педагогического коллектива общеобразовательного учреждения региональными кураторами инновационной площадки постоянно организуются научно-методические семинары и конференции: «Духовно-нравственная культура народов России», «Проблемы культурного образования»; проводятся курсы повышения квалификации. Администрация получает полную консультацию по вопросам сопроводительной документации деятельности РИП.

Считаем, что формирование нравственных идеалов – процесс непрерывный и долгосрочный и должен задействовать все субъекты образования.

## Литература

1. Арефьев И.П. Духовно-нравственное воспитание: нерешенные вопросы // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 49–54. – Библиогр.: с. 54
2. Батурина Г.И. Нравственное воспитание школьников на народных традициях: методический материал / Г.И. Батурина, К.Л. Лисова, Г.Ф. Суворова. – М.: Народное образование, 2002. – 112 с
3. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: вопросы теории. – М.: Педагогика, 2011
4. Бондаренко, Л.П. К вопросу об интеграции основного общего и дополнительного образования школьников / Л.П. Бондаренко, В.В. Никулина, О.В. Чепурная, Р.В. Фальков // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). – Казань: Молодой ученый, 2018. – С. 76–78.
5. Винокуров Н. (протоиерей). Отступи перед промыслом таинственным Его. Десять принципов православного воспитания / Протоиерей Н. Винокуров // Духовно-нравственное воспитание. – 2002. – № 6. – С. 41–44.
6. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2009
7. Зайцева А.С. Формирование школьного образовательного пространства, направленного на удовлетворение интересов и потребностей обучающихся, потребностей общества и региона в формировании духовно-нравственной личности в рамках РИП // Проблемы культурного образования [Электронный ресурс]: сборник научных и учебно-методических трудов (ежегодник). Вып. 18 / сост.: Ю.Г. Маковецкая, Т.В. Соловьёва. С. 72
8. Зелинский, К. Духовно-нравственное воспитание в школе: возможности и ограничения / К. Зелинский // Нар. образование. – 2008. – № 1. – С. 213–218
9. Международный образовательный портал. Методы работы с детьми в современных условиях. Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/-metody-raboty-s-detmi-v-sovremenyh-usloviyah.html>
10. Метлик, И.В. Духовно-нравственное и гражданское воспитание в школе: особенности и соотношение в учебно-воспитательном процессе / И.В. Метлик // Воспитание школьников. – 2012. – № 2. – С. 9–18. – Библиогр: с. 18.
11. Михайлова, М.Б. Коллективная проектная деятельность в духовно-нравственном воспитании учащихся / М.Б. Михайлова // Начальная школа. – 2012. – № 12. – С. 5–6.
12. Муртазина В.М. Адаптированная программа нравственного воспитания младших школьников / В.М. Муртазина // Завуч начальной школы. – 2008. – № 1. – с. 114–121
13. Прокудин Ю.П. Интеграция общего и дополнительного образования детей в школе полного дня: опыт реализации // Науки об образовании. Вестник ТГУ, выпуск 4, 2010
14. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>
15. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

**INTEGRATION OF THE SUBJECT “FUNDAMENTALS OF ORTHODOX CULTURE” WITH THE ADDITIONAL GENERAL DEVELOPMENT PROGRAM “FUNDAMENTALS OF ORTHODOX CULTURE” AND THE ASSOCIATION OF ADDITIONAL EDUCATION “MULTIMEDIA JOURNALISM” AS A CONDITION FOR THE CONTINUITY OF THE PROCESS OF FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES DURING THE SUMMER HOLIDAYS OF SCHOOLCHILDREN**

**Zaytseva A.S., Dorogina A.V.**

Secondary School No. 3 of the Verkhneufaleysky City District of the Chelyabinsk Region

The article examines the experience of the school on spiritual and moral education within the framework of a regional innovation platform; examines the interaction of general and additional education during the summer holidays of children. The purpose of the research is to develop an algorithm for the continuity of the process of forming spiritual and moral values that ensure the openness of the socio-cultural space, the revival of a truly Russian mentality, the education of diligence, tolerance, creativity, strengthening respect for the historical past of our country, based on the ideals and values of Orthodoxy through the integration of general and additional education. In the presented work, the mechanism of integration of the subject “Fundamentals of Orthodox Culture” with the additional general development program “Fundamentals of Orthodox Culture” and the association of additional education “Multimedia Journalism” in the organization of summer holidays for children of primary and secondary school age is monitored; the results obtained are evaluated and summarized; the level of involvement of the children’s collective in the proposed activities aimed at the formation of spiritual- moral values. The scientific novelty lies in the methodological recommendations for the integration of general and additional education, which ensures the continuity of the process of formation of spiritual and moral values among students. The obtained practical results of the study are proposed for use as methodological recommendations in organizing the process of formation of spiritual and moral values, including during the school summer holidays.

**Keywords:** spiritual and moral education, the foundations of Orthodox culture, summer holidays for children, the formation of moral values, integration of general and additional education.

**References**

1. Arefyev I.P. Spiritual and moral education: unresolved issues // Pedagogy. – 2012. – No. 7. – pp. 49–54. – Bibliogr.: p. 54
2. Baturina G.I. Moral education of schoolchildren on folk traditions: methodological material / G.I. Baturina, K.L. Lisova, G.F. Suvorova. – M.: National education, 2002. – 112 p.
3. Boldyrev N.I. Moral education of schoolchildren: questions of theory. – M.: Pedagogy, 2011
4. Bondarenko, L.P. On the issue of integration of basic general and additional education of schoolchildren / L.P. Bondarenko, V.V. Nikulina, O.V. Chepurnaya, R.V. Falkov // Pedagogy today: problems and solutions: materials of the III International Scientific Conference (Kazan, March 2018). – Kazan: Young Scientist, 2018. – pp. 76–78.
5. Vinokurov N. (Archpriest). Retreat before His mysterious providence. Ten principles of Orthodox education / Archpriest N. Vinokurov // Spiritual and moral education. – 2002. – No. 6. – pp. 41–44.
6. Danilyuk A. Ya. The concept of spiritual and moral development and upbringing of the personality of a citizen of Russia in the field of general education: project / A. Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. Russian Academy of Sciences. education. Moscow: Prosveshchenie, 2009
7. Zaitseva A.S. Formation of a school educational space aimed at satisfying the interests and needs of students, the needs of society and the region in the formation of a spiritual and moral personality within the framework of RIP //Problems of cultural education [Electronic resource]: collection of scientific and educational works (yearbook). Issue 18 / comp.: Yu.G. Makovetskaya, T.V. Solovyova.p. 72
8. Zelinsky, K. Spiritual and moral education at school: opportunities and limitations / K. Zelinsky // Nar. education. – 2008. – No. 1. – pp. 213–218
9. International Educational Portal. Methods of working with children in modern conditions. Access mode: <https://www.maam.ru/detskijasad/-metody-raboty-s-detmi-v-sovremenyh-usloviyah.html>
10. Metlik, I.V. Spiritual, moral and civic education at school: features and correlation in the educational process / I.V. Metlik // Education of schoolchildren. – 2012. – No.2. – p. 9–18. – Bibliogr: p. 18.
11. Mikhailova, M.B. Collective project activity in the spiritual and moral education of students / M.B. Mikhailova // Elementary school. – 2012. – No. 12. – p. 5–6.
12. Murtazina V.M. Adapted program of moral education of younger schoolchildren / V.M. Murtazina // Head teacher of primary school. – 2008. – N1. – p.114–121
13. Prokudin Yu.P. Integration of general and additional education of children in a full-time school: implementation experience //Education sciences. Bulletin of TSU, Issue 4, 2010
14. Decree of the President of the Russian Federation No. 809 dated November 9, 2022 “On Approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values” <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>
15. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 04.08.2023) “On Education in the Russian Federation”. Access mode: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

# О некоторых современных технологиях обучения астрономии на основе информационных технологий

## **Драгилев Евгений Владимирович,**

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Ростовского филиала ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия»; старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин филиала ЧОУВО «Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Ростове-на-Дону  
E-mail: evge3vg@yandex.ru

## **Драгилова Людмила Леонидовна,**

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Ростовского филиала ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия»  
E-mail: ludmiladr@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые современные технологии и методы обучения астрономии, основанные на использовании информационных технологий (ИТ). Подчеркивается важность внедрения современных технологий и методов в преподавание астрономии. Используя интерактивное программное обеспечение, образовательные онлайн-платформы, технологии дополненной и виртуальной реальности, дистанционные астрономические наблюдения, симуляторы астрономических инструментов, привлекая студентов к участию в гражданских научных проектах и краудсорсинговом анализе данных, преподаватели могут выстраивать захватывающий интерактивный учебный процесс. Инновационные подходы не только улучшают понимание, но и пробуждают любопытство, способствуют более глубокому пониманию космоса. Интеграция достижений ИТ в астрономическом образовании помогает воспитывать новые поколения квалифицированных и увлеченных исследователей Вселенной, обладающих необходимыми навыками и знаниями для ее изучения.

**Ключевые слова.** Интерактивное программное обеспечение, компьютерная симуляция, методика преподавания астрономии, образовательная онлайн-платформа, онлайн-телескоп.

В последние годы важность астрономического образования становится все более очевидной. Именно оно призвано не только сообщать учащимся научные знания, но также развивает критическое мышление, навыки решения задач, способствует более глубокому пониманию нашего места в мире [1, с. 75]. Астрономическое образование играет жизненно важную роль в формировании научного мышления учащихся и поощрении их интереса к группе дисциплин STEM (естественные науки, технология, инженерия и математика), значение которых постоянно возрастает [2, с. 181]. Исследуя необъятный космос и изучая планеты, звезды и галактики, учащиеся получают более широкое представление о Вселенной; помимо этого, астрономия предоставляет преподавателю широкие возможности для объяснения фундаментальных естественнонаучных принципов и теорий (гравитация, электромагнетизм, термодинамика). Астрономия тесным образом связана с физикой, математикой, химией, философией, историей. Изучение астрономии побуждает учащихся анализировать сложные данные и делать обоснованные суждения, а сопоставление астрономических знаний, выработанных древними цивилизациями, и различных интерпретаций небесных явлений способствует культурному развитию.

В эпоху, когда технологические достижения меняют образовательный ландшафт, астрономическое образование не осталось в стороне. В связи с этим весьма актуальным представляется изучение современных методов преподавания астрономии с опорой на инновационные технологии и подходы.

Одним из наиболее заметных достижений в современном астрономическом образовании является использование интерактивного программного обеспечения (ПО) в виде компьютерных программ или приложений для мобильных устройств. Эти инструменты обеспечивают захватывающий и динамичный процесс обучения. С помощью интерактивных симуляций учащиеся могут исследовать астрономические явления, которые в противном случае было бы сложно понять. Например, они могут стать «свидетелями» образования звезд, столкновений галактик, гравитационных взаимодействий между небесными телами. Активно участвуя в симуляциях, учащиеся получают более глубокое представление об основных физических принципах и масштабах астрономических событий. Интерактивное ПО позволяет учащимся манипулировать переменными и наблюдать за эффектами своих действий в реальном времени. Они могут

экспериментировать с различными параметрами (например, с массами небесных объектов, расстояниями между ними и пр.) и отслеживать то, как эти изменения влияют на поведение системы в целом.

В дополнение к симуляциям интерактивные программы и приложения часто включают мультимедийные элементы (видео, изображения, различные интерактивные диаграммы). Такого рода электронные наглядные пособия повышают способность учащихся усваивать абстрактные научные концепции посредством визуализации. Так, с помощью анимационных роликов можно демонстрировать движение планет вокруг Солнца, иллюстрировать этапы жизненного цикла звезд и т.п. Визуализации делают астрономические явления более доступными и понятными для обучающихся.

Интерактивные программы и приложения часто имеют встроенные инструменты оценки, которые позволяют учащимся отслеживать свой прогресс и получать немедленную обратную связь. Такой подход помогает преподавателям выявлять как сильные стороны учащихся, так и области, требующие совершенствования, адаптируя обучение к индивидуальным потребностям, а также способствует усилению мотивации и активному участию студентов в процессе обучения.

Еще одним преимуществом интерактивного ПО является совместное обучение. Многие приложения предлагают пользователям специальные функции, облегчающие командную работу, создание групповых проектов. Студенты могут совместно проводить виртуальные эксперименты, решать астрономические задачи, участвовать в интерактивных дискуссиях. Благодаря этому происходит развитие навыков общения, работы в команде, обмена идеями.

Интерактивное ПО доступно в любое время и в любом месте, чем достигаются гибкость и удобство в его использовании как для преподавателей, так и для учащихся. С растущим распространением онлайн-сред и сред смешанного обучения эти инструменты открывают возможности для асинхронного обучения, позволяя любому учащемуся изучать астрономические концепции в собственном, удобном именно для него темпе. Учащиеся могут работать с программным обеспечением со своих домашних компьютеров, ноутбуков или мобильных устройств, преодолевая практически любые временные и пространственные барьеры.

Безусловно, преподавателю необходимо постоянно изучать представленные на рынке программные средства с тем, чтобы отобрать именно такое ПО, которое характеризуется, по справедливому замечанию исследователей, «максимальным использованием мультимедийных возможностей современных ЭВМ, сочетанием высокой наглядности и динамичности в подаче теории» [3, с. 61].

Мощным средством астрономического обучения стали в последние годы образовательные онлайн-платформы. Такие платформы являются

сравнительно новым явлением и представляют собой отдельный весьма интересный объект изучения. В литературе можно встретить различные трактовки этого понятия (см., например, [4, с. 21], [5, с. 157] и др.), обсуждение нюансов которых выходит за рамки данной работы; мы будем под образовательной онлайн-платформой понимать «цифровой ресурс, обеспечивающий возможность организации образовательного процесса с использованием удаленного доступа к информационным и медиа ресурсам учебного назначения, включающих средства мониторинга и обратной связи» [6, с. 29]. Такие платформы предоставляют учащимся в рамках учебного процесса возможность взаимодействовать не только со своими сверстниками, но и с преподавателями, учеными, экспертами со всего мира. Дискуссионные доски и форумы позволяют участвовать в содержательных беседах, задавать вопросы, делиться идеями, искать разъяснения по сложным темам. С помощью этих платформ студенты могут учиться друг у друга, обмениваться идеями, сопоставлять и анализировать различные точки зрения.

Многие платформы предоставляют возможности и для виртуальных гостевых лекций, во время проведения которых известные астрономы могут делиться своими знаниями и опытом со студентами. Прямое взаимодействие с экспертами дает уникальное представление о реальном применении астрономии и вдохновляет студентов на дальнейшие исследования в этой области. Кроме того, возможность общаться с профессионалами открывает простор для наставничества, позволяя студентам получать рекомендации и советы по их образовательному и карьерному пути.

Как и специализированное ПО, онлайн-платформы часто имеют функции обратной связи и оценки со стороны других обучающихся. Студенты могут давать конструктивные отзывы в уважительной и поддерживающей манере о работе друг друга, что способствует культуре постоянного совершенствования, саморефлексии, помогает развивать коммуникативные и межличностные навыки. Виртуальные классы обеспечивают интерактивную увлекательную учебную среду, имитирующую динамику традиционного учебного процесса в аудитории, и поощряющую активное участие и вовлеченность. Онлайн-платформы способствуют развитию чувства принадлежности и общности среди любителей астрономии. Студенты могут общаться с единомышленниками, разделяющими их страсть к предмету, вступать в астрономические клубы, участвовать в онлайн-соревнованиях и пр. Таким образом, образовательные онлайн-платформы становятся «мощным ресурсом для личностного и профессионального развития студенческой молодежи» [7, с. 15].

Онлайн-платформы довольно часто предоставляют доступ к широкому спектру образовательных ресурсов и материалов. Студенты могут получить доступ к электронным книгам, научным статьям, мультимедийным презентациям и интерактивным



симуляциям, обогащая свое понимание астрономических концепций и позволяя им изучать интересные темы, выходящие за рамки учебной программы.

Онлайн-платформы произвели настоящий переворот в обеспечении доступа к астрономическим данным и изображениям в режиме онлайн и во взаимодействии с ними. Студенты вместе с преподавателем могут углубиться в многочисленные базы данных, в которые стекаются сведения из наземных обсерваторий, с космических телескопов и пр. Доступ к данным в режиме реального времени позволяет учащимся участвовать в подлинном научном исследовании, приближением к которому могут стать учебные исследовательские проекты.

Как правило, онлайн-платформы предоставляют своим пользователям инструменты для визуализации данных («в виде графиков, схем, чертежей, рисунков, выполняемых с помощью программ растровой и векторной графики» [8, с. 82]) и их анализа. Под руководством преподавателя обучающиеся имеют возможность создавать графики, анализировать тенденции с помощью ПО и интерактивных интерфейсов, что, в свою очередь, значительно облегчает интерпретацию данных и помогает в обнаружении закономерностей и корреляций. Работая с данными в режиме реального времени, студенты развивают навыки научных рассуждений и проверки гипотез. Отметим также, что доступ к архивным изображениям и данным позволяет изучать исторические наблюдения, сравнивая их с текущими. Тем самым в ходе учебного процесса преподаватель может дать студентам представление об эволюции астрономических знаний, а учащиеся получают возможность отслеживать изменения небесных объектов с течением времени.

Значительная часть онлайн-платформ предоставляет в отдельных разделах тщательно отобранные коллекции астрономических данных и изображений, специально предназначенные для образовательных целей в соответствии со стандартами и целями обучения. В их состав могут входить в том числе разнообразные методические материалы: специальные учебные упражнения, планы занятий, учебные пособия. Чаще всего эти материалы представлены на иностранных языках, что может вызвать затруднения при их использовании, однако применение онлайн-переводчиков почти всегда позволяет свести эти трудности к минимуму.

Еще одним важным и интересным примером использования информационных технологий в преподавании астрономии являются технологии дополненной реальности (augmented reality, AR) и виртуальной реальности (virtual reality, VR). Не будет преувеличением сказать, что эти технологии привнесли в какой-то мере новое измерение в астрономическое образование, предлагая пользователю иммерсивный и интерактивный опыт, в большой степени устраняющий разрыв меж-

ду учебной аудиторией и космическим пространством [9, с. 52].

Технологии дополненной реальности предполагают наложение (включение) дополнительной цифровой информации на реальный мир [10, р. 151]. Например, с помощью приложений и устройств AR учащиеся могут наводить свои смартфоны или планшеты на определенные участки неба и просматривать в режиме реального времени информацию о планетах, созвездиях и иных небесных объектах. В результате студенты учатся идентифицировать и определять местонахождение астрономических объектов с большей точностью. AR также позволяет создавать интерактивные симуляции (затмения, движение планет, структура поверхности небесных тел и т.д.).

Технологии виртуальной реальности выводят погружение в предмет на новый уровень, создавая полностью виртуальную среду, имитирующую различные астрономические объекты и явления. VR обеспечивает беспрецедентное ощущение присутствия и масштаба, позволяя учащимся ощутить необъятность и величие космоса на собственном опыте. Иммерсивные симуляции VR предлагают уникальный взгляд на астрономические объекты и явления: студенты могут стать свидетелями рождения и смерти звезд, наблюдать за поведением галактик.

Помимо этого, VR может имитировать условия освоения космоса, предлагая учащимся возможность стать «виртуальными космонавтами», отправляясь в научные экспедиции по исследованию далеких планет или астероидов, преодолевая трудности освоения космоса. Моделирование на основе VR позволяет манипулировать научными приборами, проводить эксперименты и анализировать данные, как если бы они были участниками реальной космической миссии. Такого рода практический опыт способствует интересу к научным исследованиям, развивает необходимые навыки анализа данных. Отметим, что вряд ли можно сегодня представить себе какой-либо другой способ получить такой опыт в условиях стандартного образовательного учреждения.

Поскольку в одну и ту же виртуальную среду могут одновременно входить несколько пользователей, технологии AR и VR способствуют и продуктивному совместному обучению. Немаловажным является и тот факт, что интеграция технологий AR и VR в астрономическое образование во многом решает проблему доступности: эти технологии позволяют учащимся преодолевать различные ограничения, в том числе световое загрязнение и доступность телескопов, и проводить астрономические наблюдения независимо от времени, местоположения, погодных условий. Все это, несомненно, открывает перед учащимися новые горизонты в изучении астрономии.

Принципиально новым инструментом астрономического образования стали онлайн-телескопы (онлайн-трансляции с камер, установленных на телескопах), появление которых ознаменовало эпо-

ху беспрецедентно простого доступа к астрономическим наблюдениям [11].

Онлайн-телескопы расположены в различных обсерваториях по всему миру. С помощью онлайн-платформ можно удаленно управлять этими телескопами и делать снимки небесных объектов в режиме реального времени с высоким разрешением. Возможности удаленного наблюдения позволяют всем желающим планировать наблюдения, выбирать фильтры и время экспозиции, анализировать полученные данные. Участвуя в выполнении астрономических наблюдений, студенты глубже осознают все тонкости наблюдательной астрономии; они на практике получают представление о значимости таких факторов, как световое загрязнение, атмосферные условия и видимость цели, приобретают опыт сбора астрономических данных.

Участие в дистанционных наблюдениях с помощью онлайн-телескопов воспитывает у учащихся чувство сопричастности и ответственности: примеряя на себя роль астрономов, студенты самостоятельно принимают решения и проводят наблюдения подобно исследователям-профессионалам. Это пробуждает любопытство, культивирует любовь к астрономии, питает интерес к научному поиску.

Некоторые из онлайн-телескопов оснащены специальными фильтрами и инструментами, позволяющими проводить наблюдения в различных частях диапазона (например, не только в видимом, но и в инфракрасном, радиодиапазоне). Благодаря этому студенты могут производить исследования за пределами того, что видно невооруженным глазом.

Нередко онлайн-платформы предоставляют методические рекомендации и обеспечивают техническую поддержку пользователям телескопов. Учебники, руководства пользователя, обучающие видеоролики помогают студентам понять функциональные возможности телескопов, оптимизировать свои стратегии наблюдений. Соответствующие ресурсы гарантируют, что учащиеся смогут приобрести необходимые навыки для проведения значимых наблюдений и в максимальной степени использовать возможности онлайн-телескопов. Группы технической поддержки готовы ответить на любые вопросы или оказать помощь в решении проблем, с которыми студенты могут столкнуться во время сеанса наблюдения.

Включение всех возможностей такого средства, как дистанционное наблюдение посредством онлайн-телескопов, в астрономическое образование хорошо иллюстрирует междисциплинарные связи астрономии с другими научными дисциплинами (физика, химия, математика). Так, учащиеся могут изучать свойства света, анализировать спектроскопические данные, вычислять скорости небесных объектов и расстояния между ними. Тем самым развивается целостное понимание научных принципов, лежащих в основе астрономических наблюдений.

В случае, если по техническим причинам использование онлайн-телескопов временно становится невозможным, преподаватель может обратиться внимание на специальные тренажеры – симуляторы телескопов, спектрографов и других инструментов [12]. Симуляторы телескопов воспроизводят опыт эксплуатации и управления этими инструментами, позволяют учащимся получить практические знания и навыки применения телескопов, улучшить понимание методов наблюдения и сбора данных. Студенты могут ознакомиться с функциями различных типов телескопов, узнать, как откалибровать и настроить оптику, а также попрактиковаться в наведении телескопа на определенные небесные объекты. Тренажеры также дают возможность учащимся моделировать процесс планирования и проведения наблюдений: учащиеся могут выбирать конкретные цели, определять оптимальные условия наблюдения, планировать сеансы наблюдения.

Симуляторы спектрографов дают приобрести практический опыт анализа и интерпретации спектров. Манипулируя различными переменными, студенты могут наблюдать за их влиянием на результирующие спектры. Анализируя смоделированные спектры, студенты приобретают навыки анализа спектроскопических данных. Имеются и симуляторы для других астрономических инструментов (фотометры, поляриметры), позволяющие исследовать вариации яркости переменных звезд, поляризацию света от удаленных источников.

Очевидно, что значительным преимуществом тренажеров является их способность обеспечивать безопасную и контролируемую среду обучения. Студенты экспериментируют с различными настройками без рисков и ограничений, присущих работе с реальными инструментами, могут совершать ошибки, учиться на них и совершенствовать свои навыки. Симуляторы приборов можно интегрировать в интерактивные образовательные среды или онлайн-платформы.

Еще одним современным инновационным подходом в астрономическом образовании стали проекты так называемой «гражданской науки» (т.е. проведение научных исследований силами волонтеров [13, р. 50–51]) и краудсорсинговый анализ данных. Подобные инициативы используют силу коллективных человеческих усилий. Проекты гражданской науки предполагают участие добровольцев, в том числе студентов, в научных исследованиях. В области астрономии эти проекты предлагают возможность внести свой вклад в сбор, анализ и интерпретацию данных. Студенты могут участвовать в широком спектре работ, от идентификации небесных объектов и классификации галактик до анализа кривых блеска и поиска экзопланет. Участвуя в проектах гражданской науки, студенты становятся активными творцами научного процесса, учатся работать с реальными научными данными, обрабатывать большие массивы данных, применять статистические методы и делать выводы на основе фактов.

Будучи участником гражданского научного проекта, студент может подбирать проекты, отвечающие его интересам, будь то изучение морфологии галактик, исследование процессов звездообразования или анализ данных об экзопланетах. Автономия в выборе проектов позволяет учащимся заниматься своими увлечениями и глубже погружаться в определенные области астрономии.

Коллективные усилия добровольцев привели к весьма значительным астрономическим открытиям (открытие новых планет, идентификация редких астрономических явлений, классификация ранее неизвестных небесных объектов). Поэтому участие в аналогичных проектах дает студентам гарантии того, что они окажут реальное влияние на развитие научных знаний, и студенты хорошо это понимают и чувствуют личную ответственность.

Еще более расширяет потенциал проектов гражданской науки использование краудсорсингового анализа данных. Суть его состоит в также в вовлечении волонтеров, что в некоторых случаях позволяет ускорить проведение научных исследований. Масштабные массивы данных рассылаются добровольцам, которые вкладывают свое время и опыт в их анализ и интерпретацию. Коллективная сила множества людей делает процесс анализа более эффективным и всеобъемлющим. Такого рода подход, который можно назвать распределенным, увеличивает вероятность выявления новых закономерностей, корреляций или же аномалий в данных.

Гражданские научные проекты и краудсорсинговый анализ также способствуют повышению научной грамотности, популяризации астрономии. Студенты, участвующие в этих проектах, становятся защитниками науки и развивают интерес к научным исследованиям, более глубокое понимание научных методов.

Внедрение современных технологий в астрономическое образование дает многочисленные преимущества, которые улучшают учебный процесс и вдохновляют учащихся. Благодаря интерактивному и иммерсивному опыту, доступу к научным данным, возможностям персонализированного обучения, инновационным методам оценки такие технологии позволяют учащимся целенаправленно и эффективно осваивать учебный материал, вести собственные научные исследования. Используя возможности информационных технологий, преподаватели могут создавать трансформирующуюся под их потребности среду обучения, которая способствует развитию научной грамотности, формирует поколение энтузиастов изучения космоса.

По нашему мнению, необходимо поощрять преподавателей к изучению и адаптации инновационных подходов, обсуждаемых в этой статье. Педагогам рекомендуется придерживаться духа исследований и экспериментов при внедрении этих инновационных подходов в свою педагогическую практику. Конечно, использование инноваций

не всегда является легким и в любом случае требует от преподавателя готовности адаптироваться и развиваться, но, будучи открытыми к новым идеям, технологиям и педагогическим стратегиям, преподаватели могут раздвинуть границы традиционных методов обучения, по-настоящему заинтересовать учащихся.

## Литература

1. Кошкина Н.И. Астрономическое образование: перспективы и проблемы возвращения // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2017. № 1(48). С. 70–75.
2. Хмыз А.В. Возможности STEM-подхода в обучении школьников естественным дисциплинам // Актуальные проблемы педагогических исследований: Материалы XVII аспирантских чтений, Минск, 23.04.2021. Минск: БГПУ, 2021. С. 179–183.
3. Дуданова И.В. Компьютерные обучающие системы в школьном астрономическом образовании // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики: Материалы XV международной научно-практической конференции, Тольятти, 20–21.04.2018. Т. 2. Тольятти: Волжский ун-т им. В.Н. Татищева (институт), 2018. С. 61–64.
4. Дронова Е.Н. Образовательные онлайн-платформы как средство организации цифровой образовательной среды в современной школе // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2022. № 4. С. 20–25.
5. Труханова А.В. Развитие образовательных онлайн-платформ // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 80–5. С. 156–161.
6. Шелепаева А.Х. Образовательные онлайн-платформы: классификация и критерии оценивания // Открытое образование. 2022. Т. 26. № 3. С. 27–34.
7. Васильева Е.Е. Образовательные онлайн-платформы в культурных практиках современного студенчества // Вестник С.-Петербургского государственного института культуры. 2021. № 3(48). С. 12–17.
8. Набиулина Л.М. Обучение студентов визуализации данных на основе современных онлайн технологий как фактор повышения качества профессионального образования // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы VIII международной научной конференции, С.-Петербург, 08–09.11.2018. СПб.: Ленинградский государственный ун-т им. А.С. Пушкина, 2018. С. 81–84.
9. Варламова К.С., Глечик Д.А., Рыбаков А.В. Использование мультимедиа технологий, программно-аппаратных средств виртуальной реальности и дополненной реальности

в преподавании астрономии // Перспективы и возможности использования информационных технологий в науке, образовании и управлении: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Астрахань, 24–27.09.2019. Астрахань, 2019. С. 50–53.

10. Zhukova Yu. V., Shamgunov R.E. The usage of augmented reality in modern education // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. Астрахань: Астраханский государственный ун-т, 2021. P. 150–154.
11. Gould R., Sunbury S., Krumhansl R. Using online telescopes to explore exoplanets from the physics classroom. *American Journal of Physics* 2012, 80, 445–451.
12. Adams D., Raine D. Simulators for the teaching of observational astronomy: IV. A computerised telescope simulator. *European Journal of Physics* 2000, 7, 95.
13. Bylieva D.S., Lobatyuk V.V., Rubtsova A.V. Citizen science: concept, problems and prospects // *Sociology of Science and Technology*. 2021. Vol. 12, No. 1. P. 49–70.

#### ABOUT SOME MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING ASTRONOMY BASED ON INFORMATION TECHNOLOGIES

Dragilev E.V., Dragileva L.L.  
Russian State University of Justice

The article discusses various modern technologies and methods of teaching astronomy based on the use of information technology (IT). The importance of introducing modern technologies and methods in the teaching of astronomy is emphasized. Using interactive software, online educational platforms, augmented and virtual reality technologies, remote astronomical observations, astronomical instrument simulators, engaging students in citizen science projects and crowdsourced data analysis, educators can build an exciting interactive learning process for students. Innovative approaches not only improve understanding, but also arouse curiosity and contribute to a deeper understanding of the cosmos. Integrating IT advances into astronomy education helps to nurture new generations of skilled and enthusiastic explorers of the Universe with the necessary skills and knowledge to explore it.

**Keywords.** Interactive software, computer simulation, astronomy teaching method, online educational platform, online telescope.

#### References

1. Koshkina N.I. Astronomical education: prospects and problems of return // *Information and communication technologies in teacher education*. 2017. No. 1(48). P. 70–75.
2. Khmyz A.V. Possibilities of stem-approach in teaching schools in natural disciplines // *Actual problems of pedagogical research: Proceedings of the XVII postgraduate readings, Minsk, 04/23/2021*. Minsk: BSPU, 2021. P. 179–183.
3. Dudanova I.V. Computer teaching systems in school astronomy education // *Tatishchev's Readings: Actual Problems of Science and Practice: Proceedings of the XV International scientific and practical conference, Tolyatti, 04/20–21/2018*. Vol. 2. Tolyatti: Volzhsky Tatishchev University (institute), 2018. P. 61–64.
4. Dronova E.N. Online educational platforms as a means of organizing a digital educational environment in a modern school // *Philosophical, sociological and psycho-pedagogical problems of modern education*. 2022. No. 4. P. 20–25.
5. Trukhanova A.V. Development of educational online platforms // *Trends in the development of science and education*. 2021. No. 80–5. P. 156–161.
6. Shelepaeva A. Kh. Online educational platforms: classification and criteria for assessing // *Open education*. 2022. Vol. 26. No. 3. P. 27–34.
7. Vasilieva E.E. Educational online platforms in the cultural practices of modern students // *Bulletin of the St. Petersburg State Institute of Culture*. 2021. No. 3(48). P. 12–17.
8. Nabiulina L.M. Teaching students data visualization based on modern online technologies as a factor in improving the quality of vocational education // *Education as a factor in the development of the intellectual and moral potential of the individual and modern society: Proceedings of the VIII International scientific conference, St. Petersburg, 11/08–09/2018*. St. Petersburg: Leningrad State Pushkin University, 2018. P. 81–84.
9. Varlamova K.S., Glechik D.A., Rybakov A.V. The using multimedia technologies, virtual reality and augmented reality software and hardware in teaching astronomy // *Prospects and opportunities for using information technologies in science, education and management: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference, Astrakhan, 09/24–27/2019*. Astrakhan, 2019. P. 50–53.
10. Zhukova Yu. V., Shamgunov R.E. The usage of augmented reality in modern education // *Basic issues of linguistics, linguodidactics and intercultural communication: Proceedings of the XV International scientific and practical conference*. Astrakhan: Astrakhan State University, 2021. P. 150–154.
11. Gould R., Sunbury S., Krumhansl R. Using online telescopes to explore exoplanets from the physics classroom. *American Journal of Physics* 2012, 80, 445–451.
12. Adams D., Raine D. Simulators for the teaching of observational astronomy: IV. A computerised telescope simulator. *European Journal of Physics* 2000, 7, 95.
13. Bylieva D.S., Lobatyuk V.V., Rubtsova A.V. Citizen science: concept, problems and prospects // *Sociology of Science and Technology*. 2021. Vol. 12, No. 1. P. 49–70.



# Реализация психолого-педагогического сопровождения наставничества в школе

**Дьякова Ольга Михайловна,**

педагог-психолог высшей категории, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 16», педагог-психолог, Еманжелинского муниципального района Челябинской области  
E-mail: nychenknecht@mail.ru

В статье описывается опыт реализации психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в МБОУ «СОШ № 16» г. Еманжелинска. Наставничество зарождается и формируется в тех точках школьной жизни, где нужна помощь и поддержка, командная работа по решению проблем и трудностей, и в реализации интересов, запросов обучающихся, их родителей, педагогов.

Выбраны три актуальных направления психологического сопровождения. Профориентация и самоопределение в работе с профильной группой «педагогический класс», профилактика деструктивного поведения и самоуправление.

Более подробно автор освещает основные направления психолого-педагогического сопровождения наставничества, используемые в МБОУ «СОШ № 16»: профессиональная ориентация, помощь и поддержка обучающихся профильной группы «педагогический класс», сопровождение целевых групп риска: обучающихся с трудностями в обучении, с деструктивным поведением, психологическая поддержка самоуправления через обучение и развитие коммуникативных способностей, компетенций в конструктивном разрешении конфликтов, работа в команде, лидерский тренинг.

**Ключевые слова:** наставничество; психолого-педагогическое сопровождение; профильная группа «педагогический класс».

В современной интерпретации наставничество – это универсальная модель построения отношений внутри любой образовательной организации. Это технология интенсивного личностного развития, передачи опыта и знаний, формирования навыков, компетенций, метанавыков и ценностей. Наставник способен стать для подопечного человеком, который окажет полную поддержку на пути социализации, взросления, поиска индивидуальных жизненных целей и способов их достижения, раскрытия возможностей личного развития и профориентации.

В процессе формирования личности, наставник играет ведущую роль, так как наставнические отношения строятся на принципах доверия, диалога, конструктивного партнерства и взаимного обогащения, а также прямой передачи личного и практического опыта от человека к человеку. Универсальность технологии наставничества позволяет применять ее для решения проблем, возникающих практически у любого обучающегося:

- подростка, который оказался перед ситуацией сложного выбора своей дальнейшей образовательной траектории или профессии,
- недостаточно мотивирован к учебе, испытывает трудности с адаптацией в школьном коллективе;
- одаренного ребенка, которому сложно раскрыть свой потенциал в рамках стандартной образовательной программы, либо который испытывает трудности коммуникации.

Психологическое сопровождение наставничества включает диагностику, создание банка данных наставников и наставляемых, психологическое консультирование участников, проведение обучающих практикумов, отслеживание результатов.

В практической реализации сопровождение становится психолого-педагогической командной работой педагогов и психолога, с привлечением родителей.

Психологическое сопровождение программ наставничества в школе – это часть общего психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Естественным образом сопровождение вписывается и обогащает взаимодействие педагогов и обучающихся.

Учитывая целевое назначение наставничества: «Наставничество – твой ресурс развития» и «Наставничество – твой ресурс успеха» – это одна из важнейших задач психологического сопровождения – аккумуляция личностных ресурсов.

Психологическо-педагогическое сопровождение в образовательной организации строится

в соответствии с рекомендациями нормативных документов «Системы функционирования психологических служб в образовательных организациях» [8] (2020 г.) и профессиональным стандартом педагога – психолога. [6]

Рассмотрим основные направления психолого-педагогического сопровождения наставничества, используемые в МБОУ «СОШ № 16»:

- профессиональная ориентация, помощь и поддержка обучающихся профильной группы «педагогический класс».
- сопровождение целевых групп риска: обучающиеся с трудностями в обучении, с деструктивным поведением.
- психологическая поддержка самоуправления через обучение и развитие коммуникативных способностей, компетенций в конструктивном разрешении конфликтов, работа в команде, лидерский тренинг.

Итак, психолого-педагогическое сопровождение профильного психолого-педагогического класса.

Выбор индивидуальной образовательно-профессиональной траектории – это важнейшая задача, стоящая перед старшеклассниками и выпускниками школ, и от того, насколько качественно, осознанно и своевременно она решается, зависит качество последующей социальной и профессиональной жизни человека. [7]

При выборе профессии большинство обучающихся 6–11 классов российских школ демонстрируют неосознанную некомпетентность – т.е. проявляют довольно низкую осведомленность о современном мире профессий и системе среднего профессионального образования (СПО) или ВО при невысоком уровне мотивации к выбору и освоению инструментов выбора. Также при самоопределении школьники демонстрируют зависимость от стереотипов и мнений окружающих и в целом не воспринимают выбор карьерной траектории как актуальную для себя жизненную задачу. Описанная проблема находится в неразрывной связи с другими сложностями. Во-первых, важная роль в решении вопросов профориентации традиционно отводится общеобразовательным организациям. Во-вторых, современному миру свойственна большая степень неопределенности и изменчивости, обусловленная высокими темпами развития техники, информационных технологий, общества. В подобных условиях с уверенностью прогнозировать развитие рынка труда и востребованность профессиональных навыков на горизонте 10–15 лет становится крайне сложной задачей, так как знания в некоторых быстро развивающихся областях неизбежно «устаревают» уже на момент их получения. Этот фактор может влиять на неочевидность важности формирования образовательно-профессиональной траектории в восприятии подростка, в ряде случаев приводя даже к фактическому отказу от выбора, созданию ситуации «отложенного выбора». В-третьих, обучающиеся, проживающие в крупных городах и не-

больших населенных пунктах, имеют заведомо не одинаковые образовательные и профессиональные возможности. В крупных городах такие возможности представлены значительно шире, выше качество имеющихся услуг. На сегодняшний день это неравенство в немалой степени можно нивелировать благодаря широкому распространению образовательных и других услуг в сети Интернет. Однако для грамотной и эффективной навигации по таким ресурсам требуются специализированные умения и навыки, которые необходимо дополнительно формировать у молодежи (например, навык поиска достоверной информации).

Решение всех описанных проблем может быть найдено при условии, если будет построена система профессиональной ориентации и содействия профессиональному самоопределению обучающихся, в реализацию которой могут быть вовлечены не только школы, но и профессиональные образовательные организации, организации ВО, семья обучающегося, центры занятости населения, а также компании-работодатели, – т.е. будет присутствовать преемственность и согласованность действий всех участников процесса профессиональной ориентации на основе реализации программ наставничества.

Одним из трендов современного российского образования в системе профориентационной работы является создание в общеобразовательных организациях профильных психолого-педагогических классов.

Их открытие началось в 2021 году по поручению Министра просвещения Российской Федерации. Данное поручение предполагает к 2024 году открытие 5000 классов психолого-педагогической направленности во всех субъектах Российской Федерации. Двумя основными целями создания подобных классов в соответствии с Концепцией профильных психолого-педагогических классов становится: – выявление педагогически одаренных школьников и формирование у них готовности к профессионально-личностному самоопределению; – интеграция педагогически одаренных школьников в профессиональное сообщество на этапе обучения в школе. [5]

Указанная Концепция также определяет понятие психолого-педагогического класса, под которым понимается объединение обучающихся образовательной организации, характерологическими признаками которого являются: избирательный принцип комплектования состава учащихся; профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности; обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками элементов педагогических технологий; наличие отлаженной структуры взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнерами.

Челябинская область активно включилась в создание психолого-педагогических классов в обще-

образовательных организациях. Один из 35 таких классов был открыт в 2021 году и в нашей школе.

Для организации работы класса мы выбрали модель «внутришкольной профилизации», на основе практико-ориентированного подхода, когда профильные предметы, а также факультативные и элективные курсы реализуются силами педагогов данной образовательной организации, опираясь на ее ресурсную базу. При этом общеобразовательная организация остается открытой для социального партнерства и активно взаимодействует с педагогическими вузами и колледжами, другими социальными организациями в рамках профорientационной работы. [3]

Одним из социальных партнеров является Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. В рамках договора о сетевой форме реализации дополнительной развивающей программы наши дети изучают в online-режиме программу «Введение в педагогику».

Наставником психолого-педагогического класса является педагог-психолог школы, который реализует программу наставничества по форме «учитель-ученик» под названием «Ступени успеха».

Выбор профиля «педагогический класс» осуществляется осознанно с опорой на результаты профессиональной диагностики в 9 классе (ДДО и опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда). Осознание и уточнение профессионального выбора продолжается в 10 классе на факультативных занятиях по программе «Познаю себя и других» (68 час, 10–11 класс). При мониторинге и диагностике используются Матрица выбора профессии Резапкиной Г.В., определение уровня общительности В.Ф. Ряховского, диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении В.В. Бойко и другие.

Педагог-психолог школы в обсуждении с обучающимися профильной группы «педагогический класс» корректирует содержание предлагаемой программы с учетом запроса.

Повышению осознанности профессионального выбора помогает подготовка и участие в областной психолого-педагогической олимпиаде для педклассов, что способствует более активному апробированию своих педагогических способностей.

Своеобразие психолого-педагогического сопровождения наставничества проявляется в организации профессиональных проб для обучающихся педкласса. Участие в днях самоуправления, как учителей-дублеров, методических семинарах для педагогов и практикумах по разрешению конфликтов для обучающихся других школ, работа в качестве педагогов на курсах повышения квалификации в форме стажировки для учителей. Участники профильной группы на тренинговом занятии работают в одном круге с педагогами на равных, обсуждают профессиональные вопросы: методы повышения учебной мотивации и приемы самопомощи в случаях профессионального выгорания.

Обучение в школе вожатых, а затем работа в качестве помощников воспитателя в летнем оздоровительном лагере с дневным пребыванием детей на базе школы – еще один вид профессиональных проб для участников психолого-педагогической группы.

Встречи и обсуждение истории собственного профессионального выбора с учителями – ветеранами педагогического труда и педагогами, являющимися победителями областных и всероссийских профессиональных конкурсов мотивируют и укрепляют в своем выборе обучающихся психолого-педагогического класса.

В начале 11 класса ученики психолого-педагогического класса становятся наставниками детям, относящимся к группам риска или испытывающим трудности коммуникации или адаптации в коллективе.

Данное направление психолого-педагогического сопровождения дает значимый положительный результат: все девочки профильной группы психолого-педагогического класса к окончанию 10 класса определились с выбором, решили связать свою профессию с педагогикой. По окончании школы в 11 классе их выбор реализуется.

Второе направление психолого-педагогического сопровождения с опорой на наставничество – это профилактическая работа с целевыми группами риска.

Данное направление включает работу с неуспевающими и учащимися с деструктивным поведением (прогульщиками, курильщиками, тревожными, агрессивными и авитальниками). Наставники педагоги есть у обучающихся, стоящих на учете КДН и педагогическом учете в школе. Психологическое сопровождение: диагностика, консультирование, коррекционные занятия и психологический практикум – реализуется в системе и в соответствии с требованиями профессионального стандарта. [4]

Банк данных по готовности к школе, к обучению в среднем звене, адаптации, уровню тревожности и другим личностным параметрам обучающихся школы содержится у психолога в электронном и бумажном вариантах. Тестирование по блоку методик Ясюковой Л.А. в 1 и 4 классе дополняется в накопительном порядке личной информацией в ходе консультирования, диагностики, наблюдений. [2]

Индивидуальное сопровождение учащегося группы риска осуществляется психологом, социальным педагогом и педагогом наставником и наставником-старшеклассником по программе «Рука помощи» совместно через консилиум и командное взаимодействие, с подключением семьи и педагогов-предметников. Система работы выстраивается с опорой на имеющиеся данные по ребенку, его семье, с учетом возрастных особенностей и включения ребенка в практическую деятельность (кружки, внеурочную деятельность, индивидуальные коррекционные и развивающие

занятия, интересные внеклассные дела и т.д.). Примерами форм работы являются:

- социально-коммуникативный тренинг для сборной группы обучающихся 7–9 классов вместе с наставниками (агрессивные, тревожные, неуверенные в себе);
- психологический практикум для обучающихся 4–5 классов по снижению агрессивных столкновений и конфликтов;
- определение наставника для обучающихся, стоящих на учете ПДН;
- выбор направленности внеурочной деятельности или программ дополнительного образования;
- планирование совместно с наставником комплексного плана индивидуального сопровождения обучающихся группы риска;
- индивидуальная помощь наставников обучающихся группы риска, в т.ч. стоящих на учете ПДН, КДН.

Третье направление – психолого-педагогическое сопровождение наставничества в самоуправлении. В школе функционирует «Школьная республика» как форма организации ученического самоуправления, в рамках которой реализуется несколько программ наставничества «ученик-ученик»

Участие старшеклассников в слетах активистов «Школьной республики» и «ИнТурист» (интеллектуальный турист) в роли организаторов, кураторов, тренеров мастер-классов и тренингов. Подготовка психологических мероприятий: тренинга сплоченности и командообразования, рефлексивный круг, круг дружбы, игры-угадайки и полевой практикум – проводится наставником, которым выступает педагог-психолог.

Проведение уроков в день самоуправления традиционно осуществляется старшеклассниками школы. Обучающиеся лидерского актива школы в этот день проводят оригинальные занятия и для педагогов школы.

Помощь и поддержку обучающимся членам министерств Школьной республики в организации самоуправления в классе оказывают классные руководители, выступая в роли наставников.

Механизмы психологического сопровождения реализации программ наставничества в школе представлены:

- диагностикой при формировании пары наставник и наставляемый, формирование банка данных;
- консультированием кураторов, наставников, наставляемых по заявленным проблемам;
- психолого-методическим практикумом для наставников;
- кураторством «Команды связей», методическая помощь в разрешении конфликтов;
- семинарами-практикумами для обучающихся наставников (разбор конкретных конфликтов из жизни детей).

На разных этапах программы наставничества педагог-психолог школы использует различные методики: [1]

«на входе»: «Готовность к саморазвитию», Уровень социально-психологического климата (УСПК), «готовность к командной работе».

«на середине»: лист рефлексии по работе с наставляемым и с наставником, удовлетворенность взаимодействием,

«на выходе»: «удовлетворенность и эффективность реализации программы наставничества (оценка наставника, наставляемого и родителей наставляемого), уровень эмоционального выгорания педагога-наставника, уровень психоэмоционального состояния наставника и наставляемого. Оценка мотивационного, личностного, компетентного, профессионального роста участников, динамика результатов.

Подводя итог, можно утверждать, что психологическое сопровождение наставничества:

- часть психолого-педагогического командного взаимодействия в сопровождении практики наставника и наставляемого,
- часть общего психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в образовательной организации.

## Литература

1. Воспитание лидера: секреты эффективной педагогики: тренинги с подростками, организация работы с педколлективом/авт.-сост. Г.С. Чеснокова и др. – Волгоград: Учитель, 2009.
2. Наставничество как процесс сопровождения детей и подростков «групп риска». Сборник научно-методических материалов /Н.В. Ковалева, И.В. Деткова, А.В. Леонтьева, и др.; Под общей ред. Е.Н. Панченко – Москва-Майкоп, 2006. – 180 с.
3. Научно-методическое сопровождение деятельности психолого-педагогических классов [Электронный ресурс]: практическое пособие / Т.А. Абрамовских, А.В. Коптелов, А.В. Машуков [и др.]. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 1,64 Мб). – Челябинск: ЧИППКРО, 2022
4. Новикова М.В. Психологическая помощь ребенку в кризисной ситуации. – М.: Генезис, 2006.
5. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.: ил.
6. Профессиональный стандарт педагога-психолога в образовании. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.06.2015 г. № 514
7. Письмо Минпросвещения России от 01.06.2023 г. АВ № 2324\05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования



8. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р – 193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях». Консультант-Плюс, 19.04.2021 г.

## IMPLEMENTATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF MENTORING AT SCHOOL

**Дякова О.М.**

Secondary school No. 16, Emanzhelinsk municipal district of the Chelyabinsk region

This article describes the experience of implementing psychological and pedagogical support for high school students in a secondary school No. 16 in the town Emanzhelinsk. Mentoring is born and formed at those points in school life where help and support are needed, teamwork helps to solve problems and difficulties, and in realizing the interests and requests of students, their parents and teachers.

Three actual areas of psychological support have been selected. Career guidance and self-determination in working with the profile group “pedagogical class”, prevention of destructive behavior and self-management.

In more detail, the author highlights the main directions of psychological and pedagogical support of mentoring used in Emanzhelinsk secondary school № 16: professional orientation, assistance and support of students in the profile group “pedagogical class”, support of target risk groups: students with difficulties in learning, with destructive behavior, psychological support of self-government through training and development of communicative abilities, competencies in constructive conflict resolution, teamwork and leadership training.

**Keywords:** mentoring; psychological and pedagogical support; profile group “pedagogical class”.

## References

1. Educating a leader: secrets of effective pedagogy: trainings with teenagers, organization of work with a pedagogical collective/author-comp. G.S. Chesnokova and others. – Volgograd: Teacher, 2009.
2. Mentoring as a process of accompanying children and adolescents of “risk groups”. Collection of scientific and methodological materials /N.V. Kovaleva, I.V. Detkova, A.V. Leontieva, and others.; Under the general editorship of E.N. Panchenko – Moscow-Maykop, 2006.
3. Scientific and methodological support of the activities of psychological and pedagogical classes [Electronic resource]: practical guide / T.A. Abramovskikh, A.V. Koptelov, A.V. Mashukov [et al.]. – Electron. text data. (1 file: 1.64 MB). – Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2022
4. Novikova M.V. Psychological help to a child in a crisis. – M.: Genesis, 2006.
5. Organization of the activities of psychological and pedagogical classes: an educational and methodological manual. – Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia, 2021. – 392 p.
6. Professional standard of a teacher-psychologist in education. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 514 dated 06/24/2015
7. Letter of the Ministry of Education of Russia dated 01.06.2023 AB No. 2324\05 “On the introduction of a unified model of professional orientation” Methodological recommendations for the implementation of the vocational guidance minimum for educational organizations of the Russian Federation implementing educational programs of basic general and secondary general education.
8. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 12/28/2020 No. Р – 193 “On approval of methodological recommendations on the system of functioning of psychological services in educational organizations”. ConsultantPlus, 04/19/2021

# Модель построения индивидуальных образовательных траекторий школьников в рамках реализации проектной и исследовательской деятельности

**Ечмаева Галина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики математики, информатики и методик преподавания, Тюменский государственный университет  
E-mail: g.a.echmaeva@utmn.ru,

**Мальшева Елена Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики математики, информатики и методик преподавания, Тюменский государственный университет  
E-mail: el.n.malysheva@utmn.ru,

Построение индивидуальной образовательной траектории – один из сложных и важных вопросов профессиональной ориентации в рамках школьного образования. Значимость его обусловлена принципами гуманизма по отношению к каждой личности: перед школой стоит задача развития детей, их воспитание и формирование готовности стать полноправным и профессионально востребованным членом общества. Сложность же состоит в необходимости применения объективных, стандартизированных подходов к развитию каждого обучающегося с его неповторимыми индивидуальными особенностями. Как в условиях реализации строго регламентированных образовательных стандартов построить индивидуальную образовательную траекторию? Какие принципы должны лежать в ее основе, чтобы отвечать реалиям современного общества? Опираясь на результаты психолого-педагогических исследований в вопросах определения индивидуальных образовательных траекторий, на опыт учителей-практиков, построена методическая модель определения и реализации ИОТ через решение обучающимися комплексных учебных задач, в частности, учебных проектов. Представлены результаты опытной работы по организации индивидуальной проектной деятельности физико-математической направленности.

**Ключевые слова:** методическая модель, индивидуализация образования, индивидуальная образовательная траектория, проектная деятельность, профильные классы, учебные проекты.

Современный мир делает серьезный акцент на развитие индивидуального самосознания. Основу здорового общества составляют люди, которые успешны и удовлетворены своим социальным положением, своей работой, своим окружением. Для личности актуальным становится поиск своего профессионального пути, обретение авторского стиля деятельности, а также права на индивидуальную траекторию развития. Этот выбор часто ограничен у сформированной взрослой личности полученным ранее опытом и образованием, поэтому пристальное внимание вопросам индивидуализации и дифференциации обучения подрастающего поколения уделяется со школьной скамьи, когда человек открыт для развития своих потенциальных способностей.

Современное поколение школьников отличается мобильностью и внутренней свободой, хотя многие реализуют это в виртуальной жизни (блоги, чаты, странички в социальных сетях и т.д.). В реальности на пороге выпуска из школы мы часто наблюдаем их неуверенность, неопределенность в выборе будущей профессиональной сферы. Это можно отнести к определенной незрелости или даже инфантильности выпускников: они хотят быть разными, хорошо зарабатывать и получать от работы удовольствие. Социологические исследования утверждают, что проходит то время, когда каждый мог всю жизнь работать по одной профессии, набирает обороты тенденция переподготовки или даже кардинальной смены профессиональной деятельности [1, с. 45–49].

Модель современного школьника – это интеллектуальная, всесторонне развитая личность, способная нести ответственность за свой выбор в условиях неопределенности и многовариантности. Индивидуализация учебного процесса является определенным жизненным ориентиром в судьбе каждого отдельного школьника и способствует выстраиванию им собственной индивидуальной траектории в образовании. Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) предполагает грамотное проектирование личных перспектив в условиях непрерывного образования.

Как показывают результаты исследования, на практике индивидуализация в основном связана с использованием дифференцированного подхода при разработке дидактических материалов, включением элективных предметов и не затрагивает принципиальных основ классической системы общего образования. В старших классах большей степени индивидуализации способствует

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20–413–720011 «Разработка модели профессиональной ориентации, самоопределения и самореализации населения Тюменской области в условиях трансформации социально-экономического пространства».*

ет выбор обучающимися профиля. Такой подход, с одной стороны, обеспечивает унификацию требований к результатам обучения и позволяет реализовывать накопленный наукой методический потенциал, с другой – большое число старшеклассников и выпускников школ демонстрируют недостаточную зрелость в выборе своего дальнейшего развития [1, с. 68–72]. Кроме того, в 10-е классы для получения среднего общего образования приходят учащиеся с различным уровнем мотивации (например, те, которые просто не смогли поступить в учебные заведения среднего профессионального образования), воспитанности, сформированности ключевых компетенций, составляющих основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий. При этом, в профильных классах также наблюдается различная степень мотивации, которая показывает, что сделанный выбор не всегда отвечает ожиданиям школьников [1, с. 90–98]. Все это негативно сказывается на формировании зрелой позиции в профессиональной ориентации, что часто приводит к неправильному выбору сферы своей будущей деятельности и, как следствие, недостаточной реализации своего потенциала и, в целом, неудовлетворенностью своим местом в обществе.

Одним из эффективных способов индивидуального личностного развития является проектная и исследовательская деятельность, которая дополняет обязательную образовательную программу. Значимость проектного метода обучения закреплена в школьных Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), одним из требований которых является 100% охват обучающихся выполнением индивидуальных исследований и проектов. Однако, как правило, в проектной и исследовательской деятельности успешны только «сильные» учащиеся. Это противоречие показывает, что существует проблема более ранней подготовки к решению комплексных задач (какими и являются проекты и исследования), устранению которой может способствовать научно обоснованная методика определения и реализации ИОТ предметной направленности. Таким образом, одним из способов решения поставленной проблемы авторы считают разработку и обоснование методической модели определения и реализации ИОТ предметной направленности через индивидуальную проектную деятельность.

Теоретическим основанием для развития понятия об индивидуальных траекториях (развития, обучения, образования) послужили труды в области индивидуализации и дифференциации обучения [2, 3, 4, 5 и др.]. Научным обоснованием системы сопровождения личности является концепция свободного выбора, как условия развития самой личности. Исходным положением для формирования теоретических основ сопровождения можно рассматривать личностно-ориентированный подход (Г.М. Анохина, Е.В. Бондаревская, С.А. Рогачев, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.), в логике которого развитие понимается как процесс и ре-

зультат выбора субъектом тех или иных инноваций, а также путей профессионального и личностного становления. Каждая ситуация выбора может быть причиной возникновения множества вариантов решений, обоснованных как социально-экономическими условиями, так и особенностями развития личности.

Сегодня построение ИОТ входит наряду с другими в число требований, устанавливаемых ФГОС к результатам освоения обучающимися образовательных программ. ИОТ является относительно новым образованием в педагогической и методической науке, поэтому наблюдается неоднозначный подход к трактованию и взаимосвязи отдельных терминов у разных авторов. Отражение проблемы формирования ИОТ обучающихся можно найти в ряде исследований психологов и педагогов: Г.А. Бордовский, А.Б. Воронцова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.М. Кунгурова, Т.Ю. Ломакина, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.) [3, 5, 6, и т.д.].

Проанализировав психолого-педагогические труды, можно выделить уровни проектирования индивидуального образования для конкретного ученика: 1 уровень – «индивидуальная образовательная программа» (ИОП), она конкретизируется в «маршруте» и «траектории», как результат реализации программы. В ходе ее реализации ИОП может происходить уточнение отдельных составных частей и возможная их корректировка; 2 уровень – ИОТ, рассматриваемая в двух аспектах: как процесс целенаправленного развития личности; как результат целенаправленных действий (личностные качества); 3 уровень – индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) как конкретный перечень действий на практике – составная часть ИОТ. Наиболее естественным является представление ИОТ в виде модулей (этапов реализации), каждый из которых имеет конечный продукт: психолого-педагогический мониторинг развития обучающихся как основа для разработки и коррекции индивидуального маршрута; индивидуальной программы развития, обусловленная типом выявленных способностей и склонностей ребенка, а также с учетом его интересов и предпочтений.

Методикой проектирования ИОТ в общеобразовательной школе занимался ряд педагогов-исследователей: Е.А. Александрова, А.Ю. Антропова, С.А. Вдовина, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк и др. [2, 3, 4, 6 и т.д.]. На современном этапе появились новые педагогические работники, специалисты, целенаправленно занимающиеся проектированием и реализацией ИОТ: тьюторы, коучи, менторы, фасилитаторы и др. В атласе профессий будущего можно найти такие профессии как разработчик образовательных траекторий, тренер по майнд-фитнесу и т.д. Подготовка тьюторов уже ведется в ряде российских вузов. Тьютор – это универсальный специалист, который включает в себя функции как психолога, классного руководителя, так и учителя-предметника. Отличием профессиональной тьюторской деятельности является сопро-

вождение разработки и реализации каждым обучающимся ИОП.

В педагогической науке выделяют 4 этапа проектирования индивидуальных образовательных траекторий, которые можно применить к практике общеобразовательной школы:

1. *Диагностика.* Определение склонностей, способностей и возможностей обучающихся, как основа для его развития. При этом диагностируются как знания по предметам, так и психические и психологические качества личности. Оценивание индивидуальных возможностей, обучающихся осуществляют психологи, педагоги, кураторы. В таблице приведены результаты анализа средств (методик) для диагностики уровня обученности (система знаний, умений и способов их приобретения), познавательного интереса и уровня сформированных способностей.

Таблица. Средства проведения диагностики индивидуальных качеств личности ребёнка

<b>Предмет диагностики: Уровень обученности</b>
<i>Примеры средства диагностики:</i> Всероссийские проверочные работы; Диагностика определения уровня обученности (по П.И. Третьякову); Диагностика определения уровня усвоения системы знаний (по Г.А. Русских)
<b>Предмет диагностики: Познавательные интересы</b>
<i>Примеры средства диагностики:</i> Участие во внешкольных мероприятиях, кружках; Анкета по выявлению направленности и характера познавательных интересов (О.Б. Островский); Методика диагностики личностной креативности (Е.Е. Туник); Методика диагностики направленности учебной мотивации (Т.Д. Дубовицкая); Методика изучения мотивации обучения старшеклассников (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина); Опросник Дж. Голланда; Тест-опросник «Измерение мотивации достижения» модификации А. Мехрабиана;
<b>Предмет диагностики: Уровни сформированных способностей</b>
Анкета по типам интеллекта («Семь типов интеллекта» в теории Г. Гарднера). Опросник Ф. Татл и Л. Беккер (для родителей и педагогов); Тест технических способностей Беннета; Тест на аналитический склад ума; Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра; Тест на уровень интеллекта Айзенка.

2. *Целеполагание.* Определение в каком направлении будет составлена программа развития школьника с учетом его интересов, желаний и проведенной диагностики. На этом этапе вырисовывается конечная цель ИОТ: кем, какими компетенциями, знаниями, умениями, навыками планирует овладеть обучающийся.

3. *Разработка содержания ИОМ.* Маршрут – это карта, алгоритм, конкретное расписание согласно выбранной ИОП, развивающей те или иные компетенции, он включает в себя: выбор предметов, на которых будет осуществляться углубленная

подготовка; выбор курсов дополнительного образования (кружки, факультативы, репетиторы и т.д.); вовлечение и определение тематики исследовательской и проектной деятельности.

4. *Определение индивидуального плана обучения.* Это связано с определением формы реализации ИОТ, она будет дополнять основное образование или замещать его, и составлением расписания, чтобы ИОТ была органично совмещена с основной образовательной деятельностью, а также оставляла место для досуга и отдыха.

Результатом проектирования ИОТ выступает ИОП, которая описывает цели, задачи, средства диагностики (мониторинга) и реализации ИОМ. Программа – это технологическое средство реализации ИОТ, итог работы группы профессионалов (предметников, тьюторов, воспитателей, психологов и др.). Мы считаем, что вся работа по построению ИОП предметной направленности должна дополняться созданием *индивидуальной программы воспитания* (в том числе, самовоспитания) для того, чтобы к образовательному процессу подключить психогенный аппарат развития личности. Нормативно-методическое обеспечение ИОП должно включать в себя механизмы ее сопровождения и корректировки, в том числе перестройки всей образовательной траектории. Нельзя сказать, что ИОМ и ИОП отдельные, вместе они создают диалектическое единство ИОТ.

Рассмотрим педагогические технологии обучения, которые могут быть использованы при реализации ИОТ:

- *Разноуровневое обучение* – эта технология предполагает разный уровень усвоения учебного материала в группах обучающихся, касаемо глубины и сложности одного и того же материала. Позволяет учащимся в соответствии со своими индивидуальными особенностями овладеть материалом на уровне не ниже базового, который запланирован образовательным стандартом.
- *Обучение в сотрудничестве в малых группах.* Это обучение предполагает организацию деятельности учащихся, где совместными усилиями решаются различные учебные задачи. Технология направлена на социализацию и формирование коммуникативных умений школьников. В группах могут быть обучающиеся как с одинаковым уровнем компетенций, так и с различным (сильный, средний и слабый), что является более предпочтительным. Если работа в группе по каким-то причинам не складывается, состав группы можно менять от урока к уроку. Выполнение разного рода заданий в малых группах предполагает распределение ролей (роли обычно распределяются самими учащимися, но иногда учитель может дать рекомендацию). Примерами реализации и презентации результатов технологии являются командные конкурсы, олимпиады и соревнования: национальная технологическая олимпиада, конкурс «Ученые будущего», олимпиада школьников



«Робофест», Всероссийский конкурс научных работ школьников «Юниор» по инженерным наукам, олимпиада мегаполисов, Всероссийская олимпиада по 3D-технологиям, Международная естественно-научная олимпиада и др.

- *Проектный метод.* Анализ показал, что проектное обучение является эффективным средством реализации системно-деятельностного подхода, демонстрирующего связь фундаментальных знаний с практикой [7]. Метод предполагает использование учащимися предметных знаний из разных областей, не только школьных предметов, но и своего жизненного опыта. Он выступает одной из технологий, позволяющих реализовывать ИОТ [7]. В ФГОС основного общего образования данный метод определяется как один из наиболее эффективных способов достижения предметных, межпредметных и личностных результатов учащихся. Применительно к предметам физико-математической и естественнонаучной области этапами проекта являются: выбор темы; обоснование актуальности темы, постановка проблемы; постановка цели, задач, гипотезы и планируемых результатов реализации проекта; написание введения; составление содержания; работа над теоретической частью; выводы по теоретической части; моделирование практической части; подбор методов реализации модели; реализация модели на практике; выводы по практической части; оформление, создание презентации и доклада. Этапы исследования и проектной деятельности гуманитарного плана могут отличаться. Обобщенно можно сказать, что проект состоит из шести значимых «П»: Проблема – План – Поиск информации – Продукт – Презентация – Портфолио полученного продукта (то есть документ, содержащий в себе все материалы проекта, в том числе черновики, планы, отчеты и т.д.) [8].

Особенностью проектов является то, что они несут не только исследовательский, но и прикладной характер. Учащиеся как правило выбирают межпредметные и социально значимые виды проектов, нередко содержащие новизну и практическую значимость. Изучению проектного метода и результатов его применения в образовательном процессе посвящен большой ряд научных трудов [7, 8, 9, 10 и др.]. Выделим его особенности с точки зрения формирования ИОТ:

- 1) основная цель метода – сам обучающийся и развитие его личностных качеств. В процессе работы над проектом учащемуся приходится принимать самостоятельные решения, делать осознанный выбор, оценивать результаты своей и чужой деятельности и информации. Это способствует развитию кругозора, расширению круга общения; аналитического, научного, критического мышления и др.;
- 2) образовательный процесс повторяет логику предметной деятельности (например, логику технического проектирования, или исследова-

ния), которая включает в себя основные этапы разработки проекта (см. выше), что способствует формированию профессиональных представлений и компетенций;

- 3) возможность каждому учащемуся работать в своем индивидуальном темпе, то есть каждый имеет возможность обучаться по способностям и в своем оптимальном режиме;
- 4) формирование навыка целеполагания в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями (формирование глобальной цели проекта, или формулировка частных задач);
- 5) межпредметный, междисциплинарный характер деятельности, который способствует освоению знаний на уровне практического применения и решения социально-значимых задач;
- 6) консультативная роль учителя, который помогает выделить ориентиры, скорректировать последовательность работы над проектом, мотивирует учащихся на самостоятельную работу, а также контролирует качество и систематичность работы.

Исходя из вышесказанного, в рамках исследования нами построена Методическая модель определения и реализации ИОТ школьников (рис. 1).

Главной целью реализации ИОТ предметной направленности будем считать обеспечение обучающимся опыта конструирования социального выбора и прогнозирования личного успеха в интересующей сфере деятельности. Этому способствует совместная с наставниками (учителями, тьютерами, педагогами-психологами и т.д.) деятельность (диагностическая, проектировочная, организационная).

Представленная модель носит универсальный характер и предусматривает циклический процесс как определения, так и реализации ИОТ, поэтому может быть применима на всех этапах обучения (начальная, основная, старшая школа) через вовлечение обучающихся в проектную деятельность, как одной из форм реализации системно-деятельностного подхода, развития универсальных действий и достижения предметных, метапредметных и личностных результатов.

Как показывает практика, в условиях общеобразовательной школы очень трудно организовать индивидуализацию учебного процесса. Ее можно проектировать через решение комплексных учебных задач: 1) при освоении предметов – межпредметные задания (кейсы, мини-проекты); 2) через внепредметную деятельность – проектная (исследовательская) работа в рамках кружков, факультативов, элективов, школьных технопарков, Точек роста и т.д.

В рамках научного исследования нами был проанализирован Учебный план основного общего образования МАОУ «СОШ № 18» г. Тобольска, и по рекомендации в 10-х классах введен элективный предмет «Индивидуальная проектная деятельность» (далее ИПД), как форма оценки сформированности исследовательских и проектных компе-

тенций в рамках основного общего образования и завершения реализации ИОТ школьников. Данному предмету отводится 34 часа: в первом полугодии школьники на обобщающем уровне изучают основы проектной и научно-исследовательской деятельности (16 часов), во втором полугодии они определяют с темой проекта (исследования), и при сопровождении наставника в каждой предметной области (учителя школы, преподава-

тели ВУЗа) разрабатывают его, доводя до создания функционального прототипа, или разработки научно-обоснованных рекомендаций. Встречи со школьниками проводятся на консультационной основе (18 часов). Время оформления отчетной документации по проекту (исследованию) не регламентируется, так как защита проектов осуществляется осенью следующего учебного года (11 класс).

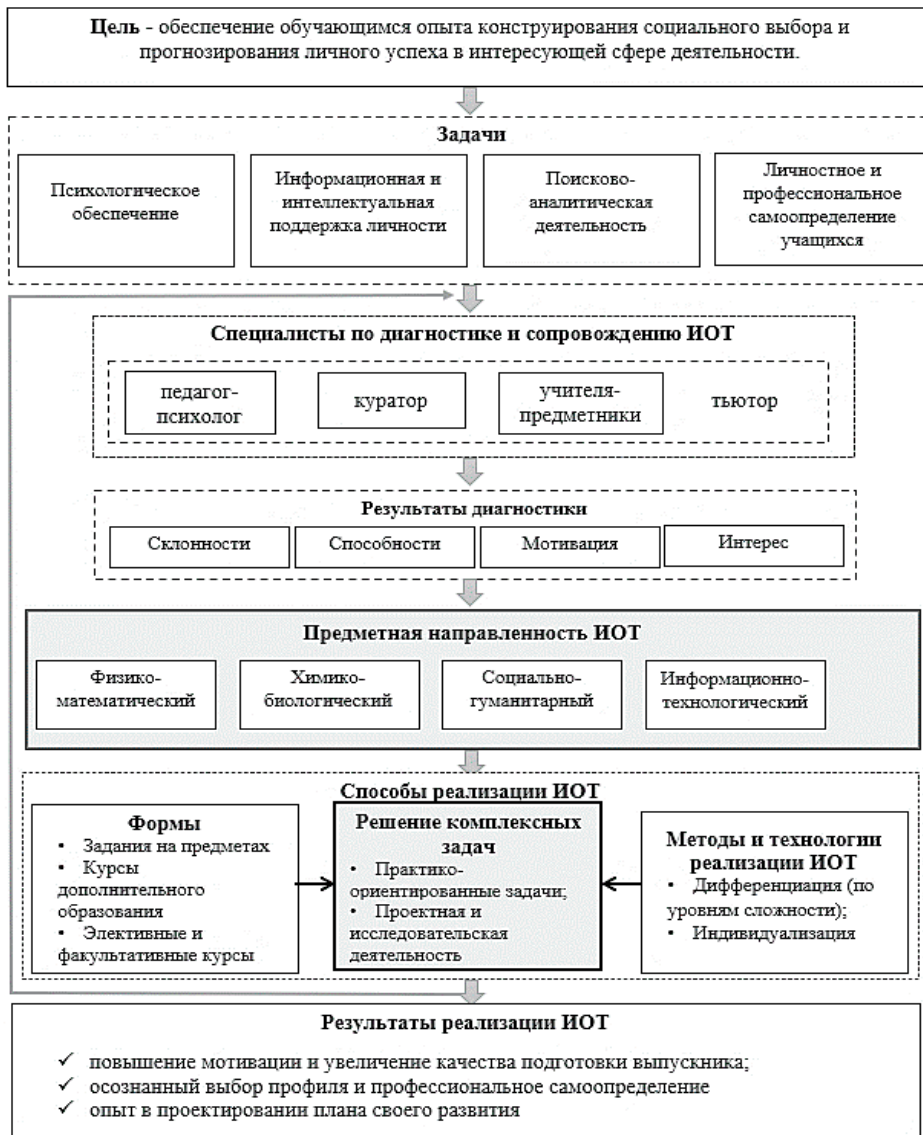


Рис. 1. Методическая модель определения и реализации ИОТ в школе

Поскольку ИПД обучающегося в рамках данного предмета выходит на первое место, то в максимальной степени проявляется индивидуальность каждого учащегося. Приведем примеры учебных исследований и проектов по физике: «Физический смысл полиномиального времени в многомерной модели Пеннера-Концевича», «Визуализация броуновского движения частиц золота. Оценка размера броуновских частиц», «Использование возможностей компьютерного моделирования для проведения и демонстрации физических экспериментов» и др. Примеры учебных исследований по математике: «Вычисление площади нестандартных сечений выпуклых и невыпуклых мно-

гогранников», «Математический анализ при решении физических задач»; «Построение прямых в полярных системах координат и кривых второго порядка, заданных в параметрической форме», «О движении в математике», «Применение вписанных, описанных и невписанных окружностей при проектировании архитектурных сооружений» и т.д. Примеры тем учебных проектов по информатике и инженерно-технологической направленности: «Приложение дополненной реальности для использования на уроках», «Приложение виртуальной реальности для создания квестов», «Программирование автономного полета беспилотного воздушного судна», «Управление роем дронов»,

«Разработка интеллектуального помощника», «Системы координат и их применение в технике и при решении олимпиадных задач». Примеры исследований естественнонаучного направления: «Микробный биореактор как новый источник возобновляемой энергии», «Использование биосигналов в системах управления», «Биологическая фильтрация воздуха» и др. Исследовательские темы гуманитарного плана: «Утерянные исторические памятники города», «Цифровая экономика будущего», «Жизненные стратегии современной молодежи» и пр.

В эмпирическом исследовании по оценке применимости разработанной модели приняли участие школьники 10-х классов. Общее количество – 68 человек, из них в 10 «А» (физико-математический профиль) – 32 человека, в 10 «Б» (гуманитарный профиль) – 36 человек. Цель исследования: 1) определение сформированности компетенций по проектной (исследовательской) деятельности в рамках основного общего образования; 2) определение, насколько выбор профиля класса соответствует склонностям и способностям обучающихся, т.е. насколько школьники по их ощущениям, сделали правильный выбор, каков уровень их мотивации (насколько успешен выбор профиля). Для оценки сформированности компетенций по проектной деятельности была использована методика формирующего оценивания М.А. Пинской, основанная на принципах критериального подхода к оцениванию самостоятельных учебных исследований учащихся [11]. На основании данной методики составлена анкета для выявления степени адекватного оценивания учащимися своих возможностей. Один из способов реализации формирующего оценивания – оценка промежуточных (или конечных) результатов деятельности школьников по определенным заранее показателям и критериям. Показателями выступают качества (знания, умения) обучающегося, которые демонстрируют сформированность той или иной компетенции, в нашем случае – умения, связанные с выполнением проектной и исследовательской деятельности. Критерием для их оценки взята степень самостоятельности (0–5 баллов). Способность самостоятельно выполнить работу показывает уровень освоения соответствующих знаний и умений. Результаты самооценки умений по проектной деятельности сравнивались с данными, полученными от учителей-предметников и классных руководителей (рис. 2, 3).

С другой стороны, важно было определить личное отношение учащихся к самой проектной деятельности. Для этого использовалось анкетирование, в рамках которого были заданы вопросы следующего характера: Чем обоснован выбор темы? Вам интересен процесс работы над проектом (исследованием)? Ответ поясните. Насколько вы уверены в успехе своей работы? В чем для вас заключается успешность выполнения проекта (исследования)? На основе проведенного исследования были получены следующие результаты:

- 1) Наблюдается недостаточная сформированность компетенций по проектной (исследовательской) деятельности в рамках обучения в основной школе, которая мешает некоторым учащимся быть успешными в дальнейшем обучении.
- 2) Большинство обучающихся не владеют технологией проектной деятельности и, как следствие, не способны самостоятельно выполнить проект с соблюдением всех требований как к методологии проекта, так и к его реализации.
- 3) У некоторых учащихся констатируется несоответствие выбранного профиля обучения их склонностям или способностям.
- 4) Проектная деятельность помогает осознанно познакомиться с определенной предметной областью и понять, насколько ее методы и содержание соответствуют ожиданиям обучающихся.



Рис. 2. Оценивание умений по проектной (исследовательской) деятельности в классе с физико-математическим профилем



Рис. 3. Оценивание умений по проектной (исследовательской) деятельности в классе гуманитарного профиля

Таким образом, результаты исследования позволили сделать вывод о том, что: 1) сегодня отсутствует система специально организованной работы по определению и реализации индивидуальных образовательных траекторий школьников на уровне основной школы, что ведет к недостаточно обоснованному выбору обучающимися профиля в старшей школе и своего будущего профессионального самоопределения; 2) необходима целенаправленная работа по проектированию ИОП как средства реализации ИОТ на всех уровнях школьного образования, особенно в основной школе; 3) в рамках профилизации обучения в 9–10 классах необходимо активное использование про-



ектной деятельности, без которой невозможно обеспечить эффективность и высокое качество предпрофильной и профильной подготовки выпускников, их успешного профессионального самоопределения и социализации.

## Литература

1. Профессиональное самоопределение школьников: опыт, традиции и инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 18 ноября 2022 года / научный редактор Н.В. Абрамовских. – Сургут: РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2022. – 165 с.
2. Антропова И.Ю. Пути и средства формирования индивидуальной образовательной траектории подростков // Проблемы современной науки и образования, 2018. [Электронный документ]; URL: <https://scientificpublication.ru/images/PDF/2018/29/puti-i-sredstva.pdf/> (дата обращения: 24.05.2023).
3. Вдовина С. А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Интернет-журнал «Наукovedenie». 2013. № 6(19). [Электронный документ]; URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf> (дата обращения: 14.04.2023).
4. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации ИОТ: автореферат диссертации доктора педагогических наук / Е.А. Александрова. Тюмень, 2006, 40 с.
5. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
6. Зеер Э.Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. 2014. – № 3. – С. 74–83.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2015. – 112 с.
8. Даутова О.Б. Учебные исследования и проекты в школе: технологии и стратегии реализации: метод. пособие / под общ. ред. О.Б. Даутовой, О.Н. Крыловой. – СПб.: КАРО, 2019. – 208 с.
9. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 108–114.
10. Сутеева И.В. Модель индивидуального образовательного маршрута в рамках исследовательской деятельности обучающегося // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 4. – С. 217–221.
11. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. Пособие / М.А. Пинская – М.: Логос, 2009. – 264 с.

## A MODEL FOR CONSTRUCTING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF SCHOOLCHILDREN WITHIN THE FRAMEWORK OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES

Echmaeva G.A., Malysheva E.N.

University of Tyumen

Building an individual educational trajectory is one of the most difficult and important issues of professional orientation within the framework of school education. Its significance is due to the principles of humanism in relation to each individual: the school faces the task of developing children, their upbringing and formation of readiness to become a full-fledged and professionally in-demand member of society. The challenge, however, lies in the need for an objective, standardized approach to the development of each learner, with his or her unique individual characteristics. How can an individual educational pathway be constructed in the context of the implementation of strictly regulated educational standards? What principles should underpin it in order to meet the realities of modern society? The methodological model for defining and implementing IEP was built on the basis of the results of psychological and pedagogical research in the issues of defining individual educational pathways and on the experience of teachers-practitioners, through students' solution of complex learning tasks, in particular learning projects. The results of experimental work in organizing individual project activity in physics and mathematics are presented.

**Keywords:** methodological model, individualization of education, individual educational pathway, individual educational trajectory project activities, specialised classes, educational projects.

## References

1. Professional self-determination of schoolchildren: experience, traditions and innovations: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation), November 18, 2022 / scientific editor N.V. Abramovskikh. – Sургут: RIO BU “Surgut State Pedagogical University”, 2022. – 165 P.
2. Antropova I. Yu. Ways and means of forming an individual educational trajectory of adolescents // Problems of modern science and education, 2018. [electronic resource]; URL: <https://scientificpublication.ru/images/PDF/2018/29/puti-i-sredstva.pdf/> (accessed: 05/24/2023).
3. Vdovina S.A., Kungurova I.M. The essence and directions of the implementation of an individual educational trajectory // Online journal “Science Studies”. 2013. No. 6 (19). [electronic resource]; URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf> (accessed: 04/14/2023).
4. Alexandrova E.A. Pedagogical support of high school students in the process of developing and implementing IOT: abstract of the dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences / E.A. Alexandrova. Tyumen, 2006, – 40 P.
5. Khutorskoy A.V. Methodology of personality-oriented learning. How to teach everyone differently? Manual for teachers. – М.: Publishing house VLADOS-PRESS, 2005. – 383 P.
6. Zeer E.F. Individual educational trajectories in the system of continuing education / E.F. Zeer, E.E. Simanyuk // Pedagogical education in Russia. 2014. – No.3 – PP. 74–83.
7. Pakhomova N. Yu. Method of the educational project in an educational institution: Manual for teachers and students of pedagogical universities. – 3rd ed., ispr. and add. – Moscow: ARKTI, 2015. – 112 P.
8. Dautova O.B. Educational research and projects at school: technologies and implementation strategies: method. manual / under the general editorship of O.B. Dautova, O.N. Krylova. – St. Petersburg: KARO, 2019. – 208 P.
9. Bukhtiyarova I.N. Project method and individual programs in productive learning // School technologies. – 2001. No. 2. – PP. 108–114.
10. Suteeva I.V. Model of an individual educational route within the framework of a student's research activity // Yaroslavl Pedagogical University herald. Psychological and pedagogical sciences. – 2012. – No. 4. – PP. 217–221.
11. Pinskaya M.A. Formative assessment: assessment in the classroom: studies. Manual / M.A. Pinskaya – Moscow: Logos, 2009. – 264 P.



# Педагогические инструменты обучения актеров художественному чтению: на примере поэтического спектакля по произведению А.С. Пушкина «Руслан и Людмила»

**Князькина Наталья Хуснулловна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры театрального искусства и социокультурных процессов Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского  
E-mail: nknaiz@mail.ru

В статье детально рассмотрены педагогические инструменты, развивающие у актеров навыки художественного чтения в поэтическом спектакле (изучение автора, техника художественного чтения, анализ поэмы). Кроме того, обобщается опыт педагогической практики выдающихся театральных педагогов нашей страны. На основе традиционных подходов и собственного опыта разработаны рекомендации и творческие задания для студентов. В научной работе показаны примеры анализа поэтического произведения из собственной педагогической практики автора. В заключении обосновывается мысль о том, что для участия в поэтических спектаклях исполнители должны развивать внутреннюю и внешнюю технику, не только голосового звучания, а также актерского существования, для создания разнообразных поэтических образов. Сделаны выводы о важности соблюдения в художественном чтении положения: «единство, языка поэзии и языка режиссерских выразительных средств».

**Ключевые слова** «творческие задания», «речевые интонационные стили», «анализ и разбор поэмы».

## Обоснование выбора автора

Обучая актеров сценической речи, мы всегда берем в репертуар поэзию А.С. Пушкина, его стихи, либо отрывки из поэмы. Объясняется это тем, что поэзия А.С. Пушкина прекрасна и удивительна, ее наполняет «художественная прелесть, яркость и ясность образов, заражающая сила чувств, блеск ума, виртуозное владение словесными средствами – ритмом, звуками...» [1, с.5]. Вряд ли найдется такой поэт, который в небольшой поэме смог бы вместить «столько величия, простоты и силы, сколько у Пушкина...» «Здесь нет красноречия здесь одна поэзия: никакого наружного блеска, все просто, всё прилично, все исполнено внутреннего блеска, который раскрывается не вдруг; всё лаконизм, каким всегда бывает чистая поэзия» [1, с.8]. Что характерно, не количеством слов измеряется значимость мысли поэта, напротив слова лаконичны и точны, но за каждым из них стоит огромный мир. В далекие от нас пушкинские времена люди верили, что «придет время, когда он будет в России поэтом классическим, по творениям которого будут образовывать и развивать не только эстетическое, но и нравственное чувство» [1, с.9]. Вполне очевидно, что свойствами пушкинской поэзии возможно развитие у человека чувство «изящного» и не только, как правило, великая поэзия формирует гуманные отношения в обществе, основанные на уважении к достоинствам людей: их порядочности, искренности, оптимизму, верности и наконец, человечности.

Известный советский критик и литературовед, Петр Васильевич Палиевский, оценивая литературный вклад русских писателей, находил Пушкина как «явление чрезвычайное, может быть, единственное явление русского духа» [2, с.34]. Кроме того, через «Воспитание Пушкиным» проходят все студенты театральных вузов, ибо... «всякий, кто лишен ощущения пушкинского мира, столь же ущербен духовно, как и тот, кто почему-либо лишен чувства родной природы» [3, с. 82].

Для любого жителя нашей необъятной России познание пушкинской поэзии – это всегда глубокое изучение родного языка, литературы, национальной культуры, «если у народа нет литературы – он груб и невежествен, чем сильнее развивается литература, тем образованнее и лучше становится народ» [4, с. 13].

Для профессионального актера важно понять и постичь Пушкина в совершенстве. Зная многое о Пушкине, о простоте, красоте, изящности, легкости стиля – надо понимать, что воплощение

его поэтического слова в работе чтеца – это большой труд, результат кропотливой работы над текстом, серьезного отношения к содержанию и форме стиха. Только глубокое изучение пушкинского творчества приведет к открытию новой формы и оригинальной трактовке авторской мысли. Пушкин многогранен, он – «реалист, и он же романтик; он бытописатель – и он же сказочник; он весь звучит чувством и страстью – он же ясен мыслью; прозаик и поэт, новеллист и драматург, он – все» [5, с. 201]. Артисты, серьезно изучающие творчество поэта, постепенно становятся его поклонниками, ведь чтение его трудов приносит большую радость и наслаждение исполнителям, тем более они постигают **школу** воплощения поэзии на сценической площадке.

## Техника чтения поэзии Пушкина

Как же читать Пушкина? Есть информация, что поэт, «читая напевно свою лирику и поэмы, мог прочесть трагедию, в которой им была взята установка на живую речь действующих лиц, по-другому. И в обоих случаях он сохранял естественность, в противоположность искусственному и зачастую невыносимому реву современных ему трагиков» [5, с. 206].

Стоит выписать для студентов умные замечания Пушкина:

- две крайности – «вечная восторженность» и «бездушность»;
- «постоянная холодность», либо «однообразный, тяжелый напев»;
- раздражающий всех – «вечно улыбающийся герой».

К этому следует добавить еще ряд недостатков: бездушие, нарочитость, напыщенность, однообразность. Соответственно, достоинствами чтеца будут черты: простоты, душевности, непосредственности, вариативности, многообразности. Кроме того, актерская «горячность» приемлема только в естественной и органичной форме.

Опираясь на опыт Георгия Артоболовского, известного чтеца и теоретика, изучающего замечания А.С. Пушкина к чтецам стихов, мы разработали некоторые **рекомендации для исполнителя**, в виде творческих заданий, также и на основе своих наблюдений и опыта.

### 1. Работа над дикцией и орфоэпией.

Важна четкость произношения первых звуков и окончаний. В иностранных фамилиях, именах, географических названиях «О» и «Е» сохраняет свое родное звучание, свойственное данному языку, то есть «О» как «О», а «Е» произносится как «Э». Кроме того, эти слова еще называют заимствованными словами, эти правила могут сохраняться так же в некоторых обрусевших и русских словах.

ОтЭллО, АппОлон, МЭрлин МОнро, ПрОспЭр МЭримЭ, ФОктстрот, ТангО, пОэт, пОэзия, эО, рОманс, шОссЭ, ФигарО.

### 2. Работа над пластикой жеста и движений.

Рекомендуем убрать навязчивость неуклюжесть жеста. Найти «умный жест» продолжающий

мысль. Тренировать пластику и движения рук. Найти многообразие жеста, плавность/резкость, точность...

### 3. Работа над образом в стихах.

Главный критерий создания образа в стихах – это понимание того, что стоит за текстом и определение исполнительских задач.

### 4. Органичное существование в стихотворных формах.

Знать, что в стихах важно гармоничное сочетание ведущей мысли с музыкальностью формы. Иметь навык чтения «напевного стиха» и «разговорного стиха».

### 5. Ударение «вольное».

Задача студентов соотнести «вольное ударение» в поэтическом произведении с размером стиха, его ритмом, добиваясь при этом созвучия поэтического текста.

Нарушение ударений в поэтических текстах часто вызывает недоумение у молодого поколения. Поэты специально меняют ударность и оправдывают это, стремлением, создать художественную целостность и выразительность. Такая позиция авторов называется «поэтическая вольность». Точное определение этого понятия дается в Интернет-энциклопедии «Википедия»: «Поэтическая вольность (*licentiaroetica*) – право поэта в целях большей художественности «нарушать» как нормы общепринятого литературного языка, так и канонические формы развертывания сюжета» [6].

Далее есть объяснение данного термина в «Поэтическом словаре» А.П. Квятковского: «Вольность поэтическая (лат. *licentia poetica*) – термин старой классической поэтики, преднамеренное или невольное отклонение стихотворной речи от языковых, синтаксических, метрических и других норм» [7, с. 213].

Обобщение данного понятия сделала ученый-филолог Е.А. Здвижкова: «поэтическая вольность – нарушение в поэтической речи норм литературного языка, первоначально оно было связано с соблюдением стихотворного размера, но быстро, уже в античное время, стало художественным приемом. В словарях акцент делается на формальную сторону стиха для сохранения стихотворного размера. Именно эта функция, ритмообразующая, была положена в основу самого термина «поэтическая вольность» «изначально: выражение это («*licentiaroetica*») означает отступление от грамматических правил, которое допускается в стихах ради требования размера или рифмы» [8, с. 3–5].

Для некоторых актеров, читать стихи гораздо сложнее, чем прозу. Увлекаясь красотами пушкинского стиха, они порою, могут недооценивать содержания поэтического текста, а также перегружать содержание поэмы, тем самым обесмысливая текст ее. На деле все упирается в многоударность, становится много важным и главным. Константин Сергеевич Станиславский имел печальный опыт во время создания поэтического образа Сальери и позже описывал свою работу: «Я пере-

грузил слова роли и придал каждому из них большое значение, чем оно может в себя вместить. Пушкинские слова как бы распухли... Каждое из распухших слов отделялось друг от друга большими промежутками... И чем больше я вкладывал чувства и духовного содержания, тем тяжелее и бессмысленнее становился текст, тем невыполнимее была задача» [9, с.366–367]. В результате такой перегрузки текста актерскими выразительными средствами у исполнителя исчезло чувство меры, гармония в осмыслении и подаче текста, прозрачность и легкость авторской строки.

Студентов ждет сложная работа по освоению «напевности стиха», это – целая наука, у которой должны быть свои законы» [9, с. 368]. «Речь – та же музыка, то же пение. Голос должен петь и в разговоре и в стихе, звучать по скрипичному, а не стучать словами, как горох о доску» [9, с. 370]. Константин Сергеевич Станиславский советовал своим актерам «опираться на обе стороны творчества Пушкина: и на мысль произведения и на музыку стиха. Перевес в ту или в другую сторону грозит искажением пушкинского наследия и неизбежно ведет к творческой неудаче» [5, с.212]. Работа над смыслом пушкинского стиха надо соотносить с ним свой исполнительский подход с разными поэтическими формами. Исполнителю стоит разобратся в содержании взятого в работу произведения, так же необходимо учесть жанр: ода, поэма, лирический романс, трагедия в стихах, определить стилистику данного жанра и направление течения авторской мысли. Далее, актер вместе с педагогом, тщательно подбирает выразительные средства: речевые, актерские, дополнительные (музыка, шумы, реквизит, оборудование и т.д.).

Вернемся к понятию «напевность стиха», пушкинист и литературовед А.Л. Сломинский выразил свое понимание этого вопроса следующим образом: «в той или иной степени напевность необходима, хотя скрытая. Преодоленная смысловым выражением» [10, с.135]. В лирических произведениях Пушкина, таких как – элегические, романсные и т.п., а так же в поэмах, напевность просто необходима, как эффективный метод борьбы с разговорным произношением (прозаическим). Теперь надо определиться в какой мере напевность должна помочь исполнителю поэтического произведения.

1. Певучий голос, в противовес «крикливости»; напевность не должна переходить в монотонные завывания;

2. Построение мелодической линии должно опираться на смысл каждого стиха, и вершины должны совпадать (логически или эмоционально) с наиболее весомыми, словами стиха;

3. Мелодия не должна приобретать застывшего стандартного характера, но может изменяться от стиха к стиху, захватывая иногда несколько стихов;

4. Преувеличенность интервалов, характерная для напевности, не должна быть чрезмерной.

Теперь предстоит выяснить, что же означает пушкинская фраза «легкость речи». Надо отметить, что в противовес легкой речи, существует речь «отяжеленная» и «торжественная». Во всякой разговорной фразе, как правило, не все слова одинаковы по своему весу. Есть слова с сильным, значимым ударением, и слова с легкой ударностью, а некоторые слова мы называем «безударными». Чтобы понять в чем, легкость фразы, надо распознать во фразе логический центр: один или два, тогда сразу обнаружится смысловый **вес** фразы. Например, фраза из стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро»: «Мороз и солнце – день чудесный!». Определим логическим центром строки два слова «солнце» и «чудесный». Суть легкости фразы в количестве ударений. Чем больше ударений, тем тяжелее фраза, чем меньше ударности, тем фраза легче и понятнее. Кроме того, пушкинская ритмика стиха способствует выявлению верных ударений. Вместе с тем, из любого правила есть исключения и тогда очень своевременна «тяжесть» фразы либо «торжественность» ее. Например, чтобы верно прочесть фразу А.С. Пушкина описывающую Полтавский бой, нужны дополнительные ударения в словах:

Шве́д, ру́сский, – ко́лет, ру́бит, ре́жет,  
Гром пу́шек, то́пот, ржа́нье, сто́н,

В данном случае мысль определяет интонационный рисунок. Так же в поэзии Пушкина на смену разговорной речи приходит торжественность речи.

Ритмика пушкинской строки, несомненно, выводит исполнителя на легкое прочтение стиха и даже помогает определить ударность. В то же время для чтения трагедии в стихах недопустимы банальная легкость, там действуют другие правила – важна простота трагического стиха.

Для исполнения стихов Пушкина потребуется речевая техника исполнителя в соединении с актерским мастерством. Чтение должно быть четким, грамотным, естественным и непринужденным.

– Чтец должен владеть гибкостью и музыкальностью своего голоса, говорить текст осмысленно, убедительно, просто и легко.

– Исполнитель должен знать, что осмысление текста приходит после тщательного изучения творческого пути автора и выбранного произведения. Только после расшифровки содержания можно искать способы воплощения художественного произведения на сцене.

– Надо понимать, что развитие ведущей мысли автора происходит при сохранении музыкальной формы стиха.

– Жанровые и стилевые особенности поэтического произведения «диктуют» исполнителю определенные правила чтения. Например, надо всегда учитывать три основных речевых интонационных стиля: «лирическая напевность»; «разговорная легкость»; «простота трагического чтения».

- Стоит исполнителю серьезно отнестись к пластической выразительности. Нужно продумать все так, чтобы жест был продолжением мысли, а не ее иллюстрацией. Всегда украшают чтеца лаконичные и продуманные движения. Причем, надо стараться учитывать жанр произведения, что хорошо в лирической поэзии, не вписывается в стих трагедии.

### Анализ поэмы «Руслан и Людмила»

Далее мы будем анализировать поэму А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» для чтения ее в учебном процессе.

В 1819 году Пушкин написал свою первую большую поэму «Руслан и Людмила». Поэт в одночасье стал знаменитым, а его учитель Жуковский подарил автору свой портрет со знаковой надписью: «Ученику-победителю от побежденного учителя». Поэма произвела впечатление яркого нового явления в русском литературном обществе. Всех восхищала удивительная легкость стиха, красочность языка. Это новое произведение было принято современниками с полным восторгом, хотя некоторые критики, привыкшие к тяжелой строке стиха, к отсутствию изящности, к имеющимся нормам, видели недостатки и оценивали поэму только как пародию, наполненную откровенной иронией и эротизмом. Но было и большое признание поэтического шедевра. Знаменитый крупный критик, тех времен, Киреевский И.В. отмечая прогрессивное значение поэзии Пушкина, говорил о поэме: – «это легкая шутка, дитя веселости и остроумия, которая в «Руслане и Людмиле» одевает все предметы в краски блестящие и светлые, уже не встречается больше, в других произведениях нашего поэта», он имел в виду, что на смену добродушной веселости, все чаще приходит уничтожающая насмешка [11, с.85].

Пушкин не стремится в данном стихотворном произведении отобразить свой взгляд на сложившийся миропорядок. Не рассматривает также жизнь и судьбы конкретных людей, он изобретает новую реальность жизни, создает ярким воображением исключительно свой мир, где действуют вымышленные персонажи. При всем при том, поэма имеет сюжетную полноту и композиционную законченность. Об этом так же упоминает исследователь И.В. Киреевский: «Оттого каждая песнь, каждая сцена, каждое отступление живет самобытно и полно; оттого каждая часть так необходимо вплетается в состав целого создания, что нельзя ничего прибавить или выбросить, не разрушив совершенно его гармонии. Оттого Черномор, Наина, Голова, Финн, Рогдай, Фарлаф, Ратмир, Людмила, словом, каждое из лиц, действующих в поэме, (не выключая, может быть, одного: самого героя поэмы), получило характер особенный, резко образованный и вместе глубокий» [11, с.86].

Анализируя поэму надо заметить, что творец уходит от патетических потрясений к проявлению чудесно-комического, чередующегося

с величественно-чудесным. Но чудесное сразу прерывается, как исчезает яркое сновидение и появляется реальность ситуации. Например, грусть главного героя воздействует на очарование и снова смена положений. Безобразная старая колдунья неожиданно появляется в развязке, создает смешное положение Финна и картина несчастной любви превращается в карикатуру. Такое удивительное соединение эпизодов создает целостный тон всей поэмы. В поэме все перемешано чудеснейшим образом, но последовательно сохраняется один **тон** всего творения, общий оттенок веселости и чисто пушкинского остроумия. «Рыцарство, любовь, чародейство, пиры, война, русалки, все стихии волшебного мира совокупились здесь в одно создание и, несмотря на пестроту частей, в нем все стройно, согласно, цело» [11, с. 87].

Стоит, согласится с критиками пушкинской эпохи, что «Руслан и Людмила» – это самое совершенное из всех его произведений по соразмерности частей, по гармонии и полноте изображения, по богатству содержания, по стройности переходов, по непрерывности господствующего тона, и, наконец, по верности, разнообразию и оригинальности характеров. Наши современники оценивают поэму, как «литературную игру» с современной, тому времени, традицией, фольклором и поэтическим языком. Вместе с тем, за этой «литературной игрой» виден простой сюжет: древний русский богатырь Руслан мчится вперед, преодолевая все препятствия, в поисках своей невесты Людмилы, похищенной злым волшебником Черномором.

В постановку – «Поэтический спектакль по поэме «Руслан и Людмила», войдет отрывок – «Песнь вторая». Наша задача изучить все произведение, понять какое место занимает данный отрывок в сюжете поэмы, и разобрать его по элементам композиции (табл. 1).

Таблица 1. Композиционный разбор поэмы «Руслан и Людмила». Песнь вторая. I – Кусок

№	Элементы композиции	Композиционный разбор текста I – Куска
1	Экспозиция	Автор пытается примерить враждующих противников
2	Завязка	Бессмысленно Рогдай сражается за любовь, когда возлюбленная Людмила выбрала другого
3	Развитие действия	Рогдай хочет убить своего соперника Руслана
4	Развитие действия	Фарлаф, увидев угрозу для своей жизни, – убегает от преследований Руслана
5	Кульминация	Рогдай догоняет Фарлафа и заносит над ним меч
6	Развязка-финал	Рогдай понимает, что ошибся, приняв Фарлафа за Руслана, отпускает его и уезжает

Далее студенты самостоятельно анализируют текст, создают исполнительский замысел своего кустика. Вначале проводят литературный анализ текста:



определяют тему, авторскую идею, исполнительскую сверхзадачу; выясняют, от каких лиц, ведется поэтический рассказ, представляют объект внимания, то есть, кому обращено словесное действие.

**Величко Станислав**

**А.С. Пушкин «Руслан и Людмила», песнь вторая (1817–1820)**

**I кусок**

**Исполнительский замысел**

**Литературный анализ текста**

**Тема:** о вспыльчивом характере Рогдая.

**Авторская идея:** горячий нрав никого до добра не доводит.

**Исполнительская сверхзадача:** надо головой думать, а не только ей есть, и всегда держать эмоции под контролем.

**Образ рассказчика:** чередование образов: автора-повествователя и Рогдая.

**Объект внимания:** молодые воины, которые чаще используют голову для еды, а не для мыслительных процессов.

**Разбор поэтического текста**

Текст стихотворения Названия музыкальных фонограмм	Композиция Событийные куски	Исполнительские действия	Исполнительское отношение
<b>Ф. 1. Соперники</b> Соперники в искусстве брани, Не знайте мира меж собой; Несите мрачной славе дани И упивайтесь враждой! Пусть мир пред вами цепенеет, Дивясь грозным торжествам: Никто о вас не пожалеет, Никто не помешает вам. Соперники другого рода, Вы, рыцари парнасских гор, Старайтесь не смешить народа Нескромным шумом ваших ссор; Бранитесь – только осторожно. Но вы, соперники в любви, Живите дружно, если можно!	<b>Экспозиция</b> Автор пытается примерить противников	Примираю	Стыдно за героев
Поверьте мне, друзья мои: Кому судьбою неременной Девичье сердце суждено, Тот будет мил назло вселенной; Сердиться глупо и грешно.	<b>Завязка</b> Бессмысленно сражаться за любовь, если возлюбленная выбрала другого	Убеждаю	Грустно из-за глупости
<b>Ф. 2. Рогдай</b> Когда Рогдай неукротимый, Глухим предчувствием томимый, Оставя спутников своих, Пустился в край уединенный И ехал меж пустынь лесных, В глубоку думу погруженный – Злой дух тревожил и смущал Его тоскующую душу, И витязь пасмурный шептал: «Убью!.. преграды все разрушу... Руслан!.. узнаешь ты меня... Теперь-то девица поплачет...» И вдруг, поворотив коня, Во весь опор назад он скачет.	<b>Развития действия</b> Рогдай хочет убить Руслана	Иронизирую	Поражаюсь глупости
<b>Ф. 3. Обедал Фарлаф</b> В то время доблестный Фарлаф, Все утро сладко продремав, Укрывшись от лучей полдневных, У ручейка, наедине, Для подкрепленья сил душевных, Обедал в мирной тишине.	<b>Развития действия</b> Фарлаф отдыхает	Описываю	Передаю спокойствие
<b>Ф. 4. Как вдруг он видит</b> Как вдруг он видит: кто-то в поле, Как буря, мчится на коне; И, времени не тратя боле, Фарлаф, покинув свой обед, Копье, кольчугу, шлем, перчатки, Вскочил в седло и без оглядки Летит – а тот за ним вослед.	<b>Развитие действия.</b> Фарлаф, увидев угрозу для жизни, убегает от преследований Руслана	Передаю напряжение	Забавляет реакция Фарлафа

Текст стихотворения Названия музыкальных фонограмм	Композиция Событийные куски	Исполни тельские действия	Исполни тельское отношение
«Остановись, беглец бесчестный! – Кричит Фарлафу неизвестный. – Презренный, дай себя догнать! Дай голову с тебя сорвать!»	<b>Развитие действия</b> Рогдай стремится догнать предполагаемого соперника	Передаю напряжение	Забавляет реакция Рогдая
Фарлаф, узнавши глас Рогдая, Со страха скорчась, обмирал И, верной смерти ожидая, Коня еще быстрее гнал. Так точно заяц торопливый, Прижавши уши боязливо, По кочкам, полем, сквозь леса Скачками мчитса ото пса.	<b>Развитие действия</b> Фарлаф увеличивает ско- рость	Передаю страх	Взбудораживаюсь
Ко рву примчался конь ретивый, Взмахнул хвостом и белой гривой, Бразды стальные закусил И через ров перескочил; Но робкий всадник вверх ногами Свалился тяжело в грязный ров, Земли не взвидел с небесами И смерть принять уж был готов.	<b>Развития действия</b> Фарлаф падает	Передаю отчаяние	Поражаюсь трусостью Фарлафа
Рогдай к оврагу подлетает; Жестокий меч уж занесен; «Погибни, трус! умри!» – вещает...	<b>Кульминация</b> Рагдай догоняет Фарлафа и заносит над ним свой меч	Интригую	Предвкушаю финал
<b>Ф. 5. Рогдай Фарлафа узнает</b> Вдруг узнает Фарлафа он; Глядит, и руки опустились; Досада, изумленье, гнев В его чертах изобразились; Скрыпя зубами, онемев, Герой, с поникшею главою Скорей отъехав ото рва, Бесился... но едва, едва Сам не смеялся над собою.	<b>Развязка</b> Рогдай понимает, что ошибся, приняв Фарлафа за Руслана, отпускает его и уезжает	Передаю разрядку	Забавляет глупость героев

## Заключение

Для участия в поэтических спектаклях исполнители должны развивать внутреннюю и внешнюю технику, не только голосового звучания, а также актерского существования, для создания разнообразных поэтических образов, которые нельзя передать напряженным голосом и скованным телом. В противном случае не будет свободного течения мысли и прекрасного внешнего облика исполнителя.

Художественное чтение всегда сопровождается выразительными средствами, об этом мы писали выше и здесь надо помнить, что задачей чтеца, является параллельное существование в условиях ярких режиссерских приемов, которые должны находиться в подчинении у содержания произведения. «Важным условием считаем положение, при котором соблюдается единство, языка поэзии и языка режиссерских выразительных средств, только тогда, на наш взгляд, чтец сможет добиться сценической убедительности и заинтересованности со стороны зрителя» [12, с. 43–51].

## Литература

1. Пушкин А.С. Стихотворения; Евгений Онегин: Роман в стихах / Предисл., примеч. и пояснит. статьи С. Бонди; рис. Н. Кузьмина; грав. А. Павлов. – М.: Детская Литература, 1979. – 349 с.
2. Палиевский П.В. Литература и теория. – М.: Россия, 1979. – 288 с.
3. Смоленский Я.М. Чудо живого слова. Теория чтецкого искусства (учебно-методическое пособие) М.: РА Арсис-Дизайн, 2009. – 328 с.
4. Чернышевский Н.Г. О классиках русской литературы. Изд. 2-е. Предисл. и примеч. У.А. Гуральника. Оформл. Н. Хмелевской. М., «Детская литература», 1978. – 223 с.
5. Артоболевский Г.В. Художественное чтение. Книга для учителей и руководителей худож. самодеятельности. М., «Просвещение», 1978. – 240 с..
6. Интернет-энциклопедия «Википедия» [http://ru-wiki.org/wiki/Поэтическая\\_вольность](http://ru-wiki.org/wiki/Поэтическая_вольность).
7. Квятковский А. Поэтический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 375 с.

8. Здвижкова, Е.А. Ударение в поэзии: норма или поэтическая вольность / Е.А. Здвижкова. – Текст: непосредственный // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – Москва: Буки-Веди, 2016. – С. 3–5. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/178/10113/> (дата обращения: 05.08.2023).
9. Станиславский К.С. Полн. Собр. Соч. в 8-ми т., т. 1, М., 1954. – 516 с.
10. Сломинский А. Стих и образ. – «Литературный современник», 1936, № 8, С. – 135. Литературно-художественный и общественно-политический ежемесячный журнал. Ленинград: Художественная литература. 1936. – 224 с.
11. Кулешов В.И. Русская критика XVIII–XIX веков. Хрестоматия. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «рус.яз. и литература». Сост. В.И. Кулешов. М., «Просвещение», 1978. 607 с.
12. Князькина Н.Х. Работа со студентами над поэтической композицией: единство языка поэзии и языка режиссерских выразительных средств. С. 43–5. Высшая школа: научные исследования. Материалы межвузовского Международного конгресса (г. Москва, 14 октября 2021 г.). – Москва: Издательство Инфинити, 2021. – 146 с.

#### **PEDAGOGICAL TOOLS OF TRAINING OF ACTORS TO ART READING: ON AN EXAMPLE OF POETIC PERFORMANCE ON PRODUCT A.S. PUSHKIN «RUSLAN AND LYUDMILA»**

**Knjazkina N.H.**

Omsk state university of F.M. Dostoevsky

In article the pedagogical tools developing at actors skills of art reading in poetic performance (studying of the author, the technician of art reading, the poem analysis) are in details considered. Experience of student teaching of outstanding theatrical teachers of our country is besides, generalised. On the basis of traditional approaches and own experience and creative tasks recommendations are developed for students. In scientific work examples of the analysis of poetic product from own student teaching of the author are

shown. In the conclusion the thought that for participation in poetic performances executors should develop the internal and external technics, not only vocal sounding, and also actor's existence, for creation of various poetic images is proved. Conclusions are drawn on importance of observance in art reading of position: «unity, a poetic diction and language of director's expressive means».

**Keywords** «creative tasks», «speech intonational styles», «the analysis and poem analysis».

#### **References**

1. Pushkin A.S.poem; Evgenie Onegin: the Novel in verses / The foreword, the note Also will explain. S. Bondi's articles; N. Kuzmin's fig.; engraving A. Pavlov. – M: the Children's Literature, 1979. – 349 with.
2. Palievsky P.V. Literatura and the theory. – M: Russia, 1979. – 288 with.
3. Smolensk JA.M.miracle of a live word. the theory he reader arts (the uchebno-methodical grant) M: RA Arsis-design, 2009. – 328 with.
4. Chernyshevsky N.G. About classics of the Russian literature. The edition 2. foreword And the note U.A. Guralnika. Registration N. Hmelevskoj. M, «the Children's literature», 1978. – 223 with.
5. Art Obolevsky G.V. Hudozhestvennoe reading. The book for teachers and heads The artist Amateur performance. M, "Education", 1978. – 240 with.
6. The Internet encyclopaedia «Vikipedija» <[http://ruwiki.org/wiki/Poetic\\_liberty](http://ruwiki.org/wiki/Poetic_liberty)>
7. Kvyatkovsky A. Poetichesky the dictionary. M: Owls. The encyclopaedia, 1966. – 375 with.
8. Zdvigekova, E.A.accent in poetry: norm or poetic licence / E.A. Zdvizhkova. – the Text: direct//Philology and linguistics in a modern society: materials IV The international scientific conference (Moscow, June, 2016). – Moscow: Beeches-conduct, 2016. – With. 3–5. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/178/10113/>(reference date: 05.08.2023).
9. Stanislavsky K.S.poln. Meeting sochineni. In 8 т., т. 1, М, 1954. – 516 with.
10. Slominsky A. Stih and an image. – «The literary contemporary», 1936, № 8, С – 135. The Literary and art and political monthly. Leningrad: Fiction. 1936. – 224 with.
11. Kuleshov V.I. Russian criticism XVIII–XIX of centuries. Hrestomatia. Studies. The grant for students пед. In on a speciality № 2101 «рус.яз. And the literature». The composer V.I. Kuleshov. M, "Education", 1978. 607 with.
12. Knjazkina N.H.work with students over a poetic composition: unity of a poetic diction and language of director's expressive means. With. 43–5. The Higher school: scientific researches. Materials of the interuniversity International congress (Moscow, on October, 14th, 2021). – Moscow: Publishing house Infiniti, 2021.

# Педагогическая поддержка самообразования родителей в процессе решения актуальных проблем преемственности дошкольного и начального образования в условиях дошкольной образовательной организации

**Кузнецова Галина Николаевна,**

к.п.н., доцент кафедры развития дошкольного образования  
ГБУ ДПО ЧИППКРО  
E-mail: Kuznecova.gn@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы качества взаимодействия ДОО и семьи в аспекте подготовки ребёнка к школе. Обосновывается актуальность самообразования родителей будущих первоклассников как ресурс повышения педагогической компетентности семьи и успешной адаптации ребёнка к школе. Показано что создание условий для мотивации самообразовательной деятельности родителей в ДОО представляет определённые сложности для педагогов. На примере конкретных практик взаимодействия раскрывается содержание педагогической поддержки самообразования родителей в условиях ДОО, характеризуются виды неформального и информального образования родителей по проблеме. Обозначена роль междисциплинарного взаимодействия ресурсов семьи, детского сада и социальных институтов как условия воспитания будущего школьника. Особенное внимание в статье уделяется созданию комфортно-мотивирующей образовательной среды за счёт объединения ресурсов информального и неформального образования родителей.

**Ключевые слова:** предшкольная подготовка, преемственность, самообразование родителей, информальное образование, неформальное образование, педагогическая поддержка

Преемственность дошкольной и начальной ступеней образовательной системы является традиционным предметом обсуждения не только в среде исследователей и практиков образования, но и родителей будущего школьника. Требования к будущему первокласснику, предъявляемые временем, прогрессом и частью школ (особенно гимназий и лицеев) достаточно высоки. Поэтому новым социальным страхом современных родителей становится будущая неуспешность детей в школе и преодоление этих страхов, взрослые уже в раннем возрасте готовы наполнить жизнь малыша школьными науками. Дошкольное репетиторство стало привычным явлением современной жизни. При этом, уровень умственной нагрузки на ребёнка-дошкольника превышает все санитарно-гигиенические нормативы и это на фоне ухудшающегося здоровья и симплификации развития детей дошкольного возраста. Безусловно, готовить детей к позиции будущего школьника необходимо, но что преумножать: знания ребёнка или желание учиться и постигать их самостоятельно? Как организовать этот процесс без ущерба для здоровья ребёнка? Часто можно видеть озабоченность родителей по поводу выбора для своего ребёнка школы, учителя, контингента обучающихся, но при этом никто из них не задумывается о том, а каким должен быть ближайший ребёнку социум – семья на пороге школы и как подготовиться к своей новой социальной роли – родителя первоклассника. К сожалению, далеко не каждая семья способна создать условия для комплексной подготовки ребёнка к школе, поскольку немногие родители, обладают достаточным уровнем педагогической компетентности в вопросах школьной готовности. Задача педагогов помочь родителям развеять мифы о том, что дошкольное детство – это подготовка ребёнка к школе и расставить приоритеты в воспитании будущего школьника.

Практический опыт доказывает, что осуществление педагогической поддержки семьи будущего первоклассника организованное специалистами в традиционных формах не обеспечивает индивидуализации в выстраивании образовательных траекторий родителей. Родительская аудитория зачастую становится заложником годового плана дошкольного учреждения, в котором циклично представлены мероприятия, методы и формы взаимодействия с педагогами. Такой академизм был присущ родителям прошлого века, когда они строем посещали родительские собрания, консультации, Дни открытых дверей. Ритмы жизни со-



временной семьи, её изменившиеся приоритеты и ценности, запросы родителей на получение индивидуальной и оперативной информации о своём ребёнке, ориентация на дистанционные формы взаимодействия с педагогами и многое другое требуют пересмотра классических форм взаимодействия с семьёй в аспекте преемственности ДОО со школой и ориентацию на индивидуализацию педагогической поддержки родителей будущего школьника

По нашему мнению, выстраиванию адресных стратегий в эпоху вариативности дошкольного образования будет способствовать самообразовательная деятельность родителей, которая будет добровольной, самостоятельной и управляемой самим родителем, а педагогическая поддержка данного процесса специалистами и воспитателями – объективной необходимостью. Между тем, из анализа состояния проблемы в практике следует, что большинство управленцев и педагогов дошкольного образования не готовы к организации педагогической поддержки самообразования родителей в период подготовки ребёнка к школе.

Раскроем сущность данного процесса и охарактеризуем форматы взаимодействия ДОО и семьи в процессе самообразования родителей по проблеме воспитания будущего школьника. На основе понятийно-содержательного анализа данного феномена, представленного в современных научных исследованиях [1, 2, 4], мы определили, что самообразование родителей будущих школьников – это вид добровольной деятельности родителей, обусловленной их свободным выбором форм и методов образования и направленной на приращение педагогических компетенций и ответственной реализации родительских функций. Применяя классификацию форм самообразования взрослых [2], мы выделили следующие организационные формы самообразования родителей в ДОО и адаптировали их с целью педагогической поддержки семье в период подготовки ребёнка к школе. Кратко их охарактеризуем и приведем примеры использования в практике.

– неформальное самообразование родителей организуется педагогами ДОО, а также специалистами образовательной, культурной, социальной сфер в рамках сетевого взаимодействия с Организацией по проблеме. Оно может осуществляться как персонально, так и в группе, но всегда по выбору родителей. Одним из трендов современного дошкольного образования в условиях цифровой образовательной среды ДОО являются информационные образовательные технологии: онлайн консультации, электронные книги, дистанционное обучение.

В рамках данного вида самообразования родителей, педагогам целесообразно разработать путеводитель образовательных мероприятий «Что? Где? Когда?» по проблеме школьной готовности не только внутрисадовых мероприятий, но и осуществляемых на базе различных образовательных организаций в шаговой доступности, органи-

заций – партнёров. Систематическое анонсирование и презентация данных мероприятий родителям поможет им сориентироваться в выборе наиболее адресных в соответствии с их интересами, потребностями, мотивационными и временными ресурсами.

Интересным решением для дистанционного обучения родителей в реализации данного направления самообразования родителей будет создание педагогами и специалистами ДОО банка цифровых образовательных ресурсов по проблеме школьной готовности с краткими тематическими аннотациями и указанием ссылок. Например, вебинар «Готовность детей к школьному обучению», который проводится *Образовательным СМИ «Продленка. орг»*. Доступ к вебинарам бесплатный и открыт всем зарегистрированным пользователям портала. К сожалению цифровая платформа ДОО по проблеме преемственности со школой выглядит достаточно предсказуемо и не привлекает своим содержанием родителей. Такая информация как договорные обязательства со школой, план взаимодействия с учителем начальных классов, советы родителям будущих первоклассников не удовлетворяют интересам и потребностям современных родителей. Педагогам необходимо объединить информационные ресурсы детского сада и школы и предложить родителям не только консультации и советы, но и материалы, информирующие их о повседневной жизни старшего дошкольника, специально-организованной деятельности, различных образовательных событиях, интересах и достижениях детей на пороге школы, «пригласить» родителей к решению проблемных ситуаций, возникающих в семье в предшкольный период.

Кинопедагогика также может занять далеко не последнее место в самообразовании родителей, поскольку обладает значительным воспитательно-образовательным потенциалом не только для взрослых, но и для детей. Создать аниматеку, в которой представлены не только тематические фильмы о школе, но и самые разножанровые, оформить киноафишу с аннотацией, обеспечить родителям удобный доступ к киноафишам в режиме реального времени или использовать их фрагменты на различных мероприятиях в детском саду – в компетенции педагога. Специалисты должны знать, что в использовании данного приёма есть ограничения, которые представлены в Федеральной образовательной программе дошкольного образования в разделе 33.4, где предложен примерный перечень анимационных произведений [7].

Чтение современными родителями специальной литературы по подготовке детей к школе в традиционном формате представляется сегодня весьма затруднительным, поэтому развертывание и оснащение *электронной (виртуальной) библиотеки* в ДОО будет более результативным, конечно, не нивелируя книжные фонды, а дополняя их цифровыми. Подборка и постоянное обновление

электронных журналов, книг, публикаций специалистов по проблемам школьной готовности станет доступным дополнительным источником знаний родителей. А обеспечение к нему оптимального доступа, позволяет родителям получить оперативную педагогическую поддержку. Вместе с тем, воспитатели ДОО, а также педагоги ОУ могут основать систематический выпуск электронного журнала для детей и родителей «ПРОШКОЛУ» с периодичностью раз в квартал с целью выявления, изучения и распространения лучших практик подготовки детей к школе, что позволит переосмыслить отношение родителей на приоритеты дошкольной подготовки и соответственно определить грамотный маршрут сопровождения своего ребёнка. Разработка рекламно-представительской продукции на сайте детского сада и школы, а именно: анонсов мероприятий, брошюр, буклетов, лифлетов, флаеров, видеороликов, интервью со специалистами по различным проблемам дошкольного образования будут поддерживать интерес родителей к событиям и мероприятиям ДОО.

Уточняя дальнейшие характеристики видов самообразования родителей, мы акцентируем внимание на неформальное образование. Отметим, что в отличие от неформального характеризуется стихийностью и не всегда осознанно и целенаправленно, однако, способно оказать значительное влияние на приращение педагогических знаний. К самым распространённым видам неформального самообразования современных родителей можно отнести: общение на родительских форумах, просмотр телепередач, чтение аудиокниг, специализированной литературы, обращения к специалистам, старшему поколению. Статистика свидетельствует, что наиболее предпочитаемым видом самообразования родителей является поиск ответов на волнующие вопросы, связанные с дошкольной подготовкой посредством использования интернет ресурсов, тогда как межличностное общение с ребёнком, наблюдение за ним, процесс совместной детско-родительской деятельности, самоанализ собственных действий в роли родителя, участие в тренингах родительского роста является менее востребованным.

Результаты исследования, проводимого на кафедре развития дошкольного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО в рамках совместных с ДОО научно-прикладных проектов показали, что в практике взаимодействия педагогов с родителями по вопросам дошкольной подготовки, специалисты не учитывают процессы неформального образования семьи, не создают условия для мотивации самообразовательной деятельности родителей. Педагогам необходимо изучать и анализировать данный вид самообразования родителей и активно использовать как ресурс повышения педагогической компетентности родителей в вопросах подготовки ребёнка к школе.

Например, использование элементов геймификации поможет педагогам значительно обо-

гатить практику неформального образования родителей обучающихся в дошкольный период. Безусловно, необходимы систематизация, отбор и классификация данных ресурсов по их тематической нагрузке, а также учёт возможностей цифровой среды ДОО и цифровой грамотности педагогических кадров. Например, разработка педагогами веб-кроссвордов на тему «Ребёнок на пороге школы», и размещение их на цифровой платформе ДОО позволит включить родителей в увлекательную игру, расширить представления о компонентах психологической готовности к школьному обучению, проявить смекалку и творчество, самостоятельно получить необходимую информацию и проанализировать свои родительские позиции в воспитании ребёнка. При решении виртуального кроссворда, родители могут воспользоваться предложенными полезными ссылками на первоисточники и найти не только ответы на вопросы кроссворда, но и много полезной и нужной информации по теме.

Разработка игр в цифровом формате для родителей будущих школьников – одно из инновационных направлений современной образовательной практики и находится в стадии разработки. Тем не менее, результаты инновационной деятельности позволяют сделать вывод о эффективности использования компьютерных игр в самообразовательной деятельности родителей и констатировать следующие эффекты:

- процесс самообразования родителей становится мотивированным, гибким, мобильным и более доступным для разных категорий родителей;
- совершенствуются ключевые компетенции родителей (информационная, технологическая, рефлексивная);
- использование элементов геймификации нивелирует дидактизм в получении новых знаний, родитель-самообучающийся субъект

Вовлекаясь в игру и принимая непосредственное участие в достижении игровых целей, родители из пассивных потребителей информации превращаются в активных заинтересованных пользователей, способных к самостоятельному поиску ответов в области воспитания, образования и коррекции детей дошкольного возраста.

В аспекте неформального образования родителей будущих первоклассников, обозначим роль междисциплинарной интеграции как объединение ресурсов семьи, детского сада и социальных институтов как условия воспитания будущего школьника. Здесь мы можем говорить о интеграции как внутри ДОУ, а это организация различных профессионально-родительских объединений, например, «Клуб родителей будущих первоклассников», «Мамина школа», «Телешкола» и др., ориентированных на поддержку образовательных потребностей, интересов семей, пропаганду семейных ценностей. Так и внешней интеграции, опирающейся по замечанию Е.П. Арнаутовой, на «ансамбль» социокультурных институтов как

партнёров образовательной организации, объединяющихся вокруг семьи в своеобразную «мега семью». Сетевое окружение ДОО (учреждения здравоохранения, образования, культуры, спорта производственной сферы) органично интегрируется в социокультурное пространство ДОО как ресурс для поддержки воспитательного потенциала семьи, предлагая родителям выбор разнообразных образовательных, консультативных услуг по подготовке ребёнка к школе.

С целью педагогической поддержки самообразования родителей в условиях ДОО целесообразно проектирование адресных самообразовательных маршрутов по проблемам школьной готовности, в которых будут интегрированы различные виды как неформального, так и информального образования родителей, что позволит создать комфортно-мотивирующую образовательную среду, в которых родители по своему выбору определяют направления, тематику и форматы своей самообразовательной деятельности.

Несколько слов о планировании. Подчеркнём, что взаимодействие с родителями в дошкольный период должно гармонично вписываться в общую педагогическую концепцию ДОО. Это значит, что каждая Организация планирует методы и формы взаимодействия с родителями по подготовке ребёнка к школе в соответствии с уровнем родительской компетентности, особенностями социального портрета семьи, образовательными потребностями родителей, профессиональной компетентностью специалистов, материально-технической базой ДОО, инновационной деятельностью. В том случае, если образовательную организацию посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, уточняются цели и задачи взаимодействия с родителями в дошкольный период с учетом специфики отклонений в развитии старшего дошкольника, раскрытых в Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [8].

Таким образом, во взаимодействии с семьей целесообразно определить два взаимосвязанных блока – инвариантного и вариативного, где содержание инвариантного блока ориентировано на всех без исключения родителей, а вариативный предназначен для адресной работы с разными категориями семей и дополнен направлениями и формами, приоритетными и значимыми для конкретной ДОО.

Педагогическая поддержка родителей в самообразовании – это разноплановый процесс, мы предложили один из вероятных путей его организации в аспекте преемственности со школой. Перспективным направлением исследуемой проблемы может быть проектирование модели мотивирующей образовательной среды ДОО как условия эффективной самоорганизации родителей в самообразовательной деятельности.

## Литература

1. Айзенберг А.Я. Педагогические проблемы самообразования / А.Я. Айзенберг // Советская педагогика. 1968 № 11 С. 51–61.
2. Абдуллина, Л.Э. Информальное образование родителей дошкольников как условие совершенствования педагогических компетенций / Л.Г. Петерсон, Л.Э. Абдуллина // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 153–1603.
3. Бывшева М.В. Преемственность дошкольной и начальной ступеней образования: проблемы и решения // Педагогическое образование в России. – № 4. – 2015. – С. 57–63.
4. Горохов В.А., Коханова Л.А. Основы непрерывного образования в СССР. М, 1987.
5. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление дошкольным образовательным учреждением. – № 1. – 2006. – С. 10–19.
6. Майер А.А. 555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада / А.А. Майер, О.И. Давыдова, Н.В. Воронина. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с. 4. Методические рекомендации к программе «Мир открытий».
7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования». – М.: ТЦ Сфера, 2023. -208 с.: табл.(Правовая библиотека образования)
8. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования обучающихся с ОВЗ (Приказ Министерства Просвещения РФ от 24 ноября 2022 года № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ») <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (дата обращения 28.07.2023)

### PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SELF-EDUCATION OF PARENTS IN THE PROCESS OF SOLVING URGENT PROBLEMS OF THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Kuznetsova G.N.  
GBU DPO CHIPPKRO

The article deals with the problems of the quality of interaction between the preschool educational institution and the family in the aspect of preparing the child for school. The relevance of self-education of parents of future first-graders as a resource for improving the pedagogical competence of the family and successful adaptation of the child to school is substantiated. It is shown that the creation of conditions for the motivation of self-educational activities of parents in preschool educational institutions presents certain difficulties for teachers. On the example of specific interaction practices, the content of pedagogical support for parents' self-education in the conditions of preschool education is revealed, the types of non-formal and informal education of parents on the problem are characterized. The role of interdisciplinary interaction of resources of the family, kindergarten and social institutions is outlined as a condition for the education of the future student. Particular attention is paid to the

creation of a comfortable and motivating educational environment by combining the resources of informal and non-formal education of parents.

**Keywords:** pre-school preparation, continuity, self-education of parents, informal education, non-formal education, pedagogical support.

#### References

1. Aizenberg A. Ya. Pedagogical problems of self-education / A. Ya. Aizenberg // Soviet pedagogy. 1968 No. 11 S. 51–61.
2. Abdullina, L.E. Informal education of parents of preschoolers as a condition for improving pedagogical competencies / L.G. Peterson, L.E. Abdullina // Pedagogical education and science. – 2016. – No. 5. – S. 153–1603.
3. Byvsheva M.V. Continuity of preschool and primary education: problems and solutions // Pedagogical education in Russia. – No. 4. – 2015. – S. 57–63.
4. Gorokhov V.A., Kokhanova L.A. Fundamentals of continuous education in the USSR. M, 1987.
5. Gogoberidze A.G. Preschool education: some results of reflections (The concept of education of children of senior preschool age) // Management of a preschool educational institution. – No. 1. – 2006. – P. 10–19.
6. Mayer A.A. 555 ideas for involving parents in the life of the kindergarten / A.A. Mayer, O.I. Davydova, N.V. Voronin. – M.: TC Sphere, 2012. – 128 p. 4. Guidelines for the program “World of Discovery”.
7. Federal educational program of preschool education. – M.: TC Sphere, 2023.-208 p.: tab. (Legal library of education)
8. Federal adapted educational program for preschool education for students with disabilities (Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 24, 2022 No. 1022 “On approval of the federal adapted educational program for preschool education for students with disabilities”) <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (accessed 07/28/2023)



# Обобщение методов обучения вокалу Д.А. Усатова на основе воспоминаний Ф.И. Шаляпина

## Люй Мэнин,

старший преподаватель, ассистент-стажёр Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова; вокальная кафедра музыкальной теории музыкального института Цзилиньский педагогический университет  
E-mail: 951255574@qq.com

## Карачарова Татьяна Ильинична,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра музыкального образования, ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»  
E-mail: 2522543682@qq.com

В статье анализируются методы обучения академическому пению известного русского педагога конца XIX – начала XX века Дмитрия Андреевича Усатова. Анализ его методики осуществляется на основе двух изданий великого русского певца Федора Ивановича Шаляпина, который называл Д.А. Усатова своим единственным учителем. Выдающийся педагогический талант и прекрасная вокальная школа Дмитрия Андреевича, основы которой были заложены в хоровой капелле Шереметьевых под руководством Гавриила Якимовича Ломакина, а позже совершенствованы в Петербургской консерватории в классах знаменитых итальянских педагогов П. Репетто и К. Эверарди, описаны Ф.И. Шаляпиным в книгах «Страницы из моей жизни», носящей, прежде всего биографический характер, и во второй книге «Маска и душа», где описывается метод работы певца, раскрываются секреты его мастерства. И в той, и в другой книге Федор Иванович уделяет внимание описанию встречи с Усатовым и его методов работы с ним, которые повлияли на дальнейшую творческую судьбу Шаляпина.

**Ключевые слова:** академический вокал, методика обучения, Д.А. Усатов, Ф.И. Шаляпин, «Страницы из моей жизни», «Маска и душа».

Достижения любой вокальной школы проявляются, прежде всего, в творчестве ее выдающихся представителей, т.к. любая методика ценна ее практическими результатами. Среди блестящей плеяды русских вокалистов в первых рядах стоит имя Федора Ивановича Шаляпина (1873–1938), гения русской земли, оставившего огромный след в истории русского оперного и камерного исполнительства. Получив от природы неординарные вокальные данные, артистический талант, Шаляпин, однако, не имел какого-либо специального консерваторского образования. Своим единственным учителем он считал Дмитрия Андреевича Усатова, в прошлом оперного певца, солиста Большого театра, воспитавшего после ухода со сцены многих выдающихся российских талантов, чему способствовали, без сомнения, его уникальная методика.

В данной статье мы попытаемся осветить методы, которыми руководствовался Д.А. Усатов в период занятий с Федором Ивановичем, и основой для анализа нам послужат, прежде всего, два автобиографических издания самого Шаляпина: «Страницы из моей жизни» и «Маска и душа».

О личности Д.А. Усатова, уроженца белгородской земли, существует достаточное количество информации краеведческого характера в газетных и журнальных публикациях, энциклопедических изданиях белгородцев А.Н. Кряженкова [4, с. 214], Б.И. Осыкова [7, с. 180], В. Бахмута [2], В.В. Овчинникова [8, с. 398–399], И.И. Веретенникова [3]. Отсюда мы узнаем, что родители Дмитрия были родом из слободы Алексеевка Курской губернии, принадлежащей графам Шереметевым. Здесь прошли детские и юношеские годы Усатова, и здесь же он получил основы музыкального образования в певческой школе, после чего попал в шереметевскую капеллу, руководил которой в те годы знаменитый Г.Я. Ломакин, автор собственного метода постановки голоса. Освобившись в г. от крепостной зависимости, Дмитрий Андреевич поступает в 1868 г. в Петербургскую консерваторию и в 1873 г. заканчивает ее с малой серебряной медалью. Начинается большая концертная жизнь, с 1880 года почти десять лет выступает на сцене Большого театра. Оставив сцену, Д.А. Усатов преподает в Тифлисе, где в 1892–1893 годах у него берет уроки пения Ф.И. Шаляпин.

Попытки с научных позиций проанализировать влияние Д.А. Усатова на творческий подтекст Ф.И. Шаляпина немногочисленны. Назовем, прежде всего, публикацию М.В. Анестратенко [1], рассматривающего влияние на Ф.И. Шаляпина ита-

льянской школы пения, т.к. Усатов обучался в консерватории у двух знаменитых в то время итальянских вокальных педагогов – П. Репетто и К. Эверарди. Важную мысль проводит в своей статье М.В. Анестратенко, подчеркивая, что Д.А. Усатов «передал молодому артисту знания, идущие от вокальной школы Ламперти, не будучи лично с ним знаком. Их разделяло целое поколение вокалистов-преподавателей, принеших в Россию знания об итальянской вокальной технике и исполнительской методике» [1, с. 425]. То есть, П. Репетто и К. Эверарди, по мысли автора, передали через свой опыт Усатову итальянскую манеру пения: «Хороший метод необходим во всяком изучении; тем более он нужен в музыке, которая хотя и черпает главную силу в природном даровании, но не может достигнуть совершенства без помощи техники» [5, с. 11].

Школа итальянского вокального педагога Франческо Ламперти большое внимание уделяла правильной вокальной технике и певческому дыханию, осмыслению музыкальной интонации каждой фразы, а затем и всего произведения, анализу взаимосвязи слова и музыки, вниманию к штрихам и т.п.: «Большое внимание он уделял процессу передачи смысла и чувств, заложенных композитором в музыкальном произведении. ... Это вдох, forte и piano, изменение голоса и ударения, синкопы, перенос, legato, звуки (pic-chettato, martellato, staccato и pizzicato), rubato, разграничение и выдержка звука, произношение, тонкие оттенки (гнев, сострадание, страх, свирепость, тоска, удовольствие, любовь)», – пишет М.В. Анестратенко [1]. Все эти средства вокальной выразительности присутствуют в исполнительском творчестве Ф.И. Шаляпина.

Камилло Эверарди (1825–1899 г.г.), обладатель могучего баса, бельгиец по происхождению, проводник идей Ламперти, оказал большее влияние на Д.А. Усатова. Приехав на гастроли в Петербург в 1857 г., К. Эверарди больше не покидает Россию, успешно сочетая концертную и преподавательскую деятельность в Петербургской консерватории. «К нему в Петербург приезжали учиться певцы из всех стран света, но особенно велико было педагогическое значение его метода для русских певцов», – пишет С.Ю. Левик [с. 425]. Как известно, К. Эверарди с восторгом называл Ф.И. Шаляпина «Ти – моя внучка!» [см.: 11, с. 50]. Таким образом, мы выстроили «музыкальную родословную», ведущую от Ф. Ламперти к Ф.И. Шаляпину.

Обратимся к высказываниям Ф.И. Шаляпина о Д.А. Усатове.

Первая его автобиографическая книга – «Страницы из моей жизни». Надо сказать, что ее первая половина была написана при содействии Максима Горького еще в 1916 году и опубликована частями в журнале «Летопись», издававшемся М. Горьким в Петрограде в номерах с 1-го по 12-ый. Полное издание «Страниц...» осуществилось только в 1957 году, в одно из московских издательств. Для

работы над данной статьей мы выбрали наиболее полное ленинградское издание 1990 года, включающего в себя две главы из американского издания 1927 года, а также воспоминания Ф.И. Шаляпина разных лет. Вторая книга Ф.И. Шаляпина «Маска и душа» была издана в Париже в 1932 году. В России (точнее – в СССР) первое издание появилось только в 1957 году, в неполном виде. В данной статье мы опираемся на издание 1989 года, с предисловием Б. Покровского.

На основе этих двух книг автобиографического характера попытаемся проследить эволюцию взглядов Ф.И. Шаляпина на методику Д.А. Усатова.

В «Страницах...» Ф.И. Шаляпин лишь несколькими абзацами повествует о том, как он встретился с Д.А. Усатовым, как он работал с ним, давая своему педагогу следующую оценку: «Как учитель пения, он был, так сказать, механический учитель, преподаватель внешних приемов техники» [9, с. 122]. Эту же мысль он приводит и в книге «Маска и душа»: «Усатов учил и тому, что чему вообще учат профессора пения... «опирайте на грудь», «не делайте ключичного дыхания», «упирайте в зубы», «голос давайте в маску». То есть учил техническому господству над голосовым инструментом» [10, с. 35]. Сказанное подтверждает, что Д.А. Усатов профессионально владел техникой итальянского пения и умел передать свои навыки ученикам, о чем пишет М.В. Анестратенко: «Итальянская школа пения была сохранена, органично воспринята артистом и успешно применялась им на протяжении всей его творческой карьеры» [1].

Дальнейшее короткое разъяснение Ф.И. Шаляпина в «Страницах...» еще не дает нам полноты понимания метода Д.А. Усатова. Ф.И. Шаляпин указывает, что «... он хорошо знал музыку и любил ее. Он часто собирал всех нас, учеников, и рассказывал нам о том или ином музыкальном произведении, объясняя их достоинства, указывая недостатки, воспитывая мой вкус» [9, с. 122].

Здесь следует отметить, что в силу возраста и неопытности, юный Федор Шаляпин не мог сразу в полной мере осознать роль Д.А. Усатова, его методики, на свое развитие, его еще очень привлекала простотой и завлекательностью сюжетов и мелодий, как он говорил, «оперетка». Он пишет о своих сомнениях, о поиске верного пути: «К сожалению, не все ученики, слушавшие Усатова, понимали и чувствовали то, о чем Усатов говорит... Вероятно, и я, по молодости лет и недостатку образования, не много тогда усваивал из того, что с таким горячим убеждением говорил учитель» [10, с. 37].

Так чем же отличалась методика Д.А. Усатова от остальных «учителей кантиленного пения»? Ф.И. Шаляпин разъясняет это еще в «Страницах...»: «Мало научить человека петь каватину, серенаду, балладу, романс, надо бы учить людей понимать смысл произносимых ими слов, чувства, вызвавшие к жизни именно эти слова, а не другие» [9, с. 154], а более подробно во втором пара-

графе первой главы книги «Маска и душа». Здесь он пишет: «Усатов научил чувствовать характер различных музыкальных произведений, утончил мой вкус и – что я в течение всей моей карьеры считал и до сих пор считаю самым драгоценным – наглядно обучил музыкальному восприятию и музыкальному выражению исполняемых пьес» [10, с. 35]. Речь идет об интонации, окраске голоса, которая «ведь даже в простых разговорах приобретает различные цвета. Человек не может сказать одинаково окрашенным голосом «я тебя люблю» и «я тебя ненавижу» [10, с. 36].

Надо отметить, что Ф.И. Шаляпин над каждой ролью трудился долго и кропотливо, не оставляя ее совершенствованию даже после премьеры. Он писал, что сразу не удавалась почти никакая роль, что многое совершалось уже непосредственно во время спектакля, на сцене: «мое понимание роли углублялось, расширялось с каждым новым представлением» [9, с. 155]. «Чем больше я играл Бориса Годунова, Грозного..., тем более убеждался, что артист в опере должен не только петь, но и играть роль, как играют в драме. В опере надо петь, как говорят» [9, с. 157]. Описывая, к примеру, совместную с Рахманиновым работу над оперой «Моцарт и Сальери», Ф.И. Шаляпин рассказывает о его муках в поиске образа Сальери: «Не искажая замысла автора, мы нашли тон исполнения, очень выпукло рисующий трагическую фигуру Сальери» [9, с. 158].

Удачного соединения музыки с психологической драмой – вот что искал и находил Ф.И. Шаляпин в каждой своей оперной роли, в каждом камерном произведении. А начало этого творческого метода заложил в него Дмитрий Андреевич Усатов, дав проявиться и развить Федору Ивановичу свой неповторимый, самообытный стиль, который прославил на века русскую вокальную школу.

## Литература

1. Анестратенко, Михаил Владимирович. Истоки вокального мастерства Ф.И. Шаляпина / М.И. Анестратенко. – URL: <https://uchimsya.com/a/tAiD0OI2> (дата обращения: 20.07.2023).
2. Бахмут, В. Учитель великого певца / В. Бахмут // Белгородская правда. – 1973. – 13 февраля.
3. Веретенников, И.И. Дмитрий Андреевич Усатов – учитель великого русского певца Ф.И. Шаляпина / И.И. Веретенников. – Наши великие земляки. – Белгород: Издание ГБУК «БГЦНТ», 2017. – 16 с.
4. Кряженков, А.Н. Усатов Дмитрий Андреевич / А.Н. Кряженков / Памятные имена: Алексеевский биографический словарь. – Белгород: КОНСТАНТА, 2008. – С. 214.
5. Ламперти, Ф. Искусство пения (L'arte del canto). По классическим преданиям. Технические правила и советы ученикам и артистам: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. / Ф. Ламперти. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань», «Планта музыка», 2009. – 192 с.
6. Левик, С.Ю. Записки оперного певца. Издание второе, переработанное и дополненное / С.Ю. Левик. – Москва: Искусство, 1962. – 712 с.
7. Осыков, Б.И. Белгородский алфавит: краткий краеведческий справочник / Б.И. Осыков. – Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 1990. – 207 с.
8. Усатов Дмитрий Андреевич // Белгородская энциклопедия: Страницы истории Отечества, русской Православной церкви, культуры, ратных и трудовых подвигов белгородцев / Гл. ред.: Овчинников В.В., проф., канд. ист. наук. – Белгород, 1998. – С. 398–399.
9. Шаляпин, Федор Иванович. Страницы из моей жизни / Вступительная статья, комментарии Ю. Котлярова / Ф. Шаляпин. – Ленинград: Музыка, 1990. – 352 с.
10. Шаляпин, Федор Иванович. Маска и душа: Мои сорок лет на театрах / Предисловие Б. Покровского; Комментарии, послесловие Е. Дмитриевской / Ф.И. Шаляпин. – Москва: В/О «Союзтеатр», СТД СССР, Главная редакция театральной литературы, 1989. – 317 с.
11. Янковский, Моисей Осипович. Шаляпин: монография / М.О. Янковский. – Ленинград: Искусство. Ленинградское отделение, 1972. – 374 с.

## GENERALIZATION OF VOCAL TEACHING METHODS D.A. USATOV BASED ON THE MEMOIRS OF F.I. CHALIAPIN

Lyu Mengying, Karacharova T.I.

N.A. Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory, Jilin Pedagogical University; Belgorod State University of Arts and Culture

This article analyzes the methods of teaching academic singing by the famous Russian teacher of the late XIX – early XX century Dmitry Andreevich Usatov. Analysis of his methodology is based on two editions of the great Russian singer Fyodor Ivanovich Chaliapin, who called D.A. Usatov his only teacher. Dmitry Andreevich's outstanding pedagogical talent and excellent vocal school, the foundations of which were laid in the Sheremetyevo Choral Chapel under the direction of Gavriil Yakimovich Lomakin, and later perfected at the St. Petersburg Conservatory in the classes of famous Italian teachers P. Repetto and K. Everardi, described by F.I. Chaliapin in the books "Pages from my Life", which is primarily biographical in nature, and in the second book "Mask and Soul", which describes the method of work of the singer, reveals the secrets of his skill. In both books, Fyodor Ivanovich pays attention to the description of the meeting with Usatov and his methods of working with him, which influenced his further creative work.

**Keywords:** academic vocals, teaching methods, D.A. Usatov, F.I. Chaliapin, «Pages of my life», «Mask and soul».

## References

1. Anestratenko, Mikhail Vladimirovich. The origins of the vocal skill of F.I. Chaliapin / M.I. Anestratenko. Available at: <https://uchimsya.com/a/tAiD0OI2> (accessed: 20.07.2023).
2. Bakhmut, V. Teacher of the great singer / V. Bakhmut // Belgorodskaya pravda. – 1973. – February 13.
3. Veretennikov, I.I. Dmitry Andreevich Usatov – teacher of the great Russian singer F.I. Chaliapin / I.I. Veretennikov. – Our great countrymen. – Belgorod: Edition of the State Budgetary Institution of Culture "BGNT", 2017. – 16 p.
4. Kryazhenkov, A.N. Usatov Dmitry Andreevich / A.N. Kryazhenkov / Memorable names: Alekseevsky biographical dictionary. – Belgorod: CONSTANT, 2008. – S. 214.

5. Lamperti, F. The Art of Singing (L'arte del canto). According to classical lore. Technical rules and advice to students and artists: A tutorial. – 2nd ed., Rev. / F. Lamperti. – St. Petersburg: Publishing House “Lan”, “Planet of Music”, 2009. – 192 p.
6. Levik, S. Yu. Notes of an Opera Singer. Second edition, revised and enlarged / S. Yu. Levik. – Moscow: Art, 1962. – 712 p.
7. Osykov, B.I. Belgorod alphabet: a brief guide to local lore / B.I. Osykov. – Voronezh: Central Black Earth Book Publishing House, 1990. – 207 p.
8. Usatov Dmitry Andreevich // Belgorod Encyclopedia: Pages of the history of the Fatherland, the Russian Orthodox Church, culture, military and labor exploits of Belgorod residents / Ch. ed.: Ovchinnikov V.V., prof., Ph.D. ist. Sciences. – Belgorod, 1998. – S. 398–399.
9. Chaliapin, Fedor Ivanovich. Pages from my life / Introductory article, comments by Yu. Kotlyarova / F. Chaliapin. – Leningrad: Music, 1990. – 352 p.
10. Chaliapin, Fedor Ivanovich. Mask and soul: My forty years at the theaters / Foreword by B. Pokrovsky; Comments, afterword by E. Dmitrievskaya / F.I. Chaliapin. – Moscow: V / O “Soyuzteatr”, STD of the USSR, Main editorial office of theatrical literature, 1989. – 317 p.
11. Yankovsky, Moses Osipovich. Chaliapin: monograph / M.O. Yankovsky. – Leningrad: Art. Leningrad branch, 1972. – 374 p.



## Макарова Ксения Викторовна,

кандидат педагогических наук, профессор, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет  
E-mail: makarova79ma@mail.ru  
Makarova79ma@mail.ru

## Орешкина Елена Алексеевна,

старший преподаватель, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет  
E-mail: oreshkina-lena@mail.ru

Проблема данного исследования состоит в наличии противоречия между необходимостью активного внедрения композиционных зарисовок в практику преподавания изобразительных дисциплин на художественно-графических факультетах и недоработками существующих методик обучения академическому рисунку, связанными с недостаточным учётом специфики художественно-педагогического образования и особенностей обучающегося контингента. В статье рассматриваются такие проблемы, как шаблонность формата, однообразие техники и тематики и др. Авторами дается определение понятия «композиционная зарисовка», обозначаются основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты при освоении этого важнейшего раздела дисциплины, а также уточняется различие между такими понятиями как «зарисовка», «набросок» и «эскиз». Предложены пути и методы совершенствования подготовки студентов ХГФ в исследуемом направлении. Результаты исследования включают десять рекомендаций, которые направлены на раскрытие творческого потенциала, развитие критического мышления и изобразительных навыков студентов.

**Ключевые слова:** академический рисунок; наброски и зарисовки; композиция; методы обучения академическому рисунку.

В данной статье мы бы хотели изложить авторский опыт преподавания такого раздела дисциплины «академический рисунок», как композиционные зарисовки.

Для начала определимся с предметом изложения, обозначив разницу между понятиями «зарисовка» и «набросок». Граница между этими двумя видами рисования достаточно условна и каждым художником может быть интерпретирована по-своему [1, 2, 3, 4]. Формально эта граница определяется разницей по времени выполнения. Если набросок мы рисуем от нескольких секунд до, например, 7–10 минут, то зарисовка занимает от 10 минут и более. По сути же разницу между наброском и зарисовкой можно обозначить как разницу в задачах: набросок ставит целью фиксацию эмоционального впечатления; а зарисовка направлена либо на достаточно подробное изучение объекта, либо, как в нашем случае, – на решение композиционных задач [6].

Итак, под композиционной зарисовкой мы будем понимать достаточно быстро выполненный фрагмент композиции или завершённую композицию, которая, в отличие от эскиза к картине или длительному рисунку, имеет самостоятельное значение и может рассматриваться как независимое произведение уникальной графики.

Методы обучения выполнению набросков и зарисовок достаточно схожи и не имеют принципиальной разницы. **Опыт показывает, что в ходе такого обучения студенты сталкиваются с рядом проблем:**

1. Главная проблема при обучении выполнению набросков и зарисовок – это отсутствие у студентов навыка быстрого рисования, который является для многих из них абсолютно новым. Связано это с неумением отбирать, вычленять в натуре самое главное и важное, то, что возможно быстро зафиксировать на бумаге [5]. Новичок же, как правило, старается перечислить в своей работе всё то, что он видит, т.е. отразить натуру во всей полноте её визуальных признаков; поэтому работа чрезмерно затягивается, и студент не укладывается в отведённый ему срок.
2. Отсутствие системного подхода к выполнению набросков и зарисовок.

Вышеупомянутый подход предполагает, во-первых, *систематичность, т.е. регулярность выполнения*; во-вторых, *наличие некоторой системы и последовательности заданий*. Здесь речь идёт не только о деятельности педагога, выстраивающего задания по наброскам и зарисовкам, но и об учебно-творческой деятельности студента, который должен максимально точно придержи-

ваться указанной последовательности. Рисовать «кроме» можно сколько угодно и на любые темы, но при условии выполнения обязательного минимума в соответствии с чётко обозначенными требованиями педагога.

### 3. Шаблонность формата.

При выполнении композиционных зарисовок в качестве эскизов для длительной постановки мы сталкиваемся с проблемой перевода рисунка на большой формат. Этот недостаток отражается и в выборе одинакового размера рисунков – как правило, А4 или А5, и в выборе схожих пропорций формата – стандартное вертикальное золотое сечение, в соответствии с купленным блокнотом.

### 4. Однообразии графической техники.

Если педагог не вмешивается целенаправленно в вопрос выбора техники, то подавляющее большинство студентов используют графитный карандаш, причём чаще всего НВ, или, в лучшем случае, гелиевую ручку.

### 5. Однообразие тематики и выбора натуры.

Этот недостаток в основном связан с недоработками в деятельности педагога. Если преподаватель обозначает тематику набросков и зарисовок размыто, например, на первом курсе как «натюрморт», на втором и третьем – «портрет», а на старших курсах – «фигура», то результат получается очень однообразным и скучным. Редко встречаются достаточно заинтересованные и активные студенты, которые предлагают новые темы сами и отражают их в своих работах.

### 6. Рисование с фотографий.

В результате использования этого приёма нарушается процесс осмысления, обдумывания своих действий по принципу «от общего к частному» и от «частного к общему». Буквальное срисовывание с фотографий нивелирует художественный отбор и превращает процесс рисования в простое перечисление деталей. Ещё один важный недостаток рисования с фотографий – это отсутствие развития пространственного мышления студентов, перед которым в данном случае не стоит сложная задача перенесения объёма на плоскость. Использование фотографий допустимо при работе над композицией на старших курсах, когда у студентов уже сформировался навык изображения объектов природы с натуры. Однако надо обращать особое внимание на невозможность, недопустимость использования фотографии при работе с натуры на начальном этапе обучения.

## Результаты

**Для решения вышеупомянутых проблем мы предлагаем следующие пути:**

1. Целенаправленное формирование у студентов навыка быстрого рисования путём создания установки на тщательный отбор главного в натуре и опускания лишних деталей, а также обеспечения регулярности выполнения набросков и зарисовок.
2. Четкая систематизация заданий педагогом.

3. Тщательный подбор аналоговых рядов по каждой теме путём создания презентаций или показа репродукций, причём в качестве примеров могут быть использованы не только произведения известных художников, но и удачные работы студентов.

4. Установка педагога на использование различных графических материалов и техник.

5. Включение в обучение наброскам и зарисовкам копирования образцов, выполненных в различных графических техниках.

6. Чередование коротких набросков и длительных зарисовок.

Для этого желательно, чтобы педагог организовывал работу над набросками и зарисовками во время аудиторных занятий, чётко отводя время на каждый рисунок – например, от 1 до 30 минут, в зависимости от поставленных задач. Очень хорошим упражнением является быстрый повтор только что выполненной длительной зарисовки.

7. Формирование у студентов навыка абстрагирования.

Для этого необходимо избавляться от предметного smotрения и воспринимать композицию не только как набор форм, но и как совокупность пространственных промежутков между ними. Таким образом, особенности конструкции предметов, их цветовые и тональные взаимодействия отходят на второй план и поглощаются решением задач формального порядка, и в сухом остатке мы видим схему композиции как её первичную цель.

8. Обучение студентов этапам выполнения наброска и зарисовки.

В композиционной зарисовке, если она не носит фрагментарный характер, мы советуем идти от границ формата по направлению к центру, сначала создавая пространство, а потом погружая в него фигуры.

9. Мотивирование студентов и формирование у них интереса к обучению.

Это возможно осуществлять несколькими путями: расширяя кругозор, знакомя с произведениями художников; собственным примером педагога, который работает на занятии вместе с учениками; положительным стимулом, всегда замечая даже незначительные успехи и прилежание каждого, акцентируя на этом внимание.

10. Сочетание индивидуального подхода и коллективной работы с группой, включая общее обсуждение результатов творческой деятельности, развитие навыков критического мышления.

11. Регулярный и достаточно жёсткий контроль результатов (текущий со стороны педагога и итоговый со стороны кафедры).

Наряду с оценкой качества набросков и зарисовок необходимо производить подсчёт их количества и отражения всех заявленных тем.

**Исходя из изложенного, мы предлагаем структурировать задания по теме «композиционные зарисовки» следующим образом:**

**БАКАЛАВРИАТ**

## 1 курс

**Тема «Интерьер»:** «интерьер мастерской», «моя комната», «кухня», «музей», «интерьер с комнатными растениями», «интерьер с выходом в экстерьер», «рисунок интерьера цветными карандашами», «интерьер с отражением».

## 1–4 курс

**Тема «Анималистическая композиция».**

## 4–5 курс

**Тема «Обнаженная фигура в интерьере».**

## МАГИСТРАТУРА

## 1 курс

**Тема «Многофигурная композиция»:** «в метро», «в мастерской», «на улицах Москвы».

Уточняем, что данный список тем не является окончательным и требует расширения и доработки, которые стоят в дальнейших планах авторов. В частности, на данный момент в работе находятся темы «натюрморт», «портрет в интерьере», «автопортрет в отражении», «фигура в интерьере», значительная доработка и расширение ожидают темы зарисовок для магистратуры.

Таким образом, оценив существующие подходы к обучению, мы выделили основные проблемы, которые препятствуют эффективной работе студентов. Для решения этих проблем нами предложены 10 путей, которые будут способствовать раскрытию творческого потенциала, развитию критического мышлению и изобразительных навыков студентов. Учитывая современную теорию и методику преподавания, в этой статье мы предложили структурированный подход к теме «композиционные зарисовки».

## Литература

1. Кузин В.С. *Наброски и зарисовки: Пособие для учителей.* – М.: Академия, 2004. – 232 с.
2. Макарова К. *Наброски и зарисовки. Дневник художника-иллюстратора.* – М.: ООО «Буки Веди», 2016. – 214 с.

3. Могилевцев В.А. *Наброски и учебный рисунок. Учебное пособие.* – СПб.: 4 арт, 2011. – 168 с.
4. Новоселов Ю.В. *Наброски и зарисовки: Учебное пособие для вузов.* – М., 2009. – 59 с.
5. Павлинов П.Я. *Для тех, кто рисует: Советы художника.* – М., 1965. – 69 с.
6. *Традиции Школы Рисования в художественно-промышленной академии имени А.Л. Штиглица.* – СПб.: Проект 2003, Лики России. – 254 с.

## COMPOSITIONAL EXERCISES AS A METHOD OF TEACHING ACADEMIC DRAWING

Makarova K.V., Oreshkina E.A.

Moscow Pedagogical State University

The problem of this study is the contradiction between the need to actively introduce compositional sketches into the practice of teaching fine arts at art and graphic faculties and the shortcomings of existing methods of teaching academic drawing associated with insufficient consideration of the specifics of art and pedagogical education and the characteristics of the student contingent. The article deals with such problems as stereotyped formats, monotony of technique and subject matter, etc. The authors define the concept of «compositional sketching», identify the main problems that students face when mastering this most important section of the discipline, and also clarify the difference between such concepts as «sketch», «outline», and «draft». The authors have proposed ways and methods to improve the preparation of students of the AGF in the mentioned direction. The results of the study include ten recommendations that aim to develop the creativity, critical thinking and skills of students.

**Keywords:** academic drawing; sketches and brief sketches; composition; methods of teaching academic drawing.

## References

1. Kuzin V.S. *Sketches and sketches: A guide for teachers.* – M.: Academy, 2004. – 232 p.
2. Makarova K. *Sketches and sketches. Diary of an illustrator.* – M.: Buki Vedi LLC, 2016. – 214 p.
3. Mogilevtsev V.A. *Sketches and educational drawing. Tutorial.* – St. Petersburg: Art 4, 2011. – 168 p.
4. Novoselov Yu.V. *Sketches and sketches: Textbook for universities.* – M., 2009. – 59 p.
5. Pavlinov P. Ya. *For those who draw: Artist's advice.* – M., 1965. – 69 p.
6. *Traditions of the School of Drawing at the Stieglitz Artistic and Industrial Academy.* – St. Petersburg: Project 2003, Faces of Russia. – 254 p.

# Успешные практики наставничества в школе с использованием потенциала социального партнёрства

## Уторова Лилия Равильевна,

директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.»  
E-mail: mou68imrodionovaen@mail.ru

## Новикова Ольга Александровна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.»  
E-mail: mou68imrodionovaen@mail.ru

В статье представлены результаты деятельности региональной инновационной площадки «Стратегии наставничества как механизм социальной адаптации учащихся» в контексте целевых установок деятельности, а также определения критериев и показателей инноваций. Анализ деятельности представлен не как калейдоскопический перечень мероприятий, а как описание педагогической системы, которая основывается на понимании её как совокупности взаимосвязанных элементов (целей, содержания, условий, форм, методов), способствующих и направленных на достижение обозначенных целей. Предлагается описание школьной модели наставничества с компонентами – смысловой, методологической, содержательной, деятельностной, результативной. Презентуемая модель является образом деятельности школьного коллектива, а её реализация показала обоснованность деятельности и направленность на результат. Представлено краткое описание каждого компонента модели и представлены практические действия и результаты. Также описаны содержательные особенности ряда программ наставничества по моделям «учитель – ученик» с вариациями «учитель – ученик – научный руководитель» и «учитель – ученик – мастер», «ученик – ученик».

Оценка и диагностика результатов деятельности школы показывают, что предложенная школьная модель наставничества является практически реализуемой, обеспечивающей достижение планируемых результатов освоения обучающимися основных образовательных программ.

**Ключевые слова:** наставничество, школьная модель наставничества, программы наставничества.

Рассматривая топ-позицию наставничества в Год педагога и наставника, можно утверждать, что наставническая деятельность в школе имеет как серьёзное историческое прошлое, так и современную магистраль и перспективность.

Представляя обобщённые результаты трехлетней деятельности региональной инновационной площадки (РИП) МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска» «Стратегии наставничества как механизм социальной адаптации учащихся», мы опираемся на:

- целевые установки деятельности РИП;
- критерии и показатели педагогических инноваций как результата деятельности РИП;
- рассмотрение инновации как педагогической системы [1].

В данном случае необходимо указать, что дефиниция «педагогическая система» основывается на понимании её как совокупности взаимосвязанных элементов (целей, содержания, условий, форм, методов), способствующих и направленных на достижение обозначенных целей. В нашем случае данная позиция обозначена следующим образом – повышение результативности деятельности школы и качества образовательных результатов, что абсолютно коррелирует с идеологией всех стратегических документов [3; 4; 5]. Осуществимость обозначенной позиции на практике и будет освещена в настоящей статье.

Первоначально в 2021 г. в школе была спроектирована школьная модель наставничества, которая включала такие компоненты как смысловой, методологический, содержательный, деятельностный, результативный. В данном случае модель является образом деятельности школьного коллектива, а её реализация показала обоснованность деятельности и направленность на результат [6]. Поэтому кратко описывая содержание каждого компонента модели, мы представляем в некотором роде и наши практические действия и результаты.

Смысловой компонент включает основную идею, цели и задачи проекта. К основной идее относится следующее: совершенствование общего образования посредством реализации различных моделей наставничества, организованных с использованием потенциала партнеров (школа – вуз – колледж – учреждение дополнительного образования; школа – бизнес-сообщества – промышленные предприятия), направленных на развитие у обучающихся, в т.ч. с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), навыков XXI века. А цель уже была обозначена в конкретных рамках – создание эффективной системы наставни-



чества обучающихся, направленных на развитие метакомпетенций, способствующих их активной социализации и социальной адаптации [7].

Методологический компонент включает подходы (деятельностный, ресурсный, персоналистский) и принципы (в данном случае они выступают как правила). Персоналистский подход позволит и позволил акцентировать внимание на реализации моделей наставничества «учитель – ученик» (с вариациями «учитель – ученик – научный консультант», «учитель – ученик – мастер»), «ученик – ученик». Принципы также опишем кратко и только в назывном порядке. К таким мы относим принципы:

- превентивного и адресного характера;
- продвижения (от незнания к пониманию и умению использовать) обучающихся на основании выявления их затруднений в формировании и развитии метакомпетенций;
- управленческого содействия как инструмента сопровождения реализации программ наставничества;
- стимулирования обмена знаниями;
- целесообразного использования внешних и внутренних ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических, информационных, программно-методических);
- непрерывного совершенствования профессионального мастерства педагогов и приобретения дополнительных компетенций специалистами школы по реализации программ наставничества;
- стремления к равенству, культурной отзывчивости и позитивным академическим и социальным переменам.

Содержательный компонент включает описание используемых типов наставничества, реализуемых моделей и программ наставничества, а также целевые группы. Используются такие типы наставничества как личное, групповое, командное, каскадное, наставничество ровесниками.

Модели наставничества мы описывали ранее – это «учитель – ученик» с вариациями «учитель – ученик – научный руководитель» и «учитель – ученик – мастер», «ученик – ученик» [9]. Опишем только некоторые уникальные модели.

Наставничество по форме «учитель – ученик – научный консультант» организуется нами через сетевое взаимодействие:

- с ведущими вузами: Челябинский государственный университет (факультет экологии): разработка проектов по направлению «Экологические проблемы Челябинской области», участие обучающихся в летней выездной экологической практике; Южно-Уральский государственный университет (факультет пищевых технологий): разработка и реализация проектов на базе лаборатории факультета, проведение профильной смены на базе факультета; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (естественнонаучный факультет, профессиональный педаго-

гический институт): проведение «Дней науки» на базе школы;

- через сетевое взаимодействие с учреждениями среднего профессионального образования – Челябинским профессиональным колледжем, Челябинским государственным промышленно-гуманитарным техникумом им. А.В. Яковлева. Реализуется как сетевая форма реализации дополнительных общеобразовательных программ технической направленности – «Профессиональные пробы» по специальностям «Автомеханик», «Мастер сухого строительства», «Металлообработка», «Техническая эксплуатация подвижного состава», «Сервис на транспорте», «Организация перевозок и управление на транспорте» для обучающихся 8–9 классов;
- с учреждениями дополнительного образования детей: Дом юношеского технического творчества Челябинской области» (детский технопарк «Кванториум»): посещение квантумов «Промышленный дизайн», «IT-технологии», выполнение проекта «Рука». На базе квантумов «Промышленный дизайн», «IT-технологии» обучающиеся выполняют групповые проекты под руководством педагогов кванториума и учителей школы. Проект «Рука» осуществляется при поддержке областной клинической больницы, которую дети посещают в ходе реализации проекта; Детским юношеским центром Ленинского района Челябинска.

Наставничество по форме «ученик – ученик» организуется в рамках школьного Научного общества учащихся, конкурсной проектной деятельности, деятельности в органах ученического самоуправления.

Если рассматривать координаты целевых групп, то можно востребованность программ наставничества определить для:

- всех категорий учащихся основного и среднего общего образования, нуждающихся в профессиональном самоопределении;
- родительского сообщества, нуждающегося в помощи в воспитании ребенка, его профессиональном самоопределении;
- педагогов, заинтересованных в достижении высокого качества образования, повышении своей профессиональной компетентности, внедрении современных образовательных технологий, обмену опытом работы в профессиональном сетевом сообществе по вопросам методов, приемов обучения [2; 8];
- социальных партнеров, заинтересованных в подготовке высококвалифицированных кадров для Челябинской области.

Одним из главных инструментов реализации моделей наставничества в школе является программа наставничества. В школе принят локальный нормативный акт о структуре программ наставничества и механизмах их реализации. Необходимо отметить, что каждый год в школе стартовали по 5 программ наставничества и в настоящее время их реализуется 13. Для полного понимания

реализации наставнической деятельности опишем компактно содержание некоторых программ.

Модель «учитель – ученик» реализуется посредством:

1. Программы «Команда Добра – Мы!», которая предлагает привлекательные и интересные пути развития добровольчества. На базе теоретических знаний идёт практическая подготовка к волонёрской деятельности и обучающиеся в ходе реализации программы включаются в решение проблемных социальных ситуаций в качестве волонтеров. В настоящее время в рамках указанной программы наставничеством охвачено 63 человека, наставников – 6.
2. Программы «Содружество – Лидер», направленной на развитие лидерских, социально значимых качеств личности школьника через включение его в разнообразную содержательную и коллективную деятельность. Программа предусматривает обучение лидеров школьного ученического самоуправления. При реализации этой программы используется в том числе групповое наставничество (используется опыт организации взаимодействия классов основного и среднего общего образования с подшефными начальными классами). В программе 781 участник, среди которых 405 наставляемых и 376 наставников.

Воплощению модели «учитель – ученик – научный консультант» способствовала реализация программы наставничества «Проекты сегодня – профессия завтра». Наставничество осуществляется как педагогом-предметником, так и профессорско-преподавательским составом высшего учебного заведения или учреждения социального партнера. В настоящее время в рамках программы реализуется проектная и исследовательская деятельность по 12 темам и направлениям, в проекте принимают участие 158 наставляемых, 12 учителей-наставников и 26 наставников-научных консультантов. Кроме этого, проектная деятельность реализуется в летние профильные смены (в образовательной организации разработаны и реализуются 5 программ профильных смен, основанных на принципах наставничества: «Путь в профессию», «Мир без границ» (для детей-инофонов), «Будущий инженер», «Лидеры», «От урбоэкологии к экоурбоэкологии»).

Модель «учитель – ученик – мастер» реализуется посредством программ наставничества «Знаю. Хочу. Могу. Делаю», которая направлена на активизацию профессионального и личностного потенциала наставляемого, усиление его мотивации к учебе и самореализации. В процессе взаимодействия наставника с наставляемым предполагается прикладное знакомство с профессией. Одним словом, программа направлена на создание системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. В настоящее время в рамках этой программы охвачены наставничеством 470 обучающихся уровня основного и среднего общего образования,

с ними работают в качестве наставников 27 учителей и 26 представителей организаций-партнеров.

Модель «ученик – ученик» реализуется через программы детского самоуправления «Содружество» и «К успеху – вместе!», предполагающие взаимодействие, при котором обучающийся 10–11 классов, обладающий организаторскими и лидерскими качествами и имеющий высокие образовательные результаты, оказывает практическую помощь наставляемому в проектной и исследовательской деятельности. В реализации этой программы участвуют 72 наставляемых и 33 наставника.

Деятельностный компонент целевой модели наставничества описывает этапы реализации и роли участников. Этапы определены как отношенческий, процессуальный, продуктивный.

На отношенческом этапе проводился отбор оснований для определения содержания, методов, форм наставничества и степени влияния на качество образования; создание локальной нормативной базы; определение содержания управленческих, методических и педагогических стратегий для реализации программ наставничества; выстраивание договорных отношений и (или) перезагрузка с социальными партнёрами; поиск, отбор и аудит имеющихся в МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска» ресурсов; определение направленностей программ наставничества; формирование показателей эффективности. Стоит отметить, что нами были продуманы и нормативно закреплены механизмы стимулирования наставников и наставляемых: для наставников предусмотрены благодарственные письма и стимулирующие выплаты, для наставляемых – благодарственные письма им и их родителям, публикации о них в социальных сетях.

На процессуальном этапе проводилось информационное, консультационное и научно-методическое сопровождение всех участников; осуществлялась реализация программ наставничества с использованием внешних и внутренних ресурсов; проводился мониторинг промежуточных результатов реализации программ наставничества и внесение изменений и дополнений в содержательные, процессуальные, организационные, управленческие средства реализации целевой модели наставничества.

Продуктивный этап связан с осуществлением системного анализа реализации целевой модели наставничества по оценке её эффективности с точки зрения устойчивости, а также по выявлению динамики результатов реализации целевой модели наставничества.

Результативный компонент модели связан, естественно, с определением достижения обозначенных целей – обеспечение качества образования. Здесь мы проводили сбор данных (мониторинг, оценка деятельности, наставнический аудит по разработанной системе критериев развития/формирования метакомпетений учащихся, в том числе с ОВЗ), а также определяли эффекты и ри-

ски реализации школьной целевой модели наставничества.

Оценка и диагностика результатов деятельности школы как РИП дают основания говорить о том, что модель наставничества, предложенная нами, является практически реализуемой, обеспечивающей достижение планируемых результатов освоения обучающимися основных образовательных программ. Считаем, что разработанные модель, программы наставничества, локальные акты, определенные для их реализации формы и мероприятия могут быть успешно использованы в любых общеобразовательных организациях.

Уже сейчас очевидны и системные эффекты внедрения школьной модели наставничества: реализуемые программы позволяют обеспечить систему профессионального самоопределения обучающихся и развития волонтерской деятельности в школе, что соответствует региональной политике в области образования. В заключении считаем важным указать, что результатом деятельности РИП является педагогическая инновация как педагогическая система.

## Литература

1. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
2. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт.-сост.: М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – Москва, 2019. – 76 с.
3. Методология (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися (утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25.12.2019 № Р-145).
4. Паспорт федерального проекта «Современная школа» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16).
5. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16).
6. Реализация целевой модели наставничества в образовательных организациях [Электронный ресурс]: методические рекомендации / сост. Ю.Г. Маковецкая, Н.В. Грачева, В.И. Серикова. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 904 Кб). – Челябинск: ЧИППКРО, 2021.
7. Скрипова, Н.Е. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России как отражение лич-

ностного и социального смысла образования / Н.Е. Скрипова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. Т. 3. – № 19. – С. 112–117.

8. Скрипова, Н.Е. Основания отбора содержания повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации // Казанский педагогический журнал, 2021, № 3. С. 42–50.
9. Формирование и реализация программ наставничества по модели «Учитель – ученик» [Электронный ресурс]: методические рекомендации / Т.А. Абрамовских, А.В. Коптелов, А.В. Машуков и др. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 672 Кб). – Челябинск: ЧИППКРО, 2021.

## SUCCESSFUL PRACTICES OF MENTORING AT SCHOOL USING THE POTENTIAL OF SOCIAL PARTNERSHIP

Utorova L.R., Novikova O.A.

Secondary School No. 68 Chelyabinsk named after Rodionov E.N.

The article presents the results of the activities of the regional innovation platform “Mentoring strategies as a mechanism for the social adaptation of students” in the context of the target settings of the activity, as well as the definition of criteria and indicators of innovation. The activity analysis is presented not as a kaleidoscopic list of activities, but as a description of the pedagogical system, which is based on understanding it as a set of interrelated elements (goals, content, conditions, forms, methods) that contribute to and aim at achieving the designated goals. A description of the school model of mentoring is proposed with components – semantic, methodological, meaningful, activity-based, and productive. The presented model is an image of the activity of the school team, and its implementation showed the validity of the activity and focus on results. A brief description of each component of the model is provided and practical actions and results are presented. The content features of a number of mentoring programs according to the “teacher-student” models with variations “teacher-student-supervisor” and “teacher-student-master”, “student-student” are also described. Evaluation and diagnostics of school performance results show that the proposed school mentoring model is practically realizable, ensuring the achievement of the planned results of mastering the basic educational programs by students.

**Keywords:** mentoring, school mentoring model, mentoring programs.

## References

1. Bepalko, V.P. Fundamentals of the theory of pedagogical systems / V.P. Bepalko. – Voronezh: Voronezh Publishing House. un-ta, 1977. – 304 p.
2. “4K” competencies: formation and assessment in the lesson: practical recommendations / author-compiler: M.A. Pinskaya, A.M. Mikhailova. – Moscow, 2019. – 76 p.
3. Methodology (target model) of mentoring students for organizations engaged in educational activities in general education, additional general education and programs of secondary vocational education, including using the best practices for the exchange of experience between students (approved by the order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 25, 2019 No. R – 145).
4. Passport of the federal project “Modern School” (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects, protocol dated December 24, 2018 No. 16).
5. Passport of the federal project “Success of every child” (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for strategic development and national projects, protocol dated December 24, 2018 No. 16).
6. Implementation of the target model of mentoring in educational organizations [Electronic resource]: guidelines / comp.

- Yu.G. Makovetskaya, N.V. Gracheva, V.I. Serikova. – Electron. text data. (1 file: 904 Kb). – Chelyabinsk: CHIPPCRO, 2021.
7. Skripova, N.E. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia as a reflection of the personal and social meaning of education / N.E. Skripova // *Psychology of Education in a Multicultural Space*. – 2012. V. 3. – No. 19. – P. 112–117.
  8. Skripova, N.E. Grounds for selecting the content of advanced training of teachers in the context of digitalization // *Kazan Pedagogical Journal*, 2021, No. 3. P. 42–50.
  9. Formation and implementation of mentoring programs according to the model “Teacher – student” [Electronic resource]: methodological recommendations / T.A. Abramovskikh, A.V. Koptelov, A.V. Mashukov et al. – Electron. text data. (1 file: 672 Kb). – Chelyabinsk: CHIPPCRO, 2021.



# Диверсификация преподавания современной масляной живописи для китайских студентов в вузах

Ню Яфэй,

аспирант, кафедра методики преподавания изобразительного искусства имени Н.Н. Ростовцева, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)  
E-mail: 674480540@qq.com

Преподавание масляной живописи всегда было очень важной частью художественного образования. Изучая масляную живопись, студенты могут не только совершенствовать свои способности в использовании цвета и композиции, но и воспитывать в себе умение воспринимать картину и повышать всестороннее качество искусства. С развитием времени художественный стиль современной масляной живописи становится все более разнообразным, а эстетическое видение публики постоянно расширяется, поэтому реформа и инновации в преподавании современной масляной живописи в колледжах и университетах стали настоятельной необходимостью. В данной статье мы рассмотрим диверсификацию преподавания современной масляной живописи в китайских колледжах и университетах с точки зрения описания текущей ситуации, анализа необходимости и предложений.

**Ключевые слова:** обучение масляной живописи, китайские студенты, диверсификация, вуз.

## Современная ситуация с обучением масляной живописи в вузах

**Твердая и жесткая система преподавания.** Художественное образование в колледжах и университетах сегодня страдает от такого распространенного явления, как отрыв творческой работы от аудиторной практики. Особенно ярко это проявляется в преподавании современной масляной живописи. Преподаватели в основном делают акцент на отработке базовых навыков и необходимости прочной основы, а к развитию воображения и индивидуального стиля в смысле творчества подходят пассивно. Под руководством таких узких концепций в чисто технической практике занятий по рисунку и наброскам студенты не могут развить свое творческое мышление и способности. В течение длительного времени учащиеся остаются в процессе подражания, практики и создания фундамента. Хотя в ходе обучения их навыки рисования значительно улучшаются, им сильно не хватает творческого подхода.

**Монотонность содержания преподавания.** Современная масляная живопись, в силу своего всеобъемлющего и всеохватывающего характера, требует от преподавателя расширять среду обучения студентов в процессе преподавания, постоянно преодолевать ограничения времени и пространства, вводить различные стилистические идеи, чтобы они лучше концептуализировались и усваивались. Следует учитывать, что большая часть нашего преподавания проходит в закрытой среде. Стабильная обстановка обеспечивает комфорт, но, в то же время, гомогенизирует содержание обучения и делает студентов нежелательно зависимыми от удобств. Например, источник света в студии ограничивает знания студентов о свете, а простота статичных моделей заставляет студентов постепенно терять контроль над динамикой. Искусство исходит из жизни, и, как только творец утрачивает способность наблюдать за жизнью и открыто исследовать ее, картины маслом становятся однообразными и обезличенными, а значит, теряют свою динамическую сущность.

## Прикладное значение диверсификации обучения современной масляной живописи

**Содействие возникновению и развитию открытого обучения.** Диверсифицированное развитие искусства и культуры означает появление новых творческих идей, что имеет большое значение для развития современной масляной живописи в направлении более творческой модели. С развитием

времени на смену «закрытому» обучению, когда преподаватель излагает теорию, а студенты записывают, неизбежно придет новый, более открытый и свободный способ преподавания. Диверсификация образования означает, что преподаватель превратится из дирижера в проводника и соисполнителя. Это означает, что студенты постепенно получат более непринужденную, гармоничную и демократичную среду обучения.

**Содействие наследованию традиционной культуры в современном преподавании масляной живописи.** Китайское традиционное искусство живописи и каллиграфии поражает своей глубиной и является ценным источником материала для творцов.

Искусство масляной живописи является западным явлением. Важно отметить, что китайская традиционная культура внесла большой вклад в ее развитие. В настоящее время китайская и западная школы живописи тесно взаимосвязаны и оказывают огромное влияние друг на друга. Китайская традиционная культура, проявляющаяся в самых разнообразных формах, также способствует диверсификации современного обучения масляной живописи, влияя как на процесс обучения в аудитории, так и на повседневное тонкое художественное творчество. У студентов при этом формируется сильное чувство национального самосознания. Данный процесс уверенно идет по пути своего развития. В области современной масляной живописи внедрение традиционной китайской культуры становится все шире и находит все большее число своих сторонников.

**Помощь студентам в углублении понимания современного искусства масляной живописи.** Художникам и преподавателям необходимо более широко и открыто продвигать идеи диверсификации образования. При этом им нужно соблюдать большую терпимость и понимание, а также сохранять художественный творческий дух. Этого требует бурное развитие современной масляной живописи. Колледжи и университеты должны уделять повышенное внимание к инновациям и неустанной практике, побуждая студентов максимально использовать полученные знания и способствуя обретению своего собственного стиля в творчестве. Современная масляная живопись находится в постоянном развитии и требует поиска новых идей, техник, приемов и материалов. Она тесно связана с жизнью человека, отражая ее духовную составляющую. Масляная живопись является своеобразным инструментом, который позволяет выразить и донести до общества чувства и мысли художника, его понимание жизненных ценностей. Помогает прояснить цель его творчества.

### **Предложения по диверсификации преподавания современной масляной живописи**

**Содействие созданию режима обучения, ориентированного на творчество.** Творческое начало является основой деятельности и самой жизни каж-

дого художника. Творчество – это главная важная составляющая и источник энергии современного преподавания масляной живописи. Поэтому первоочередной задачей преподавания масляной живописи в колледжах и университетах является развитие творческих способностей студентов. Необходимо формировать у обучающихся не только всесторонние художественные качества, но и создавать для них прочный фундамент их творческого пути в дальнейшем. Достижению данной цели будет способствовать диверсификация современного преподавания масляной живописи, направленная на создание режима обучения, ориентированного на творчество. Преподаватели должны как направлять своих учеников, передавая свой бесценный опыт и знания, так и давать им свободное пространство для творчества, способствовать максимальному раскрытию их творческого потенциала посредством постоянной практики и размышлений. Преподавателям необходимо создавать условия для более полного творческого раскрепощения, расширения воображения и раскрытия художественных концепций студентов. Важно, чтобы преподаватели защищали и поддерживали независимое творчество обучающихся. Необходимо, чтобы они не только уделяли внимание теоретическому обучению, но и предоставляли студентам возможность самовыражения, таким образом стимулируя творческое желание. Преподавателям также необходимо содействовать развитию у студентов острой наблюдательности. Это качество развивается при изучении художественных произведений различных жанров и стилей и их оценивании. На этой платформе будет формироваться свое собственное творческое мышление, повышаться свой эстетический уровень.

**Развитие интерактивной модели обучения.** Обучение и учение – это два процесса, на которых строится система современного преподавания. Эффективность обучения во многом зависит от того, насколько качественно организовано взаимодействие между преподавателями и студентами. Многопрофильное обучение предполагает интерактивное преподавание в современных курсах масляной живописи, основанное на позитивизме и гармонии. Это обозначает, в первую очередь, направленность на персонализированное обучение, связанное с индивидуальным подходом к каждому обучающемуся. Такой подход будет способствовать формированию и развитию неповторимых художественных ценностей и творческого потенциала для каждого студента в отдельности. Интерактивность должна проявляться в максимально открытых, заинтересованных и терпимых отношениях между студентами и преподавателями. Педагоги должны стремиться создавать равноправные дружеские отношения со студентами. Большая роль отводится поощрению студентов в их стремлении познавать различные формы обучения и исследования. Необходимо стимулировать их желание выражать собственное понимание мира и проявление инициативы. В аудитории или на внеаудиторных занятиях должна царить ат-

мосфера понимания, дружбы, добра и гармонии. Такой подход позволит научиться студентам активно мыслить, безболезненно признавать свои недостатки в работе, исправлять их, воспитывать в себе разносторонние художественные и творческие способности.

Преподавателям необходимо стать проводниками в творческую жизнь для студентов. Важно доносить до обучающихся художественные концепции времени, помогать им осмысливать гуманитарные, социальные и естественные проблемы современного мира, видеть и понимать различные точки зрения на них. Педагоги посредством искусства должны воспитывать молодежь в духе гуманизма, добра, справедливости, прививать им высоко нравственные ценности. Такой подход будет способствовать не только развитию более зрелого ума и более зрелой личности, но и сформирует гибкость и индивидуальность мышления, усилит творческий потенциал и возможности.

**Повышение роли национальной идентичности в современном обучении масляной живописи.** Традиционная культура китайской нации имеет многовековую историю. На этой огромной земле совместно проживает множество национальностей, что способствовало созданию неповторимого красочного и простого народного стиля. История перенесенных многонациональным народом трудностей воспитала стойкий национальный дух. Будь то философия Конфуция или Менция, искусство живописи или каллиграфии, декоративно-прикладное искусство или классическая литература, их существование стало сокровищницей материалов для творчества современных художников, и это культурное сокровище, которое необходимо наследовать и пристально изучать. Придание важного значения наследованию национальных культурных ценностей в художественном образовании в колледжах и университетах способствует изменению ситуации с преподаванием современной масляной живописи в лучшую сторону.

Необходимо интегрировать в преподавание масляной живописи прекрасные символы традиционной культуры, чтобы обогатить выразительность масляной живописи. Применение декоративных элементов, узоров и художественных символов в масляной живописи является прямым отражением современной превосходной традиционной культуры в преподавании масляной живописи. Ведь эти символы могут выразить картину традиционной западной масляной живописи в более национальном и специфическом ключе. Поэтому преподаватели масляной живописи в колледжах и университетах могут внедрять в преподавание китайскую традиционную культуру, такую как традиционные орнаменты, национальные узоры и тотемы, а также символы традиционной культуры и искусства. Преподаватели, специализирующиеся на масляной живописи, могут представить искусство масляной живописи в виде сочетания китайской и западной культур, взять в качестве основного содержания масляной живописи символы

и элементы традиционной китайской культуры, использовать перспективу фокуса и метод трехмерного моделирования западной масляной живописи, чтобы содержание обучения масляной живописи изменилось с одностороннего на разностороннее.

Кроме того, мы можем разработать практический курс сочетания превосходной традиционной культуры и творческого подхода к преподаванию масляной живописи, чтобы закрепить культурное наследие студентов и разрушить ограничения, накладываемые всеми внешними проявлениями. Сочетание этих двух методов может эффективно стимулировать интерес и энтузиазм студентов, изучающих масляную живопись, мобилизовать их творчество и инициативу для создания лучших работ. В то же время студенты могут глубоко прочувствовать очарование прекрасной традиционной культуры и передать ее на практике.

Например, на кафедрах масляной живописи в колледжах и университетах можно открыть курсы «Традиционная культура», «Китайская культура» и другие практические курсы, которые помогут студентам понять китайскую традиционную культуру, впитать в себя суть превосходной традиционной культуры, чтобы студенты продолжали совершенствовать свои собственные культурные и творческие качества для создания произведений масляной живописи. Учащиеся, внося элементы китайской традиционной культуры, смогут передать превосходный колорит и атмосферу китайской традиционной культуры в свои произведения. Студенты, изучающие масляную живопись, должны понимать, что применение китайской традиционной культуры и элементов местной культуры не может быть прямым копированием, а должно быть инновационным применением и заимствованием. В практике преподавания преподаватели по специальности «Масляная живопись» также могут грамотно пропагандировать и объяснять темы традиционной культуры, побуждая студентов к постоянному наследованию и распространению традиционной культуры.

На примере ХГФ МПГУ можно провести практическое занятие, сочетающее творческую роспись лица и китайскую традиционную культуру. Образцы гримов (китайского актёра) – это рисунок, наносимый на лицо актёра театра, обычно маслом, который затем используется для стилистической художественной правки при сценических выступлениях. В различных театральных направлениях существует разная специфическая роспись лица. Содержание практического курса должно включать в себя следующие аспекты: во-первых, освоение и понимание студентами образцов гримов, в том числе знаний о прекрасной традиционной культуре; во-вторых, развитие у студентов-живописцев творческих способностей и практических навыков грима лица, воображения, умения создавать картины маслом и т.д.; в-третьих, стимулирование интереса студентов-живописцев к китайским образцам гримов, наследование и продолжение тради-

ционной культуры масляной живописи в процессе преподавания. Во время преподавания мы можем стимулировать интерес студентов к традиционной культуре Китая, образцам гримов, к наследованию китайских театральных традиций. Можно также разрешать студентам гримировать свое лицо, используя разные техники и образы.

Если нации не хватает сплоченности, она распадается, как только подвергается внешнему давлению. А когда художественное творчество серьезно оторвано от своих национальных корней, ему также будет трудно иметь сильную жизненную силу. Масляная живопись – это западный вид искусства. Под воздействием сильной иностранной культуры китайское творчество может легко утратить национальные культурные традиции. Для многих студентов понимание техники и особенностей современной масляной живописи с точки зрения китайской культуры – это требование мейнстрима эстетики нового времени. Если образование в колледжах и университетах приблизится к светской жизни и одновременно вернется к традиционной культуре китайского народа, посвятит себя изучению языка, техники и тематики национальной масляной живописи, а не ограничится пройденным путем, то перед современной масляной живописью откроются блестящие перспективы развития.

## Вывод

В связи с бурным развитием общества система подготовки талантливых специалистов в колледжах и университетах должна удовлетворять социальный спрос на высококачественных художников-преподавателей масляной живописи. На фоне диверсифицированного развития искусства и культуры образовательный процесс современной масляной живописи, чтобы получить лучшее развитие, должен быть перестроен и изменен согласно времени. Учитывая нынешнее положение дел с застывшей и однообразной формой преподавания современной масляной живописи, преподаватели должны не только способствовать формированию ориентированной на творчество интерактивной формы обучения, но и уделять пристальное внимание наследованию и развитию традиционной культуры китайской нации. Только смелые поиски позволят постепенно переломить статус-кво программированного закрытого обучения в колледжах и университетах. В будущем дальнейшее углубление реформы диверсифицированного обучения станет неизбежным требованием и тенденцией к совершенствованию современной системы образования в области масляной живописи.

## Литература

1. Дэн Фусин. Педагогика искусства. М.: Хэйлунцзянское художественное издательство, 2000.
2. Лю Цзяньсинь. Воспитание культурного духа национальности и творчества. [J] Изобразительное искусство, 2003.
3. Чжао Фэн. Значение диверсифицированного обучения в преподавании масляной живописи в китайских колледжах и университетах // Журнал Чанчжоуского технологического института. 2008. № 5. 26 с.
4. Чжан Хунвэй. Практическое значение традиционной культуры и местных элементов в преподавании масляной живописи // Исследования в области преподавания искусств. 2016. № 1. – 142–144 с.
5. Шу Е. Обсуждение диверсифицированного режима преподавания масляной живописи в колледжах и университетах // Серия «Современное обучение и исследования». 2018. № 4. – 127–128 с.

## DIVERSIFYING THE TEACHING OF CONTEMPORARY OIL PAINTING FOR CHINESE STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Niu Yafei

Moscow Pedagogical state university (MPSU)

Teaching oil painting has always been a very important part of art education. By studying oil painting, students can not only improve their ability in the use of color and composition, but also cultivate their ability to perceive the painting and improve the all-round quality of art. With the development of time, the artistic style of modern oil painting has become more and more diverse, and the aesthetic vision of the public is constantly expanding, so the reform and innovation of modern oil painting teaching in colleges and universities has become an urgent necessity. This paper will explore the diversification of modern oil painting teaching in Chinese colleges and universities from the perspective of describing the current situation, analyzing the necessity and suggestions.

**Keywords:** oil painting teaching, Chinese students, diversification, higher education institution.

## References

1. Deng Fuxing. Pedagogy of art.M.: Heilongjiang Art Publishing House, 2000.
2. Liu Jianxin. Nurturing the cultural spirit of nationality and creativity. [J] Fine Art, 2003.
3. Zhao Feng. The significance of diversified learning in teaching oil painting in Chinese colleges and universities // Journal of Changzhou Institute of Technology. 2008. № 5. 26 p.
4. Zhang Hongwei. The practical significance of traditional culture and local elements in teaching oil painting // Research in art teaching. 2016. № 1. – 142–144 p.
5. Shu E. Discussion on the diversified teaching mode of oil painting in colleges and universities // Contemporary Teaching and Research Series. 2018. № 4. – 127–128 p.



# Паремии и их трансформы как средство коммуникативно-речевого развития учащихся

## Пранцова Галина Васильевна,

кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет  
E-mail: prantsova@list.ru

## Перепелкина Лариса Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет  
E-mail: larisaperpelkina@rambler.ru

В статье представлена методика многоаспектной работы с пословичными высказываниями на уроках литературы и русского языка. Обращение к пословицам обусловлено, с одной стороны, необходимостью развития у учащихся умений, понимать и интерпретировать произведения разной жанровой природы, с другой – способности создавать на основе паремий высказывания разных жанров нравственной и гражданской направленности. Предлагаемая методика основана на коммуникативно-деятельностном подходе, включающем в себя приемы, обучающие оперированию с пословичными текстами, активизирующие мыслительную и речевую деятельность учащихся. Особое внимание при постижении смысла паремий обращается на предметные тематические группы пословиц, что позволяет школьникам верно истолковывать пословичные тексты, определять ситуацию, смоделированную фольклорным жанром. Данная методика, кроме повышения качества предметной обученности подростков, способствует достижению ими личностных результатов в сфере речевого развития: готовность и способность в зависимости от ситуации (в том числе в сетевом общении) включать в речь паремии, трансформировать пословицы в другие малые жанры фольклора, создавать на основе пословичного текста высказывания в разных жанрах, а также тексты новой природы.

**Ключевые слова:** пословица; поговорка; коммуникативно-деятельностный подход; речетворчество на основе пословиц; предметные тематические группы пословиц; пословичные трансформы; языковая игра; интернет-пространство; фольклор и литература.

## Введение

Одной из основных задач современного литературного образования является развитие у учащихся читательской культуры, эстетического вкуса и творческих способностей, формирование нравственных ценностей. Фольклор является уникальным, неисчерпаемым материалом для реализации этой задачи: фольклорные тексты – это особая область словесного творчества, которая в то же время неразрывно связана с укладом жизни и культурным опытом народа. В текстах устного народного творчества (а в связи с темой исследования мы делаем акцент на пословицах и поговорках) учащиеся открывают для себя особенности миропонимания, мышления, культуры и традиций народа, а через обращение к содержательной глубине фольклора, через постижение жанровой специфики его произведений школьники расширяют свой читательский диапазон, развивают свои коммуникативно-речевые способности.

Ф.И. Буслаев, полтора столетия назад предложивший ввести произведения фольклора в программу по русской словесности и, обосновывая, например, необходимость изучения паремий, писал: «Пословицы будем мы рассматривать как художественные произведения родного слова, выражающие быт народа, его здравый смысл и нравственные интересы» [3, с. 80]. За такой подход к освоению пословиц и поговорок ратовали его современники: В.И. Водовозов [5], В.И. Даль [7] и др.

В XX веке последователи дореволюционных ученых (В.В. Голубков [6], М.А. Рыбникова [18] и др.), выступили еще и как сторонники жанрового подхода к изучению словесности (в том числе и народной). И такое внимание к жанровому своеобразию произведений позволило разнообразить методику развития речи учащихся (М.А. Рыбникова [18], Н.В. Колокольцев [10], В.Я. Коровина [11] и др.). М.А. Рыбникова отмечала, что необходимость формирования определенных умений «унащать» свою речь пословицей от человека «требует» сама паремия, являющаяся собой обобщение: «Искусство говорящего заключается в том, чтобы встретив и опознав явление, случай, свойство, человеческий поступок, охарактеризовать его пословицей, моментально установив связь между частным случаем и его поэтическим определением, высказанным в пословице: «Пословица к слову молвится»» [18, с. 430]. Кроме того, обращение к аллегорическим жанрам фольклора знакомит с заложенной в них неизбывной народной мудростью, подводит к пониманию ее применимости

к настоящему времени. Такая позиция в отношении к процессу освоения фольклора в школе делает наше исследование актуальным. Актуальность его определяется еще и подходом, на основе которого мы выстраиваем методику изучения фольклора, – это коммуникативно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов [1], С.И. Львова [12] и др.). Определяющей доминантой такого подхода становится речевая деятельность во всех ее выражениях, а также моральные устои, которые дают возможность учащимся постичь роль произведений фольклора в жизни человека. С.И. Львова отмечает: «Коммуникативно-деятельностный подход при обучении ...выражается прежде всего в ориентации на удовлетворение важнейших практических потребностей человека в области речевой деятельности – основы духовного, интеллектуального и коммуникативного развития личности. Особенностью обучения является установление тесной взаимосвязи между процессами изучения языка и речи и активного использования полученных знаний, умений и навыков в речевой практике» [12, с. 3].

Следовательно, изучение литературы (равно и фольклора) и овладение речевой деятельностью должны являть собой процесс, составляющие которого совершенствуются одновременно. Отсюда – подход к фольклорным произведениям как средству речевого развития учащихся становится проблемой современной методической науки. Цель исследования – предложить методические приемы и упражнения, основанные на деятельностном подходе и обучающие оперированию с пословичными текстами, активизирующие мыслительную и коммуникативно-речевую деятельность учащихся. Методы исследования: культурно-исторический; общенаучные: теоретический анализ литературы (научной, справочной, публицистической), пробное обучение, метод обобщения, метод интерпретации, метод синтеза.

К паремиям – произведениям малых фольклорных жанров – паремииологи причисляют: пословицы, поговорки, афоризмы, загадки, приметы, анекдоты, побасенки и др. (Часто этим термином называют только пословицы и поговорки. В данной статье слова «пословица», «паремия», «пословичный текст», «пословичное выражение» следует считать синонимами).

М.А. Рыбникова называла пословицу «одной из самых ходовых форм фольклора» [18, с. 425]. И это действительно так. Пословицы пережили многие века, показав применимость к любому времени, поскольку 1) заключенные в них суждения об обществе, человеке и природе вещей наделены дидактической функцией; 2) «Пословица – это художественное произведение, полноценное по смыслу и по форме» [18, с. 431]. Такой взгляд на пословицу значим: важно расшифровать ее смысл, сконцентрированный в художественном образе. Увидеть многозначность пословичного образа сложно для школьников, а порой и для учителя. Этому надо учить, учить

прежде всего истолкованию пословицы с опорой на классификацию паремий по предметным тематическим группам, предложенную паремииологом Г.Л. Пермяковым и ставшую своего рода открытием в фольклористике. Главное в ней, по мнению ученого, состоит в том, что «...паремия дает словесную (или мыслительную) модель (схему) той или иной жизненной (или логической) ситуации» [13, с. 88]. «Прочитать» схему – значит понять паремию. Таким образом, работа с пословичными текстами на уроках литературы и русского языка, направленная на постижение учащимися схем ситуаций или отношений между вещами, раскрытия их смысла, прямого и переносного, должна стать важной составляющей занятий, которая придаст им коммуникативно-речевую направленность. Научная значимость статьи состоит во введении в методическое поле учителей-словесников работ ученых-паремииологов (Г.Л. Пермяков [14], В.П. Жуков [8]) для обучения школьников истолкованию смысла пословиц.

Мы уже отмечали живучесть пословиц и поговорок. Помимо этого, паремии, как пишет А.Н. Бровкина, отличаются еще и продуктивностью, проявления которой, по утверждению исследователя, «мы находим в других формах выражения современной повседневной культуры (рекламе, слоганах, пародиях и т.д.). *Без труда не выйти из инета никогда*» [2, с. 3]. На продуктивность паремий, превращение их в трансформы влияют и другие факторы: авторские переделки [8, с. 15]; трансформирование паремий [4; 19, с. 209]; языковые игры [9, с. 50]; творческие опыты школьников (в том числе и в сети). Наступление эпохи постграмотности подвигло школьников на «уход» в интернет-пространство, где они активно стали выступать в роли «творцов», причем «творят», обращаясь, например, к известным им фольклорным текстам (сказкам, былинам), но чаще всего (и удачнее) к пословично-поговорочным текстам. Сделать так, чтобы работа учащихся в сетевом пространстве была действительно творческой, полезной для их коммуникативно-речевого развития, – задача учителя. Для этого ему необходим методический инструментарий, с помощью которого он сможет показать учащимся разнообразные функции пословицы и поговорки и в то же время помочь им «присвоить» запомнившиеся паремии, сделать их украшением речи.

Предлагаемая методика способствует достижению школьниками личностных результатов в сфере коммуникативно-речевого развития, среди которых значимыми являются готовность и способность в зависимости от ситуации (в том числе и в сетевом общении) включать в свою речь паремии (а также их трансформы). Практическая значимость исследования заключается в том, что описанные авторами подходы к освоению пословично-поговорочных текстов могут быть использованы учителями-словесниками на уроках литературы и русского языка.

## Основная часть

Разрабатывая на протяжении многих лет методику речевого развития учащихся на материале произведений фольклора, мы руководствуемся:

- жанровым своеобразием пословично-поговорочных высказываний и «заложенным» в них потенциалом для коммуникативно-речевого развития учащихся;
- наличием в пословичном произведении таких средств выразительности, как метафора и сравнение, которые являются его основой;
- возможностью жанровой трансформации пословичных текстов («превращение» пословицы в загадку, в примету и наоборот);
- возможностью организации игровой деятельности (языковой игры), направленной на создание паремий-трансформов, мемов;
- наличием интерпретаций фольклорных текстов малых жанров какими-либо видами искусства;
- взаимосвязью паремий с художественной и публицистической литературой (при этом определяем авторские произведения, которые могут стать 1) ориентирами, примерами для работы с пословичными текстами, 2) образцовыми текстами для создания высказывания-рассуждения на основе пословицы);
- возможностью обучать школьников на основе пословично-поговорочных текстов некоторым логическим операциям (утверждению, сравнению, противопоставлению и др.);
- бытованием пословиц и поговорок в современной действительности, в сетевой среде (здесь обращаем внимание на уровень владения школьниками такой практикой чтения, как мобильное чтение, призванной способствовать успешности в сетевом общении);
- возможностью сочетания традиционных и инновационных подходов при обучении созданию речевых высказываний «новых» (непривычных) при изучении фольклора жанров (комментарий, эссе).

Вопросы изучения аллегорических произведений малых жанров фольклора в школе находятся в сфере внимания ученых-методистов (О.Ю. Харитоновна [20] и др.) Но, как правило, речевая деятельность организуется в двух направлениях: 1) паремия предлагается в качестве основной мысли, которую следует проиллюстрировать примером, 2) задается жизненная ситуация, из которой необходимо сделать вывод, выразив его пословицей. Обучение же созданию на основе пословиц высказываний разных видов и жанров – менее разработанный в методике аспект речевого развития учащихся. Остановимся на отдельных приемах, которые делают работу с паремиями эффективной.

А.А. Потемня, определяя пословицу как поэтическое произведение, которое может быть для человека и «предметом наслаждения», и «формой познания», писал: «Если нам дан поэтический образ, то мы спрашиваем себя, во-первых, каков тот

круг идей, наблюдений, мыслей, замечаний, восприятий, из которого возник этот образ. <...> Второй вопрос, на какие случаи служит ответом поэтический образ, другими словами, с чем из нашего личного опыта, из пережитого и передуманного нами и из опыта других сравним мы поэтический образ и какую пользу извлекаем мы из этого сравнения?» [15, с. 99] В этой емкой характеристике, помимо определения произведения аллегорического жанра, намечены возможные шаги в направлении толкования пословичной этической формулы, предложен своего рода вариант схемы будущего текста-комментария. Разумеется, в 5 классе комментарий будет самый простой. Позже (к 9 классу) он «расширится», обогатится более глубоким смыслом, а в старших классах комментарий уже будет являть собой публицистическое эссе, потому что создавая его, школьники будут использовать образцовый текст В. Пьецуха «Сравнительные комментарии к пословицам русского народа», который как бы раздвинет для них «границы» толкования пословичного текста, намеченные А.А. Потемней. (Нами разработана методика обучения созданию эссе на основе паремии и с использованием образцового текста [16, с. 34–38]).

Итак, эссе пишется в старших классах. А в основной школе интерпретация пословиц и поговорок станет возможным, если в процессе работы над истолкованием учащиеся будут обращаться к предложенной Г.Л. Пермяковым [14] классификации паремий по предметным тематическим группам (и уметь пользоваться этой классификацией). Но до этого учеников необходимо познакомить с особенностями комментария как аналитического жанра, объяснить его роль в понимании паремий. Прежде чем ввести в 7 классе в урок тематическую классификацию Г.Л. Пермякова, словесник уже в 5 классе может дать более простой вариант истолкования пословицы, например, такой: *За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.* В процессе беседы следует подвести школьников к пониманию компонентов комментария: 1). Каков смысл пословицы? Какой урок содержит она? Чему учит? (Нельзя брать сразу на несколько дел – к хорошему результату это не приведет.) 2). Как, по-вашему, паремия характеризует человека: положительно или отрицательно? (Отрицательно: всякое дело должно иметь результат.) 3). В какой ситуации (или в каких ситуациях) может быть употреблена пословица? (Для предостережения человека, чтобы он не брался за несколько дел одновременно, или при объяснении, почему ничего из задуманного у него не получилось.) Может быть и еще один вопрос: 4). Почему заяц, а не какое-то другое животное становится «героем» пословицы? (Зайцы очень быстро бегают, охотнику трудно поймать его.) После такой работы с составляющими комментария школьникам следует предложить по образцу истолковать одну из пословиц: *Пришла беда – отворяй ворота; Любишь кататься, люби и саночки возить; Цыплят по осени считают.*



Разумеется, толкование паремий – работа для учащихся достаточно сложная. Многие пословично-поговорочные тексты «не поддаются» юным читателям. Учитель может предложить школьникам «Большой толковый словарь пословиц и поговорок русского языка для детей» Т.В. Розе [17] и/или «Словарь русских пословиц и поговорок» В.П. Жукова [8]. Первый из названных содержит краткое, но исчерпывающее истолкование самых «ходовых» паремий. Более же привлекают в «Большом словаре...» «говорящие» рисунки, выполненные художником В.О. Уборевич-Борковским. Многие из них «подскажут» школьникам, в какой ситуации паремия украсит речь. Даже разглядывание этого словаря можно считать важной ступенью в постижении фольклора.

В «Словаре...» В.П. Жукова представлены три типа пословиц и поговорок в зависимости от степени их смысловой мотивированности: к 1-ому типу относятся пословицы, уже не употребляющиеся в прямом смысле: *Игра не стоит свеч; Своя рубашка ближе к телу; Нашла коса на камень*; ко 2-ому – пословицы, для которых характерен и буквальный и иносказательный планы: *Аппетит приходит во время еды; Лежачего не бьют; Любишь кататься, люби и саночки возить*; к 3-ему – выражения, которые употребляются только в буквальном смысле: *Век живи, век учись; Молчание – знак согласия; Старый друг лучше новых двух*. Помимо того, в «Словаре...» В.П. Жукова к каждой из включенных паремий дается толкование, а в иных случаях – модель ситуации, к которой пословично-поговорочное выражение применимо. С помощью «Словаря...» школьники могут также подбирать синонимичные пословицы и поговорки. Он подводит их к пониманию, что значительная часть паремий имеет иносказательный смысл, который и помогает понять жуковский словарь. Но он не может всегда быть под рукой. Следовательно, нужно искать какие-то другие «знаки», чтобы понимать (и принимать/не принимать) услышанные в первый раз пословичные выражения.

В этом в значительной степени может помочь тематическая классификация Г.Л. Пермякова. Как мы отмечали выше, по мнению ученого, пословица дает словесную модель, схему той или иной жизненной, житейской ситуации. Нужно научить учеников 7–9 классов «читать» эту схему, чтобы реагировать на нее. Для этого следует найти в пословичном тексте «тематический стержень», т.е. две противопоставленные друг другу сущности (вещи). Покажем на конкретном примере, предложенном паремиологом: «...о каких вещах идет речь в пословице *Гора родила мышь*? Разумеется, не о горе и не о мыши. ...под словом «гора» подразумевается нечто большое, например, большие усилия, большая шумиха, большие затраты и т.д., а под словом «мышь» – нечто малое, например, незначительный результат усилий, малый эффект от затрат и т.п. Иначе говоря, противопоставление горы и мыши в данной пословице означает не что иное, как противопоставление большого и малого, кото-

рое, естественно, может встретиться в рассуждении на любую тему. Примерно то же можно сказать и о «нечленимой фразе»... *Слон и Моська* и о восточной пословице *Из капель – море*. И хотя они построены из разных реалий, инвариантная пара противопоставлений у них одна и та же (большое и малое)» [14, с. 32]. На этом Пермяков строит свою классификацию пословиц. По такому же принципу образованы группы: «Содержание – форма», «Свое – чужое», «Старое – новое», «Близкое – далекое», «Умный – глупый», «Акция – реакция» и др. Ученым в специальном Перечне «расписаны» инвариантные пары по каждой предметной тематической группе, например, «Акция – реакция»: «Об акции и реакции, т.е. о действиях и ответных действиях, в том числе о вопросах и ответах, о заслугах и наградах, о вине и наказании, а также о благодарности и неблагодарности за содеянное» [14, с. 38]. Самостоятельно ученики могут прокомментировать, например, пословицу из этой тематической группы *Как крикнешь, так эхо и отзовется*. В дальнейшем, встречаясь с «новыми» для них пословичными текстами, школьники будут истолковывать их, опираясь на Перечень и «тематический стержень» и определяя наличие/отсутствие аллегорического смысла, а при обращении к уже знакомым паремиям ученики будут «открывать» в них другие смыслы, видеть возможность применять некоторые из них в иных ситуациях.

Если при интерпретации паремий необходимо уметь «читать» смоделированные ими схемы, то при знакомстве с паремиями-трансформами, т.е. пословичными выражениями, внутри которых что-то «нарушено», необходимо понять, что меняет в них трансформация, какой смысл придает. Например: *Любишь кататься – купи самокат (Любишь кататься, люби и саночки возить); На безрыбье и головастик – кит (На безрыбье и рак – рыба)*. Что не так с этими пословицами? Что изменилось в них? Какой эффект может вызвать употребление трансформ? Школьники отмечают комический эффект, за счет чего он достигнут, а также новые смыслы, приобретенные пословицами, определяют, с какой целью и в какой ситуации могут быть использованы эти выражения-трансформы. Отмечая результаты трансформации, школьники вступают в игру, которую филологи называют языковой. М.В. Захарова так трактует это понятие «языковая игра»: «Языковая игра – это умышленное нарушение норм, существующих в сознании участников коммуникации, средствами языка с целью привлечения внимания реципиента языковой игры к нарушаемым нормам и возникающим на базе этих нарушений смыслам» [9, с. 51]. Приемы языковой игры, открытые филологами, могут войти (и уже входят) в методический инструментарий учителя-словесника. Использование языковых игр на занятиях совершенствует коммуникативные умения учащихся: они учатся привлекать к себе, к своему мнению внимание, выражать свое отношение к чему-либо, создавать стилистический эффект (экспрессивность, эмоциональность).



Приемы структурных преобразований пословиц и поговорок (создание паремий-трансформов) охарактеризованы Е.Н. Саввиной: «Изменение – в самом общем виде – может представлять собой либо 1) добавление каких-либо посторонних элементов, либо 2) устранение (опущение) каких-либо элементов, либо 3) подстановку каких-либо элементов вместо тех или иных уже имеющихся, либо, наконец, 4) перестановку тех или иных элементов внутри паремии... никаких других изменений либо вообще не может быть, либо они представляют собой комбинацию перечисленных» [19, с. 209]. Приведем несколько примеров паремий-трансформ, образованных перечисленными способами: *Бедность не радость (Бедность не порок); Друг познается на контрольной (Друг познается в беде); Учеба – хорошо, а каникулы – лучше (В гостях – хорошо, а дома – лучше); Семь раз примерь, один раз купи (Семь раз отмерь, один раз отрежь); Готовь сани зимой, а малиновое варенье – летом (Готовь сани летом, а телегу – зимой); Делу – время, психологу – за час 3000 р. (Делу – время, потехе – час), Меньше знаешь – больше учишь (Меньше знаешь – лучше спишь).*

После знакомства с трансформами предлагая ученикам попытаться объяснить, как они образованы, что изменилось в них, какие эмоции они вызывают. После этого школьники включаются в языковую игру – трансформируют паремии (по своему выбору или предложенные учителем).

Следующий этап – иллюстрирование пословиц (можно делать это с помощью искусственного интеллекта – ИИ). Такого рода деятельность, во-первых, побуждает учащихся к речетворчеству, во-вторых, обращает их (в который раз!) к жанровым особенностям пословиц, к пониманию метафоричности. И здесь важен анализ школьниками результатов работы ИИ. Просчеты ИИ, непонимание им индизказательного плана паремий (он еще не может делать это на высоком уровне) учащиеся замечают лучше, чем недостатки в работах одноклассников и в собственных. В иллюстрациях ИИ они ищут просчеты с удовольствием, что побуждает их вновь и вновь вникать (находить и объяснять) скрытые смыслы пословиц и более тщательно выполнять свои творческие работы.

Стимулирует их к этому еще и возможность представить свои работы в интернет-пространстве, которое дает им свободу речевого поведения, поощряет за счет экспериментов над языком к креативности, что особенно ярко проявляется при модификации паремий. И все это потому, что паремии обладают потенциальной «готовностью» участвовать в различного рода трансформациях. Каждый день в интернете на разных платформах появляются новые преобразования традиционных паремических единиц. Все это «кочует» по просторам интернета, видоизменяясь, обретая различные варианты (включая и креолизованные тексты). Школьники могут принимать участие в этом, создавать оригинальные преобразования традиционных паремий, совершенствовать свои творческие и коммуникативные способности.

Выше мы уже отмечали роль взаимосвязи паремий с публицистической литературой при обучении созданию эссе, когда публицистика выступает в роли образцового текста. Художественная литература может играть свою роль, по-своему выступать посредником между фольклором и учеником, как, например, книга А. Гиваргизова «Дневник Вики Т.». Эта тонкая книга может стать для юных читателей кладезем пословиц и поговорок, истолкованных их ровесницей. Но главное, почему мы обратили внимание на паремически насыщенную книгу, заключается в том, что она «подсказывает» учителю приемы работы его учеников с пословицами и поговорками во внеурочное время. Во-первых, паремии можно собирать, коллекционировать, как героиня и ее бабушка. Собирать можно в паре, в группе, классифицировать собранные пословично-поговорочные выражения по темам, по форме: простые – сложные. А можно особо выделять аллегорические пословицы... Будут интересными для школьников и такие задания, как дополнение коллекции Вики Т. – «вписывать» синонимичные пословицы и поговорки; «вставка» нескольких «своих» страниц в дневник девочки (в книге он выделен и цветом, и шрифтом). Наконец, можно включиться в игру и сочинять поговорки, как герои книги (рассказ «Вдохновение»).

## Заключение

Работа по предлагаемой методике, кроме повышения качества предметной обученности подростков, способствует достижению ими личностных результатов в области речевого развития: готовность и способность в зависимости от ситуации (в том числе и в сетевом общении) включать в свою речь паремии, трансформировать пословицы (в том числе и в другие малые жанры фольклора), создавать на основе паремических выражений высказывания в разных жанрах (комментарий, эссе), а также тексты новой природы.

## Литература

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов второго поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
2. Бровкина А.Н. Пословицы как продуктивные единицы языка и фольклора: на материале французского языка: автореферат диссер... канд. фил. наук. Курск: КГУ, 2006. 23 с.
3. Буслаев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства. СПб.: Типография товарищества «Общественная польза», 1861. 662 с.
4. Васильева К.Н. Паремии-трансформеры в интернет-коммуникации: структура, семантика, тематические группы: дисс. ... канд. наук. М., 2022. 259 с.
5. Водовозов В.И. Книга для первоначально-го чтения в народных школах. Ч. 1. Изд. 10-е.

СПб.: Типогр. В.С. Белашева и типогр. Ф.С. Сушчинского, 1877. 283 с.

6. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М.: Госуд. учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1962. 495 с.
7. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. М.: Издательство: Рипол-Классик, 2021. 416 с.
8. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Просвещение; Дрофа, 2014. 656 с.
9. Захарова М.В. Языковая игра и ирония в коммуникативном взаимодействии // Вестник Московского государственного университета. Серия: Русская филология. 2023. № 3. С. 44–54.
10. Колокольцев Н.В. Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 286 с.
11. Коровина В.Я. Фольклор и литература: Учеб. пособие для учащихся старших классов (9–11) / Сост. В.Я. Коровина. М.: Скрин Мирос, 1996. 205 с.
12. Львова С.И. Коммуникативно-деятельностный подход как достижение современной методики преподавания русского языка // Русский язык в школе. 2013. № 7. С. 3–8.
13. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии / Сост., авт. вступ. ст. Г.Л. Капчиц. М.: Наука, 1988. 235 с.
14. Пермяков Г.Л. Пословицы и поговорки народов Востока: Систематизированное собрание сочинений двухсот народов / Отв. ред. Е.М. Мелетинский. Изд. стереотип. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2020. 672 с.
15. Потеня А.А. Теоретическая поэтика / Сост., вступ. ст. и коммент. А.Б. Муратова. 2-е изд., испр. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 111–113.
16. Пранцова Г.В. Паремеиологические жанры как средство развития личности подростков // Русская словесность. 2009. № 4. 34–38.
17. Розе Т.В. Большой толковый словарь пословиц и поговорок русского языка для детей / худ. В.О. Уборевич-Борковский; ред. Ю.В. Куканова. М.: Издательство Просвещение-Союз, 2023. 224 с.
18. Рыбникова М.А. Русские пословицы и поговорки. М.: Издательство «Культура», 2022. 631 с.
19. Саввина Е.Н. Трансформация клишированных выражений в речи // Паремеиологические исследования: сб. ст. / сост. Г.Л. Пермяков. М.: Главная редакция восточной литературы «Наука», 1984. С. 200–221.
20. Харитонов О.Ю. Уроки развития речи в системе литературного образования: диссер...канд. наук. М.: МПГУ, 2004. 185 с.

The article presents a methodology for multi-aspect work with proverbs in the lessons of literature and the Russian language. Appeal to proverbs is due, on the one hand, to the need to develop students' skills to understand and interpret works of different genre nature, on the other hand, the ability to create statements of different genres of moral and civic orientation on the basis of proverbs. The proposed methodology is based on a communicative-activity approach, which includes techniques that teach how to operate with proverbial texts, activating the mental and speech activity of students. When comprehending the meaning of proverbs, special attention is paid to the subject thematic groups of proverbs, which allows schoolchildren to correctly interpret proverbial texts, to determine the situation modeled by the folklore genre. This technique, in addition to improving the quality of subject training of adolescents, contributes to their achievement of personal results in the field of speech development: readiness and ability, depending on the situation (including in network communication), to include proverbs in speech, transform proverbs into other small genres of folklore, create based on the proverbial text of statements in different genres, as well as texts of a new nature.

**Keywords:** proverb; proverb; communicative-activity approach; speech creation based on proverbs; subject thematic groups of proverbs; proverbial transformations; language game; Internet space; folklore and literature.

#### References

1. Asmolov A.G. System-activity approach in the development of second generation standards // Pedagogy. 2009. No. 4. P. 18–22.
2. Brovkina A.N. Proverbs as productive units of language and folklore: on the material of the French language: abstract of dissertation ... cand. Phil. Sciences. Kursk: KGU, 2006. 23 p.
3. Buslaev F.I. Historical essays on Russian folk literature and art. St. Petersburg: Printing house of the association "Public benefit", 1861. 662 p.
4. Vasilieva K.N. Paremiias-transformers in Internet communications: structure, semantics, thematic groups: diss. ... cand. Sciences. M., 2022. 259 p.
5. Vodovozov V.I. A book for initial reading in public schools. Part 1. Ed. 10th. SPb.: Printing house. V.S. Belasheva and printing press. F.S. Sushchinsky, 1877. 283 p.
6. Golubkov V.V. Methods of teaching literature. M.: Gosud. educational-ped. publishing house of the Ministry of Education of the RSFSR, 1962. 495 p.
7. Dal V.I. Proverbs and sayings of the Russian people. M.: Publisher: Riplol-Klassik, 2021. 416 p.
8. Zhukov V.P. Dictionary of Russian proverbs and sayings. M.: Enlightenment; Drofa, 2014. 656 p.
9. Zakharova M.V. Language game and irony in communicative interaction // Bulletin of the Moscow State University. Series: Russian Philology. 2023. No. 3. S. 44–54.
10. Kolokoltsev N.V. The development of oral and written speech in the lessons of literary reading. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1958. 286 p.
11. Korovina V. Ya. Folklore and Literature: Proc. allowance for high school students (9–11) / Comp. V. Ya. Korovina. M.: Skrin Miros, 1996. 205 p.
12. Lvova S.I. Communicative-activity approach as an achievement of modern methods of teaching the Russian language // Russian language at school. 2013. No. 7. P. 3–8.
13. Permyakov G.L. Fundamentals of structural paremiology / Comp., author. intro. Art. G.L. Kapchits. M.: Nauka, 1988. 235 p.
14. Permyakov G.L. Proverbs and sayings of the peoples of the East: Systematized collection of works of two hundred peoples / Ed. ed. E.M. Meletinsky. Ed. stereotype. M.: Book house "LIBROKOM", 2020. 672 p.
15. Potebnya A.A. Theoretical poetics / Comp., entry. Art. and comment. A.B. Muratova. 2nd ed., rev. St. Petersburg: Faculty of Philology, St. Petersburg State University; M.: Publishing Center "Academy", 2003. S. 111–113.
16. Prantsova G.V. Paremiological genres as a means of developing the personality of adolescents // Russian literature. 2009. No. 4. 34–38.
17. Rose T.V. A large explanatory dictionary of proverbs and sayings of the Russian language for children / art. V.O. Ubovich-

- Borkovsky; ed. Yu.V. Kukanova. M.: Prosveshchenie-Soyuz Publishing House, 2023. 224 p.
18. Rybnikova M.A. Russian proverbs and sayings. M.: Publishing house "Culture", 2022. 631 p.
19. Savvina E.N. Transformation of clichéd expressions in speech // Paremiological studies: coll. Art. / comp. G.L. Permyakov. M.: The main editorial office of Eastern literature "Science", 1984. S. 200–221.
20. Kharitonova O. Yu. Lessons in the development of speech in the system of literary education: dissertation ... cand. Sciences. M.: MPGU, 2004. 185 p.

# Роль текста в современной лингводидактике: текст как основа развития языковых компетенций

**Плохих Елена Евгеньевна,**

преподаватель, аспирант кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова  
E-mail: nedopjokina.elena@gmail.com

На современном этапе развития образования в целом и языкового образования в частности, преподаватели, как правило, используют гибридные комбинации преимуществ всех когда-либо существовавших методов и подходов. Новые социокультурные реалии и мировые образовательные тенденции «диктуют» преподавателям свои правила: в современном поликультурном мире продолжают сохранять свою *актуальность* вопросы равномерного развития у обучающихся компонентов коммуникативной компетенции, а также вопросы, касающиеся поиска наиболее оптимальных способов развития коммуникативной компетенции. Цифровизация языкового образования ставит роль традиционного печатного текста под сомнение, буквально обрушивая на преподавателей огромное количество приложений для обучения иностранным языкам с качественно визуализированной дополненной реальностью, 3D-спецеффектами и другими элементами, завоевавшими любовь и доверие обучающихся. *Целью* данной статьи является проведение анализа роли текста как такового в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам и определение его лингводидактических возможностей в этой связи. Автор статьи приходит к *выводу*, что работа с иноязычным текстом является фактическим фундаментом для формирования коммуникативной компетентности обучаемых и обладает рядом неоспоримых преимуществ по сравнению с альтернативными видами работы.

**Ключевые слова:** методика, метод, коммуникативный метод, коммуникативная компетенция, субкомпетенции, коммуникативный подход, текст, уровень владения языком.

## Введение

История обучения иностранным языкам уходит вглубь веков: представителям разных племен, народностей и наций еще в древности приходилось общаться друг с другом для поддержания торговых, военных и культурных связей. Обмен информацией был условием «и выживания, и развития человечества» [8: с. 9]. Естественно, для успешной коммуникации им необходимо было понимать друг друга, поэтому люди начали учить иностранные языки. Со временем у них выработались свои подходы и методы обучения иностранным языкам, которые видоизменялись и превращались или даже плавно перетекали в другие, когда «методы-предшественники» переставали удовлетворять коммуникативные потребности общества того или иного времени [9]. Представляется весьма интересным проведение хотя бы обобщенного анализа роли текста в каждом из «крупных» (с точки зрения его исторического влияния) методов.

## Роль текста в классических и инновационных методах

Все существующие методы преподавания иностранных языков можно разделить на классические (традиционные) и инновационные методы [12]. Представляется целесообразным коротко изложить основные особенности методов и на этой основе проанализировать роль текста как такового в рамках каждого отдельно взятого. Классическими методами являются так называемые переводные методы [12]:

**Грамматико-переводный метод** (Grammar-Translation Method) длительное время являлся единственно признанным как в России, так и во многих странах за рубежом. В России грамматико-переводный метод активно применяли при обучении иностранным языкам вплоть до 50-х годов XX века, в европейских странах он играл ведущую роль до начала Первой мировой войны. Представители данного метода считали, что язык необходимо изучать, прежде всего, для развития логического мышления и понимания литературных произведений «в оригинале». Следует отметить, что данный метод до сих пор эффективно используется преподавателями на разных этапах обучения с учетом целей и задач проводимых занятий, уровня подготовки и образовательных потребностей обучающихся: не как единственно возможный, а как дополнение к более современному и эффективному на данном этапе развития языкового образования.



Грамматико-переводной метод обучения «живым» иностранным языкам был перенесен из методики преподавания так называемых «мертвых», в первую очередь древнегреческого языка и латыни. В основе данного метода лежит тщательное изучение грамматики языка в строгой последовательности от морфологии к синтаксису и дословный перевод предложений и текстов с родного языка на изучаемый иностранный язык [12]. Лексикой обучаемые овладевали с помощью длинных списков отдельных слов, которые могли быть не связаны друг с другом общей тематикой (“isolated vocabulary words”) [16]. Обучающиеся, которые овладели иностранным языком на достаточном уровне, переходили от анализа и проработки грамматических форм к чтению классической литературы на изучаемом языке [11]. В сущности, изучение иностранного языка в рамках грамматико-переводного метода сводится исключительно к работе с текстом и/или над текстом и основной единицей текста – предложением. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что текст в грамматико-переводном методе рассматривается как центрообразующее явление в процессе освоения иностранного языка. Он и его единица – предложение – являются отправной точкой и по сути целью процесса изучения иностранного языка в контексте грамматико-переводного метода.

**Текстуально-переводной метод**, наиболее известными представителями которого являются Ж. Жакото, Ж. Туссен, Г. Лагенштейн, пришел на смену грамматико-переводному методу и по сути и форме является его разновидностью за некоторым исключением [12]. Данный метод в отличие от грамматико-переводного отказывается от системного подхода к изучению грамматики иностранного языка, вместо этого основное внимание уделяется чтению и переводу объемного аутентичного текста, а грамматика «изучается индуктивно и усваивается пассивно» [1: с. 177], то есть в процессе работы над текстом и его структурами. Текст, как некое «наглядное пособие» по актуализации языковых единиц, в данном методе является отправной точкой в преподавании и изучении иностранного языка. На основе текста учащиеся выполняют упражнения на подстановку, далее переходят к выполнению упражнений на трансформацию и для закрепления грамматического правила делают переводные упражнения с родного на изучаемый иностранный язык [7]. Умалить роль текста в данном методе не представляется возможным.

По мере развития экономик различных стран и углубления межкультурных и международных связей переводные методы, которые были ориентированы на рецептивное владение иностранным языком, теряли свою актуальность. Необходимо было создать качественно новые методы, которые бы позволили обучить говорению и созданию устных и письменных авторских текстов разных функциональных стилей на изучаемом иностранном языке [5].

Справиться с этой задачей помогли смежные дисциплины (психология, физиология, культурология, антропология и другие), именно они объясняли те механизмы и процессы, с помощью которых человек овладевает языком. Благодаря междисциплинарному «тандему» научных знаний появилась **группа прямых методов**: устный метод или метод Палмера (Э.Г. Палмер), натуральный (М. Берлиц, Ф. Гуэн), прямой (Э. Симоно, К. Броил) и современные модификации этой группы методов – аудиовизуальный (П. Губерина, П. Риван), аудиолингвальный (Ч. Фриз, Р. Ладо), о которых речь пойдет ниже [12].

В контексте **прямого и натурального методов** (Direct and Natural Method) первостепенным являлось создание таких условий овладения иностранным языком, которые бы были аналогичны или, по крайней мере, максимально приближены к условиям естественного овладения первым по усвоению языком [12]. Это значит, что текст в данном методе играет менее важную роль на первых этапах обучения иностранному языку, так как сначала процесс обучения строится на принципах аналогии и имитации: обучаемые подражают преподавателю, а незнакомая лексика объясняется за счет наглядного материала, объяснения с помощью синонимов или антонимов, или языковой догадки. Однако по мере освоения обучаемыми языковых единиц и грамматических явлений, им предлагается работа с текстами разной функциональной направленности и сложности [3]. В конечном итоге целью обучения, так или иначе, является продукция устных и письменных речевых произведений, качество которых является показателем качества овладения иностранным языком, вопрос работы с текстом находится в прямой зависимости от этапа изучения иностранного языка.

Наследием группы прямых методов являются **аудиолингвальный** (Audio-lingual method, создателями являются лингвист-структуралист Ч. Фриз и методист Р. Ладо) и **аудиовизуальный** (Audio-visual method, разработан учеными П. Губерина, П. Риваном, Р. Мишеа, Ж. Гугенеймом) методы обучения иностранным языкам, в рамках которых утверждается приоритет устной речи над письменной. Несмотря на постулаты данных подходов к обучению иностранным языкам, на продвинутых этапах изучения иностранного языка предполагается внедрение в процесс обучения активной формы работы с текстом: обучаемым предлагаются тексты в диалоговой форме, максимально точно передающие «живую речь» и социокультурные особенности общения носителей языка, а также «дрилловые» упражнения к текстам [5]. Из этого можно сделать вывод о том, что даже в таких методах, в которых роль текста изначально сведена к минимуму, их авторам, так или иначе, приходилось возвращаться к доработке своих методов, а именно, к «оснащению» их упражнениями и/или заданиями с аутентичными текстами.

Следующим наиболее популярным на сегодняшний день, как в России, так и за рубежом, ме-

тодом обучения иностранным языкам является **коммуникативный метод** (Communicative method). В России коммуникативная концепция была впервые сформулирована и обоснована в работах Е.И. Пассова [4]. В зарубежной методике преподавания иностранных языков разработка коммуникативного подхода была начата в 1971 году рядом специалистов по поручению Совета Европы [12]. И отечественная, и зарубежная формулировки данного метода предполагают обучение иностранному языку за счет взаимообусловленного и взаимосвязанного обучения всем формам письменного и устного речевого общения [14]. Следовательно, роль письменного речевого произведения в контексте данного метода значительна, так как эффективное письменное общение предполагает умение не только создать определенный связный и целостный текст на иностранном языке, но и умение воспринять и переработать аутентичный [14]. В рамках коммуникативной концепции работа с текстом и над текстом мирно сосуществует с другими формами работы, не отвергая друг друга и не противореча эффективности каждого из отдельно взятых.

На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам и культурам преподаватели, как правило, используют гибридные комбинации преимуществ всех существующих методов с акцентом на коммуникативный в рамках гуманистической образовательной парадигмы. Проанализировав роль текста в наиболее известных из методов, мы последовательно и аргументировано доказали, что работа с аутентичным текстом является неотъемлемой составной частью процесса обучения иностранным языкам в рамках каждого отдельно взятого метода, в том числе и коммуникативного, который на сегодняшний день является самым популярным и предпочтительным, но нисколько не умаляет и не отрицает достоинств своих предшественников.

### Какова роль текста сегодня

Предыдущий анализ позволяет сделать вывод о том, что работа с текстом в той или иной степени является составной частью каждого «крупного» метода обучения иностранному языку, который в определенный исторический период был доминирующим в методике. Возникает справедливый вопрос: каким образом текст способствует достижению основной цели современного языкового образования в рамках компетентностного подхода – **формированию у обучаемых коммуникативной компетенции** [14: с. 22–27]? Для того чтобы ответить на него, рассмотрим уровни коммуникативной компетенции и проанализируем, как работа с текстом способствует формированию коммуникативной компетенции в целом и каждой отдельно взятой компетенции в составе языковой, в частности.

В документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», разработка ко-

торого была начата преподавателями иностранных языков Европы и других стран еще в 1971 году и завершена только в 2001 году, коммуникативная компетенция представлена в виде 2 групп компетенций: неязыковых (общие компетенции) и языковых (коммуникативные компетенции) [14: с. 29; 15].

**Неязыковые (общие) компетенции** включают в себя *декларативные знания* (знания о мире, которые человек получил благодаря своему жизненному опыту, образованию; социокультурные знания об определенном языковом сообществе; межкультурные знания), *практические умения и навыки* (навыки и умения общественной жизни; повседневного поведения; профессиональные навыки и умения; навыки и умения, связанные с проведением досуга; межкультурные навыки и умения), *экзистенциальную компетенцию* (взгляды и отношения; мотивация; ценности и убеждения; тип познавательной способности; личностные качества), *познавательные способности, или способность учиться* (учебные навыки и умения; эвристические умения) [15: с. 29]. Неязыковые компетенции не являются предметом рассмотрения в данной статье, поэтому коротко обозначив их суть, перейдем к рассмотрению коммуникативной компетенции.

Согласно CEFR, документу Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» от 2001 года и CEFR (Companion volume) от 2020 года **коммуникативная компетенция** состоит из трех субкомпетенций: лингвистической (linguistic), социолингвистической (sociolinguistic) и прагматической (pragmatic). В общеввропейских рамочных рекомендациях от 2001 года не было представлено детальной разработки компонентов, составляющих основу каждой из субкомпетенций. Авторы CEFR предлагали достаточно обобщенное описание каждого из трех компонентов, а те, в свою очередь, включали в себя знания, умения и навыки (knowledge, skills and know-how) [14].

Лингвистическая компетенция подразумевала знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки и умения, а также другие характеристики языка как системы, безотносительно к социолингвистической значимости его вариантов и к прагматической функции конкретных реализаций. Применительно к индивидуальной коммуникативной компетенции, этот компонент предполагал не только объем и качество знаний (например, знание смыслоразличительной функции звуков, объем и точность словаря), но и их когнитивную организацию и способ хранения (например, ассоциативная сеть, в которую говорящий помещает определенную лексическую единицу), а также их доступность (припоминание, извлечение из долговременной памяти, использование). Социолингвистическая компетенция согласно CEFR2001 отражала социокультурные условия использования языка. Прагматическая компетенция предполагала знания, умения и на-

выки по выбору языковых средств в зависимости от условий и ситуации общения в соответствии

со схемами взаимодействия коммуникантов [14] (рис. 1).



Рис. 1

В CEFR (Companion volume) от 2020 года представлена более детальная разработка компонентов коммуникативной компетенции (рис. 2). **Лингвистическая субкомпетенция** включает в себя: *general linguistic range, vocabulary range, grammatical accuracy, vocabulary control, phonological control, orthographic control*, что предполагает равномерную развитость лексической, грамматической, морфологической, семантической, фонологиче-

ской, орфографической и орфоэпической субкомпетенций [14: с. 130–137]. **Социолингвистическая субкомпетенция:** *sociolinguistic appropriateness*, в нее входят знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в конкретном социальном контексте: лингвистические маркеры социальных отношений, нормы вежливости, выражения народной мудрости, регистры общения, диалекты и акценты [14: с. 137].



Рис. 2

**Прагматическая субкомпетенция** состоит из *flexibility, turntaking, thematic development, coherence and cohesion, propositional precision, fluency*. К каждому компоненту каждой из субкомпетенций даны подробные дескрипторы по уровням. Следует отметить, что некоторые термины в версии CEFR от 2020 года изменены и/или дополнены по сравнению с версией CEFR от 2018, но не отличаются по содержанию и сути. [14: с. 138–139].

Фундаментально эти субкомпетенции можно подразделить на три более крупные [15]:

а) дискурсивная компетенция (знание правил построения высказываний, их объединения в текст);

б) функциональная компетенция (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций);

в) компетенция схематического построения речи (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия).

У отечественных методистов изначально был более детальный подход к описанию коммуникативной компетенции. В зависимости от представляемой научной школы и научных взглядов, российские исследователи выделяют три-четыре компонента в составе коммуникативной компетенции, которые по смыслу вбирают в себя всё то, что представлено в документе Совета Европы:

1) *языковая компетенция* («полный аналог лингвистической компетенции» [7: с. 15]);

2) *речевая компетенция* (в ней объединены стратегическая и дискурсивная компетенции [7: с. 15]);

3) *социокультурная компетенция* (социальная, социолингвистическая и социокультурная ком-

петенции рассматриваются как единое целое [7: с. 15]).

Идея представить набор коммуникативных компетенций, описанных в документе Совета Европы, в более сжатом виде, «но без нарушения внутренней логики и целостности всего понимания данной компетенции принадлежит профессору В.В. Сафоновой» [6, 7: с. 15].

В некоторых случаях отечественные методисты дополняют концепцию о коммуникативной компетенции принципиально новыми составляющими, как например это сделала И.Л. Бим [2]:

4) компенсаторная компетенция (умение находить возможные варианты замены в случае необходимости);

5) учебная компетенция (или учебно-познавательная).

Так как создание устных и письменных текстов часто вызывает у обучаемых не просто сложности, а опасение или нежелание говорить и писать, мы считаем крайне важным проанализировать то, как работа с текстом помогает сформировать коммуникативную компетенцию в целом и в частности при работе с каждой отдельной субкомпетенцией в составе языковой:

1. Формирование **лингвистической компетенции** «предполагает овладение определенной суммой формальных языковых знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка – лексикой, фонетикой, грамматикой» [3: 14]. В результате формирования данного компонента коммуникативной компетенции обучаемый должен овладеть необходимым языковым репертуаром, «набором» релевантных грамматических структур, фонетическими особенностями и интонационными моделями изучаемого иностранного языка. С нашей точки зрения, усвоение языкового материала происходит наиболее эффективно посредством работы с аутентичными текстами, т.е. путем «сверху вниз», как на ранних этапах обучения, так и на более продвинутом уровне владения иностранным языком: в процессе работы с текстом обучаемый переводит и запоминает незнакомые слова, изучает новые и повторяет пройденные грамматические структуры. Что касается овладения интонационными моделями и выработки произношения, то в этом вопросе самым главным помощником является аутентичный аудиотекст, работа с которым является основой вышеупомянутого аудиолингвального метода изучения иностранного языка [12].

2. Конечной целью формирования коммуникативной компетенции является умение обучаемого создавать целостные и связные *письменные и устные речевые произведения* на изучаемом иностранном языке. Следовательно, мы по праву можем сказать, что в фокусе формирования коммуникативной компетенции неизменно находится развитие и углубление речевых умений, т.е. развитие **прагматической компетенции**. Под этим подразумевается овладение умениями, необходимыми для работы над устным выступлением, для

выбора и выстраивания стратегии общения, создания когезивного и когерентного текста, эффективного взаимодействия с участниками общения, а также «владение приемами получения и передачи информации как в устном, так и в письменном общении» [3: 14]. Эффективно обучить созданию письменных и устных речевых произведений можно с помощью ознакомления обучаемых с адаптированными/частично адаптированными/неадаптированными (на более высоком уровне владения иностранным языком) аутентичными текстами. Такого рода тексты являются наглядными примерами «живой речи»: логически выстроенной, когерентной, а иногда спонтанной и несвязной, что наиболее характерно для письменного и устного речевого общения соответственно. С нашей точки зрения, грамотно подобранный преподавателем аутентичный текст является лучшим образцом для создания учениками своих текстов разных жанров.

3. **Социолингвистическая компетенция** объединяет в себе вопросы языковой и речевой доступности (социальная компетенция), детального изучения культурологических особенностей страны изучаемого иностранного языка (социокультурная компетенция) в целях осуществления успешной межкультурной коммуникации, а также формирования уверенности в себе при общении с другими людьми и толерантности по отношению к представителям других культур и, наконец, проблему развития умения находить общий язык в сложившейся коммуникативной ситуации (социальная компетенция) [3]. На наш взгляд, аутентичные тексты об истории, культуре, национальном характере жителей страны изучаемого языка, о диалектах и акцентах являются наиболее надежными и увлекательными источниками информации для изучающих иностранный язык и желающих осуществлять успешную межкультурную коммуникацию. Именно работа над текстом (прочтение, перевод, краткий или подробный пересказ, изложение), а также сопутствующие ей разработки собственных проектов на основе прочтенных текстов способствуют развитию социолингвистической компетенции на стадии знакомства со страной изучаемого языка, а также на стадии его продолжения в режиме реального общения с носителями [3].

Кроме того, обращаясь к тому, что привнесли в концепцию о коммуникативной компетенции отечественные методисты, следует добавить, что формирование **компенсаторной компетенции** также невозможно без использования текстов на изучаемом иностранном языке. Компенсаторная компетенция предполагает развитие и закрепление у обучаемого комплекса особых умений, позволяющих найти взаимопонимание при дефиците языковых средств в условиях передачи/получения иноязычной информации [2]. Аутентичные тексты являются базой для расширения пассивного словарного репертуара, который представляет собой своеобразную «подушку безопасности»



для тех, кто изучает иностранный язык. Кроме того, аутентичные тексты нередко снабжены графическими изображениями/диаграммами/схемами/таблицами, что может помочь обучаемому понять содержание текста любой сложности на предметном уровне.

**Учебная (учебно-познавательная) компетенция** включает в себя формирование у учащегося стремления к самостоятельной познавательной деятельности, к целеполаганию и составлению планов, а также развитие у обучаемого умения создавать и реализовывать проекты, проводить сравнения, анализы и адекватно оценивать качество своей учебной и познавательной деятельности [10]. В наш век доступности и многообразия информационных и коммуникационных технологий изучающие иностранный язык имеют беспрецедентную возможность читать недоступную ранее аутентичную литературу любого жанра и стиля, тем самым расширяя кругозор и, что важно в нашем исследовании, повышая свой уровень владения иностранным языком. Современная концепция непрерывного образования (Concept of Lifelong Learning) предполагает, что человек должен не только обладать неким объемом знаний, но и должен уметь «добывать» и обрабатывать новую для него информацию [13]. Для изучающих иностранный язык и совершенствующих свой уровень владения им главным источником информации являются, в первую очередь, аутентичные тексты; традиционные печатные издания, электронные книги и статьи, посты в социальных сетях, субтитры к видео, аудиотексты, подкасты и т.д. Ключевое и смыслообразующее понятие при этом **текст**. Следовательно, релевантные для обучаемой аудитории тексты и упражнения и/или задания к ним могут помочь преподавателю сформировать познавательную компетенцию у обучаемых или помочь самим обучающимся выстраивать свою образовательную траекторию и идти по ней в заданном направлении с помощью работы с и над текстами разной сложности.

## Заключение

Таким образом, проанализировав роль текста в развитии каждого компонента коммуникативной компетенции (в понимании, традиционном для европейского методического сообщества и большинства отечественных методистов), мы установили, что работа с иноязычным текстом является фактическим фундаментом для формирования коммуникативной компетентности обучаемых.

## Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский // – М.: Педагогика, 1977. – 257 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим // – М.: «Просвещение», 1988. – 255 с.
3. Левченко О.Ю. Методы обучения иностранным языкам в российской образовательной системе (конец XIX – начало XX в.) / О.Ю. Левченко // Интеграция образования. 2010. № 3/2010. – С. 51–56
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов // – М.: Просвещение, 1991. – 245 с.
5. Рахманов И.В., Гез Н.И. и др. Основные направления методики преподавания иностранных языков в XIX–XX веке. В 3-х частях. – Под ред. И.В. Рахманова. – М.: Педагогика, 1972. – 320 с.
6. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya> (дата обращения: 08.08.2023).
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова // – М.: Просвещение, 2016. – 238 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова // – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с. – ISBN978-5-387-00076-8
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова // – М.: Слово/Slovo, 2008. – 264 с. – ISBN978-5-387-00069-0
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – С. 58–64
11. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. / С.Ф. Шатилов // –2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
12. Щукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие / С.В. Фомина // – М.: Икар, 2017. – 240 с.
13. Bélanger, P. Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning, University Press, Montréal. – 2016. – 285 p.
14. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2001. – 227 p.
15. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume, 2018. – 274 p.
16. Taber J. A Brief History of ESL Instruction: Theories, Methodologies, and Upheavals. [Электронный ресурс]. 2006 – <http://www.seattlecentral.edu/faculty/jgeorg/TESLSCCC/ABriefHistory.htm> (дата обращения: 08.08.2023)

## THE ROLE OF TEXT IN MODERN LINGUODIDACTICS: TEXT AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCIES

Plokhikh E.E.

Moscow State University

At the present stage of education development in general and language education in particular, teachers usually use hybrid combinations of all methods and approaches that have ever existed. New socio-cultural realities and global educational trends "dictate" their own rules to teachers. In the modern multicultural world, the development of students' communicative competence, as well as ways to develop it, are of particular importance. The digitalization of language education calls into question the role of the text, bringing down on teachers a huge number of applications for teaching foreign languages with high-quality visualized augmented reality, 3D special effects and other elements that have won the love and trust of students all over the world. The purpose of this article is to analyze the role of the text as such in the framework of the communicative approach to teaching foreign languages and to determine its linguodidactic possibilities. The author comes to the conclusion that working with and on a text is the basis for the development of communicative competence. Moreover, it has a number of undeniable advantages compared to non-text types of work.

**Keywords:** methodology, method, communicative method, communicative competence, subcompetences, communicative approach, text, language proficiency.

### References

1. Babansky Yu.K. Optimization of the learning process / Yu.K. Babansky // – M.: Pedagogy, 1977. – 257 p.
2. Bim I.L. Theory and practice of teaching German in secondary school. Problems and prospects / I.L. Bim // – M.: „Enlightenment“, 1988. – 255 p.
3. Levchenko O. Yu. Methods of teaching foreign languages in the Russian educational system (late XIX – early XX century) / O. Yu. Levchenko // Education Integration. 2010. No. 3/2010. – pp. 51–56
4. Passov E.I. Communicative method of teaching foreign speaking / E.I. Passov // – M.: Education, 1991. – 245 p.
5. Rakhmanov I.V., Gez N.I. and others. The main directions of the methodology of teaching foreign languages in the XIX–XX century. In 3 parts. – Ed. I.V. Rakhmanov. – M.: Pedagogy, 1972. – 320 p.
6. Safonova V.V. Co-study of languages and cultures in the mirror of global trends in the development of modern language education // Language and Culture. 2014. No. 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya> (date of access: 08.08.2023).
7. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: basic course: a guide for students ped. universities and teachers / E.N. Solovova // – M.: Education, 2016. – 238 p.
8. Ter-Minasova S.G. War and Peace of Languages and Cultures: (Textbook) / S.G. Ter-Minasova // – M.: Slovo / Slovo, 2008. – 344 p. – ISBN978–5–387–00076–8
9. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication: (Textbook) / S.G. Ter-Minasova // – M.: Slovo / Slovo, 2008. – 264 p. – ISBN978–5–387–00069–0
10. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of personality-oriented education. Narodnoe obrazovanie. – 2003. – S. 58–64
11. Shatilov S.F. Methods of teaching German in secondary school. Textbook for students of pedagogical institutes. / S.F. Shatilov // –2nd ed., revised. – M.: Enlightenment, 1986. – 223 p.
12. Schukin A.N. Methods and technologies of teaching foreign languages: Textbook /S.V. Fomina // – M.: Ikar, 2017. – 240 p.
13. Bélanger, P. Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning, University Press, Montréal. – 2016. – 285 p.
14. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2001. – 227 p.
15. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume, 2018. – 274 p.
16. Taber J. A Brief History of ESL Instruction: Theories, Methodologies, and Upheavals. [Electronic resource]. 2006 – <http://www.seattlecentral.edu/faculty/jgeorg/TESLSCCC/ABriefHistory.htm> (accessed 08/08/2023)

# Контекстное обучение как средство формирования готовности будущих филологов к профессиональной деятельности

**Цховребова Лана Зауровна,**

заведующая кафедрой иностранных языков, Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова  
E-mail: lanatskh@yandex.ru

Существующая сегодня система профессиональной подготовки филологов далеко не в полной мере использует возможности учебного процесса для формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. По мнению автора статьи, фундаментальной основой решения данной проблемы может стать концепция контекстного обучения. Целью данной статьи является исследование характеристики контекстного обучения как средства формирования готовности будущих филологов к профессиональной деятельности. В статье выявлены теоретические источники контекстного обучения, сформулированы принципы обучения как важнейшее условие внедрения в профессиональную подготовку филологов основ контекстного обучения, а также образовательные возможности контекстного обучения будущих специалистов филологов. В процессе исследования был представлен разноаспектный и глубокий анализ ряда научных категорий. К категории понятий, характеризующих содержание и структуру контекстного обучения в профессиональной подготовке будущих филологов, были отнесены «контекст», «профессиональный контекст», «контекстное обучение». На основании анализа подходов к пониманию указанных научных категорий, автором были сформулированы дефиниции понятий «профессиональный контекст будущих филологов», «контекстное обучение будущих филологов».

**Ключевые слова:** контекстное обучение, филология, профессиональная готовность, контекст, педагогика.

Сегодня качество филологического образования определяется соответствием характеристик будущего специалиста требованиям социума, нацеленным, прежде всего, не на высокий уровень теоретической подготовки обучающихся, а на профессионализм личности в контексте реализации практических задач, креативность будущего специалиста, способность эффективно реализовывать профессиональные задачи, как в классических, так и нестандартных ситуациях.

Существующая на сегодняшний день система профессиональной подготовки филологов далеко не в полной мере использует возможности учебного процесса для формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. Фундаментальной основой решения данной проблемы может являться концепция контекстного обучения.

Целью данной статьи является исследование характеристики контекстного обучения как средства формирования готовности будущих филологов к профессиональной деятельности.

Для глубокого понимания феномена «контекстное обучение», его значимости для формирования готовности будущих филологов к профессиональной деятельности, прежде всего, необходимо разобраться в сущности научной категории «контекст».

Разноаспектный анализ феномена «контекст» показал, что он имеет междисциплинарную и интегративную природу, что обусловлено его этимологией в том числе. Отметим, что в переводе с латинского языка слово *contextus* образованно с помощью приставки *con*, обозначающей «связь», «взаимосвязь» и существительного *textus* – «ткань», «сеть». Прилагательное *contexta* в переводе звучит как «связанный», «непрерывный». Существительное *contextus* имеет значение «соединение», «связь» [1].

Анализ научной литературы (А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, В.Г. Колшанский, Г.В. Лаврентьев, А. Ребер, А.Л. Никифоров и другие) показал, что «контекст» является объектом разнообразных научных направлений – лингвистики, психолингвистики, философии, логики, психологии и педагогики [2, 3, 4, 6, 8].

Принадлежность к филологической сфере формирует условия для проявления культурных особенностей на социальном уровне (для профессиональной среды филологов в целом), а также на личностно – индивидуальном уровне.

Переходя к авторской трактовке категории «профессиональный контекст будущего филолога», необ-

ходимо отметить, что данный феномен понимается как совокупность предметно-профессионального (внутреннего) и социального (внешнего) контекстов, где внутренний контекст, представлен учебно-филологическим, методико-филологическим, научно-филологическим, практико-филологическим, проектно-филологическим контекстами, а внешний является социокультурным пространством, в котором осуществляется жизнедеятельность и развитие личности будущего филолога.

Важно отметить, что выделение, в рамках предметно-профессионального контекста, всех перечисленных контекстов обосновано, прежде всего, определенными в Федеральных и Государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 – «Филология» видами профессиональной деятельности, к которым отнесены: научно-исследовательская, педагогическая, прикладная, проектная и организационно-управленческая деятельность.

Соотнося виды профессиональной деятельности с предметно-профессиональным контекстом, можно резюмировать, что учебно-филологический контекст соответствует всем видам профессиональной деятельности филологов, научно-филологический – научно-исследовательской, методико-филологический – педагогической; практико-филологический – прикладной, проектно-филологический – проектной и организационно-управленческой деятельности.

Взаимосвязь и взаимообусловленность данных контекстов оказывает влияние на ценностное и смысловое ядро профессиональной деятельности будущего филолога.

В учебном процессе довольно часто имеет место наложение учебных моделей друг на друга, а развитие контекстного обучения реализуется сквозь призму переходов от этапа академической учебной деятельности, через квазипрофессиональную к учебно-профессиональной, а, в итоге, непосредственно к профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы посвященной изучаемой проблематике (А.А. Вербицкий, Е.С. Балашова, А.В. Багачева, А.А. Воронкова, М.Д. Ильязов, О.Г. Ларионова, С.М. Мальцева и др.), позволяет предположить, что важнейшим условием внедрения в профессиональную подготовку филологов основ контекстного обучения является реализация системы принципов обучения [3,7,10]. А именно:

- принцип индивидуального и осмысленного включения будущих филологов в образовательный процесс;
- принцип воспроизведения и исследования (моделирования) содержания, форм и условий профессионального обучения;
- принцип использования проблемного обучения в процессе профессиональной подготовки филологов;
- принцип компетентного отбора эффективных форм организации профессионального обучения;

- принцип совокупного использования в учебном процессе классических и инновационных технологий;
- принцип главенствующей роли сотрудничества участников учебного процесса;
- принцип учета и анализа внутренних контекстов будущих филологов (учебно-филологического, методико-филологического, научно-филологического, практико-филологического, проектно-филологического);
- принцип взаимосвязи и взаимообусловленности внутренних контекстов (предметно-профессиональных) и внешнего (социального) контекста будущих филологов;
- принцип развития профессиональных компетентностей будущих филологов;
- принцип продуктивности, предполагающий создание и накопление индивидуальных портфолио, банков профессиональной документации, личных проектов и другое.

В контексте формирования готовности будущих филологов к профессиональной деятельности интерес представляют научные наработки авторитетных исследователей в отношении широкого спектра образовательных возможностей контекстного обучения [2,9].

Резюмируя исследования ученых (А.А. Вербицкого, Н.В. Жуковой) в области изучаемой проблематики, можно предположить, что к образовательным возможностям контекстного обучения будущих филологов относятся:

- деятельностная установка будущих филологов, в связи с тем, что учебные дисциплины представлены не как система сведений и фактов, а в качестве предметов учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельности;
- стимулирование способностей студента, начиная от восприятия информации, и заканчивая готовностью будущего филолога к проявлению социальной активности в отношении принятия коллегиальных решений;
- формирование и развитие профессиональной мотивации, личностного смысла процесса обучения путем получения и усвоения теоретических и практических знаний, в рамках решения проектируемых профессиональных ситуаций;
- обоснованная интеграция индивидуальных, групповых, коллективных форм работы студентов, приоритетными из которых являются последние, что способствует формированию умений работать в коллективе, активизации интеллектуальных способностей обучающихся, овладению навыками межличностной коммуникации, развитию духовно-нравственных качеств будущих филологов;
- эффективное и систематическое сочетание учебной, научно-исследовательской и профессиональной деятельности студента в процессе профессиональной подготовки;
- формирование готовности будущих филологов к профессиональной деятельности пу-



тем моделирования разного вида контекстов (учебно-филологического, методико-филологического, научно-филологического, практико-филологического) [9].

В условиях трансформации высшего филологического образования важнейшим направлением формирования готовности будущих филологов к профессиональной деятельности является использование комплекса методов, форм и средств обучения, ориентированных на проектирование профессионально-направленных видов деятельности и социальных ситуаций с целью формирования необходимых профессиональных компетенций в научно-исследовательской, прикладной, педагогической, проектной и организационно-управленческой деятельности и развития профессионально важных качеств личности будущего филолога.

Как считает О.Г. Ларионова, использование в процессе профессиональной подготовки технологий контекстного обучения способствует самоидентификации в профессии и социуме, обеспечивает импульс к профессиональному и личностному развитию будущего специалиста [10, с. 93].

Контексты профессиональной деятельности, в случае осуществляемого исследования (учебно-филологический, методико-филологический, научно-филологический, практико-филологический, проектно-филологический контексты) наиболее эффективно отражаются в проблемном обучении, которое предполагает проектирование ситуаций профессионального толка, требующих активизации познавательной деятельности студента, усиления его мотивации и инициативности. Основой обучения в данном случае выступает принцип организации учебного процесса путем создания ситуаций, ориентированных на самодетерминацию студентов и поиск будущими специалистами решений профессиональных задач, возможностей корректировки профессиональных действий.

В процессе изучения научной литературы нами выявлены теоретические источники контекстного обучения, к которым отнесены:

- деятельностная теория усвоения и переработки социального опыта, основывающаяся на положениях теории деятельности, разработанной Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериним, А.Н. Леонтьевым;
- теоретическое обобщение и систематизация практического опыта инновационного обучения, базирующиеся на формах и методах активного обучения, которые интенсивно разрабатывались А.А. Вербицким, И.Я. Лернером, А.М. Матюшкиным;
- смыслообразующая категория «контекст», основывающаяся на инновационном осмыслении данного феномена известным психологом и педагогом А.А. Вербицким. По мнению ученого «контекст» является смыслообразующим феноменом, адекватизирующим, или наоборот, иллюзорно отражающим предметы и явления объективной действительности, поскольку

существующие предметы и явления предлагаются человеку в разных предметных и социальных контекстах. Именно это обстоятельство определяет активность, содержание и специфические характеристики деятельности личности [11]

Специфической особенностью контекстного обучения является его основная проблема, заключающаяся в возможностях перехода от обучения к реальной работе в профессии, причем в условиях не собственно профессиональной деятельности, а имея дело с информационными, знаковыми прототипами и формами учебной деятельности. С целью глубокого понимания обозначенной проблемы необходимо дифференцировать понятия «информация» и «знания». В контексте нашего исследования термин «информация» трактуем как реально существующую семиологическую, знаковую систему, в то время, как «знания» понимаем, как результат познавательной деятельности, обоснованный и апробируемый человечеством в процессе жизнедеятельности. По мнению А.А. Вербицкого, заучивание знаков, без осмысления контекста, заключающегося в них, не дает возможности обучающимся преобразовать, полученную в процессе обучения, информацию в необходимые будущим специалистам знания, умения и навыки. Исследователь подчеркивает, что осмысленному знанию предшествует получение знаний, их мыслительное преобразование и только потом применение. Для того чтобы семиотическая система преобразовалась в знание, будущему специалисту необходимо осмысление знаков, которое сопровождается действием и поступком. С учетом вышеизложенного, становится понятным, что черта между информацией и знанием проходит линией смысла, и именно на этом этапе она становится личностным знанием [12].

Таким образом, продуктивным с точки зрения эффективности овладения профессиональным знанием является изначальное усвоение информации в предметном и социальном контексте будущей профессии. С целью реализации поставленной задачи необходимо осуществлять моделирование предметно-технологических и социальных компонентов в рамках учебного процесса, при этом предметно-технологические составляющие являются предметным контекстом, а социальные компоненты – социальным контекстом.

Необходимо отметить, что воспроизведение предметного и социального контекста в обучении выгодно дополняет учебный процесс следующими позициями:

- пространственно-временной составляющей;
- комплексностью и трансдисциплинарностью;
- усилением познавательной активности обучающихся в процессе усвоения профессиональных знаний;
- возможностью проектирования деятельности студентов с учетом специфики будущей профессии;
- погружением в профессиональную среду путем ознакомления обучающихся с должностными

инструкциями, кругом обязанностей, требованиями к специалистам и т.д.

Следовательно, «контекстное обучение будущих филологов» – это обучение, в процессе которого с помощью активных форм, средств и методов обучения моделируется предметно-профессиональный контекст будущего специалиста, представленный учебно-филологическим, методико-филологическим, научно-филологическим, практико-филологическим, проектно-филологическим контекстами и внешний контекст, являющийся социокультурным пространством, в котором осуществляется жизнедеятельность и развитие личности будущего филолога.

Комплексный анализ феномена «контекст» дает основания утверждать, что это понятие является предметом исследования лингвистики, психолингвистики, психологии, философии, логики, педагогики, то есть, имеет междисциплинарный характер. Необходимо отметить, что в процессе терминологического анализа указанной дефиниции в различных научных направлениях данная категория имеет тенденцию к наиболее широкому пониманию и определению в педагогической науке.

В данной статье представлена характеристика контекстного обучения как средства формирования готовности будущих филологов к профессиональной деятельности, выявлены теоретические источники контекстного обучения, сформулированы принципы обучения как важнейшее условие внедрения в профессиональную подготовку филологов основ контекстного обучения, а также образовательные возможности контекстного обучения будущих специалистов филологов.

## Литература

1. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – М.: Русский язык, 1976. – 1096 с.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2011. – 336 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – М.: Наука, 1980. – 151с.
5. Лаврентьева Н.Б. Педагогические технологии: технология учебного проектирования в системе профессионального образования: учеб. пособие / Н.Б. Лаврентьева, Т.С. Федорова. – Барнаул: Алт ГТУ, 2003. – 119 с.
6. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: 2 т. / Артур Ребер; пер. с англ. – М.: ООО «Изд.: АСТ», 2003. – Т. 1.: А – О. – 591с.
7. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7 № 1 (22). С. 12–15.
8. Вербицкий А.А. Кросс-культурные контексты образования / А.А. Вербицкий, Н.В. Жукова // Журнал «Высшее образование в России». – 2007. – № 4. – С. 16–20.
9. Жукова Н.В. Контексты в образовании субъекта: монография. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. – 84 с.
10. Ларионова О.Г. Контекстный подход – основа для разработки методики обучения // Вестник УМО по проф-пед. образованию. – Вып. 2(27). – Екатеринбург, 2000. – С. 92–106.
11. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в педагогике и психологии / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 298 с.
12. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // А.А. Вербицкий / Вопросы психологии. – 1987. – № 5. С. 31–39.

## CONTEXTUAL LEARNING AS A MEANS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE PHILOLOGISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Tskhovrebova L.Z.

A.A. Tibilov South-Ossetian State University

The current system of professional training of philologists does not fully use the possibilities of the educational process to form the readiness of future specialists for professional activity. According to the author of the article, the fundamental basis for solving this problem may be the concept of contextual learning. The purpose of this article is to study the characteristics of contextual learning as a means of forming the readiness of future philologists for professional activity. The article identifies theoretical sources of contextual learning and formulates the principles of learning as the most important condition for the introduction of the basics of contextual learning into the professional training of philologists, as well as educational opportunities for contextual training of future philologists. In this article, a multidimensional and in-depth analysis of a number of scientific categories has been investigated. The category of concepts characterizing the content and structure of contextual learning in the professional training of future philologists included 'context', 'professional context', 'contextual learning'. Based on the analysis of approaches to understanding these scientific categories, the author formulated the definitions of the concepts 'professional context of future philologists', 'contextual training of future philologists'.

**Keywords:** contextual learning, philology, professional readiness, context, pedagogy.

## References

1. Dvoretzky I.H. Latin-Russian dictionary. – M.: Russian language, 1976. – 1096 p.
2. Verbitsky A.A. Personal and competence approaches in education: problems of integration / A.A. Verbitsky, O.G. Larionova. – M.: Logos, 2011. – 336 p.
3. Vygotsky L.S. Thinking and speech. – M.: Labyrinth, 1999. – 352 p.
4. Kolshansky G.V. Contextual semantics. – M.: Nauka, 1980. – 151s.
5. Lavrentieva N.B. Pedagogical technologies: technology of educational design in the system of vocational education: textbook manual / N.B. Lavrentieva, T.S. Fedorova. – Barnaul: Alt GTU, 2003. – 119 p.
6. Reber A. Big explanatory psychological dictionary: 2 t. / Arthur Reber; trans. from English – M.: LLC "Publishing House: AST", 2003. – Vol.1.: A – O. – 591c.
7. Balashova E.S., Bogacheva A.V., Voronkova A.A., Maltseva S.M. To the question of the formation of the subject results of the educational activities of students of humanities in the context of cross-cultural communication // Karelian Scientific Journal. 2018. Vol. 7 No. 1 (22). pp. 12–15.

8. Verbitsky A.A. Cross-cultural contexts of education / A.A. Verbitsky, N.V. Zhukova // Journal "Higher Education in Russia". – 2007. – No. 4. – pp. 16–20.
9. Zhukova N.V. Contexts in the subject's education: monograph. – Moscow: RIC MGOPU named after M.A. Sholokhov, 2005. – 84 p.
10. Larionova O.G. Contextual approach – the basis for the development of teaching methods // Bulletin of the UMO on prof-ped. education. – Issue 2(27). – Yekaterinburg, 2000. – pp. 92–106.
11. Verbitsky A.A. Category "context" in pedagogy and psychology / A.A. Verbitsky, V.G. Kalashnikov. – M.: Logos, 2010. – 298 p.
12. Verbitsky A.A. The concept of sign-contextual learning at the university // A.A. Verbitsky / Questions of psychology. – 1987. – No. 5. pp. 31–39.

## Необходимые условия эффективной организации тренировочного процесса при подготовке к соревнованиям по преодолению полосы препятствий со стрельбой

**Дворкин Владимир Михайлович,**

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры физической подготовки Сибирского юридического института МВД России  
E-mail: dvorkin528@mail.ru

В работе говорится о том, что для достижения высоких результатов в соревнованиях различного уровня по преодолению полосы препятствий со стрельбой необходимо организовать процесс отбора кандидатов в сборную, а также их подготовки с учетом современных требований в данном виде спорта. В результате проведенного исследования удалось определить наиболее значимые двигательные качества спортсменов, а также показатели, обеспечивающие психологическую устойчивость спортсмена при высоких психоэмоциональных нагрузках. Выявлены виды спорта, формирующие предпосылки для дальнейшего развития уже в таком профессионально-прикладном виде спорта, как преодоление полосы препятствий со стрельбой. Определено оптимальное сочетание физической и стрелковой подготовленности.

**Ключевые слова:** преодоление полосы препятствий со стрельбой; физические качества; отбор спортсменов; сотрудники органов внутренних дел.

Условия оперативно-служебной деятельности сотрудников полиции при задержании преступников, часто связаны с преодолением различных естественных и искусственных препятствий, требующих высокой физической подготовленности и искусного владения табельным оружием [2, 5].

Для предварительной подготовки сотрудников полиции, курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России к действиям в особых условиях является актуальным создание имитации таких условий в рамках занятий по физической и огневой подготовки. В частности в создании такого комплекса как полоса препятствий со стрельбой. Такая полоса позволяет расширить спектр средств физического воспитания и повысить качество профессиональной и прикладной подготовки сотрудников полиции, помогает им быстро и точно действовать в сложных оперативных условиях.

Значимость данной полосы подчеркивает и тот факт, что ежегодно проводятся чемпионаты среди территориальных органов и образовательных организаций МВД России по преодолению полосы препятствий со стрельбой. Данные соревнования направлены не только на выявление сильнейших спортсменов, но и на совершенствование организации физической и огневой подготовки сотрудников полиции. Поэтому заслуживают внимания особенности организации таких соревнований и проблемные вопросы подготовки спортсменов к ним.

Одним из элементов эффективной организации процесса подготовки спортсменов является отбор кандидатов в сборную команду. Кандидат для участия в соревнованиях по преодолению полосы препятствий со стрельбой должен обладать уникальным сочетанием качеств позволяющих не только выдерживать интенсивные физические нагрузки, но и в их условиях результативно поражать мишени из огнестрельного оружия.

В одной из образовательной организации МВД России, было проведено исследование, цель которого заключалась в определении результативности стрельбы после физической нагрузки. По результатам исследования, если частота сердечных сокращений испытуемого после физической нагрузки превышала 120/140 уд/м, результаты стрельбы значительно снижались. Это связано с тем, что после значительной физической нагрузки повышается давление, частота сердеч-



ных сокращений и дыхания. Кроме того, может нарушиться двигательная координация и усилиться тремор. Это негативно сказывается на результатах стрельбы[4].

Таким образом, для успешного выступления на соревнованиях спортсмены должны быть готовы не только выдерживать интенсивные физические нагрузки, но и сохранять и результативно поражать мишени из огнестрельного оружия. Для многих участников достичь такого уровня мастерства – сложная задача. Это связано с тем, что не все спортсмены могут обладать универсальными характеристиками, кто-то лучше стреляет, кто-то более успешно преодолевает препятствия. Сочетание этих качества у участника ведомственной Спартакиады – редкость.

Решение данной проблемы можно попытаться решить привлечением к соревнованиям спортсменов из других спортивных дисциплин, например, из легкой атлетики. Такие спортсмены имеют хорошие данные, которые помогают им успешно справиться с физической нагрузкой при преодолении препятствий, но они либо вообще не имеют либо имеют, но слабо развитые стрелковые качества. Интерес также могут представлять представители стрелкового спорта. Такие спортсмены, напротив, лучше подготовлены к стрельбе и способны легко и точно поразить мишень, но имеют менее выраженные, чем у атлетов, физические качества, необходимые для преодоления препятствий.

Оптимальным набором качеств, необходимых для преодоления полосы препятствий со стрельбой, обладают спортсмены, занимающиеся служебным биатлоном. Именно они могут быть наиболее подходящими кандидатами для включения в состав команды для участия в Спартакиаде. Однако и это не гарантирует успеха. Среди биатлонистов есть те, кто уступает в беге и пытается компенсировать это за счет повышения мастерства в стрельбе, в то время как другие могут обладать прекрасными стрелковыми способностями, но иметь меньшую физическую подготовленность.

Исходя из выше сказанного, очевиден тот факт, что очень трудно выделить спортсмена, который хорошо подготовлен одновременно как к бегу, так и к стрельбе после напряженной физической нагрузки. Эта проблема уже давно является одной из основных, так как еще не появились спортсмены, ориентированные исключительно на этот вид соревнований.

В процессе соревновательной деятельности спортсмены наряду с высокими физическими нагрузками испытывают колоссальное психоэмоциональное напряжение.

Поэтому при отборе кандидатов в команду следует обратить особое внимание на психологический портрет кандидатов, их устойчивость к стрессовым ситуациям, способность сохранять спокойствие и показывать ожидаемый высокий результат в условиях нервно-психических и физических перегрузок. Психологическая устойчивость спор-

тсмена, способность справиться с волнением, во многом отвечает за успешность преодоления полосы препятствий и особенно ее стрелковой части.

Следовательно, важно проводить первичную психологическую оценку потенциальных кандидатов, учитывать их эмоциональную устойчивость, волевые и когнитивные психические процессы. Очевидно, что для этого требуются специальные знания, поэтому к психологическому отбору кандидатов должны привлекаться специалисты психологи.

Это позволит уже на первоначальном этапе отбора обратить внимание на кандидатов с требуемыми психологическими чертами, что в последующем окажет положительное влияние на их подготовленность, упростит процесс их обучения, сплочения команды. При этом отсутствие или недостаточная выраженность у кандидата необходимых психологических черт спортсмена-победителя, не должно быть для него приговором. Требуемые психологические качества можно формировать и культивировать во время специальных занятий, одновременно работая над физическими компонентами.

Таким образом, для успешного участия в соревнованиях по преодолению полосы препятствий, включающих стрельбу, необходимо учитывать не только физические, но и психологические особенности кандидатов, чтобы обеспечить более высокий процент успеха в спортивном состязании[3].

Следующим и ключевым элементом подготовки спортсменов является эффективная организация тренировочного процесса.

Полоса препятствий состоит из «физической» и стрелковой частей. Физическая (первая) часть этого испытания включает в себя преодоление препятствий и спринтерский бег на сто метров. Стрелковая (вторая) часть соревнований включает в себя использование пистолета Макарова для поражения пяти черных дисков диаметром 200 мм с расстояния 20 метров.

Прохождение первой части испытаний требует от спортсмена высокой физической подготовленности. Вторая часть испытаний тоже требует от спортсмена затрат физической энергии. Однако ее не относят к физической части, поскольку стрельба из огнестрельного оружия требует иного мышечного напряжения, в котором особое внимание уделяется эластичности и поддержанию определенной позы для точного попадания. Поэтому подготовка к соревнованиям должна состоять из двух отдельных, но связанных элементов: физическая и стрелковая подготовка. Это требует решения как организационных вопросов о том где (на какой материальной базе), кто и по какой программе будет готовить спортсменов для участия в этих соревнованиях.

При выборе материальной базы возникают сложности, связанных, с тем, что в правилах, регулирующих эти соревнования, нет единых требований к препятствиям полосы препятствий, в том

числе к материалам из которых они могут быть изготовлены. Это приводит к тому, что участники, преодолевая полосу препятствий, могут столкнуться с условиями, отличными от тех, на которые они рассчитывали и к которым они готовились. А этот факт может существенно снизить их временные показатели, давая преимущество тем, чьи соревнования проходят на полосе с препятствиями, которые конструктивно пусть и не на сто процентов, но максимально приближены к тем, которыми оборудована полоса препятствий на Спартакиаде.

Также нельзя не отметить, что было бы разумным решением создать «тренерскую бригаду» для успешной подготовки спортсменов, учитывая, что соревнования разделены на физическую и стрелковую составляющие. Полагаем, что один тренер не сможет эффективно обеспечить адекватную подготовку по обоим аспектам. А это значит, что для повышения эффективности подготовки было бы правильно внести в практику проведение тренировок с несколькими тренерами, каждый из которых готовил команду по своей специальности. Например: тренер по легкой атлетике, тренер по стрельбе и главный тренер.

Полоса препятствий может включать в себя широкий спектр самых разнообразных элементов (брусья, стены, пни, рвы, лабиринты, бумы, обвалы и туннели и т.п.). К каждому из этих препятствий нужно искать индивидуальный подход прохождения, искать то, что позволит пройти их быстро и с минимальными затратами сил успешно преодолеть стрелковую часть соревнований.

Единых, апробированных и зарекомендовавших себя программ подготовки к преодолению таких элементов, которые дали бы ожидаемый результат, просто нет. Как правило, команды и тренеры используют собственные наработки и методики при подготовке к соревнованиям, самостоятельно испытывают различные приемы и различные тактики. В этой связи требуется разработка специальной тренировочной программы, адаптированной для подготовки к данным видам соревнований. В ее подготовке должны принять участие ведущие спортсмены и тренеры [3]. Наличие такой программы поможет увидеть и не пропустить ключевые компоненты и шаги необходимо пройти при подготовке спортсмена к испытаниям [1], что окажет положительное влияние на конечные индивидуальные и командные спортивные результаты.

Таким образом, залогом успешного участия в соревнованиях, достижения высоких спортивных результатов являются правильно организованные отбор кандидатов и создание необходимых материальных и иных условий для подготовки спортсменов.

## Литература

1. Байрамов С.А., Федотов С.А. Актуальные проблемы преодоления полосы препятствий со стрельбой в служебно-прикладном виде спорта // Актуальные вопросы совершен-

ствования тактико-специальной, огневой и профессионально-прикладной физической подготовки в современном контексте практического обучения сотрудников органов внутренних дел: материалы международной научно-практической конференции. СПб, 2021. С. 40.

2. Герасимов И.В., Алдошин А.В. Физическая подготовка и спорт как важнейшие элементы профессиональной готовности курсантов образовательных организаций системы МВД России // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. Режим доступа: URL.: <https://science-education.ru>
3. Доронин К.Н., Кокорева Е.В., Прекина Т.А. Проблемные вопросы подготовки спортсменов по преодолению полосы препятствий со стрельбой // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2021. № 2. С. 144–146.
4. Мещанинов А.И., Третьяченко Е.И. Применение специальной полосы препятствий и огневой подготовки при подготовке курсантов вузов МВД России // Сборник материалов IV научно-практической конференции студентов факультета магистерской подготовки. Том Вып. IV. Министерство спорта Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московская государственная академия физической культуры» Факультет магистерской подготовки. 2021 С. 249.
5. Пивоваров В.Н., Клочков Р.В. Организационно-педагогические условия подготовки курсантов вузов МВД России к преодолению специализированной полосы препятствий // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями 2016 С. 188.

## NECESSARY CONDITIONS FOR THE EFFECTIVE ORGANIZATION OF THE TRAINING PROCESS DURING PREPARATION FOR COMPETITIONS TO OVERCOME THE OBSTACLES WITH SHOOTING

Dvorkin V.M.

Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The paper states that in order to achieve high results in competitions of various levels in overcoming an obstacle course with shooting, it is necessary to organize the process of selecting candidates for the national team, as well as their preparation, taking into account modern requirements in this sport. As a result of the study, it was possible to determine the most significant motor qualities of athletes, as well as indicators that ensure the psychological stability of an athlete under high psycho-emotional loads. The sports that form the prerequisites for further development in such a professionally applied sport as overcoming an obstacle course with shooting have been identified. The optimal combination of physical and shooting readiness has been determined.

**Keywords:** overcoming an obstacle course with shooting; physical qualities; selection of athletes; internal affairs officers.

## References

1. Bairamov S.A., Fedotov S.A. Actual problems of overcoming an obstacle course with shooting in a service-applied sport // Actual issues of improving tactical-special, fire and professional-applied physical training in the modern context of practical training for employees of internal affairs bodies: materials of an in-

- ternational scientific-practical conference. St. Petersburg, 2021, p. 40.
2. Gerasimov I.V., Aldoshin A.V. Physical training and sport as the most important elements of professional readiness of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Modern problems of science and education. 2014. No. 6. Access mode: URL.: <https://science-education.ru>
  3. Doronin K.N., Kokoreva E.V., Prekina T.A. Problematic issues of training athletes to overcome the obstacle course with shooting // Actual problems of physical and special training of law enforcement agencies. 2021. No. 2. S. 144–146.
  4. Meshchaninov A.I., Tretyachenko E.I. The use of a special obstacle course and fire training in the training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Collection of materials of the IV scientific and practical conference of students of the faculty of master's training. Volume Issue. IV. Ministry of Sports of the Russian Federation FGBOU VO "Moscow State Academy of Physical Culture" Faculty of Master's Training. 2021 S. 249.
  5. Pivovarov V.N., Klochkov R.V. Organizational and pedagogical conditions for training cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia to overcome a specialized obstacle course // Actual problems of combating crimes and other offenses 2016 P. 188.

# Интерактивные методы в реализации национально-регионального компонента при обучении иностранному языку

## **Болина Марина Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: bolinamv@cspu.ru

## **Науменко Людмила Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: naumenkols@cspu.ru

## **Шмидт Екатерина Александровна,**

старший преподаватель кафедры английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: shmidtea@cspu.ru

## **Большакова Ксения Сергеевна,**

старший преподаватель кафедры английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: 20061983@mail.ru

## **Челпанова Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: chelpanovaev@cspu.ru

*Введение.* В статье рассматриваются результаты исследования, посвященного применению интерактивного обучения в учебном процессе. *Цель исследования* – обосновать необходимость использования интерактивных методов для интенсификации процесса развития разговорных навыков у студентов высших учебных заведений, изучающих английский язык. *Методология и организация исследования* включают анализ нормативных документов и педагогической, психологической и методической литературы по изучаемой проблеме, обобщение передового педагогического опыта и наработок авторов в данной области, педагогическое моделирование; эмпирические методы, такие как научное наблюдение, анкетирование, тестирование и интерпретационные методы (качественный анализ результатов, математическая обработка данных).

*Результаты исследования и обсуждение.* Полученные результаты продемонстрировали увеличение числа студентов с высоким и средним уровнем разговорных навыков (на 36,8% и 27% соответственно). *Выводы.* Новизна исследования заключается в описании разработанной авторами модели интерактивности, и методов, подходов, контента, измерительно-диагностического материала реализации этой модели. Положительные результаты экспериментальной проверки доказывают эффективность и практическую значимость исследования.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, обучение, ориентированное на студента, международное общение, преподавание иностранных языков, университетское образование.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке «МГПИ им. М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 04.05.2023 г. № МК-35–2023/2 по теме «Подготовка будущих учителей иностранного языка к реализации национально-регионального компонента общего образования».*

## **Introduction**

It is a well-known fact that the idea of active learning goes back to ancient Greece. The interactive approach to learning gained ground at the beginning of the twentieth century. It was underlain by the ideas of the American teacher, psychologist and philosopher John Dewey who opposed the active search activity of students to traditional learning. [3]

The idea of interactivity in education revived at the end of the twentieth century. In 1994 Johnson D. and Johnson R. published five elements essential for group learning: positive interdependence, individual responsibility, face to face interaction, social skills, and information processing skills. Those elements provide effective learning; achieving higher order social, personal and cognitive skills of solving problems; providing argumentation; making decisions; planning and organizing. [2]

In recent years, an interactive approach to teaching has gained popularity afresh with the appearance of computer programs, internet resources and online learning [1]. Today some researches only interpret this notion as teaching with the use of the internet resources. However, there is a broader interpretation of interactivity: the ability to interact or to be in a conversational mode with something (for example, a computer) or somebody (for example, a human).

In this research, we interpret interactivity as a special form of organizing educational process as cooperation of learners in mastering educational material through exchanging their knowledge, ideas and methods of studying. Furthermore, we should regard interactive learning as a multidimensional phenomenon because it solves three problems simultaneously: cognitive, communicational, and social-oriented.

Using interactive technologies demands reconsidering the role of the teacher who loses his central position and whose activity gives way to the activity of students. The teacher acquires the role of an organizer, assistant and consultant. He stimulates motivation to learning and provides comfortable atmosphere in the group. Learner roles are well defined. Learners become members of a community – their fellow learners and the teacher – and learn through interacting with the community. Learning is not viewed as an individual accomplishment but as something that is achieved collaboratively. Every student makes his own individual contribution to understanding and mastering learning material and developing thinking skills. [5, p. 90] Implementing interactive learning makes a great impact on intellectual activity, the spirit of competition and rivalry, which become apparent when people are collectively searching for truth.



In order to make educational process more interactive, one can introduce various forms, methods and techniques into the process. N.N. Surtaeva describes more than twenty technologies, having interactive features in her monograph. [7, p. 48–49]

There is no doubt that interactivity should be a natural component of the English language learning as it helps to achieve the strategic aim of learning any foreign language – gaining intercultural communicative competence that is the ability and psychological readiness to take part in successful international communication. [4]

The main objectives of the study include:

- 1) to study scientific literature on the problem;
- 2) to develop a methodological model of interactive learning.
- 3) to include the national regional component into the learning content;
- 3) to experimentally test the model in the learning process;
- 4) to analyze the results obtained.

## Methods

For our research, we have chosen the following interactive means: conversational learning technology (M.M. Bakhtin, L.S. Vygotskii, V.S. Bibler etc.); discussion method (M.V. Кларин, G.A. Kitaigorodskaya, I.P. Kolobova, S.G. Korostelova etc.), cooperative learning (R. Slavin, R. Johnson, D. Johnson, J. Aronson etc.); gaming technology (F. Shiller, I.E. Berland, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin etc.). It is worth mentioning that alongside with communicative competence those methods help to form certain meta-subject skills which – as practice shows – many students lack.

Fifty-six first-year students of the faculty of foreign languages of South Ural State Humanitarian Pedagogical University took part in the research. The experiment was held under natural educational conditions within the framework of the subject “Oral and written speech practice” during one academic year.

To achieve the goal of the research we worked out a methodological model of developing conversational skills which involves the application of interactive learning into the teaching process (Figure 1).

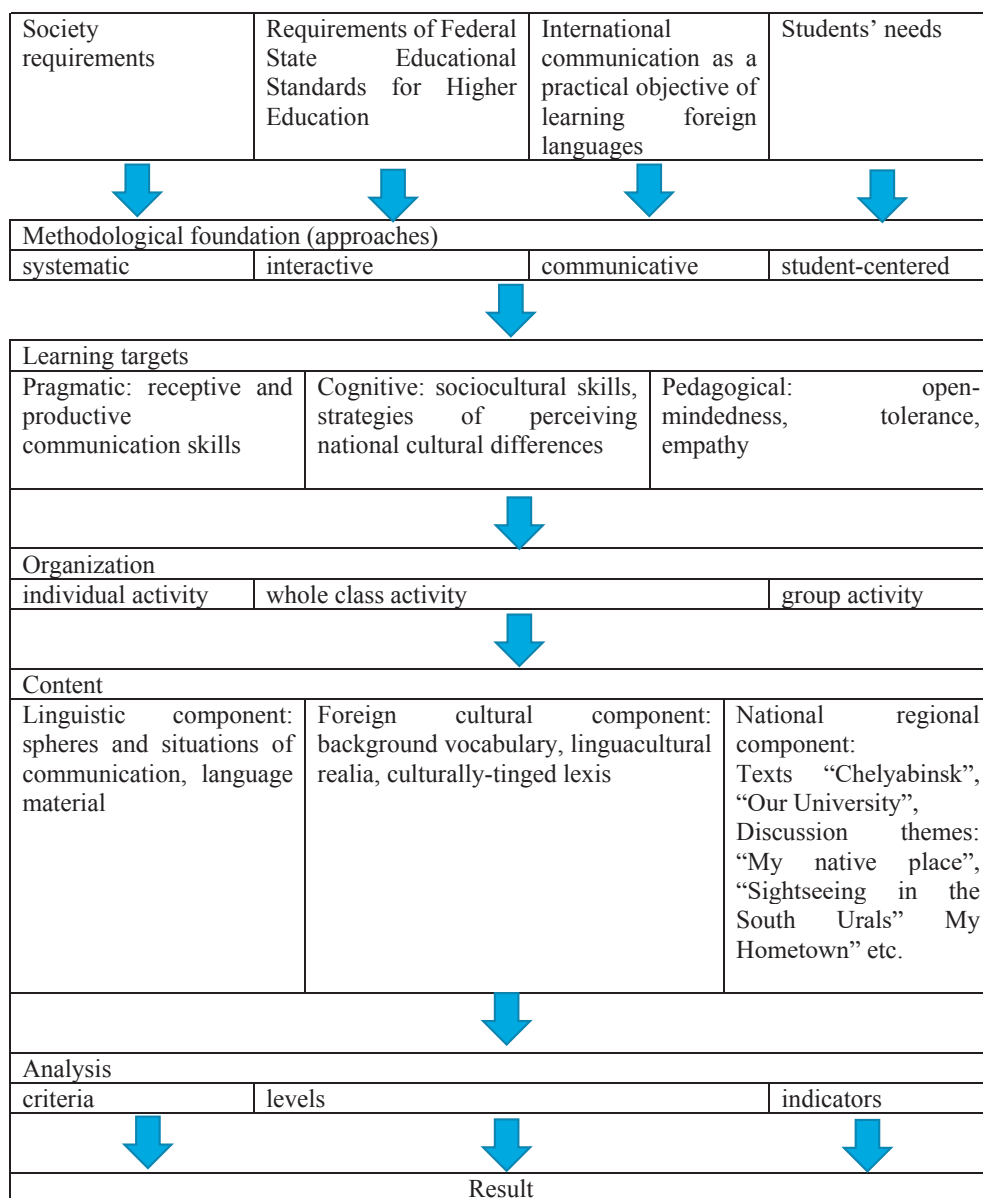


Fig. 1. The Interactivity Model

While planning the experimental process we took into consideration the major principles of interactive learning strategies for higher education according to I. Yu. Tarkhanova:

- active and self-directed learning;
- relying on students' cognitive experience and research practice;
- reflection-oriented activity;
- cooperation within groups;
- learning activity outside university learning environment. [7]

For the national regional component of the content we have chosen: geographical position, nature, climate, ecology, history and sights of the South Urals. As our students come from different parts of the region, they prepared multimedia presentations about their native towns and villages. They shared interesting information and spoke about advantages and disadvantages of living in those places. Those who have pen-pals in the English-speaking countries used that material in their correspondence.

Conversation as well as any other activity is stipulated by situation, which can provide the way of developing communicative skills, the basis of selecting language material etc. There can be:

- 1) natural and simulated situations,
- 2) linguistic (description) and nonlinguistic (illustration) situations,
- 3) micro-situations and macro-situations,
- 4) social-status situations (parent – child, salesman – customer),
- 5) role situations (characters),
- 6) activity situations (work, study, dispute, preparation for a holiday).

On the one hand, natural communication situations at the lesson are limited within the framework of learning activity; on the other hand, foreign language teaching gives us an opportunity to discuss unlimited number of things. Thus, the English lesson began with the traditional question: "What's the news?". Students shared their news, emotions, plans, discussed the weather, complained about their problems etc. That kind of warming-up allows both to activate their knowledge and to give them a chance to speak about what

they are really interested in. The teacher didn't dominate in that situation, he was just another participant of the conversation as everyone else.

To facilitate the interactivity of the teaching process every unit was followed either by a discussion or by a role-play. For example, at the end of the unit "Getting acquainted" the students, divided into groups, discussed some features of English communicative culture and national traditions ("So many countries, so many customs"). It was followed by the role-play polilogue "Getting acquainted". The students thought of a new identity (name, age, occupation, background etc.) and "got acquainted" again. That simulated situation models the real communication which is impossible in learning conditions. Unit "Study" included the discussion of the best ways of learning foreign languages. Unit "Shopping" concluded with the role-play "Fashion Show" where the students in turn played the roles of models and fashion designers etc.

It goes without saying, that all discussions and role-plays were preceded by a great amount of preparatory exercises and tasks. Besides, practically at every lesson students in pairs and groups discussed different matters and problems connected with the current language material. Any moment of the lesson, any text or listening task, any phrase in the exercise, any current event might be an occasion for talking, expressing their point of view and sharing their cognitive experience.

## Results

Practice shows that the use of interactive methods and techniques in a foreign language class relieves the tension of students, makes it possible to change the forms of activity, switch attention to the key issues of the topic of the lesson. In the end, the quality of material presentation and the effectiveness of its assimilation, and, consequently, the motivation to learn a foreign language on the part of students, significantly increases.

In order to evaluate the results of mastering communication skills we developed the content of levels based on the criteria of communicative independence (Table 1).

Table 1. Levels of communicative independence

Level of communicative independence	Conversational means	Conversational skills	Interactive means	Forms of control
low (with the use of semantic props)	cliché phrases, model dialogues;	making simple remarks, asking simple questions	conversational learning technology	questioning dialogue
medium (with the use of structural props)	structural schemes	stating point of view, reacting to partner's remarks	discussion	opinion and choice dialogue.
high (without any props)	speech situations	making complex remarks, expressing opinion, giving arguments	role-play, discussion, cooperative learning;	polilogue

According to the results of the intermediate attestation, we determined the level of the conversational skills of the first year students. The number of students who demonstrated high and medium level of mastering those skills increased by 36,8% and 27%

accordingly. The number of students with a low level decreased by 29%.

In their final reflection the students admitted the efficiency of using interactive methods and technologies within the framework of the subject "Oral and written

speech practice”, increasing motivation to the subject. Moreover, they favorably responded to the incorporation of the national regional component into the English language study.

## Conclusion

Thus, as a result of students’ personal inclusion into the process of learning based on the principle of interactivity, which is going under the conditions of their motivated participation in the cognitive activity, independent operation of language material which is mastered consciously and securely, learning becomes more effective, students develop intellectual skills, abilities of self-study and self-organization.

After getting acquainted with interactive methods and the national regional component content in the first year, students will have the opportunity to get a new angle on that material while mastering the subject “Methods of Teaching and Upbringing” in the second year. It seems particularly important to future teachers, on to use an interactive approach for teaching foreign languages. On the other hand, it is equally essential to know more about the place they live in and learn how they will be able to apply that knowledge in practice in the future, mastering a set of skills and abilities necessary for the successful solution of various professional tasks that they will use in their future professional activities. [8] The role change from keeper of knowledge to facilitator of learning presents a challenge and an opportunity for educators to change the way their students learn. The research results proved the efficiency of the applied interactive approach with incorporated national regional component to learning foreign languages.

## Acknowledgements

The research was funded by Federal State Budget Educational Establishment of Higher Education “Mordovskiy State Pedagogical Institute named in honor of M.E. Evseev”, project No. MK-35–2023/2; Registration Date 04.05.2023, Field of Research: 07 Humanities and Social sciences, ГРНТИ Codes: 14.23.05, 14.23.09. Grant title: “Regional component of school education in pre-service foreign language teachers’ training”.

## Литература

1. Блэр Р. Инновационные подходы к преподаванию языка [Innovation approaches to language teaching] / Р. Блэр: Том 10. – Университет Калифорнии: Ньюбери Хаус, 1982. 257 с.
2. Джонсон Д. Учиться вместе и в одиночку, кооперированное, конкурентное и индивидуальное учение [Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning] / Д. Джонсон, Р. Джонсон. Нидхэм Хайтс, МА: Прентис Хол, 1994.
3. Дьюи Дж. Дьюи об образовании [Dewey on Education] / Дж. Дьюи, избранное, вступление и комментарии Мартин С. Дворкин. – Нью-Йорк: Университет Колумбия, 1965. 134 с.

4. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Минск: Belarusskii verasen, 2005. 176 с.
5. Ричардс Дж. Подходы и методы обучения иностранному языку [Approaches and Methods in Language Teaching] / Дж. Ричардс, Т.С. Роджерс. Кембридж Университи Пресс, 2001.
6. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: монография / Н.Н. Суртаева. Омск: BOUDPO «IROOO», 2009. С. 48–49.
7. Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного пространства в вузе / И.Ю. Тарханова: учебное пособие. Ярославль: ЯГПУ, 2012. 67 с.
8. Челпанова Е.В. Формирование интерактивной компетенции будущих учителей как фактор их профессионального развития [Formation of future foreign language teachers’ interactive competence as a factor of their professional development] / Е.В. Челпанова, Е.Б. Быстрой, В.М. Мошкович, Л.А. Белова, А.А. Шабалина // Международный журнал экосистем и экологии (IJEES). – 2022, Vol. 12 (4). С. 421–432. URL: <https://ijeess.net/images/pdf/ElenaVChelpanova1ElenaBBystray1VictorMMoshkovich1LarisaABelova1AnastasyaAShabalina1FORMATIONOFFUTUREFOREIGNLANGUAGE-TEACHERS%E2%80%99INTERACTIVECOMPETENCEASAFACOROF THEIRPROFESSIONAL-DEVELOPMENTpage421–432;-069a1320ea.pdf> (Дата обращения 30.07.2023)

## INTERACTIVITY IN TEACHING NATIONAL REGIONAL COMPONENT IN A FOREIGN LANGUAGE

**Bolina M.V., Naumenko L.S., Shmidt E.A., Bolshakova K.S., Chelpanova E.V.**  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

*Introduction.* The article deals with the research results of application of interactive learning into the teaching process. *The purpose of the study* was to substantiate the need of using interactive methods for intensifying the process of developing conversational skills by university students of the English language. *The methodology and organization of the study* include the analysis of normative documents and pedagogical, psychological, and methodological literature on the studied problem, generalization of advanced pedagogical experience and experience of the authors in the field, pedagogical modelling; empirical methods, such as scientific observation, questionnaires, testing, and interpretive methods (qualitative analysis of results, mathematical processing of data).

*Research results and discussion.* The results obtained demonstrated the increased number of students with high and medium level of conversational skills (by 36,8% and 27% accordingly). *Conclusions.* The key findings may be described in terms of the interactivity model developed by the authors: methods, approaches, content, measurement and diagnostic material for the implementation of this model. The positive experimental testing results prove the effectiveness and practical significance of the research.

**Keywords:** interactive learning, student-centered learning, international communication, teaching foreign languages, university education.

## References

1. Blair, R.W. Innovative approaches to language teaching, Vol.10, California University, Newbury House. 1982& 257 p.
2. Johnson, D., Johnson, R. Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning, Needham Heights, MA, Prentice-Hall, 1994.

3. Dewey, J. Dewey on Education, selections, with an introduction and notes, by Martin S. Dworkin, New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965. 134 p.
4. Kashlev, S.S. Interactive learning technology, Belarusskii verasen, Minsk, 2005. 176 p
5. Richards, J., Rodgers, Th.S. Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University PressYu, 2001.
6. Surtaeva, N.N. (2009), Humanitarian technologies in modern educational space: monograph, Omsk, BOUDPO "IROOO". 2009. P. 48–49.
7. Tarkhanova, I. Yu. Interactive strategies of organization of educational process in higher education: study guide, Yaroslavl, YaGPU, 2012. 67 p.
8. Chelpanova, E.V., Bystray, E.B., Moshkovich, V.M., Belova, L.A., Shabalina A.A. Formation of future foreign language teachers' interactive competence as a factor of their professional development", *International Journal of Ecosystems and Ecology Science (IJEES)*, 2022. Vol. 12 (4), pp. 421–432. URL: <https://ijeess.net/images/pdf/ElenaVChelpanova1ElenaB-Bystray1VictorMMoshkovich1LarisaABelova1AnastasyaAShabalina1FORMATIONOFFUTUREFOREIGNLANGUAGE-TEACHERS%E2%80%99INTERACTIVECOMPETENCEAS-AFACTOROFTHEIRPROFESSIONALDEVELOPMENT-page421-432;-069a1320ea.pdf> (Accessed 30.07.2023)



## Роль социально-проектной деятельности в подготовке бакалавров социальной работы к социально-культурной реабилитации инвалидов

### **Безенкова Татьяна Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

E-mail: bezenkova@yandex.ru

### **Андриенко Оксана Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, «Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ»

E-mail: andrienko-oa@mail.ru

### **Трегубова Олеся Федоровна,**

заведующий отделением психологической, социокультурной и трудовой реабилитации и абилитации ГСУ СОССЗН «Магнитогорский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (МДИПИ)

E-mail: mdipi-tregubova@yandex.ru

### **Гвоздкова Дарья Дмитриевна,**

магистрант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», специалист по социальной работе отделения психологической, социокультурной и трудовой реабилитации и абилитации ГСУ СОССЗН «Магнитогорский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (МДИПИ)

E-mail d.gvozdskova084@gmail.com

Неотъемлемой частью профессиональной подготовки бакалавров социальной работы является социально-проектная деятельность, позволяющая реализовать компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы в образовании. Разработка и реализации социальных проектов способствует формированию профессиональных ценностей и профессионально значимых качеств, профессиональных компетенций. Реализуя проект, студент знакомится с особенностями и проблемами клиентов, учится реализовывать социальные технологии и технологии социальной работы. Взаимодействие вуза и учреждения социального обслуживания населения помогает осуществлять реализацию образовательной программы на более высоком качественном уровне. Реализуемые на базе Магнитогорского дома-интерната для престарелых и инвалидов студенческие проекты являются комплексными и способствуют решению задач социально-культурной реабилитации и абилитации: создание развивающей среды, создание благоприятного эмоционального климата, развитие, расширение социально-культурной среды.

**Ключевые слова:** социальная работа, профессиональная подготовка, социально-проектная деятельность, социальный проект, социально-культурная реабилитация.

Подготовка специалиста социальной сферы включает в себя выполнение деятельности социальной направленности, которая позволяет сформировать профессионально значимые качества будущего специалиста. В процессе реализации социального проекта происходит развитие самостоятельности, инициативности, компетентности, умения принимать решения [1;2].

Одним из важных направлений является формирование компетенций в области социально-культурной реабилитации инвалидов, в том числе проживающих с интернатных учреждениях. Для этого студенты не только должны получить определенную сумму знаний – особенно важным является формирование умений и навыков. Социально-проектная деятельность студентов позволяет более эффективно формировать профессиональные компетенции в процессе освоения обучающимися образовательной программы.

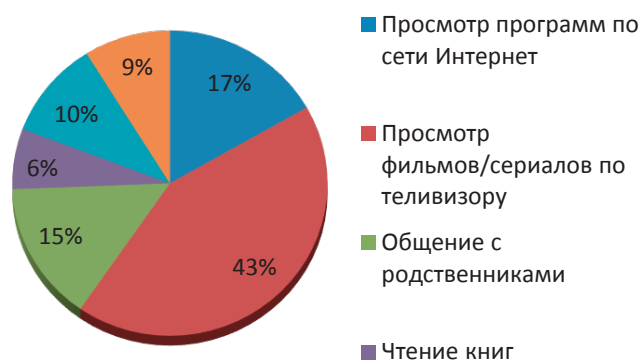
Проектная деятельность позволяет обеспечить активное включение студентов в самостоятельную деятельность по дальнейшему развитию профессиональной компетентности у себя, позволяет решать задачи этапа саморазвития [3].

Социальное партнерство кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования МГТУ им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск) и Магнитогорского дома-интерната для престарелых и инвалидов (МДИПИ) и создание научной студенческой лаборатории на базе МДИПИ позволило создать условия для разработки и реализации социальных проектов студентов, направленных на решение задач социально-культурной реабилитации получателей социальных услуг, проживающих в данном учреждении. Разработка и реализация проектов осуществляется студентами МГТУ им. Г.И. Носова под руководством специалистов отделения психологической, социокультурной и трудовой реабилитации и абилитации МДИПИ.

Для выявления особенностей работы по социокультурной реабилитации инвалидов в условиях интернатных учреждений нами была разработана анкета и проведено эмпирическое исследование в Магнитогорском доме-интернате для престарелых и инвалидов в период с января по май 2022 года.

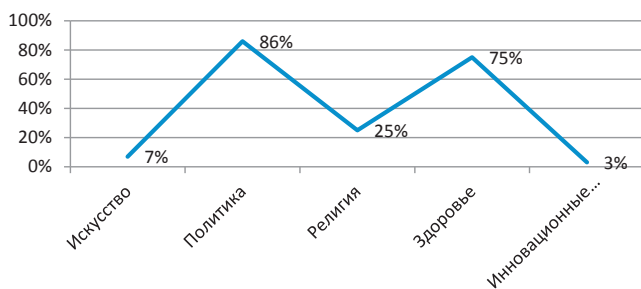
В исследовании приняло участие 100 респондентов, в возрасте от 19 до 83 лет. Для полноты картины нам необходимо было узнать половую

принадлежность и возраст опрашиваемых, ведь довольно большое значение в выборе досуговой деятельности имеют именно эти показатели. Количество мужчин составляет 57%, в то время как количество женщин 43%. Для выявления предпочтений в проведении досуга был задан вопрос «Как Вы предпочитаете проводить свободное время?» (рисунок 1). 34% опрошенных ответили, что предпочитают занимать свободное время просмотром программ в сети Интернет; 87% ответили, что предпочитают смотреть фильмы/сериалы/передачи по телевизору; 30% ответили, что в свободное время предпочитают созваниваться/переписываться с родственниками, чтение книг, как проведение досуга выбрали лишь 13% опрошенных; 21% респондентов ответили, что в свободное время любят слушать музыку; 18% предпочитают прогулки, как способ проведения досуга.



**Рис. 1.** Как Вы предпочитаете проводить свободное время?

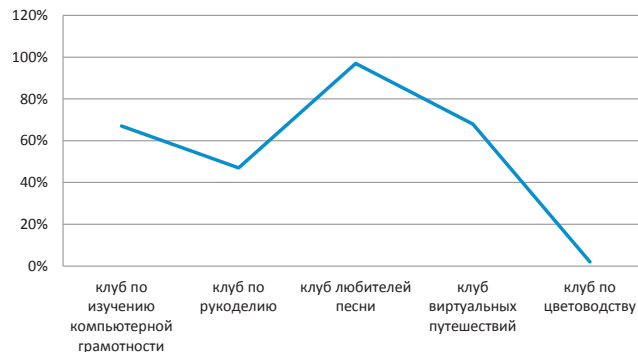
Следующий вопрос звучал так «Дискуссии на какую тему Вас интересуют?» (рисунок 2). В связи со сложившейся на данный момент политической обстановкой подавляющему большинству опрошенных интересна тема политики 86%; 25% опрошенных интересуют вопросы религии; искусством интересуются лишь 7% респондентов; 75% интересуется тема здоровья; у 3% респондентов вызывает интерес тема инновационных технологий.



**Рис. 2.** Дискуссии на какую тему Вас интересуют?

Мы выяснили, какие клубы по интересам хотели бы посещать получатели социальных услуг Магнитогорского дома-интерната для престарелых и инвалидов с ограниченными возможностями здоровья (рисунок 3). Несмотря на функционирующие клубные отделения в интернате их посещают довольно малое количество проживающих интерната. 63% хотели бы посещать клуб по изучению

компьютерной грамотности; 47% клуб по рукоделию; 97% клуб любителей песни; 68% клуб виртуальных путешествий; 2% хотели бы заниматься цветоводством. Шестой вопрос был задан для того чтобы узнать насколько респонденты, из числа получателей социальных услуг, удовлетворены функционирующими клубными объединениями. 27% опрошенных удовлетворены функционирующими клубными объединениями.



**Рис. 3.** Какие клубы по интересам Вы хотели бы получать?

Следующий вопрос был задан, чтобы узнать в каких выездных мероприятиях хотели бы участвовать проживающие, имеющие инвалидность. 29% хотели бы посещать театральные представления; 54% предпочли просмотр фильмов в кино-театре; 10% опрошенных хотели бы посещать выставки; 14% выразили желание участвовать в городских и региональных конкурсах; 13% посещение концертов.

Последний вопрос был задан с целью узнать, каким опытом получатели социальных услуг Магнитогорского жомы-интерната для престарелых и инвалидов могли бы поделиться с другими проживающими. Проведение занятий непосредственно проживающими оказывает позитивное влияние на процесс социокультурной реабилитации, проживающие из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья ощущают свою значимость и необходимость, происходит более быстрое налаживание социальных связей. Большинство респондентов неохотно отвечали на данный вопрос, однако знаниями основ живописи готовы поделиться 15% опрошенных; 25% могли бы помочь в понимании основ рукоделия; знаниями в музыкальной сфере готовы поделиться 59% опрошенных; помощь в освоении навыков цветоводства готовы оказать 4% респондентов.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования были выявлены особенности организации социально-культурной деятельности в специальных учреждениях для пожилых людей и людей с ограниченными возможностями. Результаты показывают, что многие участники стараются проводить свой досуг различными способами, но общение, прогулки на свежем воздухе, арт-терапия, занятия спортом, а также мероприятия по поддержанию здоровья, улучшению и сохранению памяти практически отсутствуют. Следует отметить,

что небольшое количество участников участвуют в клубной деятельности и на добровольных началах желают проводить занятия с жителями других домов. Тем не менее, было установлено, что подход, программа и формат проведения культурно-досуговых мероприятий в интернате нуждаются в обновлении.

Мы проанализировали и обобщили опыт социально-культурной реабилитации инвалидов в интернатных учреждениях России и зарубежья, затем провели эмпирическое исследование в Магнитогорском доме-интернате для престарелых и инвалидов и на основании полученных результатов определили необходимость обновления культурно-досуговой деятельности. Одним из разработанных социальных проектов стал проект «Мир вокруг доступен всем», направленный на создание условий для социокультурной реабилитации, путем оказания комплексной помощи и поддержки проживающим Магнитогорского дома-интерната для престарелых и инвалидов, который был реализован в МДИПИ с июня 2022 года по июнь 2023 года.

Проект по социокультурной реабилитации инвалидов является одним из наиболее актуальных проектов в условиях интернатного учреждения. Инвалиды, находящиеся в таких учреждениях, часто сталкиваются с социальной изоляцией и низкой самооценкой. Но благодаря данному проекту, они получают возможность не только физически восстановиться, но и психологически адаптироваться к обществу.

В рамках проекта по социокультурной реабилитации инвалидов, проживающие с ограниченными возможностями здоровья получают возможность развивать свои таланты и умения, повышать самооценку и уверенность в себе, а также находить свое место в обществе. Они учатся участвовать в культурной жизни, общаться с другими людьми и чувствовать себя полноценными членами общества. Одним из главных преимуществ проекта по социокультурной реабилитации является то, что он помогает инвалидам улучшить качество своей жизни. Благодаря этому проекту, они получают возможность заняться интересными делами, находить новых друзей и участвовать в различных мероприятиях.

Кроме того, проект по социально-культурной реабилитации инвалидов помогает им развивать свои профессиональные навыки. Инвалиды могут обучаться различным видам деятельности, получать новые знания и навыки, что позволяет им улучшить свою жизнь и стать более независимыми.

Важно отметить, что проект по социокультурной реабилитации инвалидов является не только полезным для получателей социальных услуг с инвалидностью, но и для общества в целом. Благодаря этому проекту, инвалиды становятся более активными участниками общественной жизни, что способствует их социальной интеграции, культурно-досуговая деятельность способствует

передаче культурных ценностей между поколениями, обеспечивает право каждого на удовлетворение духовных потребностей [4].

**Концепция проекта.** Социальный проект «Мир вокруг доступен всем» направлен на помощь получателям социальных услуг с инвалидностью Магнитогорского дома-интерната для престарелых и инвалидов, посредством создания в учреждении социально-культурной среды, направленной на улучшение психоземotionalного состояния, организацию развивающего и воспитывающего досуга, развитие социальной активности, в ходе работы проекта создано пять клубных объединений, в рамках проекта работа ведется специалистами по социальной работе, социальным педагогом, специалистом по реабилитации и абилитации, культурным организатором, трудотерапевтом, психологами, которые разрабатывают программы работы клубных объединений и досуговые мероприятия на год, целевой группой являются проживающие дома-интерната с ограниченными возможностями здоровья.

Подготовка мероприятий будет реализовываться в рамках работы отделения психологической, социокультурной и трудовой реабилитации и абилитации Магнитогорского дома-интерната для престарелых и инвалидов. В проекте приняли участие 100 человек, было проведено более 50 мероприятий. в результате нам удалось достичь следующих качественных показателей:

- улучшение психологического состояния инвалидов;
- оказание социально-бытовой и социально-психологической помощи;
- рост социальной активности инвалидов.

Проект может быть реализован во многих социальных службах и центрах помощи Российской Федерации, в которых получателями социальных услуг являются лица с ограниченными возможностями здоровья. Мероприятия, проводимые в рамках проекта, должны быть направлены на повышение социального статуса инвалидов, на развитие творческих и коммуникативных способностей, а также на дальнейшую заинтересованность в проводимых мероприятиях.

С другой стороны, реализация подобных социальных проектов решает задачу качественной подготовки специалистов по социальной работе [5], позволяет создать развивающую, творческую среду, сформировать профессионально значимые качества у будущего специалиста, осуществлять образовательный процесс в поле компетентного, деятельностного и аксиологического подходов.

## Литература

1. Новикова Е.А. Роль социально-проектной деятельности в подготовке бакалавра социальной работы // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 5–6. С. 142–145.

2. Люткене Г.В. Учебное социальное проектирование с бакалаврами по направлению подготовки «социальная работа» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2018. № 7. С. 112–115.
3. Терелянская Е.В. Художественно-творческие технологии в профессиональной подготовке бакалавров социальной работы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 48. С. 52–56.
4. Олейник Е.В., Испулова С.Н., Безенкова Т.А. Социальное проектирование в культурно-досуговой деятельности подростков в учреждении дополнительного образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 215–224.
5. Безенкова Т.А. Воспитательная работа и социально-культурная деятельность в образовательной среде. – Электронное издание / Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2017.

#### **THE ROLE OF SOCIAL PROJECT ACTIVITIES IN THE PREPARATION OF BACHELORS OF SOCIAL WORK FOR THE SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF DISABLED PEOPLE**

**Bezenkova T.A., Andrienko O.A., Tregubova O.F., Gvozdikova D.D.**  
 Nosov Magnitogorsk State Technical University; Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch) of Orenburg State University; Magnitogorsk Boarding Home for the Elderly and Disabled (MDIPI)

An integral part of the professional training of bachelors of social work is social project activity, which makes it possible to implement competence-based, activity-based and axiological approaches in education. The development and implementation of social projects contributes to the formation of professional values and professionally significant qualities, professional competencies. By implementing the project, the student gets acquainted with the characteristics and problems of clients, learns to implement social technologies and social work technologies. The interaction of the university and the institution of social services for the population helps to implement the educational program at a higher quality level. The student projects implemented on the basis of the Magnitogorsk boarding school for the elderly and disabled are complex and contribute to solving the problems of socio-cultural rehabilitation and habilitation: creating a developing environment, creating a favorable emotional climate, developing, expanding the socio-cultural environment.

**Keywords:** social work, professional training, social project activity, social project, social and cultural rehabilitation.

#### **References**

1. Novikova E.A. The role of social project activities in the preparation of a bachelor of social work // Theoretical and applied aspects of modern science. 2014. No. 5–6. pp. 142–145.
2. Lyutkene G.V. Educational social design with bachelors in the direction of training “social work” // Actual problems of the humanities and natural sciences. 2018. No. 7. P. 112–115.
3. Terelyanskaya E.V. Artistic and creative technologies in the professional training of bachelors of social work // Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology. 2015. No. 48. S. 52–56.
4. Oleinik E.V., Ispulova S.N., Bezenkova T.A. Social design in the cultural and leisure activities of adolescents in the institution of additional education // Perspectives of science and education. 2019. No. 4 (40). pp. 215–224.
5. Bezenkova T.A. Educational work and socio-cultural activities in the educational environment. – Electronic edition / Magnitogorsk: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2017.



# Роль социокультурных стереотипов в профессиональной подготовке будущих педагогов: межкультурно-коммуникативный аспект

## **Быстрая Елена Борисовна,**

профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: bistraieb@cspu.ru

## **Скоробренко Иван Александрович,**

аспирант кафедры педагогики и психологии, преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru

## **Челпанова Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: chelpanovaev@cspu.ru

## **Белова Лариса Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: belovala@cspu.ru

## **Федотова Марина Геннадьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
E-mail: fedotovamg@cspu.ru

*Введение.* В статье рассматривается роль изучения социокультурных стереотипов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Цель исследования: разработка и апробация учебно-методического комплекса «Мост между мирами», содержащего тексты об английской культуре и традициях, предтекстовые и послетекстовые упражнения, задания творческого плана на составление синквейнов и кластеров по изучаемой проблематике. *Материалы и методы.* Материалом для разработки учебно-методического комплекса стали культурно-специфические аутентичные тексты о менталитете, национальной культуре англичан и особенностях их коммуникативного поведения.

*Результаты.* Авторами статьи проведен анализ целесообразности изучения социокультурных стереотипов, отражающих индивидуальные особенности представителей других культур, их менталитет, традиции и этикетные нормы в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов в межкультурно-коммуникативном аспекте. Доказано, что использование в образовательном процессе специально разработанного учебно-методического комплекса способствует повышению эффективности данного процесса. *Обсуждение.* Авторами обоснована необходимость повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов к реализации межкультурного взаимодействия на основе социокультурных стереотипов. *Заключение.* Проведенный педагогический эксперимент подтвердил эффективность реализации учебно-методического комплекса для формирования иноязычных речевых умений и навыков будущих педагогов.

**Ключевые слова:** будущие учителя; профессиональная подготовка; межкультурная коммуникация; социокультурные стереотипы; национальный характер; учебно-методический комплекс; тексты социокультурной тематики; синквейн; кластер; межкультурный диалог.

Статья подготовлена при финансовой поддержке «МГПИ им. М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 04.05.2023 г. № МК-35–2023/2 по теме «Подготовка будущих учителей иностранного языка к реализации национально-регионального компонента общего образования».

## Введение

Сегодня востребован педагог, не только знающий иностранный язык как знаковую систему, но и освоивший его через призму соизучения языка и культуры. Выпускник факультета иностранных языков педагогического вуза должен не только знать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка, но и стать ретранслятором культуры в школе, уметь создать позитивный межкультурный климат на занятиях по иностранному языку, преподавать детям иностранный язык в контексте культуры страны изучаемого языка. Будучи обусловленной национальной культурой, профессиональная подготовка учителя иностранного языка несет в себе не только лингвистический компонент, но и культурно-поведенческий, связанный с традициями другого народа, этикетными нормами. В этой связи преподавателям иностранного языка необходимо руководствоваться постулатом соизучения языка и культур [1].

В настоящее время педагогами предпринимаются попытки реализации данного постулата, но, тем не менее, анализ современных учебников и пособий позволяет констатировать тот факт, что формирование иноязычных речевых умений и навыков часто зиждется на освоении обучающимися этикетно-речевых формул, не базируется на реальных коммуникативных ситуациях. В реальной жизни образ своего и чужого народов связан с наличием стереотипов, которые дают информацию о менталитете, этикетно-поведенческих нормах, морали другого народа. Всем известны выражения «деловой американец», «пока гром не грянет, русский мужик не перекрестится», «пунктуальный и рачительный немец», «любвеобильный француз», «вспыльчивый испанец», «громкий итальянец» и так далее. Распознавание и преодоление социокультурных стереотипов прямым образом влияет на эффективность профессиональной подготовки будущего учителя, помогая обучающимся лучше понять иноязычную культуру через призму своей собственной, осознавая при этом их сходные и различные аспекты.

## Материалы и методы

Ведущими методами исследования являются обзор научно-методической литературы, описание и обобщение собственного опыта авторов. Материалом для исследования послужили нормативные документы по обучению иностранному языку в вузе, учебные планы по подготовке педагогов и специально разработанный авторами статьи учебно-методический комплекс.

Материалами для разработки учебно-методического комплекса стали аутентичные тексты о менталитете и национальной культуре носителей английского языка, их характере, особенностях вербального и невербального поведения. Тексты, представленные в учебно-методическом комплексе, были дидактизированы на предмет

формирования иноязычных речевых умений и навыков будущих учителей иностранного языка и сопровождались предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями, заданиями творческого плана на составление синквейнов и кластеров по культурно-специфической тематике. В комплексе также представлены межкультурные симуляции, предполагающие знакомство студентов с особенностями речевого поведения представителей других культур, дополненные паттернами их невербального поведения.

## Результаты

Важность изучения стереотипизации мировосприятия для формирования иноязычных речевых умений и навыков подчёркивается как в методических, так и в филологических исследованиях. Стереотипы – значимый аспект языковой картины мира, благодаря которой, по мнению Е.Ю. Никитиной, А.В. Свиридовой, Г.А. Шигановой и Л.П. Юздовой, «будущие педагоги усваивают не просто средства узуса разных иерархических уровней и нормы их функционирования, а присваивают вербализованное мировидение, ценности, традиции, донаучные представления, верования, отразившиеся или зашифрованные в семантике и грамматике языка, в речевом этикете и фатическом общении» [5, с. 133]. А.Л. Новиков и И.А. Новикова отмечают, что стереотипы коррелируются с межкультурным контекстом коммуникации, этнически маркированы и отражают характерологические особенности другой нации [6].

Многие учёные отмечают, что знание социокультурных стереотипов является гарантом успешного межкультурного диалога и корректного иноязычного речевого поведения. В межкультурном общении «правильные стереотипы» позволяют прогнозировать вероятные последствия своего и чужого речевого поведения и поступков. Как считают Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева и А.В. Свиридова, «знание конкретных форм речевого обхождения освобождает человека от создания новых моделей поведения, если у него выработаны привычные реакции этикетного характера» [4, с. 159]. Как утверждает А.Ф. Хубешты, «стереотипы упрощают восприятие и познание окружающей реальности социального, географического и прочих контекстов, отражая некоторые представления о социальных объектах восприятия» [7, с. 153]. При изучении иностранного языка обучающиеся встречаются с образцами иноязычной культуры в виде аутентичных текстов, фильмов, содержащих стереотипы, художественных образов, представленных в литературе и искусстве, которые оказывают воздействие на глубину понимания чужой культуры.

Культурный контекст, заложенный в стереотипах, может быть истинным или неистинным, но, тем не менее, они оказывают огромное влияние на психолого-поведенческие паттерны людей, апеллируя к их сознанию и отражаясь, тем самым,

в межнациональных контактах. О.Н. Нарыкова в своих работах делает акцент на этноцентрических препятствиях, связанных со стереотипами и предполагающих сознательное или неосознанное отношение представителей одних народов и культур к представителям других национальностей и этнокультур, основанное на собственных социокультурных мерках и собственных мировосприятии и системе ценностей [3]. В этой связи необходимо формировать у студентов правильное отношение к социокультурным стереотипам и умение использовать их в иноязычном речевом поведении, не причиняя психологического дискомфорта представителям иной культуры, то есть наряду с фактологическим и страноведческим аспектами общения необходимо учитывать и ценностный.

Стереотипизация позволяет упорядочить накопленные на ленте истории знания, а социокультурный стереотип является в этой связи минимизированной ментальной картиной мира, существующей в сознании инокоммуникантов. Следовательно, одним из условий формирования иноязычного речевого поведения обучающихся является стереотипизация коммуникативного выражения национально-культурной специфики страны изучаемого языка, а изучение социокультурных стереотипов должно быть неотъемлемым компонентом языкового образования, так как они прямым образом влияют на формирование иноязычного речевого поведения. В.И. Карасик отмечал, что поведение обусловлено культурой, а значит, вербальными и невербальными маркерами, присущими ей [2]. Знание социокультурных стереотипов помогает инокоммуникантам лучше понимать национальную специфику и способствует успешности общения между представителями различных лингвокультур.

Разработанный в ходе исследования комплекс был нацелен на формирование корректного иноязычного речевого поведения, разговорных умений и навыков будущих учителей английского языка и состоял из нескольких этапов. Сначала студентам была дана целевая установка на выявление типичных черт характера и поведения англичан, а также атрибутов их жизни. Были названы такие атрибуты, как «чопорный», «педантичный», «дистанцированный», «английский чай», «овсяная каша на завтрак» и др. Также мы попросили студентов назвать черты характера и атрибуты жизни русского человека. Опираясь на существующие стереотипы, студенты назвали такие атрибуты, как «широкая душа», «гостеприимство», «бесшабашность», « меховая шапка», «самовар», «икра», «квас» и другие. После сравнения стереотипов о русских и англичанах в группе была организована дискуссия о том, как стереотипы могут помочь в понимании национального характера и выстраивании межкультурной коммуникации согласно принятым в обществе нормам.

Следующий этап комплекса – работа с аутентичными текстами, характеризующимися ценностной направленностью и описывающими социо-

культурные стереотипы, повествующими о нормах поведения в процессе делового и бытового общения, наиболее распространенных стереотипах страны изучаемого языка. Так, при работе над текстом «Поговорим об Англии» обучающиеся получили задание сравнить представленную в тексте информацию со своим мнением в аспекте сложившихся социокультурных стереотипов об англичанах, действительно ли англичане очень вежливые, консервативные, являются ли они высокомерными снобами, права ли, что англичане очень любят футбол. Это позволяет выйти за пределы стандартного обсуждения, инициирует развитие интуиции и воображения.

Затем следовал этап рефлексии, в рамках которого студенты должны были сочинить синквейн на тему «Поговорим об Англии». Приведем пример синквейна, составленного студентами и его перевод: Англия – чопорная, хитрая – обладает, использует, интригует – колониальная политика господствующей на море империи – подстрекатель.

Проведенная работа была направлена на знакомство обучающихся со стереотипами, процессом стереотипизации картины мира и её отражение в межкультурной коммуникации в ситуациях делового и бытового общения.

С целью определения эффективности разработанного учебно-методического комплекса были выявлены следующие критерии, позволяющие определить уровни сформированности иноязычного речевого поведения, разговорных умений и навыков обучающихся: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный.

Ценностно-мотивационный критерий проявляется в таких показателях, как осознание ценности межкультурной коммуникации через призму социокультурных стереотипов, понимание студентами важности иноязычных речевых умений и навыков для успешного осуществления коммуникации на иностранном языке, степень проявления личностных качеств, необходимых для осуществления вышеназванных функций.

Когнитивный критерий отражает знания структуры межкультурной коммуникации на основе социокультурных стереотипов, правил и норм поведения в ситуациях делового и бытового общения.

Операционный критерий предполагает наличие умений и навыков, необходимых для межкультурного общения, умений снимать коммуникативные барьеры, адекватно воспринимать информацию.

Методическим инструментарием, используемым в процессе выявления уровней сформированности иноязычного речевого поведения, разговорных умений и навыков обучающихся, являлись тесты множественного выбора с наличием в них стереотипизированных представлений о поведенческих паттернах представителей иноязычной культуры. Приведем примеры некоторых тестовых заданий.

Выражение «Break a leg» говорят человеку, которому: а) сломали ногу; б) запрещают бегать сломя голову; в) желают удачи

Выражение «Curiosity killed a cat» означает: а) нельзя обижать кошек; б) любопытство до добра не доводит; в) убийство кошек карается законом.

Методическим инструментарием являлись также контекстно-ситуационные кейсы, которые позволяют идентифицировать умение обучающихся адекватно проявлять свое иноязычное речевое поведение. Приведем пример такого кейса: «Прочитайте ситуацию и разыграйте диалог с одноклассником. Представьте, что Вас пригласила на ужин семья Вашего друга. Какой подарок можно подарить хозяйке дома? Допустимо ли задержаться даже на несколько минут? Может ли быть темой разговора за столом заработная плата и финансовая составляющая жизни? Насколько важно соблюдение столового этикета? Не забывайте при составлении диалога использовать формулы разговор-

ного этикета, приветствия, прощания и вежливости».

Указанные выше механизмы диагностики позволили констатировать позитивную динамику процесса формирования иноязычного речевого поведения, разговорных умений и навыков обучающихся.

## Обсуждение

Сравнительный анализ констатирующего и обобщающего этапов исследования, результаты которого представлены в Таблице 1, выявил повышение уровня сформированности иноязычного речевого поведения, разговорных умений и навыков обучающихся на основе социокультурных стереотипов в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе значимых изменений не зафиксировано.

Таблица 1. Уровни сформированности иноязычного речевого поведения, разговорных умений и навыков обучающихся в экспериментальной группе по трём критериям

Этап	Количество, человек	Уровень					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Количество	%	Количество	%	Количество	%
<b>Ценностно-мотивационный критерий</b>							
Констатирующий этап	11	5	45,5	4	36,3	2	18,2
Обобщающий этап	11	1	9	5	45,5	5	45,5
<b>Когнитивный критерий</b>							
Констатирующий этап	11	7	63,6	4	36,3	0	0
Обобщающий этап	11	2	18,1	6	54,2	3	27,2
<b>Операционный критерий</b>							
Констатирующий этап	11	5	45,5	4	36,3	2	18,2
Обобщающий этап	11	2	18,3	6	54,5	3	27,2

Количество студентов, имеющих низкий уровень по ценностно-мотивационному критерию, снизилось с 45,5% до 9%, а количество студентов с высоким уровнем повысилось на 26,7%. По когнитивному критерию количество студентов, имеющих низкий уровень, снизилось с 63,6% до 18,1%, а количество с высоким уровнем повысилось на 27,2%. По операционному критерию количество с низким уровнем снизилось с 45,5% до 18,3%, с высоким уровнем повысилось на 9%.

В экспериментальной группе высказывания студентов характеризовались более широким диапазоном аутентичных вербальных стереотипных средств. Обучающиеся предпочли ситуативно адекватные лексические и фразеологические единицы клишированным выражениям. Так, в ситуациях «Приветствие» и «Прощание» увеличилось разнообразие речевых формул: «How are you getting on?», «Haven't seen you for ages!», «It's been a long time!», «Can't believe it's you!», «It's a small world!», «Have a nice day!», «So long!» Активно использовались эмотивные фразеорефлексы: «It's a pity», «I mean it!», «It can't be true!», «I wish I knew!» Вокабуляр студентов расширился за счет исполь-

зования фразеологических единств: «Penny wise and pound foolish», «When pigs fly», «Easy come, easy go».

Результаты проделанной работы подтвердили предположение о том, что процесс формирования иноязычного речевого поведения, разговорных умений и навыков на основе социокультурных стереотипов, реализуемый с использованием специально разработанного учебно-методического комплекса, стал более эффективным.

## Заключение

Внедрение разработанного авторами комплекса в образовательный процесс факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» позволило повысить эффективность профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в аспекте их погружения в мир иноязычной культуры. Проведенное исследование показало, что в экспериментальной группе отмечены значительные качественные изменения: речевое оформление продукта речи студента приблизилось к аутентич-



ному. Обучающиеся стали широко использовать эмоциональные фразеорефлексы и паремические единицы. Знание характерологических особенностей менталитета англичан в аспекте компарации способствовало осознанному восприятию иной культуры и ее представителей через призму социокультурных стереотипов.

## Литература

1. Вишневецкая Л.П., Тимченко М.В. Иностранный язык как феномен национальной культуры и путь к межкультурному пониманию // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 223–225.
2. Карасик В.И. Моделирование функций языка // Язык и культура. 2022. № 58. С. 29–42.
3. Нарыкова О.Н. Влияние стереотипов культурного восприятия на эффективность делового межнационального общения // Среднее профессиональное образование. 2020. № 2 (294). С. 11–13.
4. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю., Свиридова А.В. Теоретико-методологическая навигация развития речевого имиджа будущего учителя // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 1 (173). С. 154–181.
5. Никитина Е.Ю., Свиридова А.В., Шиганова Г.А., Юздова Л.П. Билингвальные умения студентов педагогических вузов как объект формирования в образовательном процессе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 2 (162). С. 116–141.
6. Новиков А.Л., Новикова И.А. Этнические стереотипы в контексте межкультурной коммуникации: психологические и семантические аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. Т. 10. № 4. С. 977–989.
7. Хубешты А.Ф. Стереотипизация как механизм социальной перцепции в условиях межкультурного и межэтнического взаимодействия // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 6 (74). С. 127–130.

## THE ROLE OF SOCIO-CULTURAL STEREOTYPES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: CROSS-CULTURAL AND COMMUNICATIVE ASPECT<sup>1</sup>

Bystray E.B., Skorobrenko I.A., Chelpanova E.V., Belova L.A., Fedotova M.G.  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University

*Introduction.* The article considers the role of studying sociocultural stereotypes in the process of professional training of future teachers. The purpose of the study: development and testing of the educational and methodological complex "Bridge between worlds", containing texts about English culture and traditions, pre-text and post-text exercises, tasks of the creative plan for the compilation of synquines and clusters on the studied issues. *Materials and methods.* Culturally specific authentic texts about the mentality, national culture of the British and the peculiarities of their communicative behavior became the material for the development of the educational and methodological complex.

*Results.* The authors of the article analyzed the expediency of studying socio-cultural stereotypes reflecting the individual characteristics of representatives of other cultures, their mentality, traditions and etiquette norms in the framework of professional training of future teachers in the intercultural and communicative aspect. It is proved that the use of a specially developed educational and methodological complex in the educational process contributes to improving the efficiency of this process. *Discussion.* The authors substantiate the need to increase the effectiveness of professional training of future teachers for the implementation of intercultural interaction based on socio-cultural stereotypes. *Conclusion.* The conducted pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the implementation of the educational and methodological complex for the formation of foreign language speech skills and skills of future teachers.

**Keywords:** future teachers; professional training; intercultural communication; socio-cultural stereotypes; national character; educational and methodological complex; texts of socio-cultural topics; cinquain; cluster; intercultural dialogue.

## References

1. Vishnevskaya L.P. & Timchenko M.V. Foreign language as a phenomenon of national culture and the path to intercultural understanding // The world of science, culture, education. 2019. 1 (74), 223–225.
2. Karasik V.I. Modeling language functions // Language and culture. 2022. 58, 29–42.
3. Narykova O.N. The impact of cultural perception stereotypes on the efficiency of business international communication // Secondary vocational education. 2020. 2 (294), 11–13.
4. Nikitina E. Yu., Afanasjeva O. Yu., Sviridova A.V. Theoretical and methodological navigation of the development of the speech image of the future teacher // Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2023. 1 (173), 154–181.
5. Nikitina E. Yu., Sviridova A.V., Shiganova G.A. & Yuzdova L.P. Bilingual skills of students of pedagogical universities as an object of formation in the educational process // Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2021. 2 (162), 116–141.
6. Novikov A.L. & Novikova I.A. Ethnic stereotypes in intercultural communication: psychological and semantic aspects // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Theory of Language. Semiotics. Semantics. 2019. 10, 4, 977–989.
7. Hubeshty A.F. Stereotyping as a mechanism of social perception in the context of intercultural and interethnic interaction // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2020. 6 (74), 127–130.

<sup>1</sup> The research was funded by Federal State Budget Educational Establishment of Higher Education "Mordovskiy State Pedagogical Institute named in honor of M.E. Evseviev", project No. MK-35–2023/2; Registration Date 04.05.2023, Field of Research: 07 Humanities and Social sciences, ГПТИ Codes: 14.23.05, 14.23.09. Grant title: "Regional component of school education in pre-service foreign language teachers' training".

# Реализация инструментов профориентации в условиях ВУЗа: на примере тренинга «Интегрированный «взрослый» в осознанном выборе профессиональной деятельности»

**Димитриев Максим Вениаминович,**

аспирант, кафедра психологии развития и образования,  
Институт психологии Калужского государственного  
университета имени К.Э. Циолковского  
E-mail: dim-maksim@yandex.ru

Статья посвящена описанию и результатам эмпирической проверки эффективности тренинга «Интегрированный Взрослый в осознанном выборе профессиональной деятельности», направленного развитие эффективной личностной позиции в процессе ответственного профессионального выбора у студентов – бакалавров старших курсов Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. В статье приведены теоретические обоснования, послужившие основой для создания тренинга, создания, подбора и модификации упражнений, включенных в тренинг. Статья содержит краткое описание логической структуры тренинга, ключевых этапов его проведения, а также краткое описание упражнений. Для каждого этапа установлены свои цели, логически вытекающие из предыдущего этапа и подчинённые основной цели тренинга. В статье даётся результат статистической проверки эффективности проведённого тренинга и направления дальнейшего развития данной работы по развитию продуктивной личностной позиции студентов.

**Ключевые слова:** тренинг, профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, личностная позиция, профессиональная деятельность, транзакционный анализ.

Основная задача статьи – дать описание и показать результаты эмпирической проверки эффективности тренинга, направленного развитие личностной позиции «Взрослый» в процессе ответственного профессионального выбора у бакалавров Института психологии.

Прежде всего, необходимо обсудить понятие выбора в процессе самоопределения, включая и профессиональное самоопределение. Выбор это и процесс, и результат этого процесса. Под выбором можно говорить о выработке решения в ситуации сравнения существующих альтернатив и принятии наиболее выгодного, для человека решения и от того на сколько выбор был осознанным зависит эффективность и успешность принятого решения. Осознанность выбора и принятие ответственности за сделанный выбор являются важными условиями успешности в решении разного рода личностных задач, в том числе и задачи самоопределения, которая является неотъемлемой частью всего процесса жизни.

С точки зрения различных психологических теорий выбор определяется и изучается по различным критериям. К таким критериям можно отнести: сферу личности, в которой выбор может быть личностным, мотивированным, ценностно-смысловым, неинтеллектуальным, свободным, преднамеренным, целевым, ограниченным опытом познания и организацией этого опыта; сферу участия сознания, где выбор может быть сознательным, самосознательным; сферу уровня психической регуляции поведения и деятельности, включающие волевой и произвольный выбор; сферу эффективности выбора, наличия альтернатив выбора, структуры выбора, обратимости выбора, масштаба выбора и т.д.

Значимым для разработки представленного в статье тренинга является теория транзакционного анализа, предложенная американским психологом и психиатром Эриком Берном [1]. Осуществление ответственного, рационального и осознанного выбора с точки зрения теории личности, разработанной Э. Берном, производит человек, находящийся в позиции «Взрослого». Личностная позиция «Взрослый» предполагает критическое осмысление действительности, принятие ответственности за свои решения и действия, разумное распределение личностных и временных ресурсов и т.д. Логично полагать, что особенности личностной позиции «Взрослый» будут также актуальны для совершения человеком и профессионального выбора, поскольку профессиональное самоопре-

деление является частью жизненного самоопределения в целом. [4]

С целью создания условий для формирования и развития интегрированной личностной позиции «Взрослый» был разработан тренинг «Интегрированный Взрослый в осознанном выборе профессиональной деятельности», который прошёл апробацию в системе профессионально-консультационной помощи студентам бакалаврам КГУ им. К.Э. Циолковского.

Основой для разработки тренинга послужил анализ проблем и трудностей, возникающих у студентов-бакалавров в процессе профессионального самоопределения.[11] На основании данных полученных по результатам проведённого анализа был сделан вывод о том, что у студентов-бакалавров проявляются определенные характеристики функционирования неэффективной личностной позиции в ситуации выбора: нерешительность и неосновательность профессионального выбора, его идеализация, мешающая реалистичной оценке будущей профессиональной деятельности, чрезмерное доверие субъективному впечатлению от внешних атрибутов профессии.

В связи с этим можно утверждать, что эффективность выбора зависит от степени социальной зрелости и сформированности осознанной и ответственной позиции личности. [12]

В процессе разработки и реализации тренинга были поставлены и решены следующие задачи:

1) осознание студентами-бакалаврами своих актуальных, личностных Эго-состояний, которые проявляются в ситуации профессионального выбора;

2) проектирование оптимального образа Интегрированного «Взрослого» как субъекта ответственного профессионального выбора;

3) формирование опыта применения оптимальной модели Интегрированного «Взрослого» как субъекта ответственного профессионального выбора в ситуации профессионального самоопределения с целью рефлексии и выбора стратегии функционирования и взаимодействия на рынке труда, а также саморазвития в процессе профессионального выбора.

Реализация программы тренинга осуществлялась через групповую форму работы со студентами-бакалаврами. Это обусловлено возможностью оказания помощи одновременно большому количеству участников и активному включению их в обсуждение ситуации выбора с различных точек зрения (участник, наблюдатель, эксперт), с целью повышения качества осознанности процесса выбора. [8]

В исследовании принимали участие студентки-бакалавры 4-го курса института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского в количестве 18 человек (16 девушек, 2 юноши), средний возраст 22 года.

Процесс тренинга был реализован в соответствии с выработанной логической схемой:

1) предварительная мотивация и целеполагание участников тренинга;

2) моделирование практического опыта в целях активизации стереотипных переживаний, мыслей, установок и способов функционирования и взаимодействия в ситуации профессионального выбора;

3) осознание личностных особенностей и паттернов функционирования и взаимодействия;

4) индивидуальная и групповая работа по выделению общих механизмов и стратегий различных видов функционирования и взаимодействия, а также потребностей и установок, детерминирующих как особенности взаимодействия, так и его предполагаемые последствия;

5) постановка целей осознанного и ответственного функционирования и взаимодействия во взаимосвязи с мотивами, установками, ценностями и средствами их достижения;

6) приобретение практического опыта осознанного и ответственного функционирования и взаимодействия как возможности использования полученного опыта и знаний с целью расширения поведенческого репертуара, увеличения гибкости, пластичности, адекватности его применения в различных жизненных ситуациях, сравнение проживаемого опыта на разных этапах тренинга;

7) саморазвитие в результате слияния опыта, приобретённого в результате участия в тренинге.

Реализация тренинга проходила через три логически вытекающих друг из друга этапа.

На первом этапе тренинговой работы решалась задача по определению актуального Эго-состояния участников тренинга и помощь в установлении контроля над личностными Эго-состояниями, а также предпринята попытка разработки оптимальной модели Интегрированного «Взрослого».

Работа с участниками тренинга начиналась с определения и анализа психологических особенностей Эго-состояний личности в каждом его аспекте «Родитель», «Взрослый», «Дитя». В процессе тренинговой работы проводилась диагностика сформированности Эго-состояний личности студентов-участников тренинга с помощью методики, разработанной на основе теории Э. Берна, а также анализ признаков актуализации Эго-состояний личности в ситуации профессионального выбора.

Полученные результаты послужили основанием для построения индивидуальных Эго-грамм участников тренинга с целью визуализации структуры строения личности и веса Эго-состояний в структуре личности. [3]

В качестве дополнительного диагностического метода применялся контент анализ эссе «Моя карьера», которое участники писали в процессе реализации первого этапа тренинга.

После применения диагностических методик, с целью теоретического знакомства с основными аспектами теории о структуре личности и её функционировании была проведена мини-лекция на тему «Транзакционный анализ. Часть 1.». [5]

Для закрепления и актуализации знаний о структуре и способах функционирования лично-

сти в ситуации профессионального выбора проводилось групповое обсуждение результатов применения методики и индивидуальных Эго-грамм личности, в ходе которого была построена Эго-грамма оптимальной модели Интегрированного Взрослого.

Для определения оптимальной модели Интегрированного Взрослого и помощи в установлении контроля за индивидуальными Эго-состояниями личности были проведены упражнения на моделирование и проживание различных, дифференцированных Эго-состояний личности «Родитель», «Взрослый», «Дитя» в ситуации профессионального выбора. В процессе обсуждения внимание участников акцентировалось на вербальные и не вербальные признаки проявления различных Эго-состояний личности. [4]

Важным показателем продуктивности проводимой работы было то, что в ходе дискуссии студенты-участники тренинга осуществляли самоопределение возможных изменений соотношения Эго-состояний в структуре своей личности в целях более эффективного функционирования.

Участники тренинга рассказывали о своём отношении к сделанному выбору (причины, мотивы, чувства, ожидания) и моделировали различные варианты функционирования и взаимодействия с «Родительской», «Детской» и «Взрослой» позиции личности. Далее студенты-участники тренинга демонстрировали вербальные и невербальные проявления и реакцию, последовательно каждого из Эго-состояний на процесс профессионального выбора. Затем проводилось групповое обсуждение с акцентированием внимания на наиболее значимых характеристиках чувств, мыслей, поведения различных Эго-состояний личности и проводился анализ доминирующего Эго-состояния личности, оказывающего наибольшее влияние на выбор в обозначенной ситуации. [14]

В результате реализации первого этапа тренинга участники смогли достичь осознания своих актуальных Эго-состояний, которые проявляются в ситуации профессионального выбора, что указывает на сформированность понятия о структуре личности, функционировании Эго-состояний, их взаимосвязь, внутреннее и внешнее взаимодействие.

Исходя из предположения, что эффективность профессионального выбора зависит от умения осознавать и контролировать внутренние и внешние транзакции в различных ситуациях на втором этапе реализации тренинга проводилось исследование мотивов и установок, оказывающих влияние на выбор профессиональной деятельности, оказывалась помощь в осознании внутренних и внешних транзакций в ситуации профессионального самоопределения и развитие способности осознанного управления транзакциями в различных жизненных ситуациях. Важным аспектом данного этапа тренинговой работы являлось выявление профессиональных целей, мотивов и установок. [12]

Для достижения целей второго этапа была проведена мини-лекция «Транзакционный анализ. Часть 2.», в ходе которой были раскрыты понятия транзакций, система их функционирования и типы жизненных позиций, влияющих на качество выбора. [5]

С целью увеличения степени осознанности различных видов транзакций, проведено упражнение, направленное на анализ транзакций в смоделированных ситуациях профессионального выбора и профессионального взаимодействия. Студентам-участникам тренинга было предложено разделить на микрогруппы, смоделировать реальную ситуацию профессионального выбора и профессионального взаимодействия из своей жизни содержащих пример каждой из транзакций. (прямой, перекрёстной, дополнительной, скрытой), продемонстрировать выявленные транзакции и обсудить прогнозы динамики взаимодействия с применением различных видов транзакций. Затем в общей группе проведено обсуждение особенностей различных транзакций, результатов их применения, возможные затруднения и пути преодоления выделенных трудностей в ситуации ответственного выбора.

Для закрепления полученных знаний и навыков проведено упражнение, направленное на моделирование игровой ситуации взаимодействия. Отслеживалась динамика, и планировался результат смоделированной ситуации. Два участника группы, определив для себя роли в ситуации профессионального выбора, начинают спонтанное взаимодействие. Группа отслеживает актуальные Эго-состояния, вид и направление транзакций.

По результатам упражнения участниками было отмечено, что им стало проще определять своё Эго-состояние и Эго-состояние партнёра при взаимодействии, вид и направление транзакций. Студентами было выражено мнение, что при взаимодействии с позиции оптимальной модели «Интегрированного «Взрослого»» взаимодействие происходило бы эффективнее и с наименьшими затратами имеющихся ресурсов. В качестве подведения итогов данного упражнения проведено обсуждение качества осознания каждым участником тренинга характеристик оптимальной модели «Интегрированного «Взрослого»» и преимущества взаимодействия в различных ситуациях профессионального выбора из данной позиции.

С целью приобретения студентами-участниками тренинга навыков управления Эго-состояниями личности и закрепления позиции «Интегрированного «Взрослого»» было проведено закрепляющее упражнение. Участники разбились на группы по три человека. В группах после распределения ролей наблюдателя и двух активных участников студенты-участники тренинга рассказывали значимую ситуацию профессионального выбора и затем моделировали её, при этом первоначально взаимодействуя спонтанно, а затем взаимодействуя из позиции «Интегрированного «Взрослого»». Наблюдатель фиксировал динамику пере-



хода из одного Эго-состояния личности в другое и особенности продемонстрированных транзакций. Ход и эффективность взаимодействия первоначально обсуждался в микрогруппах, затем в общей группе. Анализу подвергались конкретные характеристики, которые демонстрировали участники в ходе выполнения упражнения и которые могут рассматриваться как корреляты поведения ответственного профессионального выбора. [8]

Для интеграции опыта применения транзакционного анализа, а также разработанной модели «Интегрированного «Взрослого»» в различных ситуациях выбора проводилось групповая дискуссия с расстановкой акцентов на психологических характеристиках данной модели как субъекта ответственного выбора, обобщением полученных теоретических знаний и практического опыта. [14]

В целях осознания индивидуальных особенностей взаимодействия Эго-состояний в структуре личности и интеграции эго-состояния «Дитя»-«Родитель» в состояние «Взрослого» применялся гештальт-метод пустого стула. Участники разделились на группы с распределением ролей клиента, консультанта и наблюдателя. Участники мысленно рассаживали свои Эго-состояния на пустые стулья и моделировал их функционирование и взаимодействие, описывая переживания и мысли, появившиеся в процессе выполнения упражнения. [8]

Прояснение индивидуальных особенностей взаимодействия Эго-состояний личности ведет к формированию навыков ответственного принятия решений в ситуациях профессионального выбора. Следовательно, дальнейшая работа со студентами-участниками тренинга была направлена на помощь в выработке и развития оптимальных поведенческих паттернов, которые являются проявлением практической реализации оптимальной модели «Интегрированного «Взрослого»» как субъекта ответственного профессионального выбора.

Так как профессиональное самоопределение во многом зависит от умения осознанно управлять своим выбором и нести за него ответственность, то в ходе реализации третьего этапа тренинговой работы проводилась работа по исследованию непродуктивных транзакций, оказывающих негативное влияние на выбор профессиональной деятельности, а так же оказывалась помощь в выработке оптимальных поведенческих паттернов, как проявления соответствующих установок модели «Интегрированного «Взрослого»», в ситуации профессионального самоопределения и предпринималась попытка практической реализации оптимальной модели «Интегрированного «Взрослого»» – как субъекта ответственного профессионального выбора. [12]

На данном этапе работа начиналась с проведения мини-лекции «Транзакционный анализ. Часть 3.» в которой раскрывается понятие игр в транзакционном анализе как серии следующих друг за другом скрытых и дополнительных тран-

закций с предсказуемым итогом как непродуктивного взаимодействия. Выделены основные характеристики игр, а также влияние игр на взаимодействие в различных жизненных ситуациях и, в частности, в ситуации профессионального выбора. [5]

Для развития навыка определения и дифференциации скрытых транзакций выполнялось упражнение, в ходе которого участники делились на пары и моделировали ситуацию, связанную с профессиональным самоопределением в которой демонстрируются различные виды транзакций, включая скрытые. Далее ситуации демонстрировались перед всей группой каждой парой по очереди. В задачу группы входило определение скрытых транзакции, определение социального и психологического уровня их проявления. [4]

В целях применения анализа игр на практике студентам-участникам тренинга предлагалось воспроизвести конфликтную ситуацию взаимодействия в ситуации профессионального самоопределения и разобрать её по следующим пунктам: 1) причины ситуации; 2) развитие ситуации; 3) итог ситуации; 4) эмоции и чувства в ходе и после завершения ситуации; 5) предполагаемые или известные чувства другой стороны конфликта в ходе и после завершения ситуации. В ходе анализа конфликтной ситуации по формуле игр: «Крючок» + «Клёв» = «Реакция» + «Переключение» + «Смущение» + «Расплата» участниками тренинга были осознаны их слабые места, воздействие на которые запускает механизм игры, сформулированы выводы об основных факторах включения в игру и о типичных играх характерных для участников тренинга. В целях осознания механизмов включения в игру проведена игра «Футболка», в которой каждый студент-участник группы придумывал себе название на майке. На груди писалось открытое выражение показывающее сознательную цель на спине скрытое послание психологического уровня. [6]

Активно обсуждалось влияние психологического послания на особенности взаимодействия, а также особенности скрытого послания в ситуации взаимодействия по формуле игр.

Для дальнейшего осознания и контроля над скрытыми психологическими транзакциями в целях более успешного взаимодействия и осознания своей роли был проведён ряд упражнений «Драматический треугольник» в процессе которого анализировались роли участников, обсуждались факты смены ролей, и способы выхода из этой игры. В ходе упражнения трём участникам из группы давалось задание, в котором первый обозначал проблему, второй пытался помочь решить её, а третий обвинял.

На следующем этапе исследования была проведена повторная оценка Эго-состояний личности в ситуации профессионального. Для статистической оценки эффективности тренинговых процедур производилось сравнение количества участников, которые придерживались личностной позиции «Родитель» (непродуктивная позиция в само-

определении) и позиции «Взрослый» (продуктивная позиция в самоопределении) до и после обучения. Подсчитывался точный критерий Фишера, для обработки использовался компьютерный пакет Statistica 10. Было обнаружено, что соотношение этих ролевых позиций существенно изменяется в пользу позиции «Взрослый» после проведенного тренинга:  $p = 0,023$ . Распределение испытуемых с указанными позициями до и после тренинга указаны на рисунке 1.



**Рис. 1.** Распределение испытуемых, занимающих продуктивную («Взрослый») и непродуктивную («Родитель») личностную позицию в процессе профессионального самоопределения до (1) и после (2) тренинга

Таким образом, тренинг оказывается эффективным инструментом развития позиции «Взрослый» как продуктивной личностной позиции в ситуации выбора профессии у бакалавров-психологов.

Следующим этапом нашего исследования является разработка учебно-профессиональной задачи, направленной на развитие у студентов-педагогов навыков проектирования ситуаций профессионального выбора. Конструирование данной задачи осуществляется на основе концепции психологической подготовке к педагогической деятельности (А.Э. Штейнмец, А.Е. Фомин) и с учётом нормативных требований, предъявляемых к педагогам.

Предполагается, что решение учебно-профессиональной задачи будет осуществляться при проведении профориентационного мероприятия с учащимися средних образовательных школ

## Литература

1. Наука жить [Текст]: [перевод с английского и немецкого]/Альфред Адлер; [сост. и общ. ред. А.А. Юдина; оформ. М. Сарычевой]. – Киев: Port-Royal, 1997. – 286 с
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Смысл: Academia, 2007. – 526 с.

3. Берн Э. Исцеление души. Транзакционный анализ в психотерапии. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2003. – 272 с.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры: Что вы говорите после того, как сказали «Здравствуйте»? / Под ред. Н. Бурьгиной, Р. Кучкаровой. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001 г. – 640с.
5. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных: [Пер. с англ. / Эрик Берн; Авт. предисл. Н.Н. Траугот]. – СПб.: Изд-во Междунар. фонда истории науки, 1991. – 424 с.
6. Берн Э. Групповая психотерапия / Эрик Берн; [Пер. с англ. А.Ю. Калмыкова [и др.]]. – Москва: Акад. Проект, 2000. – 456 с.
7. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 2000. – 1006 с.
8. Гулдинг М, Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. Теория и практика. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997–288 с
9. Джанерьян С.Т. Методические указания по спецкурсу «Профессиональное развитие личности». – Ростов-на-Дону: РГУ, 1998. – 43 с.
10. Забродин Ю.М. Фришман Е.З., Шляхтин Г.С. Особенности решения сенсорных задач человеком. – М.: Наука, 1981. – 200 с.
11. Комлев А.А. Жизненный выбор человека: виды и факторы влияния в аспекте возможностей / Мир психологии. – 2004. – № 4 – С. 41–51.
12. Леонтьев Д.А., Пилипенко Н.В. Выбор как деятельность // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.
13. Макаров В.В., Макарова Г.А. Транзактный анализ – восточная версия / В.В. Макаров, Г.А. Макарова. – Москва: Акад. проект: ОППЛ, 2002. – 494 с
14. Штайнер К. Сценарии жизни людей: Клод Штайнер; [перевела с английского Е. Клиорина]. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 409 с.

## IMPLEMENTATION OF CAREER GUIDANCE TOOLS IN THE CONDITIONS OF THE UNIVERSITY: ON THE EXAMPLE OF THE TRAINING “INTEGRATED “ADULT” IN THE CONSCIOUS CHOICE OF PROFESSIONAL ACTIVITY”

Dimitriev M.V.

Kaluga state university named after K.E. Tsiolkovsky

The article is devoted to the description and results of empirical verification of the effectiveness of the training “Integrated Adult in the conscious choice of professional activity”, aimed at developing an effective personal position in the process of responsible professional choice among undergraduate students of the senior courses of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. The article presents the theoretical foundations that served as the basis for the creation of the training, the creation, selection and modification of exercises included in the training. The article contains a brief description of the logical structure of the training, the key stages of its implementation, as well as a brief description of the exercises. Each stage has its own goals that follow logically from the previous stage and are subordinate to the main goal of the training. The article gives the result of statistical verification of the effectiveness of the training and the direction of further

development of this work on the development of a productive personal position of students.

**Keywords:** training, professional self-determination, professional choice, self-personality position, professional activity, transactional analysis.

#### References

1. The science of living [Text]: [translation from English and German] / Alfred Adler; [comp. and general ed. A.A. Yudina; formal. M. Sarycheva]. – Kyiv: Port-Royal, 1997. – 286 p.
2. Asmolov A.G. Psychology of personality: cultural and historical understanding of human development: a textbook for students of higher educational institutions studying in the specialty "Psychology" / Alexander Asmolov. – 3rd ed., Rev. and additional – Moscow: Meaning: Academia, 2007. – 526 p.
3. Bern E. Healing the soul. Transactional analysis in psychotherapy. – Yekaterinburg: LITUR, 2003. – 272 p.
4. Bern E. Games that people play: the psychology of human relations. People who play games: What do you say after you say "Hello"? / Ed.N. Burygina, R. Kuchkarova. – M.: EKSMO-Press, 2001. – 640s.
5. Bern E. Introduction to psychiatry and psychoanalysis for the uninitiated: [Trans. from English. / Eric Berne; Auth. foreword N.N. Traugot]. – St. Petersburg: Publishing House of the International. Foundation for the History of Science, 1991. – 424 p.
6. Berne E. Group psychotherapy / Eric Berne; [Trans. from English. A. Yu. Kalmykova [i dr.]. – Moscow: Acad. Project, 2000. – 456 p.
7. Vygotsky L.S. Psychology / L.S. Vygotsky. – Moscow: April press: EKSMO-press, 2000. – 1006 p.
8. Goulding M, Goulding R. Psychotherapy of a new solution. Theory and practice. – M.: Independent firm "Class", 1997–288 s
9. Janeryan S.T. Guidelines for the special course "Professional Development of the Personality". – Rostov-on-Don: RGU, 1998. – 43 p.
10. Zabrodin Yu.M. Frishman E.Z., Shlyakhtin G.S. Features of solving sensory problems by a person. – M.: Nauka, 1981. – 200 p.
11. Komlev A.A. Life choice of a person: types and factors of influence in terms of opportunities / World of Psychology. – 2004. – No. 4 – S. 41–51.
12. Leontiev D.A., Pilipenko N.V. Choice as an activity // Questions of psychology. – 1995. – No. 1. – P. 97–110.
13. Makarov V.V., Makarova G.A. Transactional analysis – Eastern version / V.V. Makarov, G.A. Makarova. – Moscow: Acad. project: OPPL, 2002. – 494 p.
14. Steiner K. Scenarios of people's lives: Claude Steiner; [translated from English by E. Klorina]. – St. Petersburg: Peter, 2018. – 409 p.

# Формирование педагогической модели сопровождения одаренных школьников: на примере модульной программы художественного образования регионального образовательного центра «Сириус. Приморье»

## **Мартынова Наталья Владимировна,**

к.п.н., доцент ФГБОУ ВО ВВГУ, старший методист по направлению «Искусство и дизайн» РЦ «Сириус. Приморье»  
E-mail: natalmart@mail.ru

## **Ланская Наталия Витальевна,**

директор РЦ «Сириус. Приморье»  
E-mail: nvv2008@bk.ru

## **Дьячкова Людмила Германовна,**

д.п.н., профессор кафедры дизайна архитектурной среды ФГБОУ ВО ТОГУ  
E-mail: 003795@pnu.edu.ru

В публикации рассматриваются основания, определяющие работу регионального представительства образовательного центра «Сириус. Приморье» в г. Владивосток с одаренными школьниками, предполагающую раннее выявление способностей, требующих поддержки и педагогического сопровождения. На примере программы «Город у моря», соответствующей летней художественной практике (пленэру), подводящей итоги учебного года, авторы предлагают педагогическую модель обеспечения как развития познавательных способностей, так и ранней профориентационной работы и соответствующего формирования контингента в непрерывной системе отечественного образования.

**Ключевые слова:** «Сириус», региональные программы, одаренность, школьники, опережающие способности, искусство, развитие, дополнительное образование, пленэр.

## **Введение**

Одной из стратегических задач развития отечественной системы непрерывного образования является раннее выявление школьников, достижения которых в различных областях деятельности можно считать яркими, выдающимися и позволяющими предполагать одаренность, позволяющую обеспечить уникальные результаты в процессе учебно-творческой деятельности, и поддерживать общее развитие каждого ребенка. Начиная с момента принятия «Русского инновационного манифеста» в 2009 г. [9], в соответствии с которым интеллектуальный потенциал населения России, был определен как стратегический ресурс государства, мониторинг процесса развития школьников, обнаруживающих выдающиеся способности, стал основой для создания программ, определяющих как ранние формы профориентационной работы с населением, так и общую практику поддержки подрастающего поколения с целью обеспечения его интеллектуально-творческого личностного роста.

Внимание, которое уделяется государством изучению проблемы организации программ поддержки развития одаренности у школьников, очевидное по широко представленным программам [6;7], и публикациям [1;2; 8;10], позволяет анализировать исследовательскую деятельность в данной области и интерпретировать феномен одаренности как возможность опережения ровесников ребенком в процессе интеллектуального развития, равно как и обнаружения особых творческих результатов у школьников, интересующихся искусством, технологиями, и т.д.

Учитывая взаимосвязь условий, способствующих развитию одаренности у школьников, обращаясь к работам психологов и педагогов [4;5;8], можно видеть основания, необходимые для развития работы с одаренными школьниками: генетически определяемые возможности; контекстное воспитание и развитие способностей человека, зависящие от его жизненного окружения и обучения; поддержка выявляемой одаренности, равно как и развитие способностей у каждого ребенка.

Принимая данные основания процесса, предполагаемого для работы с потенциально одаренными представителями подрастающего поколения, можно сделать вывод о том, что обязательный учет вышеуказанных, последовательно используемых оснований, является платформой для разработки и реализации программ, направленных в соответствии с разнообразными жизненными инте-



ресами школьников на совершенствование их достижений в учебной и творческой областях.

Авторы данной публикации, обладая опытом создания и результативного применения ряда проектов, направленных как на выявление степени одаренности у школьников, школьников и студентов, так на организацию олимпиадного движения и внедрения STEAM-программ в формате дополнительного образования, анализируют опыт сезона 2022–2023 уч.г. и предлагают ознакомиться с моделью вовлечения одаренных обучающихся разных возрастных групп в программы образовательного центра «Сириус. Приморье». Полученная в результате внедрения педагогической модели статистика, подтверждающая правомерность намерений авторов, позволяет считать **тему публикации актуальной**.

Поэтому, рассматривая опыт психологов и педагогов, свидетельствующий о степени **изученности данной темы**, можно определить методические приемы и предложения, формализация использования которых позволяет определить схему и выявить логику моделирования процесса работы с одаренными обучающимися, пошагово выполняя необходимые этапы обеспечения результативности программы образовательного центра «Сириус. Приморье». Таким образом, определяя **цель публикации**, как выявление схемы, моделирующей деятельность регионального представительства образовательного центра, авторы публикации предприняли попытку ее уточнения для обеспечения общероссийской стратегии поддержки одаренных школьников в различных видах деятельности, обеспечивающей общественное развитие с помощью активизации интеллектуальных и творческих практик.

Используя **методологию** системного подхода, применяя структурный анализ системного объекта, необходимый для исследования региональной модели программы поддержки одаренных школьников, авторы применяли методы статистической обработки данных, что позволило визуализировать полученные результаты с достаточной точностью.

## Основная часть

Работа, направленная на поддержку одаренных школьников в рамках деятельности образовательного центра «Сириус. Приморье», исследуемая авторами, была представлена организацией программ в рамках предметной области «Искусство», поскольку в силу профессиональных интересов и компетенций разработчиков, она затрагивала возможности выявления творческих способностей и поддержки таковых у обучающихся, интересующихся изобразительным и прикладным искусством.

Спецификой формирования деятельности образовательного центра «Сириус. Приморье» можно считать не только вовлечение зарубежных педагогов, художников и составление групп обучающихся, прибывающих из Китая, но и уточнение

формата работы с одаренными обучающимися, поскольку в условиях трансграничного взаимодействия государств необходимой становится работа, определяемая как расширением возможностей доступа населения к эстетическим и технологическим практикам, так и создание модели организации вовлечения широких слоев населения в работу сезонных культурных проектов, обеспечивающих выявление одаренных обучающихся по всей территории региона.

Традиционно, образовательные программы, проекты, направленные на поддержку интеллектуальной активности населения школьного возраста, организуются с учетом стратегии STEAM-образования [5], поскольку они результативно используют возможности развития познавательной активности. Несмотря на то, что Art-компонент, учитываемый в концепции интегрированных форматов работы со школьниками, переводится буквально и соответствует эстетической направленности обучения, необходимым мыслится ряд инициатив, направленных на определение пространственных представлений и способных объединить разновозрастные и в разной степени обученные группы граждан, вовлекаемых в работу центра «Сириус. Приморье» во Владивостоке.

Поэтому, используя исторически сложившуюся традицию завершать учебный год в образовательных организациях, связанных с обучением искусству, организацией летней практики, допустимым мыслится предложение двухнедельной модульной программы пленэра.

Учитывая специфику изобразительной грамотности, различий в уровне подготовки школьников, вовлекаемых в работу регионального представительства образовательного центра, предлагается программа опережающего развития, предполагающая ознакомление обучающихся с теоретическими компонентами изобразительной деятельности, позволяющая подобрать посильные для выполнения художественные задачи, и пройти краткий курс изобразительной грамоты в присутствии художника-педагога, приглашенного как наставника.

Следовательно, пятидневный модуль, рассчитанный в объеме 34 ч. и составленный как программа дополнительного образования общеразвивающего характера «Город у моря», предлагаемый школьникам детского и подросткового возраста, будучи методическим предложением, создавался для расширения знаний обучающихся в области изобразительного искусства, краеведения и художественной культуры.

Особенностью летней художественной практики является обучение, развитие умений изображать окружающий мир, ориентируясь на игру светотени и возможности воспроизведения пространственных характеристик среды. Но, значением обладает и тот факт, что каждый рисующий воспроизводит, даже работая в натурном режиме, свое отношение к окружающему миру, формируемое в течение жизни и это позволяет оценивать

особенности культурной идентичности, доступной обучающемуся, управлять ей как основанием для развития художественных способностей.

Используя данную особенность (ранее описанную В. Воррингером [4]), как концептуальное обоснование программ, разрабатываемых для определенной возрастной группы, авторы предложили усовершенствовать стандартную модель реализации летней художественной практики.

Смыслом действий, предлагаемых в этом ключе, стали:

- раннее определение уровня сформированности пространственных представлений у обучающихся, значимое не только для изобразительной деятельности, но и свидетельствующее о самом факте развития как интеллектуального, так и личностного;
- обучение приемам и навыкам изобразительной деятельности, в том числе в процессе передачи световоздушной среды и иллюзорной масштабируемости наблюдаемого пространства;
- развитие колористических умений, определяемых как актами восприятия, так и знанием материально-технической и технологической составляющих изобразительной деятельности;
- формирование опыта ценностного отношения к окружающему миру, понимание его генетического единства и морфологического разнообразия как основы воспроизводимой в изображениях соразмерности;
- формирование культурной идентичности в процессе становления изобразительной грамотности у обучающихся, сообразной возрасту или опережающей его.

Таким образом, очевидными стали опорные компоненты предлагаемого модуля «Пленэр», встраиваемого в программу дополнительного образования в области пространственных искусств.

Учитывая, что нормативно-правовая обоснованность программ образовательного центра «Сириус. Приморье» соответствует программе образовательного Фонда «Талант и успех», с 2014 г., [6;7] продвигающей стратегию воспитания населения на основании визуализации краеведческих

знаний, можно определить результативность компонента художественного краеведения, поскольку он предполагает формирование оптической картины мира в представлениях обучающихся, обеспечиваемых комплексным постижением окружающей среды.

Будучи ориентированной на школьников 8–10 классов, которые проявили себя в ходе различных конкурсов, выставок и фестивалей, важным становится этап максимально раннего по возрасту обучающихся выявления тех, чьи способности к искусствам очевидны и нуждаются в поддержке, предлагаемая программа пленэра обладает явным терапевтическим эффектом в отношении школьников, которые не обучались в специализированных группах и проживая в отдаленных районах Приморского края, не получали соответствующего внимания к своим попыткам приобщения к искусству.

Первичное включение школьников в профессиональные программы, повышает их самооценку и активизирует познавательную активность, позволяя определить необходимость занятий творчеством и выбрать какой-либо его вариант для дальнейшего саморазвития. Это становится возможным, благодаря опыту наблюдения за работой педагогов и более продвинутых одноклассников.

Сила примера, позволяющего школьникам оценивать свои способности, и полагать возможным продолжение занятий в области искусства, даже, если встреча с единомышленниками и ведущими художниками г. Владивостока на занятиях в мастерских, не способствовала принятию профориентационного выбора, обеспечила усиление мотивации в учебной и учебно-творческой деятельности у школьников, о чем свидетельствует приведенная ниже статистика (рис. 1).

Предлагаемая программа практики была построена с учетом естественно пробуждаемого у школьников интереса к изобразительному искусству и поддержки его на уровне профессионального сопровождения с помощью приглашенных графиков, живописцев, искусствоведов.

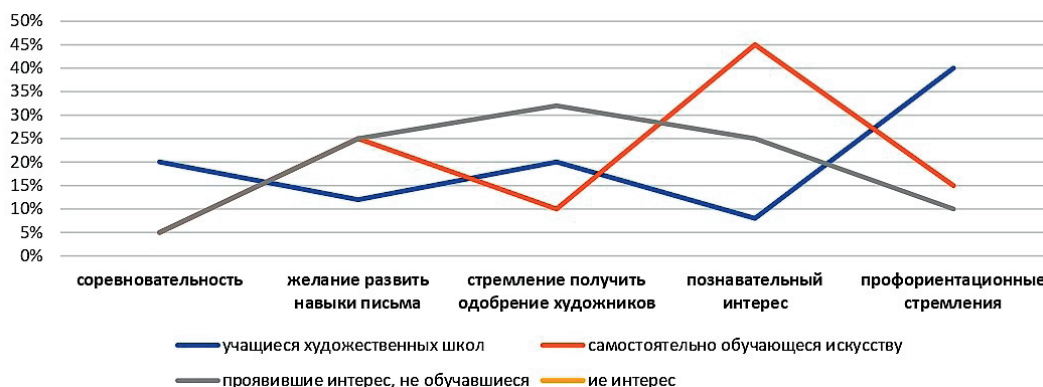


Рис. 1. Процентное распределение мотиваций, определивших постпрограммную заинтересованность школьников в продолжении занятий искусством

Программа предполагала: знакомство с акварелью, совместную работу с художником-

акварелистом в группе над конкретным заданием, выполнение структурных зарисовок и бо-

танических иллюстраций с натурными объектами, экскурсии по морскому побережью и этюды, фиксирующие цвето-тональные отношения между большими пространствами земли, воды и неба.

Кроме того, практику сопровождали лекции по истории города и порта, формирующие познавательный интерес у обучающихся на основании сопоставительного анализа, предложенного в ди-ахроническом исследовании особенностей городской приморской архитектуры, обеспечивающих ее уникальность и определяющих облик восточной столицы России. Программа завершалась совместной демонстрацией произведений, созданных художниками и школьниками, специально организованной рефлексивной стадией оценивая и самооценивая работ, что позволило подтвердить результативность предложенных авторами публикации рефлексивных технологий для реализации модульной программы.

Данные технологии предполагали использование:

- расширенного доступа к визуальным и иным историческим материалам, определяющим контекструю специализацию формирования содержательных компонентов программы, и обу-

чения технологиям письма водорастворимыми и акриловыми красками;

- информационно-компьютерных, коммуникативны технологий, позволяющих переводить полученные произведения в цифровой формат и демонстрировать их в сети, редактируя;
- организацию обсуждений, внешней экспертной оценки со стороны приглашенных специалистов, что позволило сформировать у школьников адекватное представление о степени собственных достижений и получить необходимые советы в области применения технологически необходимых навыков работы над композицией.

Анализируя итоги летней практики, позволившей апробировать и уточнить педагогическую модель вовлечения школьников в работу, позволяющую выявлять одаренных граждан школьного возраста и тем самым решать несколько задач последовательно, обеспечивая как развитие познавательной активности и индивидуализацию учебных достижений, так и проводить широкую просветительскую работу с населением и реализовывать программы ранней профориентационной работы, необходимой для поддержки стабильной работы отечественной системы непрерывного образования (рис. 2)

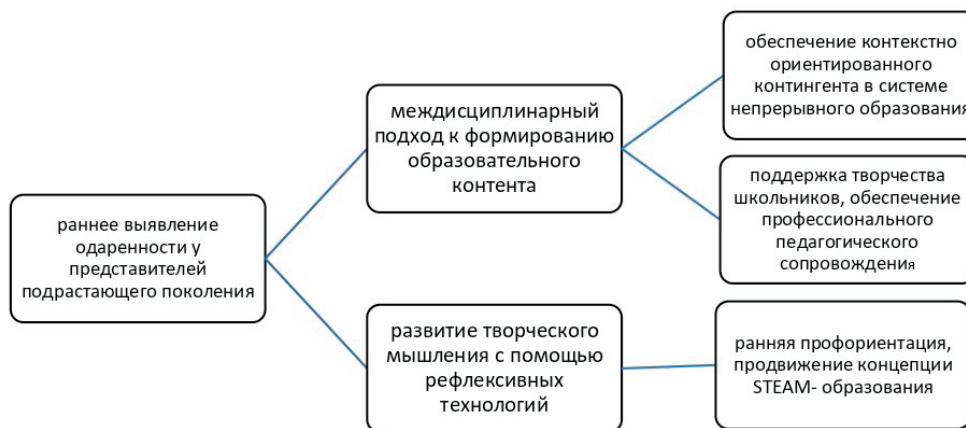


Рис. 2. Педагогическая модель деятельности, направленной на сопровождение одаренных школьников, регионального представительства образовательного центра «Сириус. Приморье»

## Выводы

Авторы свидетельствуют, что программа в регионе с одаренными школьниками в предметной области «Искусство», обеспечивающая опережающее развития способностей, полагаемая неотъемлемой частью стратегии формирования профессионального педагогического сопровождения и совершенствования способов реализации многоуровневой поддержки отечественной системы непрерывного образования, обладает интегративными характеристиками, что позволяет рассматривать ее как методическое предложение образовательного модуля, обеспечивающего успешное продвижение стратегии дополнительного образования и поддержки творчества детей и юношества.

## Литература

1. Белюченко О.П., Ждамирова И.В., Котова Е.И. Одаренность и ее развитие // Проблемы педагогики. 2022. № 3 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-i-ee-razvitiie> (дата обращения: 22.08.2023).
2. Белякова Л.Г. Теоретические аспекты формирования пространственных представлений в обучении пейзажной живописи // Вестник ВятГУ. 2011. № 1–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-formirovaniya-prostranstvennyh-predstavleniy-v-obuchenii-peyzazhnoy-zhivopisi-1> (дата обращения: 12.08.2023).
3. Ворринген В. Доклад о древнерусской архитектуре // Вопросы искусствознания. – 1997. – № 1 (10). – С. 501–511.

4. Джамалдинова М.Б. STEAM – ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ // Экономика и социум. 2021. № 11–1 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/steam-obrazovanie-i-perspektivy-ego-razvitiya> (дата обращения: 22.08.2023).
5. Ивлев В.Ю., Иноземцев В.А., Ивлева М.Л. Современные тенденции и подходы в эмпирических исследованиях одаренности // Гуманитарный вестник. 2022. № 5 (97). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-i-podhody-v-empiricheskikh-issledovaniyah-odarennosti> (дата обращения: 22.08.2023).
6. Направление «Искусство». «Сириус» URL: <https://sochisirius.ru/obuchenie/iskusstvo> (дата обращения: 18. 08. 2023).
7. Образовательный центр «Сириус». URL: <https://sochisirius.ru/edu-info/main> (дата обращения: 18. 08. 2023).
8. Пленэрная практика «Город у моря»: Приморский краевой институт развития образования. URL: <https://pkiro.ru/regionalnyj-czentr-vyyavleniya-podderzhki-i-razvitiya-odarenyh-detej-i-talantlivoj-molodezhi/iskusstvo/ochno-zaochnaya-shkola/ochnye-obrazovatelnye-programmy/plenernaya-praktika-gorod-u-morya/> (дата обращения: 18. 08. 2023).
9. Принят «Русский инновационный манифест» URL: [https://raex-rr.com/news/press-reliz/2009\\_Jun02/](https://raex-rr.com/news/press-reliz/2009_Jun02/) (дата обращения: 18. 08. 2023).
10. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Организация работы с одаренными обучающимися в региональной системе образования // Педагогическая перспектива. 2022. № 4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-s-odaryonnymi-obuchayuschimisya-v-regionalnoy-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 22.08.2023).

#### FORMATION OF A PEDAGOGICAL MODEL FOR SUPPORTING GIFTED SCHOOLCHILDREN: ON THE EXAMPLE OF THE MODULAR PROGRAM OF ART EDUCATION OF THE REGIONAL EDUCATIONAL CENTER “SIRIUS. PRIMORYE”

Martynova N.V., Lanskaya N.V., Dyachkova L.G.  
VVGU, RC «Sirius. Primorye», TOGU

The publication discusses the grounds that determine the work of the regional representative office of the educational center “Sirius” in the Primorsky Territory (Vladivostok) with gifted schoolchildren, involving the early identification of abilities that require support and pedagogical support. On the example of the program “City by the Sea”, corresponding to the summer artistic practice (plein air), summing up the results of the academic year, the authors propose a pedagogical model for ensuring both the development of cognitive abilities and early career guidance and the corresponding formation of a contingent in the continuous system of domestic education.

**Keywords:** “Sirius”, regional programs, giftedness, schoolchildren, advanced abilities, art, development, additional education, plein air.

#### Reference

1. Belyuchenko O.P., Zhdamirova I.V., Kotova E.I. Giftedness and its development // Problems of Pedagogy. 2022. No. 3 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-i-ee-razvitiye> (date of access: 08/22/2023).
2. Belyakova L.G. Theoretical aspects of the formation of spatial representations in teaching landscape painting // Vestnik VyatGU. 2011. No. 1–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-formirovaniya-prostranstvennyh-predstavleniy-v-obuchanii-peyzazhnoy-zhivopisi-1> (date of access: 12.08.2023).
3. Worrigen V. Report on ancient Russian architecture // Questions of art history. – 1997. – No. 1 (10). – S. 501–511.
4. Dzhamaaldinova M.B. STEAM – EDUCATION AND PROSPECTS OF ITS DEVELOPMENT // Economics and Society. 2021. No. 11–1 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/steam-obrazovanie-i-perspektivy-ego-razvitiya> (date of access: 08/22/2023).
5. Ivlev V. Yu., Inozemtsev V.A., Ivleva M.L. Modern trends and approaches in empirical research of giftedness // Humanitarian Bulletin. 2022. No. 5 (97). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-i-podhody-v-empiricheskikh-issledovaniyah-odarennosti> (date of access: 08/22/2023).
6. Direction “Art”. “Sirius” URL: <https://sochisirius.ru/obuchenie/iskusstvo> (date of access: 18.08.2023).
7. Educational center “Sirius”. URL: <https://sochisirius.ru/edu-info/main> (date of access: 18.08.2023).
8. Plein air practice “City by the Sea”: Primorsky Regional Institute for the Development of Education. URL: <https://pkiro.ru/regionalnyj-czentr-vyyavleniya-podderzhki-i-razvitiya-odarenyh-detej-i-talantlivoj-molodezhi/iskusstvo/ochno-zaochnaya-shkola/ochnye-obrazovatelnye-programmy/plenernaya-praktika-gorod-u-morya/> (date of access: 18. 08. 2023).
9. Adopted “Russian Innovation Manifesto” URL: [https://raex-rr.com/news/press-reliz/2009\\_Jun02/](https://raex-rr.com/news/press-reliz/2009_Jun02/) (date of access: 18. 08. 2023).
10. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Organization of work with gifted students in the regional education system // Pedagogical Perspective. 2022. No. 4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-s-odaryonnymi-obuchayuschimisya-v-regionalnoy-sisteme-obrazovaniya> (date of access: 22.08.2023).



# Внедрение инновационных методов повышения эффективности профессионального образования

## **Ионченкова Яна Юрьевна,**

старший преподаватель; кафедра математики; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет  
E-mail: ionchenkova\_yana@mail.ru

## **Сорокин Вадим Николаевич,**

старший преподаватель; кафедра математики; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет  
E-mail: sorokin\_v\_n@bk.ru

## **Демехова Мария Борисовна,**

старший преподаватель, кафедра промышленного и гражданского строительства, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: 009083@pnu.edu.ru

## **Богданова Татьяна Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент; кафедра международного морского права; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет  
E-mail: 9481133@gmail.com

## **Богданов Владимир Владимирович,**

старший преподаватель; кафедра физического воспитания; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет  
E-mail: 9481134@gmail.com

В статье освещаются вопросы о внедрении инновационных методов повышения эффективности профессионального образования. Актуальность проблемы исследования обусловлена процессами информатизации общественной и экономической жизни, многообразием культурной и ценностно-нормативной среды современной действительности, задающих новые требования и ориентиры для системы профессионального образования. Раскрыты сущность инновационных методов обучения, типология и сущность инновационного образовательного процесса в системе профессионального образования. Показано, что образовательные инновации ориентируют образовательный процесс на интерактивный характер обучения и учебного взаимодействия, на изменение целеполагания от учебного к преобразующему, на изменение роли образования от трансляции культуры к преобразованию культурного опыта. Важным направлением инновационного развития современного профессионального образования является его культурологическая и аксиологическая составляющая. В связи с этим поставлена проблема формирования социокультурных компетенций у субъектов обучения в образовательном процессе. В качестве инновационных методов формирования социокультурных компетенций будущих специалистов представлены метод проектов, кейс методы, методы командной работы в условиях многокультурной образовательной среды учебных заведений. Заявлено, что на основе информатизации образовательной среды учебных заведений активно внедряются инновационные информационно-коммуникационные методы обучения, цифровые учебно-методические комплексы, обеспечивающие активность и интерактивность обучения, его поисково-исследовательский характер. В качестве примера представлены достоинства метода компьютерного моделирования, использование которого в образовательном процессе расширяет возможности поисково-творческой и исследовательской деятельности субъектов обучения.

**Ключевые слова:** инновации, инновационные методы обучения, интерактивность обучения, информационно-коммуникационные инновации, социокультурные компетенции, кейс-метод, метод компьютерного моделирования, виртуальный эксперимент.

Современный мир характеризуется высоким уровнем научно-технических достижений, широким распространением во всех сферах экономической и общественно-политической жизни информационно-коммуникационных технологий, системы искусственного интеллекта и компьютерных сетей. С другой стороны, для современной общественной жизни характерны национально-культурное многообразие образцов поведения и жизнедеятельности, многозначность и противоречивость ценностей и норм, которые формируют ценностные ориентиры современного профессионального образования. Указанные социокультурные факторы современной действительности предъявляют новые требования к системе профессионального образования. Соответственно, меняются профессиональные требования и со стороны работодателей к будущим специалистам, которые состоят в том, что востребованными на рынке труда являются не только профессионалы, обладающие высокой профессиональной и информационной компетентностью, но и способные к успешной деятельности в условиях ценностно-нормативного и культурного многообразия и неопределенности. Отсюда, актуальными являются вопросы о внедрении инновационных методов повышения эффективности профессионального образования с учетом процессов информатизации общественной жизни и многообразия культурной и ценностно-нормативной среды современной действительности.

Внедрение инновационных методов повышения эффективности профессионального образования требует анализа вопросов о сущности и тенденциях развития образовательных инноваций на современном этапе. Основными направлениями инновационного развития в сфере профессионального образования являются, с одной стороны технологизация образовательного процесса, с другой – реализация новых культурных ценностей и смыслов, заданных в культурологической и аксиологической парадигмах современного образования. Если традиционное образование строится как трансляция культуры, то в инновационном образовании «субъект генерирует новый опыт, одновременно придаёт ему культурную форму и осваивает его» [3, с. 174], что и составляет суть инновационного образования.

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность занимает важное место в образовательной деятельности учебного заведения. Образовательные инновации определяют как «процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов

и средств обучения» [5, с. 6]. Инновационные процессы в профессиональном образовании связаны с типологией инновационных подходов к обучению, которые образуют два основных типа, соответствующих репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса в вузе:

- инновации-модернизации, меняющие образовательный процесс в направлении достижения гарантированных результатов репродуктивной учебно-профессиональной деятельности студентов;
- инновации-трансформации, трансформирующие образовательный процесс в направлении поисковой учебно-познавательной и творчески-исследовательской деятельности студентов.

Типологии образовательных инноваций определяют и используемые в образовательном процессе инновационные методы повышения эффективности профессионального образования, и специфику образовательного процесса, и особенности взаимодействия его субъектов. Опишем основные характеристики инновационного образовательного процесса: изменение целеполагания от учебного к преобразующему; изменение субъекта учения от субъекта, впервые осваивающего новые области опыта, к субъекту, чей опыт существенно накладывается на освоение нового; изменение направленности обучения от учебно-познавательной к познавательно-практической и познавательно-преобразующей направленности; изменение характера обучения от традиционного к интерактивному обучению; изменение источников обучения от информации к реальному опыту субъектов обучения; изменение оценки результатов обучения от оценки знаний, умений, навыков к оценке обучающего воздействия на профессионально-личностное развитие; изменение роли образования от трансляции культуры к преобразованию культурного опыта [3]. В связи с этим ведущими методами обучения в инновационном образовательном процессе выступают проблемно-поисковые, интерактивные и активные методы обучения.

Важным направлением инновационного развития современного профессионального образования является его культурологическая и аксиологическая составляющая, актуализируемые открытостью образовательного пространства и многокультурным взаимодействием субъектов образовательного процесса. В связи с этим значимым является формирование социокультурных компетенций будущих специалистов как показателя качества профессионального образования. Социокультурные компетенции характеризуются «владением знаниями, умениями и опытом деятельности, учитывающими этнокультурный и социальный компоненты» [1, с. 23]. Социокультурные компетенции выступают как системообразующие в профессионально-личностном развитии студентов и определяют их «готовность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей; владение навыками социокультурной коммуника-

ции, обеспечивающей адекватность социальных и профессиональных контактов; готовность к коллективной работе, социальному взаимодействию на основе моральных и правовых норм, принятых в обществе» [1, с. 24]. Поэтому высокий уровень социокультурных компетенций сегодня является необходимым условием продуктивной деятельности личности и проявляется в профессиональной и общественной деятельности специалиста. Перед педагогическим сообществом сегодня стоит задача внедрения в образовательный процесс инновационных методов формирования социокультурных компетенций будущих специалистов. Высокую эффективность показал метод проектов и кейс-метод, ориентированные на командную работу и формирование лидерских качеств субъектов образовательного процесса в рамках учебно-профессиональной деятельности и деятельности студенческого самоуправления в условиях многокультурной образовательной среды учебных заведений [1; 7]. Например, кейс-метод относится к неигровым имитационным активным методам обучения, который приобрел в настоящее время широкую популярность в системе профессионального обучения. Цель данного метода заключается в том, чтобы «совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы» [4, с. 117]. Достоинствами данного метода является его активный и интерактивный характер, профессиональная направленность в условиях группового взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Проблемно-исследовательская инновация ориентирует образовательный процесс на интерактивный характер обучения, и учебного взаимодействия субъектов обучения, в котором «обучение строится как освоение нового опыта в процессе его проживания. Опыт выступает и как источник, и как объект приложения не только новых знаний/умений, но и новых смыслов» [3, с. 177]. В условиях инновационного развития современного образования меняется роль преподавателя, который «ориентирован на раскрытие субъектности студентов, позволяющих ему выступать субъектом своего личностного самосовершенствования и профессионального развития» [1, с. 72].

В свою очередь, интерактивность обучения как качество инновационного образования в настоящее время обеспечивается информатизацией образовательного пространства в системе профессионального образования, которое в условиях развития информационного общества является острой необходимостью. Вхождение отечественной системы образования в мировое образовательное пространство, информатизация общественных отношений обусловили необходимость широкого применения информационно-коммуникационных технологий в образователь-

ном процессе. Информатизация профессионального образования обеспечивается как созданием информационной среды учебного заведения, так и применением инновационных информационно-коммуникационных технологий.

Процессы информатизации профессионального образования вызвали необходимость осуществить анализ учебно-методического комплекса и учебной информации, обеспечить доступность компьютерных сетей для всех субъектов образовательного процесса, разработать научно-методическое обеспечение в области применения информационно-коммуникативных технологий в образовании. Целевым ориентиром использования информационно-коммуникационных инноваций в системе профессионального образования является формирование информационных компетенций будущих специалистов, что связано с запросом иноформенного общества к профессиональному образованию, поскольку «на первый план выходит информативность, которая оказывает влияние на деятельность личности в различных функциональных сферах, на поведение человека в обществе и его возможность общения, на функции общества в целом» [6, с. 23].

На основе информатизации образовательной среды учебных заведений сегодня активно внедряются информационно-коммуникационные инновации, цифровые учебно-методические комплексы, обеспечивающие активность и интерактивность обучения, его поисково-исследовательский характер, что приводит к повышению качества профессионального образования. В качестве примера педагогических инноваций в сфере внедрения цифровых технологий в образовательном процессе приведем показавший свою эффективность инновационный метод компьютерного моделирования, который выступает одним из условий формирования информационной компетентности будущих специалистов. Метод компьютерного моделирования позволяет не только выстроить теоретическую и экспериментальную модель исследования, но и провести анализ и прогноз с высокой точностью и наглядностью. Компьютерные модели обладают «повышенной эвристической способностью, позволяют получать результаты в результате выполнения виртуальных экспериментов» [2, с. 101]. Отметим ряд преимуществ виртуальных экспериментов, организуемыми в образовательном процессе. Во-первых, это «легкость организации фронтальной лабораторной работы – для чего нужен только компьютерный класс; низкая стоимость виртуального эксперимента – все эксперименты выполняются на одних и тех же компьютерах» [2, с. 57]. Во-вторых, при проведении виртуальных экспериментов имеется «возможность многократных, итерационных исследований с изменением начальных условий, что позволяет решить сложную задачу методом имитационного моделирования» [2, с. 57]. Использование инновационного метода компьютерного моделирования в образовательном процессе расширяет возмож-

ности организации поисково-творческой деятельности субъектов обучения, что также относится к одной из специфических характеристик современных педагогических инноваций.

Таким образом, проблемы внедрения инновационных методов повышения эффективности профессионального образования обусловлены информатизацией общественной и экономической жизни, многообразием культурной среды современной действительности. Внедрение инновационных методов обучения ориентирует образовательный процесс на интерактивный характер обучения и учебного взаимодействия, на преобразующее целеполагание учебно-профессиональной деятельности, на поисково-исследовательскую и творческую деятельность, на преобразование культурного опыта субъектов образовательного процесса. Важным направлением инновационного развития современного профессионального образования является использование инновационных методов обучения, направленных на формирование социокультурных и информационно-коммуникационных компетенций у субъектов обучения, позволяющих достичь высокий уровень качества профессионального обучения, соответствующий требованиям современной социокультурной действительности.

## Литература

1. Ахметзянова А.Т. Формирование социокультурных компетенций будущих учителей во внеучебной деятельности вуза: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Кемерово, 2015. – 204 с.
2. Ким В.С. Виртуальные эксперименты в обучении физике: монография. – Уссурийск: Изд-во Филиала ДВФУ, 2012. – 184 с.
3. Кларин М.В. Инновационная практика непрерывного образования: вызовы для развития дидактики // Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития. Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции 28–29 мая 2014 г. в 2-х томах / под редакцией С.В. Ивановой, А.В. Овчинникова. Том I. – М., ФГНУ ИТИП РАО. – 2014. – С. 167–185.
4. Обучение в высшей школе: возможности современных образовательных технологий: учебно-методическое пособие / Е.Ф. Зачиняева, В.В. Кравцов, Н.Н. Савельева, А.Н. Сазонова; Дальневосточный федеральный университет. – Владивосток: Изд-во ДФУ, 2020. – 156 с.
5. Пальтов А.Е. Инновационные образовательные технологии: Учебное пособие. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018. – 119 с.
6. Тонхоноева А.А. Формирование информационной компетентности на основе преемственности в обучении в школе и вузе: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 2015. – 229 с.

7. Шаповалов В.Н., Петрова О.А. Новый подход к развитию социокультурных компетенций // Креативная экономика. – 2019. – Том 13. – № 9. – С. 1683–1698.

#### IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE METHODS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF VOCATIONAL EDUCATION

Ionchenkova I. Yu., Sorokin V.N., Demekhova M.B., Bogdanova T.V., Bogdanov V.V.

St. Petersburg State Marine Technical University, Pacific National University

The article highlights the issues of introducing innovative methods to improve the effectiveness of vocational education. The relevance of the research problem is due to the processes of informatization of social and economic life, the diversity of the cultural and value-normative environment of modern reality, setting new requirements and guidelines for the system of vocational education. The essence of innovative teaching methods, the typology and essence of the innovative educational process in the system of vocational education are disclosed. It is shown that educational innovations focus the educational process on the interactive nature of learning and educational interaction, on changing the goal-setting from educational to transformative, on changing the role of education from the transmission of culture to the transformation of cultural experience. An important direction of the innovative development of modern vocational education is its cultural and axiological component. In this regard, the problem of the formation of socio-cultural competencies among the subjects of learning in the educational process is posed. As innovative methods for the formation of sociocultural competencies of future specialists, the project method, case methods, teamwork methods in a multicultural educational environment of educational institutions are presented. It is stated that on the basis of informatization of the educational environment of educational institutions, innovative information and communication methods of teaching, digital educational and methodological complexes are being actively introduced, which ensure the activity and interactivity of training,

its search and research nature. As an example, the advantages of the computer modeling method are presented, the use of which in the educational process expands the possibilities of search, creative and research activities of subjects of education.

**Keywords:** innovations, innovative teaching methods, interactivity of teaching, information and communication innovations, socio-cultural competencies, case method, computer simulation method, virtual experiment.

#### References

1. Akhmetzyanova A.T. Formation of socio-cultural competencies of future teachers in the extracurricular activities of the university: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. – Kemerovo, 2015. – 204 p.
2. Kim V.S. Virtual experiments in teaching physics: monograph. – Ussuriysk: Publishing House of the FEFU Branch, 2012. – 184 p.
3. Klarin M.V. Innovative practice of continuous education: challenges for the development of didactics // Pedagogical science: genesis and development forecasts. Collection of scientific papers of the International Scientific and Theoretical Conference May 28–29, 2014 in 2 volumes / edited by S.V. Ivanova, A.V. Ovchinnikov. Volume I. – M., FGNU ITIP RAO. – 2014. – P. 167–185.
4. Education in higher education: the possibilities of modern educational technologies: teaching aid / E.F. Zachinyaeva, V.V. Kravtsov, N.N. Savelyeva, A.N. Sazonova; Far Eastern Federal University. – Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern Federal University, 2020. – 156 p.
5. Paltov A.E. Innovative educational technologies: Textbook. – Vladimir: Publishing House of the VIGU, 2018. – 119 p.
6. Tonkhonoeva A.A. Formation of information competence based on continuity in teaching at school and university: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. – Ulan-Ude, 2015. – 229 p.
7. Shapovalov V.N., Petrova O.A. A new approach to the development of socio-cultural competencies // Creative Economy. – 2019. – Volume 13. – No. 9. – P. 1683–1698.



# Цивилизация системы образования как интеграционный фактор формирования единого социально-экономического пространства Евразийского экономического союза

**Исянов Равиль Габриелович,**

аспирант, Образовательное частное учреждение высшего образования «Российская международная академия туризма»  
E-mail: isyanovrg@gmail.com

Трансформации в профессиональном образовании призваны создать единую образовательную систему на территории Евразийского экономического союза (ЕАЭС) в рамках цифровой экономики. Цель исследования – раскрытие необходимости укрепления ЕАЭС посредством распространения цифрового профессионального образования. В статье описана деятельность ЕАЭС для реализации цифровой трансформации экономики: создание единого цифрового пространства ЕАЭС для нивелирования различий в цифровых национальных экономиках и повышения конкурентоспособности государств-членов в результате обеспечения экономического роста и повышения уровня жизни населения. Выделены особенности профессиональной подготовки специалистов, владеющих цифровыми компетенциями, с учетом современных достижений науки и образования. Акцентировано формирование у студентов логического мышления, обучение их базовым языкам программирования, проявление у них креативности, обеспечение персонализации и визуализации образовательного процесса. Затем в статье раскрыта основная роль распространения цифрового профессионального образования в укреплении ЕАЭС, связанная с поддержкой и повышением качества профессионального образования в государствах-членах ЕАЭС, качественным управлением внешнеэкономических связей, интегративным взаимодействием в разных направлениях, объединением ресурсов сетевых университетов. Следовательно требуется активизация распространения цифрового профессионального образования на евразийском пространстве ЕАЭС.

**Ключевые слова:** национальная цифровая экономика, ЕАЭС, профессиональное образование, интеграция, цифровые компетенции.

Трансформации в профессиональном образовании, которое создает «интеллектуальный капитал, значимый фактор конкурентоспособности национальных государств» [12, с. 226], связаны с глобальными и национальными изменениями в управлении системой образования. Результатом указанной трансформации является «создание единой образовательной системы на евразийском пространстве Евразийского экономического союза (ЕАЭС)» [12, с. 228], в который с 2014 года включены государства-члены: Армения, Беларусь, Казахстан, Кыргызстан и Россия [8]. Взаимодействие науки и образования в контексте данной системы позволяет организовать процесс профессиональной подготовки в цифровой образовательной среде, позволяющей «обеспечить активную генерацию новых знаний и интеграцию национальных знаний» [7, с. 127] стран ЕАЭС.

Сложившаяся система профессионального образования государств-членов ЕАЭС «во многом не соответствуют требованиям» [14, с. 130] цифровой экономики. Отмечается избыток кадров с высшим образованием в отличие от специалистов со средним профессиональным образованием; превалирование направлений подготовки (специальностей) гуманитарного, а не инженерно-технического профиля; недостаточная практикоориентированность профессиональной подготовки специалистов [14]. Поэтому необходимо расширять цифровое профессиональное образование на евразийском пространстве, где «интеграционные процессы, являющиеся факторами мирового развития» [4, с. 831], сближают экономики стран, тем самым делая ЕАЭС «надежной интеграционной структурой на постсоветском пространстве» [6].

Указанные особенности трансформации в профессиональном образовании свидетельствуют о том, что требуется пересмотр его роли ради качественной профессиональной подготовки специалистов для национальных цифровых экономик. Цель исследования заключается в раскрытии необходимости укрепления ЕАЭС посредством распространения цифрового профессионального образования. К задачам исследования отнесены следующие:

- описать деятельность ЕАЭС для реализации цифровой трансформации экономики;
- выделить особенности профессиональной подготовки специалистов в рамках ЕАЭС;
- раскрыть основную роль распространения цифрового профессионального образования в укреплении ЕАЭС.

## Деятельность ЕАЭС для реализации цифровой трансформации экономики

Трансформация экономик государств-членов ЕАЭС связана с интеграцией структуры с цифровыми технологиями. В связи с этим требуются их согласованные действия в реализации цифровой экономики [8] с целью создания «единого цифрового пространства» [1, с. 132] ЕАЭС, который способен обеспечить «экономический рост и повышение уровня жизни» [11, с. 178] населения, определяющие конкурентоспособность стран. Их согласованность действий с 2019 г. направлена на «внедрение и реализацию цифровых технологий в международном сотрудничестве» [5, с. 461] для нивелирования различий в национальных цифровых экономиках. Соответственно требуется подготовка кадров для «интеграционного сотрудничества в рамках ЕАЭС» [6,], которое способно ускорить экономическое развитие, содействуя цифровой трансформации на территории государств-членов.

Обеспечение цифровой трансформации экономики связано с созданием, внедрением и распространением цифровых продуктов и услуг на евразийском пространстве. Несмотря на принятые решения и имеющиеся достижения в отношении «информационного взаимодействия, гармонизации регулирования, установления единых форматов и правил обработки различных категорий информации» [8, с. 33], отмечаются замедленные темпы развития национальных цифровых экономик. Среди основных причин можно назвать неодинаковую степень овладения населением цифровыми технологиями и их распространенности в разнообразных сферах жизнедеятельности, неподготовленность населения к повсеместному использованию цифровых продуктов и услуг, недостаточную готовность рабочих мест к внедрению цифровых технологий в производственные процессы.

## Особенности профессиональной подготовки специалистов в рамках ЕАЭС

Цифровизация национальных экономик напрямую связана с современными достижениями науки и образования, являющимися основой образовательных программ, в содержании которых необходимо учитывать «этнокультурные и иные особенности представителей различных евразийских государств, приезжающих на обучение» [4, с. 833]. Научные и образовательные технологии выступают одним из ключевых направлений национальных цифровых экономик [11], которое требует осуществления профессиональной подготовки специалистов, владеющих цифровыми компетенциями. Процесс профессиональной подготовки предполагает, что студентов обучают умениям и навыкам формирования цифровой среды на мировом уровне. Студенты должны уметь пользоваться цифровыми устройствами в личных и профессиональных целях; вооружиться аналитическими навыками, позволяющими им качественно обрабатывать и популяризировать

поступающую информацию; уметь использовать цифровые каналы для свободного общения; быть способными выявлять проблемы и находить оптимальные пути их решения; обладать такими личностными качествами, которые позволяют студентам «легко адаптироваться в меняющейся цифровой среде» [13, с. 66].

Для приобретения указанных умений и навыков необходимо формировать, например, у студентов ИТ-направлений логическое мышление и обучать их базовым языкам программирования [13], чтобы впоследствии они были готовы сами разрабатывать те программные продукты, которые обеспечат стабильную работу различных отраслей национальных цифровых экономик. Также требуется проявление у них креативности, которое в современном мире свидетельствует о разнообразных возможностях развития цифровой среды в профессионально-личностных целях. Необходимо обеспечить «персонификацию и визуализацию учебного процесса» [9, с. 6] на основе личноориентированных цифровых средств обучения, чтобы развивать те цифровые компетенции, которые будут востребованы в определенной отрасли национальной цифровой экономики. При этом «роль преподавателя сводится к навигации, администрированию и контролю процесса обучения» [10, с. 204].

Несмотря на необходимость овладения цифровыми компетенциями существуют последствия для общества, которое уже на данный момент испытывает положительные и отрицательные стороны удаленной работы, интенсивного потребления цифрового контента и взаимодействия посредством видеосвязи. В процессе профессиональной подготовки необходимо предусмотреть, с одной стороны, возможности использования искусственного интеллекта, переориентировку на специалистов в сфере цифровых технологий [6], обеспечение перекрестного обучения (т.е. обучения работающих сотрудников одной страны по образовательным программам других государств-членов ЕАЭС [14]). С другой стороны, требуется соблюдение снижения разрыва в кадрах, обладающих высокой и низкой квалификацией; развитие коммуникационных навыков; укрепление информационной безопасности [3].

## Основная роль распространения цифрового профессионального образования в укреплении ЕАЭС

Укрепление ЕАЭС в контексте распространения цифрового профессионального образования целесообразно выстраивать с учетом «лучших практик Болонского процесса, национальных моделей и адаптированных советских методик системы высшего образования» [12, с. 229], чтобы поддерживать и повышать качество профессионального образования в государствах-членах ЕАЭС [2]. При этом необходимо учитывать различия национальных экономик [4], чтобы впоследствии качественно управ-

лять внешнеэкономическими связями. Требуется усилить профессиональную подготовку высококвалифицированных кадров для различных отраслей национальных цифровых экономик с учетом «поэтапного сближения квалификационных требований к специалистам различных видов профессиональной деятельности» [14, с. 135], а также использовать современные достижения науки и образования для экстраполяции культурных ценностей и поддержки эффективного профессионально-личностного межкультурного общения.

Совместное распространение цифрового профессионального образования требует интегративного взаимодействия в разных направлениях: организации работы совместных университетов, реализации программ академической мобильности, функционирования цифровых образовательных центров, участия в исследовательских проектах [12], реализации индивидуальных образовательных траекторий [6]. Указанное взаимодействие может быть эффективно осуществлено, если профессиональная подготовка кадров для цифровой трансформации экономики осуществляется на базе специализированной образовательной организации, например, как в «Национальном университете по подготовке кадров для цифровизации экономики» [5, с. 461], расположенном в Казахстане. Тем не менее следует осуществлять интегративное взаимодействие «не за счет евразийской интеграции, а наряду с ней» [2, с. 68], используя передовой международный опыт американских и европейских вузов.

Государствам-членам ЕАЭС необходимо обеспечить сетевое взаимодействие ведущих университетов [7]. Функционирование сетевых университетов содействует «формированию единого научно-образовательного евразийского пространства» [4, с. 835] и ускоряет «региональную интеграцию в рамках ЕАЭС» [2, с. 68]. Сети используются для объединения ресурсов университетов, чтобы активизировать «свое участие в интеграционных процессах в сфере образования» [12, с. 231]. В результате обеспечивается реализация индивидуальных образовательных траекторий в сетевых университетах, качественно повышается содержание образовательных программ, обеспечивается академическая мобильность, реализуется межличностное и межкультурное взаимодействие.

В завершение стоит отметить необходимость активизации распространения цифрового профессионального образования на евразийском пространстве ЕАЭС. Для этого целесообразно привлечение компетентного административно-управленческого персонала и профессорско-преподавательского состава, способных осуществлять практико-ориентированный образовательный процесс, внедряя цифровые технологии. Отводится важная роль студентам, которые, следуя своим индивидуальным образовательным траекториям, обеспечивают реализацию своих цифровых компетенций в реальных производственных процессах.

## Литература

1. Абаева С. К., Батагов Г.Э. Перспективы формирования цифровой экономики в России // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2020. № 1. С. 126–134.
2. Атоян К. Высшее образование в государствах-членах ЕАЭС: вопросы интеграции // Dialogue: politics, law, economics. 2018. № 2 (9). С. 65–71.
3. Бровко Н.А. Цифровая трансформация ЕАЭС: новые компетенции работников и новые профессии // Алтайский вестник Финуниверситета. 2018. № 3. С. 159–167.
4. Исаков И. Ж., Ланина Е.Е. Наука и образование в деятельности университета при МПА ЕВРАЗЭС // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. Ежегодник. Вып. 3. Ч. 2. М., 2020. С. 831–835.
5. Калинин Е.В. Евразийский союз: кадровое обеспечение интеграционных процессов // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество: мат-лы XVIII междунар. науч. конф. в рамках Общественно-научного форума «Россия: ключевые проблемы и решения». Вып. 2. Ч. 2. М., 2019. С. 460–461.
6. Каропова С. Г., Селезнев И.А. Социальные аспекты развития инновационной и цифровой экономики России в условиях интеграционных процессов в Евразии // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 1. URL: <https://online-science.ru/userfiles/file/sh6wf0arjcxlvazxi4qvpjdpeb6tdln.pdf> (дата обращения: 24.07.2023)
7. Коршунов И.Л. Развитие и поддержка традиционных и цифровых форм распространения знаний в Евразийском гуманитарном сотрудничестве // Евразийская экономическая перспектива: сб. докладов V Междунар. эконом. Форума. Санкт-Петербург, 2018. С. 122–127.
8. Мясникович М.В. Евразийский экономический союз: сегодня и завтра // Мир новой экономики. 2022. № 16 (3). С. 20–36.
9. Пак Н.И. Ментальный подход к цифровой трансформации образования // Открытое образование. 2021. Т. 25. № 5. С. 4–14.
10. Прохорова М. П., Булганина С.В., Белоусова К.В., Лабазова А.В. Принципы профессионального образования: новое прочтение в цифровую эпоху // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 202–206.
11. Розанова А.А. План развития цифровой экономики в России // Труды Братского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2019. Т. 1. С. 177–182.
12. Рябинина А.М. Технологии интернационализации высшего образования в современных условиях // Государственное управление. Электронный вестник. 2022. № 94. С. 225–246.
13. Сорокина Г. П., Першина Т.А., Долгих Е.А. Внедрение цифровых компетенций в образова-

тельные программы высшего образования в России // Вестник университета. 2022. № 5. С. 61–70.

14. Шурубович А. Евразийская интеграция как фактор укрепления кадрового потенциала модернизации национальных экономик // Общество и экономика. 2020. № 12. С. 127–145.

#### THE CIVILIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM AS AN INTEGRATION FACTOR IN THE FORMATION OF A SINGLE SOCIO-ECONOMIC SPACE OF THE EURASIAN ECONOMIC UNION

Isianov R.G.

Russian International Academy of Tourism

Transformations in vocational education are designed to create a unified educational system on the territory of the Eurasian Economic Union (EAEU) within the digital economy. The purpose of the study is to reveal the need to strengthen the EAEU through the dissemination of digital vocational education. The article describes the activities of the EAEU to implement the digital transformation of the economy: the creation of a single digital space of the EAEU to level the differences in digital national economies and increase the competitiveness of member states as a result of ensuring economic growth and improving the standard of living of the population. The features of professional training of specialists with digital competencies, taking into account modern achievements of science and education, are highlighted. The formation of students' logical thinking, teaching them basic programming languages, showing their creativity, providing personification and visualization of the educational process is emphasized. Then the article reveals the main role of the dissemination of digital vocational education in strengthening the EAEU, related to the support and improvement of the quality of vocational education in the EAEU member states, quality management of foreign economic relations, integrative interaction in different directions, pooling the resources of network universities. Therefore, it is necessary to intensify the spread of digital vocational education in the Eurasian space of the EAEU.

**Keywords:** national digital economy, EAEU, vocational education, integration, digital competencies.

#### References

1. Abayeva S. K., Batagov G.E. Prospects for the formation of the digital economy in Russia // Bulletin of the K.L. Khetagurov North Ossetian State University. 2020. No. 1. pp. 126–134.
2. Atoyán K. Higher education in the EAEU Member States: integration issues // Dialogue: politics, law, economics. 2018. No. 2 (9). pp. 65–71.
3. Brovko N.A. Digital transformation of the EAEU: new competencies of workers and new professions // Altai Bulletin of the Financial University. 2018. No. 3. pp. 159–167.
4. Iskakov I. Zh., Lanina E.E. Science and education in the activities of the University at the IPA EURASEC // Greater Eurasia: development, security, cooperation. Yearbook. Issue 3. Part 2. M., 2020. pp. 831–835.
5. Kalinkin E.V. The Eurasian Union: staffing of integration processes // Greater Eurasia: development, security, cooperation: materials of the XVIII International Scientific Conference within the framework of the Socio-scientific Forum "Russia: key problems and solutions". Issue 2. Part 2. M., 2019. pp. 460–461.
6. Karepova S. G., Seleznev I.A. Social aspects of the development of innovative and digital economy of Russia in the conditions of integration processes in Eurasia // Humanities, socio-economic and social sciences. 2018. No. 1. URL: <https://online-science.ru/userfiles/file/sh6wf0arjcxlzvazxi4qvpjdpeb6tdln.pdf> (accessed: 07/24/2023)
7. Korshunov I.L. Development and support of traditional and digital forms of knowledge dissemination in Eurasian humanitarian cooperation // Eurasian Economic perspective: collection of reports of the V International. economy. Forum. Saint Petersburg, 2018. pp. 122–127.
8. Myasnikov M.V. The Eurasian Economic Union: today and tomorrow // The world of the new economy. 2022. No. 16 (3). pp. 20–36.
9. Pak N.I. Mental approach to digital transformation of education // Open education. 2021. Vol. 25. No. 5. pp. 4–14.
10. Prokhorova M. P., Bulganina S.V., Belousova K.V., Labazova A.V. Principles of vocational education: a new reading in the digital age // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2020. Vol. 9. No. 2 (31). pp. 202–206.
11. Rozanova A.A. The plan for the development of the digital economy in Russia // Proceedings of the Bratsk State University. Series: Economics and Management. 2019. Vol. 1. pp. 177–182.
12. Ryabinina A.M. Technologies of internationalization of higher education in modern conditions // State administration. Electronic bulletin. 2022. No. 94. pp. 225–246.
13. Sorokina G. P., Pershina T.A., Dolgikh E.A. Introduction of digital competencies into educational programs of higher education in Russia // Bulletin of the University. 2022. No. 5. pp. 61–70.
14. Shurubovich A. Eurasian integration as a factor of strengthening the personnel potential of modernization of national economies // Society and economics. 2020. No. 12. pp. 127–145.



# Готовность педагога к индивидуальному взаимодействию с обучающимися образовательной школы

**Козадаев Никита Владиславович,**  
аспирант, Московский финансово-промышленный  
университет «Синергия»  
E-mail: nikitakozadaev@mail.ru

В представленной статье выявляются основы готовности педагога к индивидуальному взаимодействию с обучающимися школы. Автор отмечает, что индивидуальное взаимодействие обладает весьма высокой значимостью, так как позволяет направить образовательный процесс на развитие талантов и способностей учеников, поддерживать их успеваемость, своевременно выявлять психологические проблемы. В связи с этим, важность представляет обеспечение готовности педагогов к такому взаимодействию, а для ее обеспечения разрабатывается технология формирования готовности педагогов к индивидуальному взаимодействию с учениками, определение всех педагогических условий, необходимых для реализации технологии. В качестве объекта исследования выступила профессиональная подготовка педагога, а предметом исследования является готовность педагога к индивидуальному взаимодействию с учениками образовательной школы. В рамках настоящей статьи автор выявляет теоретические основы готовности педагога к данной деятельности, дает ее сущностную характеристику, выявляет особенности и специфику индивидуального взаимодействия и разрабатывает, обосновывает технологию формирования профессиональной готовности педагогов к данному взаимодействию. Отмечается, что данная технология будет способствовать приобретению необходимых знаний, умений и навыков педагога, которые он может применять для индивидуализации взаимодействия.

**Ключевые слова:** индивидуальное взаимодействие, педагог, готовность педагога к индивидуальному взаимодействию, обучающиеся, технология.

На современном этапе развития индивидуальное взаимодействие педагога и учеников заложено в основу взаимодействия участников образовательного процесса в образовательных учреждениях. Несмотря на то, что в литературе акцентируется внимание на том, что индивидуальный подход необходим лишь для детей, которые имеют различные аномалии своего развития, согласиться с данной точкой зрения весьма затруднительно, так как полагаем, что значимость индивидуального подхода является достаточно высокой и в отношении детей, которые являются нормотипичными, так как индивидуальный подход позволит учесть особенности умственного развития детей и их способности, различные психологические факторы, общую успеваемость и многие иные аспекты, так или иначе, оказывающие влияние на усвоение учебного материала учениками. В то же время, в рамках современной общеобразовательной школы, указанный подход педагогами почти не используется, что нельзя оценить положительно, но что обусловлено широкой совокупностью факторов: во-первых, дефицитом педагогов общеобразовательной школы. Во-вторых, большой загруженностью педагогов, которые работают в общеобразовательной школе, вызванной, как нехваткой педагогов, так и большой наполняемостью классов, необходимостью заполнять различную документацию. Единственная индивидуальная работа, которая проводится педагогом с обучающимися, наблюдается только в рамках внеучебной деятельности, так как в данном случае данные факторы исчезают, в частности, за счет того, что посещение кружков и секций осуществляется не всеми учениками [2, с. 23].

На этом фоне возникает вопрос о том, что именно необходимо понимать под индивидуальным взаимодействием педагога и обучающихся? Системный анализ научной и педагогической литературы по теме исследования позволяет заключить, что «индивидуальное взаимодействие» («индивидуальный подход») представляет собой один из психолого-педагогических принципов, в котором актуализируются вопросы значимости учета индивидуальных особенностей каждого ребенка для его обучения и воспитания. Не согласиться с указанной трактовкой весьма затруднительно, в том числе, на фоне того, что значимость данного подхода не оспаривается в научной и педагогической литературе [6, с. 139].

Рассматривая теоретические основы готовности педагога к деятельности, состоящей в индивидуальном взаимодействии с обучающимися, отметим, что сущность теоретической готовности учи-

теля к взаимодействию подобного рода нередко понимается в качестве совокупности психолого-педагогических, равно как специальных знаний, которые априори помогают ему учитывать ключевые особенности учеников при организации образовательного процесса. Однако с этим весьма затруднительно согласиться, так как специальные знания, которые касаются предметной области педагога, едва ли будут способствовать тому, чтобы выстроить оптимальное индивидуальное взаимодействие с учениками. В связи с этим, полагаем, что теоретические основы готовности педагога к тому, чтобы осуществлять индивидуальное взаимодействие с учениками, включают в себя такие структурные элементы, как аналитические умения, прогностические умения, проективные умения, организаторские умения и перцептивные умения соответственно. Так, аналитические умения педагога позволят своевременно выявить то, какие именно ученики нуждаются в индивидуальном подходе и кто из них может нуждаться в нем в будущем, например, на фоне анализа их общей успеваемости и динамики успеваемости по отдельно взятым предметам. В свою очередь, прогностические умения позволят сформировать предвосхищенную цель, на достижение которой и будет направлено управление образовательным процессом в будущем. Представляется, что в качестве основы целеполагания и поиска возможных путей решения педагогической задачи в указанном случае будет выступать анализ педагогической ситуации, в том числе, связанной со снижением успеваемости того или иного учащегося [5, с. 46].

Проективные умения в этом аспекте подразумевают разработку проектов образовательно-воспитательной работы, в которых будут отражены задачи и цели воспитания и обучения, их обоснование и конкретизация. Уже на данном этапе педагог будет определять место индивидуальной работы в совокупной структуре образовательного процесса, в связи с чем, умение сочетать данные подходы в планировании видится значимым и обоснованным. Организаторские умения и необходимость овладения ими едва ли может быть оспорена в рамках данного исследования, так как умения данного рода являются необходимостью для практического осуществления индивидуальной работы с обучающимися, что в полной мере относится и к перцептивным умениям, которые фактически означают восприятие одним человеком, в данном случае, педагогом, другого человека (ученика) и применение профессионально-педагогических умений в целях выявления его особенностей и их учета в будущем [7, с. 64]. Отметим, что указанный перечень умений педагога, которые необходимы для эффективного индивидуального взаимодействия, не является исчерпывающим, так как при изучении научной литературы по теме исследования можно установить, что к их числу также относят рефлексивные умения, информационные, развивающие и мобилизационные умения, а также умения педагогиче-

ского общения. Данная позиция видится вполне обоснованной, так как в своей совокупности указанные умения вполне могут оптимизировать эффективную индивидуальную работу с учениками. Отсюда явно следует, что сущностная характеристика готовности педагога к индивидуальному взаимодействию с обучающимися заключается в том, что педагог, готовый к указанной деятельности, в полной мере обладает всеми умениями, перечисленными выше, в частности, он способен учитывать и выявлять индивидуальные особенности учеников, прогнозировать их прогресс или регресс, формировать образовательный план с учетом таковых и внедрять основы индивидуальной работы в текущую деятельность. В то же время, такой педагог имеет достаточно высокий уровень специальных знаний в предметной области, что в своей совокупности позволит ему осуществлять преподавание предмета с учетом индивидуальных особенностей детей. Можно заключить, что педагог, который готов к индивидуальному взаимодействию с обучающимися – это педагог с достаточно высоким уровнем развития всех необходимых знаний, умений и навыков [4, с. 36].

Специфика индивидуального взаимодействия с обучающимися в рамках современной общеобразовательной школы усматривается в том, что в рамках организации взаимодействия такого рода текущая учебная деятельность будет организовываться в соответствии с возможностями и особенностями и уровнем развития учащегося, а педагогические приемы и технологии, направленные на достижение данных целей, должны быть равноценны тем результатам, которые планируется достигнуть в части приобретения учениками необходимых умений и навыков, а также знаний. Как следствие, это взаимодействие должно создать максимально благоприятные условия для расцвета личности ученика и всех его талантов, облегчить ему выбор своего жизненного пути впоследствии.

На фоне весьма высокой значимости индивидуального взаимодействия с учениками, равно как профессиональной готовности педагога к таковому, стоит разработать технологию формирования данной готовности, которая во многом будет направлена на повышение эффективности педагогов к индивидуальному взаимодействию с обучающимися. Необходимость такой технологии видится также в том, что ныне действующая система школьного образования, которая содержит стандарты к системе обучения, не всегда в полной мере охватывает совокупность психологических вопросов взаимодействия ученика и учителя в рамках обучения, о чем уже было сказано выше [1, с. 126]. Ситуация осложняется также тем, что после окончания педагогических вузов, вчерашние студенты недостаточно владеют знаниями в области психологического взаимодействия и не в состоянии подобрать оптимальную систему такового. В связи с этим, технология, которая разработана в рамках настоящей статьи, применима как

к начинающим педагогам, так и к опытным преподавателям общеобразовательной школы.

Технология формирования профессиональной готовности педагогов к индивидуальному взаимодействию с обучающимися образовательной школы: цель этой технологии: сформировать профессиональную готовность педагогов к индивидуальному взаимодействию с обучающимися. Внедрение технологии: реализация технологии на курсах повышения квалификации педагогов и на учебных занятиях студентов-будущих педагогов. Программа курса отражена в таблице 1.

Таблица 1. Содержание технологии формирования профессиональной готовности педагогов к индивидуальному взаимодействию с обучающимися

Компонент готовности педагога к индивидуализации взаимодействия	Содержание занятий
Основы выбора психологических практик для взаимодействия	Моделирование, изучение основных психологических критериев для выбора подхода, самостоятельная работа.
Выбор способов и методов дифференциации и индивидуализации	Определение основных способов дифференциации
НЛП и программирование как одна из психологических практик	Лекция, диспут, самостоятельная работа
Определение когнитивных стилей учащихся и психологических типов.	Изучение типологии Майерс-Бриггс, тестов Л. Ребекки, кейс-задание
Лично-ориентированный подход к обучению	Изучение гуманистической психотерапии, изучение проектирования индивидуальных образовательных маршрутов ученика (дорожных карт), выполнение соответствующих заданий
Коучинг	Изучение данного психологического подхода к индивидуализации образования, разработка и описание программы коучинга, иные самостоятельные задания
Интерактивные методы в обучении	Дискуссия, выбор интерактивных методов обучения и определение их значимости, выполнение самостоятельного задания с использованием цифровых технологий
Технология «Образ и мысль»	Изучение данной технологии, прохождение тренинга, выполнение творческого задания

Представляется, что для реализации этой технологии необходимы такие психолого-педагогические условия, как наличие творческих заданий в целях лучшего освоения педагогами технологии, которая будет применяться ими в будущей профессиональной деятельности, внедрение интерактивных методов, применение в рамках реализации технологии различного рода кейс-

методов и самостоятельных работ, использование дискуссий для свободного выражения педагогами своего видения ситуации в том или ином случае, использование диспутов, предложения составления маршрутов для индивидуального развития личности субъектов в рамках образовательного процесса. На данном фоне, все педагогические условия можно свести к знакомству с программой технологии и ее основными методиками, посещение учебных занятий курса, выбор в рамках технологии наиболее оптимальных методов и форм обучения и направленность на достижение конкретного результата, состоящего в формировании у всех лиц, освоивших курс, готовности к индивидуализации обучения [3, с. 95].

Очевидно, что после прохождения данного курса его слушатели должны знать основное содержание тех психологических практик, которые изучены в рамках курса, а также возможности их применения в целях индивидуализации взаимодействия, их отличия друг от друга. Кроме того, слушатели этого курса по его окончанию должны уметь выполнять комплексный психологический анализ всего процесса индивидуализации взаимодействия и образования при использовании разнообразных психологических подходов, равно как уметь в полной мере учитывать психические и психологические особенности учеников, что выступает в качестве основы индивидуализации образования. Полагаем, что по окончании данного курса его слушатели также будут владеть всеми современными психолого-педагогическими технологиями в указанной области, а также навыками применения различного рода психологических практик. Как следствие, данные навыки, умения и знания будут образовывать собой полную готовность педагога к индивидуализации образования и взаимодействия, что требуется в современных условиях реализации ФГОС.

В завершении представленного исследования необходимо указать, что проблема готовности педагога к индивидуальному взаимодействию с учеником с содержательной точки зрения включает в себя совокупность интегральных переменных и профессионально-педагогическую направленность педагога, а также наличие значимых с профессиональной точки зрения навыков и умений, которые являются объективной необходимостью для преподавания, включая преподавание в условиях индивидуализации взаимодействия.

## Литература

1. Вдовин, А.В. Анализ существующей модели обучения и возможности ее совершенствования на основе индивидуализации обучения и воспитания / А.В. Вдовин // Вестник Академии военных наук. – 2014. – № 1(46). – С. 125–127.
2. Гусев, А.Ю. Проблемы индивидуализации обучения будущих педагогов-хореографов в педагогическом вузе / А.Ю. Гусев // Муниципаль-

ное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – № 4(79). – С. 20–24.

3. Ежов, Д.А. Взаимодействие с одаренными обучающимися: повышение квалификации педагогов в использовании сетевой формы обучения / Д.А. Ежов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–3. – С. 94–97.
4. Игнатович, В.К., Чиганцева, О.А. Профессиональная готовность будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися: сущность феномена и пути формирования / В.К. Игнатович, О.А. Чиганцева // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. – 2018. – Т. 1. – № 1. – С. 24–42.
5. Митькин, А.А. Применение машинного обучения для улучшения качества образования и индивидуализации обучения / А.А. Митькин // В сборнике: глобализация наука: история, современное состояние, перспективы развития: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2023, С. 43–47.
6. Олейников, Н.Н. Индивидуализации траектории обучения в системе дистанционного сетевого обучения / Н.Н. Олейников // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53–2. – С. 135–143.
7. Яшина, Г.А. Дополнительное образование как форма индивидуализации обучения в образовательной организации / Г.А. Яшина // Эксперимент и инновации в школе. – 2016. – № 3. – С. 62–65.

#### READINESS OF THE TEACHER FOR INDIVIDUAL INTERACTION WITH STUDENTS OF THE EDUCATIONAL SCHOOL

**Kozadaev N.V.**

Moscow Financial and Industrial University "Synergy"

The presented article reveals the foundations of the teacher's readiness for individual interaction with the students of the school. The author notes that individual interaction has a very high significance, as it allows directing the educational process to develop the talents

and abilities of students, maintain their academic performance, and timely identify psychological problems. In this regard, it is important to ensure the readiness of teachers for such interaction, and to ensure it, a technology is being developed to form the readiness of teachers for individual interaction with students, to determine all the pedagogical conditions necessary for the implementation of the technology. The object of the study was the professional training of the teacher, and the subject of the study is the readiness of the teacher for individual interaction with the students of the educational school. Within the framework of this article, the author reveals the theoretical foundations of the teacher's readiness for this activity, gives its essential characteristics, reveals the features and specifics of individual interaction, and develops and substantiates the technology for forming the professional readiness of teachers for this interaction. It is noted that this technology will contribute to the acquisition of the necessary knowledge, skills and abilities of the teacher, which he can apply to individualize the interaction.

**Keywords:** individual interaction, teacher, teacher's readiness for individual interaction, students, technology.

#### References

1. Vdovin, A.V. Analysis of the existing model of education and the possibility of its improvement based on the individualization of education and upbringing / A.V. Vdovin // Bulletin of the Academy of Military Sciences. – 2014. – No. 1 (46). – P. 125–127.
2. Gusev, A. Yu. Problems of individualization of training of future teachers-choreographers in a pedagogical university / A. Yu. Gusev // Municipal formation: innovations and experiment. – 2021. – No. 4 (79). – P. 20–24.
3. Ezhov, D.A. Interaction with gifted students: advanced training of teachers in the use of network forms of education / D.A. Ezhov // Problems of modern pedagogical education. – 2023. – No. 79–3. – P. 94–97.
4. Ignatovich, V.K., Chigantseva, O.A. Professional readiness of future teachers for the implementation of subject-subject interactions with students: the essence of the phenomenon and ways of formation / V.K. Ignatovich, O.A. Chigantseva // Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. – 2018. – V.1. – No. 1. – S.24–42.
5. Mitkin, A.A. Application of machine learning to improve the quality of education and individualization of learning / A.A. Mitkin // In the collection: globalization science: history, current state, development prospects: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Ufa, 2023, pp. 43–47.
6. Oleinikov, N.N. Individualization of the learning trajectory in the system of distance network learning / N.N. Oleinikov // Problems of modern pedagogical education. – 2016. – No. 53–2. – P. 135–143.
7. Yashina, G.A. Additional education as a form of individualization of learning in an educational organization / G.A. Yashina // Experiment and innovation at school. – 2016. – No. 3. – P. 62–65.



# Методика применения классического балетного станка в художественной гимнастике

**Колесьянов Ильдар Маратович,**

педагог по хореографии сборной команды Малайзии  
по художественной гимнастике  
E-mail: sapfo2006@gmail.com

**Колесьянова Ася Адхамовна,**

магистр, Университет ВЕРИТАС, Малайзия  
E-mail: a.kolesyanova@qosmoschools.edu.my

В статье рассматривается значимость классического балетного станка в художественной гимнастике и его важность как основы для выполнения различных элементов и движений. В статье описываются особенности преподавания упражнения со станком, такие как акцент на развитие силы и гибкости, внимание к правильной технике и прогрессивное обучение. Отдельно автором затрагивается тема работы с ритмом и музыкой, что является важным аспектом обучения балетному станку. Подчеркивается актуальность данной темы, а также значимость классического балетного станка в художественной гимнастике и его влияние на качество выступлений гимнастов на соревнованиях. Обсуждаются методы преподавания балетного станка, в частности, комплексный подход и акцент на коррекции техники. Отмечаются рекомендации для правильной установки балетного станка в процессе тренировок по художественной гимнастике. Автор приходит к выводу о том, что важной особенностью преподавания балетного станка в художественной гимнастике является акцент большого внимания на технике исполнения. Гимнастам необходимо освоить правильное положение тела, стоп, рук и головы, а также научиться контролировать движения на высоких полупальцах.

**Ключевые слова:** балетный станок, художественная гимнастика, танцевальные элементы, телесная подготовка, соревнования.

## Введение

Классический балетный станок является одной из основных технических особенностей художественной гимнастики. Упражнения выполняются в различных позициях ног с поднятыми ногами в разные стороны, прогибами корпуса и служит основой для многих движений, трудностей и элементов хореографии используемых в гимнастике.

Актуальность данной темы объясняется тем, что классический балетный станок остается одним из ключевых элементов художественной гимнастики, и его выполнение требует от гимнастов высокой технической подготовки и физических навыков. Этот элемент в тренировочном процессе добавляет красоту и элегантность в выступления гимнасток уже на соревнованиях, делая выступления более впечатляющими для зрителей и судей.

Кроме того, классический балетный станок служит основой для других более сложных движений в художественной гимнастике. Навыки, полученные при его обучении, также могут быть полезными в других видах танцев и спортивной активности, так как развивают гибкость, координацию, равновесие и контроль над своим телом.

**Цель исследования** – изучить значимость классического балетного станка в художественной гимнастике и его важность как основы для выполнения различных элементов и движений.

## Методология исследования

В рамках данного исследования были использованы теоретические методы, а именно анализ научной литературы, обобщение данных, сравнение и синтез. В частности, были использованы труды таких авторов, как Морель В., Юрьева М.Н., Парухин В.А., Гладышева М.О., Ваганова А.Я. Данные методы позволили систематизировать информацию по тематике исследования и проанализировать его результаты.

## Результаты и обсуждение

На современном этапе, подготовка спортсменов включает в себя хореографию, которая играет важную роль в развитии и совершенствовании физической подготовленности, технических навыков, артистичности и музыкальности. В работах Т.С. Лилицкой, А.А. Тимошенко и И.А. Шипилиной рассматривается хореографическая подготовка как система упражнений и методов, которые направлены на формирование «школы движений», развитие двигательной культуры и расширение выразитель-

ных возможностей гимнасток. В художественной гимнастике хореографическая подготовка основана главным образом на классическом танце, который разрабатывался преимущественно в балете.[1]

Гимнастическая хореография, основанная на классической танцевальной основе, имеет свои особенности, отличающие ее от балета. Однако, ее цели и задачи существенно отличаются от тех, которые ставят перед собой балерины. В гимнастике хореографическая подготовка является важной составляющей тренировочного процесса и должна быть тесно связана с другими формами подготовки. Именно это определяет ее специфику. [6]

Балетный станок – это разновидность спортивного инвентаря, необходимого для отработки танцевальных движений. Он представляет собой конструкцию из двух длинных брусьев, закреплённых к стене или полу. Приспособление предоставляет опору для рук и ног, что необходимо для улучшения растяжки и гибкости тела. Балетный станок служит основой для многих других движений и элементов в обоих видах искусства.[7]

Для правильной установки балетного станка необходимо следовать следующим рекомендациям:

1. Выберите место для установки станка, которое должно быть ровным и безопасным для танцовщика.
2. Определите тип крепления станка: стена-стена, стена-пол или пол-пол.
3. При установке станка на пол, убедитесь, что он надежно закреплен и не соскальзывает.
4. При установке станка на стену, используйте специальные крепления и закрепите их на стене с помощью анкеров.
5. При установке зеркала на станке, используйте специальные крепления и убедитесь, что зеркало надежно закреплено.
6. Проверьте, что станок установлен правильно и надежно закреплен, прежде чем начинать использовать его.

Особенности преподавания классического балетного станка в художественной гимнастике представляют собой комплекс различных средств и методов развития технических и физических способностей спортсменов.

Классический станок используется в гимнастике для получения необходимых базовых знаний и навыков, не только в классической хореографии, но и в гимнастике, отработки элементов с начала с помощью, а затем и без него на гимнастическом ковре.

Корректная техника является ключевым фактором при выполнении балетного станка. Гимнасты учатся правильно ставить стопы, контролировать положение тела и держать равновесие. Это может потребовать значительного времени и упорства для достижения высокого уровня мастерства.

Тренировки обычно начинаются с базовых упражнений и постепенно усложняются, по степени их подготовленности к более сложному хорео-

графическому материалу. Занятия также помогут предотвратить получение возможных травм в будущем.

Работа с ритмом и музыкой является важным аспектом обучения балетному станку. Гимнасты учатся выполнять классический станок в соответствии с музыкальным сопровождением, что добавляет элегантности и выразительности к их выступлениям. Парахин В.А., Гладышева М.О. указывают на необходимость внимательно подбирать музыкальные произведения для сопровождения урока хореографии и для постановки вольных упражнений, давая возможность гимнасткам продемонстрировать индивидуальность, одновременно развивая их душевные качества.[2]

Как и в других видов спорта, гимнастические упражнения оцениваются судьями на соревнованиях. Гимнастам необходимо проявить высокий уровень техники, контроля и грации, чтобы получить высокие баллы.

Комплексный подход в обучении классическому танцу в художественной гимнастике включает в себя не только технику танца, но и элементы акробатики и гимнастики.

На начальных этапах обучения гимнастики начинают изучение *preparation* к различным вращениям (*tour*) – *tour endedans* (вращение внутрь) и *tour endehors* (вращение наружу) – выполняя их из II, IV и V позиций. Постепенно, по мере прогресса, вращения включаются в экзерсисы у станка. Затем изучаются различные вариации вращений, например, вращение из приемов *tombe*, *dégagé*, *temps relevé*, *grand plié* и т.д. Постепенно начинается работа над вращениями в больших позах, что в будущем позволяет выполнять их с разнообразными вариациями приемов.

Изучение вращений в художественной гимнастике имеет свои особенности по сравнению с балетом. В основе их исполнения лежит другая работа рук, ног и корпуса. Сложность заключается в необходимости многократного повторения одного и того же движения (например, *fouetté*) и в выполнении вращений с продвижением по определенным линиям в зале, таким как круг, прямые линии или диагонали (например, *tours chaine*).

На переходном и общеподготовительном этапах спортивной тренировки многие хореографы используют элементы классического танца, выполняемые на полупальцах, чтобы совершенствовать равновесие, повороты и укреплять икроножную мышцу и мышцы стопы у гимнасток. Эти элементы добавляют своеобразие и уникальность занятиям. Они имеют вспомогательное значение, помогая развивать устойчивость и равновесие у гимнасток.

В гимнастике для обучения балетному станку предусматривается выполнение подготовительных упражнений, таких как *plié*, различные виды батманов и *rond de jambes*, которые помогают развить силу, гибкость и технику для достижения правильного положения тела на высоких полупальцах. Движения руками совмещаются с хореогра-

фическими элементами и гимнастической формой с прямыми руками и вытянутыми пальцами.

Во время обучения гимнасты могут выполнять упражнения у опоры (бвлетного станка, стены, бруса) и на середине зала. При упражнениях у опоры могут использоваться различные положения тела – лицом к опоре, боком к опоре или удерживаясь одной рукой. Упражнения на середине зала включают движения на месте, по прямым линиям (вдоль лицевой и по боковым линиям), по диагоналям и в кругу.

Важными элементами упражнений *demi plie* и *grand plie* является правильная выворотность ног, плотное прижатие пяток к полу во время *demi plie*, и короткого их отрыва в *grand plie*. Гимнастам необходимо активно работать над позициями рук и положением головы, чтобы развить хорошую координацию и привычку совмещать движения рук с телом с самого начала обучения. Это особенно важно, учитывая раннюю специализацию гимнастов в данном виде спорта.

В учебно-тренировочных группах вводится подъем на полупальцы, при этом первая половина упражнений у станка выполняется на всей стопе, а вторая половина на полупальцах. В группах спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства экзерсисы у станка и на середине зала исполняются полностью на полупальцах.

Упражнения на середине зала начинаются с маленького и заканчиваются большим *adagio*, при этом также используется подъем на полупальцы. В учебно-тренировочных группах рекомендуется использовать низкие полупальцы, чтобы сохранить выворотность ног. Однако в старших группах, где гимнастки уже лучше развили выворотность и укрепили свод ступни, можно использовать высокие полупальцы, чтобы активнее вовлечь соответствующие мышцы в работу.[4]

Обучение балетному станку в гимнастике требует усердной и постоянной работы над техникой и грациозностью. Подготовительные упражнения помогают развить необходимую силу и гибкость, а сочетание хореографических движений с гимнастической формой создает привлекательное и выразительное исполнение.

Преподавание классического танца в художественной гимнастике должно учитывать индивидуальные особенности каждого спортсмена. Также важно учитывать возраст и уровень подготовки. Следует учитывать постоянный дефицит времени, с которым приходится считаться педагогу в спорте. Поэтому в учебном процессе, каждое упражнение должно нести конкретную смысловую нагрузку (техническую, воспитательную и т.д.)

В художественной гимнастике, как и в любом другом виде спорта, важно соблюдать правила безопасности. Тренировки должны проводиться под контролем опытных тренеров, а спортсмены должны использовать специальное оборудование и защитное снаряжение в случае его необходимости.

## Заключение

Таким образом, преподавание балетного станка в художественной гимнастике требует систематического и тщательного подхода, сочетая технику классического танца с уникальными элементами гимнастики. Это позволяет гимнастам достичь высокого уровня мастерства, выразительности и красоты в своих выступлениях. Важной особенностью преподавания балетного станка в художественной гимнастике является акцент большого внимания технике исполнения. Гимнастам необходимо освоить правильное положение тела, стоп, рук и головы, а также научиться контролировать движение тела. Преподавание балетного станка способствует развитию равновесия и координации у гимнастов, что является важным для выполнения сложных элементов и вращений.

## Литература

1. Морель В., Юрьева М.Н. Особенности преподавания классического танца в художественной гимнастике. URL: [https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/20052020\\_kultura\\_i\\_tvorchestvo/4/Morel.pdf](https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/20052020_kultura_i_tvorchestvo/4/Morel.pdf) (дата обращения: 29.07.2023)
2. Парахин В.А., Гладышева М.О. Использование основ классического танца в тренировочном процессе девочек, занимающихся спортивной гимнастикой на этапе углубленной спортивной специализации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-osnov-klassicheskogo-tantsa-v-trenirovochnom-protsesse-devochek-zanimayuschisya-sportivnoy-spezializatsiyey> (дата обращения: 29.07.2023)
3. Ваганова А.Я. Основы классического танца А.Я. Ваганова. – СПб: Издательство Лань, 2000. – 192 с.
4. Новикова Л. А., Лисицкая Т.С. Современный танец в системе подготовки спортсменок в художественной гимнастике: методические рекомендации. М.: РГУФКСМТ, 2015. 39 с.
5. Гавердовский Ю.К. Теория и методика спортивной гимнастики: уч. в 2 т. М.: Сов. спорт, 2014. Т. 1. 368 с.
6. Хоманс Дженнифер – История Балета. Ангелы Аполлона – (Большой Балет) – 2020.
7. Балет. Танец. Хореография: Краткий словарь танцевальных терминов и понятий. – М.: Лань, Планета музыки, 2016. – 416 с.
8. Blom, L, A. and Tarin Chaplin, L. (1989) *The Intimate Act of Choreography*. Dance Books. ISBN 0–8229–5342–0
9. Minton, S, C. (1997) *Choreography: A Basic Approach Using Improvisation*. Human Kinetics. ISBN 0–88011–529–7.
10. Kizzy Antualpa, Eliana de Toledo. Ballet in rhythmic gymnastics: considerations about technique and instrumentation for the sport. *Science of Gymnastics Journal* 14(3):349–367.

## THE METHOD OF USING THE CLASSICAL BALLET BARRE IN RHYTHMIC GYMNASTICS

**Kolesyanov I.M., Koleasyanova A.A.**

Malaysian national rhythmic gymnastics team; VERITAS University College, Malaysia

This article considers the importance of the classical ballet barre in rhythmic gymnastics and its importance as a basis for performing various elements and movements. The article describes the features of teaching the exercise with the barre, such as the emphasis on the development of strength and flexibility, attention to the correct technique and progressive training. Separately, the author touches upon the topic of working with rhythm and music, which is an important aspect of learning the ballet barre. The relevance of this topic is emphasized, as well as the importance of the classical ballet barre in rhythmic gymnastics and its impact on the quality of gymnasts' performances at competitions. The methods of teaching the ballet barre are discussed, in particular, an integrated approach and an emphasis on the correction of technique. Recommendations for the correct installation of the ballet barre during training in rhythmic gymnastics are noted. The author comes to the conclusion that an important feature of teaching the ballet barre in rhythmic gymnastics is the emphasis on performance technique. Gymnasts need to master the correct position of the body, feet, hands and head, as well as learn how to control movements at the high relevé positions in the legs.

**Keywords:** ballet barre, rhythmic gymnastics, dance elements, physical training, competitions.

## References

1. Morel V., Yurieva M.N. Features of teaching classical dance in rhythmic gymnastics. URL: [https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/20052020\\_kultura\\_i\\_tvorchestvo/4/Morel.pdf](https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/20052020_kultura_i_tvorchestvo/4/Morel.pdf) (accessed: 07/29/2023)
2. Parakhin V.A., Gladysheva M.O. Using the basics of classical dance in the training process of girls involved in artistic gymnastics at the stage of in-depth sports specialization. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-osnov-klassicheskogo-tantsav-trenirovochnom-protseesse-devochek-zanimayuschihsya-sportivnoy-gimnastikoy-na-etape?ysclid=lnr8dfnq7324344599> (accessed: 29.07.2023)
3. Vaganova A. Ya. Basics of classical dance A. Ya. Vaganova. – St. Petersburg: Lan Publishing House, 2000. – 192 p.
4. Novikova L. A., Lisitskaya T.S. Modern dance in the system of training athletes in rhythmic gymnastics: guidelines. M.: RGUFKSMT, 2015. 39 p.
5. Gaverdovsky Yu.K. Theory and methodology of gymnastics: textbook. in 2 vols. M.: Sov. Sport, 2014. Vol. 1. 368 p.
6. Jennifer Homans – History of Ballet. Apollo's Angels – (Big Ballet) – 2020.
7. Ballet. Dance. Choreography: A Concise Dictionary of Dance Terms and Concepts. – M.: Lan, Planet of Music, 2016. – 416 p.
8. Blom, L. A. and Tarin Chaplin, L. (1989) The Intimate Act of Choreography. Dance Books. ISBN 0–8229–5342–0
9. Minton, S, C. (1997) Choreography: A Basic Approach Using Improvisation. HumanKinetics. ISBN 0–88011–529–7.
10. Kizzy Antualpa, Eliana de Toledo. Ballet in rhythmic gymnastics: considerations about technique and instrumentation for the sport. ScienceofGymnasticsJournal 14(3):349–367.



# Оценка эмоционально-ценностного отношения студенческой аудитории к представителям различных культур: на примере России, Китая, Армении

## **Куприна Тамара Владимировна,**

доцент кафедры иностранных языков и перевода международной экономики и менеджмента, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина  
E-mail: tvkuprina@mail.ru

## **Евтюгина Алла Александровна,**

профессор кафедры документоведения, права, истории и русского языка, Российский государственный профессионально педагогический университет  
E-mail: alena.seven@mail.ru

## **Минасян Светлана Михаеловна,**

профессор кафедры иностранных языков, Ереванский государственный университет, Иджеванский филиал  
E-mail: s.minasyanpmesi@gmail.com

## **Таранова Ольга Владимировна,**

доцент кафедры высшего сестринского и социального образования, Уральский государственный медицинский университет  
E-mail: avtocursy@gmail.com

Актуальность исследования обусловлена интернационализацией системы образования, расширяющимся приемом иностранных студентов в российские университеты и необходимостью разработки программ адаптации и соответствующего предметного содержания в межкультурной образовательной среде. Целью статьи является определение эмоционально-ценностного отношения студентов трех стран, России, Китая и Армении, к представителям других культур. Гипотеза исследования состоит в том, что эмоционально-ценностные отношения могут меняться в зависимости от титульной культуры. Сбор информации проводился на основе анкетирования с последующим подтверждением методами статистической обработки данных с учетом методологических положений экономики впечатлений. Результаты могут быть использованы при составлении программ адаптации как российских, так и зарубежных студентов, а также предметного содержания, в частности, по иностранному языку и межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** эмоционально-ценностные отношения, студенческая аудитория, интернационализация, экономика впечатлений, межкультурная коммуникация.

## **Введение**

В настоящее время необходимо обратить внимание на одно из приоритетных направлений российской системы высшего образования – развитие международного сотрудничества при обучении иностранных студентов. Однако процесс обучения тесно взаимосвязан с процессом адаптации, необходимостью создания благоприятной окружающей среды, основанной на взаимопонимании и взаимоуважении всех участников образовательного процесса, что связано с определением эмоционально-ценностного отношения представителей различных культур друг к другу.

Целью представленной статьи является определение эмоционально-ценностного отношения студентов трех стран, России, Китая и Армении, к представителям других культур. Гипотеза исследования основана на том, что эмоционально-ценностные отношения могут меняться в зависимости от титульной культуры. Сбор информации проводился на основе анкетирования с последующей статистической обработкой данных. Полученные результаты могут быть использованы для создания программ обоюдной адаптации российских и иностранных студентов, а также учебных программ, направленных на развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов университетов.

## **Обзор литературы**

В современном дидактическом процессе недостаточно передачи узкого специализированного объема знаний. Необходимо развитие общепрофессиональных компетенций, способствующих адаптации в сложных условиях неопределенности и межкультурных профессиональных средах.

Р.П. Ортега и Э.Р. Санчез отмечают, что «когнитивная педагогика уже не может выполнить все задачи современного образования, так как необходимо научиться преодолевать конфликты в обществе с множественными системами ценностей и стилей жизни, предлагая педагогику инаковости (pedagogy of alterity), центром которой является признание и принятие другого, что в свою очередь связано с развитием положительного эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру» [8].

По данным О.Н. Васиной, О.Н. Пономаревой, Н.Н. Борисова [1, с. 2], В.В. Краевского и И.Я. Лернера [3, с. 35], проблема формирования и развития эмоционально-ценностного отношения является

сквозной в дидактике высшей школы и является обязательным содержанием образования. Отсюда, как отмечает Герман О.Н., возникновение новой этико-эстетической иерархии ценностей [2, с.148].

Следовательно, важно не только качественное обучение, но и система социокультурной адаптации, часто зависящей от принятия и восприятия (эмоционально-ценностного отношения) людей другой культуры, что подтверждается рядом исследований, связанных с миграционными процессами, включая образовательную миграцию.

Согласно зарубежных исследований, имеет значение статус мигранты с более низким статусом чувствуют себя более обделенными [4, с. 510]; жители компактных городов с большей вероятностью сохраняют позитивное отношение к своим соседям, включая мигрантов [7]; более близкие контакты снижают негативное отношение к мигрантам [5, с. 245].

По исследованию, проведенному в Екатеринбурге, отмечают, что существование взаимосвязи между культурным и национальным предпочтением; влияние оказывают не только социодемографические характеристики, но и национально-культурные и поведенческие, такие как отношение к собственной национальности и культуре [6].

В сфере образования учителя с миграционным прошлым и без такового существенно не отличаются по большинству показателей [9, с. 312]. С нашей точки зрения, учителя с миграционным прошлым, опираясь на свой опыт, могут быть даже более сенситивны к проблемам образовательной миграции и способствовать ее более быстрой адаптации.

Таким образом, эмоционально-ценностное отношение можно определить по взаимным впечатлениям. В связи с этим, можно говорить о создании определенной социокультурной образовательной среды, способствующей не только получению профессиональных знаний, но и адаптации к быстро меняющимся условиям окружающей среды (контексту деятельности).

## Материалы и методы

Для проведения исследования использовались методы статистической обработки данных: описательные статистики (среднее, стандартное отклонение, межквартильный размах), частотный анализ (визуализация), корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена), непараметрический критерий для независимых выборок Манна-Уитни. Несмотря на то, что в сравнении участвовало более 2 групп респондентов и использование критерия Краскела-Уоллиса было более корректным, принято считать двухвыборочный критерий сравнения Манна-Уитни статистически более мощным.

Исследование проводилось на базе Уральского федерального университета (г. Екатеринбург, Россия) и Иджеванского филиала Ереванского государственного университета (г. Иджеван, Рес-

спублика Армения) со студентами бакалавриата и магистратуры гуманитарных специальностей.

В исследовании использовалась авторская анкета, состоящая из прямых и обратных вопросов. В общую выборку исследования вошли 64 участника. Из них 18 человек – русские, 24 – китайцы, 22 – армяне, 16 мужчин и 48 женщин в возрасте от 18 до 31 года ( $M=22,6$ ;  $SD=2,64$ ).

Если представительство каждой национальности более уравновешено в общей выборке, то по признаку пола, наблюдаются серьезные смещения. По фактору возраста в общей выборке не наблюдается серьезных смещений в область более низких и высоких значений, хотя и есть выбросы. Межквартильный размах по возрасту в общей выборке составляет 21–23 года, что репрезентативно 50% выборки.

Анализ частот позволяет увидеть, что 87% выборки приходится на возраст, присущий студенчеству (бакалавриат/магистратура), в совокупности позволяет рассмотреть его как однородную социально-профессиональную группу и проводить первичный анализ в общей выборке.

## Результаты исследования и обсуждение

При анализе ответов на вопросы анкеты были получены следующие результаты. Отвечая на первый вопрос анкеты «Человек другой культуры обычно пугает илистораживает меня» большинство респондентов показали 2 типа ответов – нет и да. Таким образом, контексте общей выборки данный ответ может быть классифицирован как амбивалентный. Следует ответить, что данный вопрос относится к категории обратных и требует понимания инверсии, соответственно, можно допустить, что представители других национальностей могут испытывать трудности в понимании инверсии в языке.

Отвечая на второй вопрос анкеты «Хочу, чтобы среди моих друзей были люди разных национальностей», респонденты показали тенденцию к открытости в социальных отношениях, униполярность отношения к национальному разнообразию в дружбе, социально одобряемое дружелюбие. Данный вопрос относится к категории прямых.

Отвечая на третий вопрос анкеты «Мне сложно общаться с человеком другой веры», можно увидеть, что респонденты открыты для понимания верований других национальностей, хотя данное мнение разделяется примерно 62% опрошенных.

Рассматривая оценки по четвертому вопросу «Для меня не важно какой национальности мой начальник, если он имеет высокую квалификацию» отмечается, что ответы смещены в зону положительных оценок межкультурной деловой коммуникации.

Анализируя ответы по пятому вопросу анкеты «Я готов видеть людей другой национальности среди своих коллег/сокурсников/друзей в офисе (на работе, в университете)» отмечаются положительные установки в восприятии представителей других национальностей в профессиональной, учебной и организационной среде.

В ответах на шестой вопрос анкеты «Готов принять в качестве члена семьи человека любой национальности» была получена дихотомическая оценка в рамках общей выборки. Хотя имеет место тенденция занимать более толерантный полюс шкалы. Жесткость дихотомических схем согласуется с неустойчивостью в оценивании, готовностью занять противоположный полюс, а именно отвергать представителя другой национальности, как потенциального члена семьи.

При распределении оценок по седьмому вопросу «Отрицательно отношусь к межнациональным бракам, так как они ведут к исчезновению нации» получен ответ аналогичный предыдущему, но со смещением в область отрицательных значений. В целом, идет отрицание интолерантности, но одновременно, вырастает и зона неопределенности. Зона неопределенности ответов – это оценки «затрудняюсь ответить». Данный ответ относится к категории спасительных для тех респондентов, которые испытывают сомнение или социальное давление, либо не желают раскрывать свои убеждения. Неопределенный ответ – свидетельство конфликтного отношения ценностно-мотивационных установок и установок на социальное одобрение.

Анализ ответов на восьмой вопрос «Человека надо оценивать только по его моральным и деловым качествам, а не по его национальности» показывает выраженное смещение оценок в положительную сторону, что свидетельствует о контроле путей формирования национальных предрассудков.

Анализ ответов на девятый вопрос «Мне хотелось бы пожить в другой стране» говорит о том, что открытость опыту не является ценностью для всех респондентов. Существенно увеличивается зона неопределенности в ответах, хотя и сохраняется общий настрой на стремление познать новую культуру.

Таким образом, общие межнациональные настроения в исследуемой выборке соответствуют установкам толерантного сознания, но есть области потенциального конфликта, о чем свидетельствуют амбивалентные оценки и ответы с высокой неопределенностью.

*Корреляционный анализ* между переменными – вопросами анкеты, позволил выявить наиболее близкие взаимосвязи между ними, некоторые особенности сконструированных вопросов, их смысловую близость. Опишем основные связи с высоким уровнем значимости\*\*, как наиболее надежные.

Показатель 1 отрицательно коррелировал с показателем 5 ( $r = -0,374$ ;  $p \leq 0,01$ ) и 8 ( $r = -0,380$ ;  $p \leq 0,01$ ), положительно с показателем 7 ( $r = 0,429$ ;  $p \leq 0,01$ ). Чем ниже настороженность, тем выше непредубежденность в межкультурной коммуникации. Чем больше настороженность, тем отрицательнее установки к межнациональным бракам и, наоборот.

Показатель 2 коррелировал с показателем 7 ( $r = 0,403$ ;  $p \leq 0,01$ ) и 8 ( $r = 0,376$ ;  $p \leq 0,01$ ). Установка

на разнообразие в межнациональных отношениях положительно связана с непредубежденностью в работе и учебе и отрицательно с межнациональными браками.

Показатель 3 отрицательно коррелировал с показателем 9 ( $r = -0,379$ ;  $p \leq 0,01$ ). Чем сложнее общение с представителями другой веры, тем ниже интерес к жизни за границей. Показатель 7 отрицательно коррелировал с показателем 8 ( $r = -0,558$ ;  $p \leq 0,01$ ). Ориентация на непредубежденный подход в деловых отношениях соотносится с принятием м/национальных браков.

Сравнение анкет респондентов из *России и Китая* позволило обнаружить достоверные статистические различия в ответах на 1 ( $M_1 = 17,56$ ;  $M_2 = 24,46$ ;  $p = 0,03$ ), 2 ( $M_1 = 17,33$ ;  $M_2 = 24,63$ ;  $p = 0,01$ ), и 9 ( $M_1 = 27,03$ ;  $M_2 = 17,35$ ;  $p = 0,007$ ) вопросы. Обнаружена тенденция к большей терпимости русских в деловых отношениях (5 вопрос), не достигающая до уровня статистической значимости. В скобках указаны средние ранги для сравниваемых выборок и уровень статистической значимости. Полученные результаты свидетельствуют о том, что китайцы более насторожены в отношении представителей другой национальности, но при этом более гибки и склонны к национальному разнообразию в контактах. Одновременно с этим, они в меньшей степени мечтают о жизни за границей. Их отношение к другим культурам является более сдержанным, критичным, а открытость к разнообразию выше, чем у русских. Можно сказать, что китайцы более реалистичны, в то время как русские – импульсивны и мечтательны.

Сравнение анкет респондентов из *России и Армении* позволило обнаружить достоверные статистические различия в ответах на 1 ( $M_1 = 14,64$ ;  $M_2 = 25,30$ ;  $p = 0,001$ ) и 8 ( $M_1 = 27$ ;  $M_2 = 15,18$ ;  $p = 0,003$ ) вопросы анкеты, а также различия по показателю возраста ( $M_1 = 27,07$ ;  $M_2 = 15,05$ ;  $p = 0,001$ ). Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что в сравнении с русскими, армяне более осторожны, недоверчивы, подозрительны к представителям других национальностей. Помимо этого, в их восприятии «Другого» имеется большая доля настороженности, что говорит о межнациональном недоверии. Выборка из Армении более молодая в сравнении с выборкой из России.

Сравнение анкет респондентов из *Китая и Армении* позволило обнаружить достоверные статистические различия в ответах на 2 ( $M_1 = 23,19$ ;  $M_2 = 17,30$ ;  $p = 0,001$ ), 7 ( $M_1 = 14,44$ ;  $M_2 = 33,39$ ;  $p = 0,001$ ), 8 ( $M_1 = 30$ ;  $M_2 = 16,41$ ;  $p = 0,001$ ) вопросы анкеты, а также различия по показателю возраста ( $M_1 = 28,71$ ;  $M_2 = 17,82$ ;  $p = 0,005$ ). Обнаружена тенденция к большему желанию пожить в другой стране у армян в сравнении с китайцами (9 вопрос), не достигающая до уровня статистической значимости. Схемы восприятия людей других национальностей у армян оказались более жесткими. Так обнаружены различия в потребности к разнообразию, национальной насыщенности дружеских контактов у китайцев. Выявлено, что среди армян

более распространены отрицательные установки на межнациональные браки и настороженное отношение к другим. Это находит свое отражение в том, что национальная принадлежность ставится выше деловых качеств.

Таким образом, восприятие представителей других национальностей армянами более насторожено и поляризовано. Китайцы более реалистичны и критичны в восприятии лиц других национальностей. Русские демонстрируют большую непродубежденность, мечтательность, желание пожить за границей.

Рассмотрим данные, полученные для каждой национальности. *Русские участники* составили 18 человек, 15 женщин и 3 мужчины, в возрасте 21–29 лет ( $M=23,22$ ;  $SD=1,86$ ). Межквартильный размах по показателю возраста приближен к общей выборке и составил 22–23 года.

В восприятии русских представитель другой национальности воспринимается дружелюбно. Ответы на второй и третий вопросы указывают на открытость опыту в социальных контактах. Готовность понять чужие верования не однозначна. Распределение частот в четвертом и пятом и восьмом вопросах свидетельствует о непродубежденности. Однако в ответах на шестой и седьмой вопросы эта тенденция сменяется противоречивостью оценок, что указывает на неустойчивость мнений в отношении интимно-личностного общения с представителями других национальностей. С одной стороны, нет протеста к межнациональным бракам, как некоторой абстракции. С другой стороны, нет явной тенденции к сближению. Отмечается желание пожить за границей.

Таким образом, в межнациональных установках русских имеет место открытость другим культурам, но на уровне периферических представлений. Скорее есть стремление познать другую культуру, но не интегрироваться. Полученные результаты свидетельствуют скорее о дружелюбии и интересе как эпистемической установке. Корреляционный анализ выявил единичную взаимосвязь между первым и четвертым утверждением ( $r=-0,589$ ;  $p\leq 0,05$ ), что указывает на то, что непродубежденность у русских ассоциируется с фигурой власти.

Выборка *китайских участников* составила 24 человек, 14 женщин и 10 мужчины, в возрасте 20–27 лет ( $M=22,8$ ;  $SD=1,7$ ). Межквартильный размах составил 22–24, что превышает значения в выборке русских и в целом по общей выборке. Данная мера более надежна, чем среднее значение и стандартное отклонение, поскольку в меньшей степени зависит от выбросов.

Анализ распределения частот ответов позволяет описать восприятие других культур китайцами следующим образом. Отношение к «Другому» колеблется от настороженности до сдержанного интереса. Высок интерес к разнообразию в контактах. Обсуждение вопросов веры не вызывает напряжения. В рабочих и профессиональных отношениях дружелюбны. Высказывают готовность

к сближению в межличностных контактах. Непредубеждены в деловом общении. Однако не высказывают интереса к жизни за границей, в отличие от русских. Корреляционный анализ выявил единичную взаимосвязь между первым и пятым утверждением ( $r=-0,545$ ;  $p\leq 0,05$ ), что указывает на то, что доверие к другой национальности связано с готовностью к формальным отношениям – рабочим или учебным.

*Участники из Армении* составили 22 человек, 21 женщина и 1 мужчина, в возрасте 18–31 лет ( $M=21,8$ ;  $SD=3,4$ ). Межквартильный размах составил 20–22, что ниже, чем в выборке русских и китайцев и в целом по общей выборке. Другими словами, данная выборка моложе.

Анализ диаграмм частотных таблиц показал высокую амбивалентность оценок по целому ряду вопросов, что характеризует представления лиц армянской национальности, как конфликтные. Если при анализе представителей России и Китая наблюдалась установка на открытость и дружелюбие, здесь в большей степени наблюдается установка на национальную закрытость. Представитель другой национальности вызывает настороженность. Нет однозначного запроса на разнообразие в социальных связях, также как на обсуждение вопросов иных верований. Однако на уровне конвенциональных отношений демонстрируется непродубежденность. Вероятно, культурные традиции не позволяют им принять человека другой национальности как потенциального члена семьи, этот одус отношений поляризован, а убеждение о межнациональных браках униполярно отрицательно. Конфликт наблюдается и в восприятии соотношении деловых и национальных качеств человека, здесь высока зона неопределенности в ответах. Есть интерес к жизни в другой стране, но не столько выраженный как у русских.

Корреляционный анализ позволил установить взаимосвязи между 1 и 7 вопросом ( $r=0,506$ ;  $p\leq 0,05$ ), 2 и 7 вопросом ( $r=-0,438$ ;  $p\leq 0,05$ ), 3 и 9 вопросом ( $r=-0,447$ ;  $p\leq 0,05$ ). Таким образом, чем более насторожены отношения к другим национальностям, тем выше отрицательная установка к межнациональным бракам. Чем выше запрос на разнообразие, тем ниже установка к неравному браку. Чем ниже религиозный барьер, тем выше интерес к жизни за границей.

Таким образом, на основе сравнительно-сопоставительного анализа ответов на вопросы анкеты и методов математической статистики были обнаружены особенности ценностно-эмоционального отношения студентов трех стран к представителям других культур, подтверждающих влияние титульной культуры.

## Заключение

В представленной статье теоретическая база исследования показывает, что в современной системе образования положения когнитивной дидактики не достаточны. Система образования тесно связа-



на с развитием всего социума. взаимосвязанного с эмоционально-ценностным отношением к окружающим.

Результаты проведенного исследования показали, что эмоционально-ценностные отношения могут меняться в зависимости от титульной культуры и оказывать определенное влияние на восприятие представителей других культур, тем самым подтверждая нашу гипотезу. Результаты исследования могут быть использованы при осуществлении адаптационных мероприятий, а дальнейшие исследования могут помочь созданию благоприятного климата в университетской, профессиональной и общественной среде в целом.

## Литература

1. Васина О.Н., Пономарёва О.Н., Борисов Н.Н. Формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к миру в образовательном процессе высшей школы // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 5 (131). С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.131.99>
2. Герман О.Н. Социовиртивность как вид реальности в современном образовании // Векторы благополучия: экономика и социум. 2020. № 4(39). С. 148–162.
3. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования. М.: Педагогика, 1996. 352 с.
4. Belostotskaya N. Joseph Pine: business is a theater, and you are a director in it. What is the experience economy and why is it time for you to change the company's strategy? URL: [https://kachestvo.pro/kachestvo-upravleniya/instrumenty-menedzhmenta/dzhozef-peyn-biznes-eto-teatr-a-vy-v-nem-rezhisser/#:~:text=\(accessed+on+16.07.2023\)](https://kachestvo.pro/kachestvo-upravleniya/instrumenty-menedzhmenta/dzhozef-peyn-biznes-eto-teatr-a-vy-v-nem-rezhisser/#:~:text=(accessed+on+16.07.2023))
5. Bentsen B. Intergroup Contact and Negative Attitudes Towards Immigrants Among Youth in Sweden: Individual and Contextual Factors // Journal of International Migration and Integration. 2022. Vol.23, Issue 1. Pp. 243–266. DOI10.1007/s12134–021–00837-x
6. Britvina I., Mogilchak E., Savchuk G. Attitude of the Citizens of the Ural Megalopolis towards Migrants of Different Ethnicities //12th International Days of Statistics and Economics. Prague, 2018. Pp. 239–246.
7. Kent J. Can Urban Fabric Encourage Tolerance? Evidence That the Structure of Cities Influence Attitudes Toward Migrants in Europe // Cities. Pompeu Fabra, Department of Political and Social Sciences, Barcelona, Spain. 2022. Vol 12, No 103494. DOI 10.1016/j.cities.2021.103494
8. Ortega P. Ruiz and E. Romero Sanchez Intercultural Education and Migration: Educational Proposals // Hindawi Publishing Corporation Education Research International. Volume 2011, Article ID 434079, 7 pages doi: 10.1155/2011/434079

9. Rosen L., Jacob M. Diversity in the Teachers' Lounge in Germany – Cfsing Doubt on the Statistical category of 'Migration Background' // European Educational Research Journal. 2022. Vol. 21, Issue 2. Pp. 312–329. DOI10.1177/14749041211054949

## EVALUATION OF EMOTIONAL-VALUE ATTITUDE OF STUDENT AUDIENCE TO REPRESENTATIVES OF DIFFERENT CULTURES: ON EXAMPLE OF RUSSIA, CHINA, ARMENIA

Kuprina T.V., Evtyugina A.A., Minasyan S.M., Taranova O.V.

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin; Russian State Vocational Pedagogical University; Ijevan Branch of Yerevan State University; Ural State Medical University

The relevance of the research is due to the internationalization of the education system, the increasing admission of foreign students to Russian universities and the need to develop adaptation programs and appropriate subject content in an intercultural educational environment. The purpose of the article is to determine the emotional and value attitude of students from three countries, Russia, China and Armenia, to representatives of other cultures. The hypothesis of the research is that emotional-value relations can change depending on the titular culture. The collection of information is carried out on the basis of a questionnaire with subsequent confirmation by the methods of statistical data processing on the aspects of the experience economy. The results can be used in the preparation of adaptation programs for both Russian and foreign students, as well as subject content, in particular, in a foreign language and intercultural communication.

**Keywords:** emotional-value attitude, student audience, internationalization, economy of experience, intercultural communication.

## References

1. Vasina O.N., Ponomareva O.N., Borisov N.N. Formation of the experience of emotional and value attitude to the world in the educational process of higher education // International Scientific Research Journal. 2023. No. 5 (131). pp. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.131.99>
2. German O.N. Socio-virtivity as a kind of reality in modern education // Vectors of well-being: economics and society. 2020. No. 4(39). pp. 148–162.
3. Kraevsky V.V., Lerner I. Ya. Theoretical foundations of the content of general secondary education. Moscow: Pedagogy, 1996. 352 p.
4. Belostotskaya N. Joseph Pine: business is a theater, and you are a director in it. What is the experience economy and why is it time for you to change the company's strategy? URL: [https://kachestvo.pro/kachestvo-upravleniya/instrumenty-menedzhmenta/dzhozef-peyn-biznes-eto-teatr-a-vy-v-nem-rezhisser/#:~:text=\(accessed+on+16.07.2023\)](https://kachestvo.pro/kachestvo-upravleniya/instrumenty-menedzhmenta/dzhozef-peyn-biznes-eto-teatr-a-vy-v-nem-rezhisser/#:~:text=(accessed+on+16.07.2023))
5. Bentsen B. Intergroup Contact and Negative Attitudes Towards Immigrants Among Youth in Sweden: Individual and Contextual Factors // Journal of International Migration and Integration. 2022. Vol.23, Issue 1. Pp. 243–266. DOI10.1007/s12134–021–00837-x
6. Britvina I., Mogilchak E., Savchuk G. Attitude of the Citizens of the Ural Megalopolis towards Migrants of Different Ethnicities //12th International Days of Statistics and Economics. Prague, 2018. Pp. 239–246.
7. Kent J. Can Urban Fabric Encourage Tolerance? Evidence That the Structure of Cities Influence Attitudes Toward Migrants in Europe // Cities. Pompeu Fabra, Department of Political and Social Sciences, Barcelona, Spain. 2022. Vol 12. No 103494. DOI 10.1016/j.cities.2021.103494
8. Ortega P. Ruiz and E. Romero Sanchez Intercultural Education and Migration: Educational Proposals // Hindawi Publishing Corporation Education Research International Volume 2011. Article ID 434079. 7 pages doi: 10.1155/2011/434079
9. Rosen L., Jacob M. Diversity in the Teachers' Lounge in Germany – Cfsing Doubt on the Statistical category of 'Migration Background' // European Educational Research Journal. 2022. Vol. 21. Issue 2. Pp. 312–329. DOI10.1177/14749041211054949

# Кураторская деятельность в ведомственном вузе на курсах подготовки иностранных специалистов

**Приходько Ольга Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский юридический институт МВД Российской Федерации  
E-mail: ov.prikhodko@yandex.ru

В статье рассмотрена актуальная проблема кураторской деятельности в ведомственном вузе на курсах подготовки иностранных специалистов. Целью исследования явилось определение многообразия видов деятельности куратора, направленной на социализацию и самореализацию иностранного слушателя. Методологическую основу исследования 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 понятия «кураторская деятельность» определены направления модернизации содержания воспитательной работы и обоснована целесообразность использования интерактивных методов для достижения поставленной задачи.

**Ключевые слова:** куратор, кураторская деятельность, иностранные слушатели, воспитание.

В современном мире во многих странах обучаются иностранные обучающиеся. Это связано с разными причинами, в том числе с развитием экономических отношений, культурного обмена или научных исследований. Во многих ведомственных вузах также есть факультеты или курсы подготовки иностранных слушателей. В связи с этим растет потребность в эффективной организации и поддержке групп иностранных слушателей, что делает актуальной проблему кураторской деятельности.

Зададим логику рассмотрения данной проблемы через решение следующих педагогических задач:

1. Обозначить значимость и актуальность исследуемой проблемы.
2. Раскрыть сущность понятия «кураторская деятельность».
3. Раскрыть сущность кураторской деятельности в ведомственном вузе.
4. Определить требования к компонентам воспитательной работы, направленной на социализацию и самореализацию обучающихся, формирование у них активной жизненной позиции и навыков самостоятельной работы и саморегуляции.

Наряду с овладением теоретическими и практическими знаниями, умениями и навыками, будущий специалист формирует опыт внутригруппового общения и взаимодействия с разными социальными институтами. Эта деятельность осуществляется через куратора, который играет важную роль в процессе профессиональной подготовки обучающегося.

Куратор (лат. *curator* – попечитель – лицо, которому поручено наблюдение) – это высококвалифицированный специалист, педагог, занимающийся не только преподаванием дисциплин, но и организацией внеаудиторной и воспитательной работы. Он играет роль наставника, который помогает обучающемуся адаптироваться к условиям учебного процесса, разрешать возникающие трудности, оказывает ему психологическую поддержку и помогает развиваться как личности.

История кураторства начинается в XIX веке, когда в учебных заведениях стали работать надзиратели, следящие за дисциплиной и посещением занятий. В послереволюционные годы в российских вузах кураторскую деятельность заменили деятельностью партийной и комсомольской организаций. В 1950 году вышел приказ Министерства просвещения о прикреплении преподавателей к учебным группам с целью проведения воспитательной работы среди обучающихся.

Сегодня с утверждением новой государственной политики в области образования за педагогами вновь признана ведущая роль в деле воспитания. «Институт кураторства в вузе представляет собой неотъемлемый элемент в системе организации учебной и воспитательной деятельности, которая реализуется в рамках Концепции воспитательной работы и «Программы воспитательной работы со студентами»» [4, 74].

В современной отечественной научно-педагогической литературе проблему кураторской деятельности с обучающимися рассматривали разные ученые: Акутина С.П., Бессмертная В.В., Богданова Р.У., Божонов З.С., Бугаева Т.П., Буянова Г.В., Лобейко Ю.А., Мазнева Ю.А., Мальчукова Н.Н., Мартынова М.Д., Маховицкая Т.П., Никулина И.В., Сергеева Н.К., Паршина Т.Б., Редько Л.Л., Русинова С.В., Таранова Е.В., Ульрих Т.А., Царапина Т.П., Черкасов Р.В. и многие другие.

Т.П. Бугаева совершенно справедливо называет кураторскую деятельность «системообразующим элементом воспитательной системы, способствующим повышению ее результативности» [2, 5].

С.П. Акутина отмечает важность кураторской работы с обучающимися студенческого возраста: «Кураторская работа в вузе – это профессиональная деятельность, связанная с психолого-педагогической и социальной поддержкой студентов. Особенно это актуально в современных условиях развития личности, когда еще психосоциальное развитие личности еще продолжается, часто психологический возраст студентов отстает от физиологического [1].

Н.Н. Мальчукова подчеркивает важную роль кураторской деятельности в формировании личности обучающегося: «Кураторская деятельность решает такие проблемы, как организация гуманной личностно ориентированной среды в вузе, способствующей облегчению социализации в новых условиях через формирование ценностей, освоение социальных навыков, практических умений в области коммуникаций и социальных отношений; организация обучения, которая бы способствовала активизации духовно-нравственных ценностей с общей гуманизацией межличностного общения в учебном заведении» [3].

Как показывают исследования, кураторство позволяет эффективно решать множество задач, включая помощь обучающимся в учебе и в решении других проблем, передачу жизненного опыта, знаний и традиций, а также влияние на мировоззрение и поведение молодежи. Кураторы способствуют не только формированию профессиональных навыков, но и развитию моральных ценностей и гражданской ответственности. Многие ученые подчеркивают, что образование без воспитания не может считаться полноценным, и кураторские программы помогают сбалансировать оба аспекта. Исследования отмечают важную роль воспитания в высшей школе и деятельности куратора в адаптации обучающихся в вузе, успешности их

включения в образовательный процесс и внеаудиторную деятельность.

Кураторская деятельность является одним из основных инструментов поддержки иностранных слушателей на протяжении всего периода обучения. Это комплекс мероприятий, направленных на организацию и координацию учебно-воспитательного процесса, а также на поддержку и развитие личности обучающегося.

Одна из ключевых задач куратора – создание благоприятной образовательной среды для иностранцев. В ведомственном вузе это особенно сложно, так как межкультурное взаимодействие слушателей из разных стран требует особого подхода. Любой преподаватель, офицер-воспитатель и тем более куратор должны знать основные культурные особенности и традиции каждой страны, чтобы успешно сочетать их в учебном процессе.

Кроме того, куратор должен уметь эффективно решать конфликтные ситуации между слушателями или между ними и преподавателями. Это может быть связано с недопониманием языка или культурных различий. Куратор способствует созданию доверительных отношений между всеми участниками образовательного процесса, что позволяет решать возникающие проблемы более эффективно.

Другой важной задачей куратора является оказание психологической поддержки иностранным слушателям. Часто они испытывают чувство одиночества и стресс из-за отсутствия родной среды, языкового барьера или неопределенности будущего. Куратор должен быть готовым оказать помощь и поддержку в таких ситуациях, предоставив слушателям необходимые ресурсы или направив их к специалистам.

Следует отметить, что формирование коммуникативных навыков является одной из главных задач кураторской деятельности. Коммуникация играет важную роль в процессе обучения иностранных слушателей, поскольку помогает им установить контакты с окружающими людьми и получить необходимую информацию. Куратор должен способствовать развитию коммуникативных навыков обучающихся через проведение совместных мероприятий, кураторских часов, походов, экскурсий, организацию самостоятельной работы и поддержку активного общения.

В Сибирском юридическом институте МВД Российской Федерации утвержден приказ «Об организации деятельности кураторов учебных групп факультета подготовки специалистов по программам высшего образования, курсов подготовки иностранных специалистов». Согласно приказу, «воспитательная работа должна быть направлена на повышение уровня успеваемости и дисциплины обучающихся, формирование и поддержание благоприятного социально-психологического климата, вовлечение обучающихся в научную, творческую, спортивную деятельность, обеспечение их психолого-педагогической поддержки».



В соответствии с положением, в обязанности куратора входит изучение индивидуальных особенностей обучающихся, ежемесячное проведение кураторского часа, осуществление индивидуальной работы, оказание поддержки в вопросах социального характера и связанных с обучением, контроль самостоятельной подготовки, вовлечение группы в научную, творческую, спортивную и общественную жизнь вуза и др.

Организационный аспект кураторской деятельности включает в себя разработку программы воспитательной работы с группами иностранных слушателей. Важными элементами такой программы являются организация интеграционных мероприятий, проведение информационных встреч, а также создание условий для активного участия обучающихся в жизни вуза.

Спецификой обучения в ведомственном вузе является строгий режим и плотный распорядок дня: обучающиеся живут в казармах, заступают в наряды, занимаются строевой подготовкой, участвуют в хозяйственных работах, проводят учения, помимо учебы занимаются спортом, волонтерской деятельностью, художественной самодеятельностью и многим другим. Ребятам, приехавшим в чужую страну из родительского дома, в таких условиях непросто. И куратор считает своим долгом создать для обучающихся атмосферу тепла, в которой им было бы комфортно, поэтому не только следит за успеваемостью обучающихся, оказывает помощь в решении учебных вопросов и проблем, но и становится близким человеком, которому можно довериться.

В СибЮИ МВД России на протяжении многих лет кураторами групп иностранных слушателей являются преподаватели кафедры иностранных и русского языков, которые ведут в этих группах занятия и уделяют особое внимание изучению обучающимися русского языка: помимо занятий проводят консультации, руководят участием слушателей в различных творческих конкурсах институтского, городского и российского уровней, а также руководят их научной деятельностью и участвуют со своими подопечными в различных международных конференциях, традиционно занимая призовые места. Куратор стимулирует общение между обучающимися, организует различные мероприятия: знакомит их с местной культурой, традициями и обычаями России, проводит экскурсии по городу, организует посещение музеев и выставок, концертов и спектаклей, тематические вечера, а также походы, чаепития, интеллектуальные игры. В том числе куратор сопровождает обучающихся на городские и краевые мероприятия, организуемые Домом дружбы народов и Дворцом труда и согласия для представителей разных национальностей, проживающих на территории Красноярского края в честь их национальных праздников. Так традиционным стало посещение праздника Навруз, масленичных гуляний, мероприятий, посвященных празднованию Дню Победы. Такая активная внеучебная жизнь позволяет обучающимся

лучше узнать друг друга, познакомиться с новыми людьми, обменяться опытом и создать дружеские отношения, что способствует легкому и быстрому включению в новую социальную среду.

**Заключение.** Таким образом, кураторская деятельность является ключевым элементом успешной адаптации иностранных слушателей в ведомственном вузе. Она охватывает не только учебный процесс, но и социокультурную интеграцию обучающихся. Кураторы играют роль наставника, консультанта и психолога, помогая обучающимся преодолеть трудности и успешно адаптироваться к новой среде. Куратор должен обладать организационными навыками, умением работать с различными людьми и готовностью к постоянному самообразованию. Он должен быть готов помогать обучающимся не только в учебной сфере, но и в решении личных проблем, создавая комфортную и дружескую образовательную среду.

## Литература

1. Акутина С.П. Роль куратора студенческой группы в воспитательной системе вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 10–2.
2. Бугаева Т.П. Деятельность куратора в современном вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.П. Бугаева. – Новокузнецк, 2010. – 24 с.
3. Мальчукова Надежда Николаевна Кураторская деятельность как один из компонентов воспитательного процесса вуза // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 3 (28).
4. Система воспитательной работы в вузе: традиции качества / В.И. Трухачев, С.И. Тарасова, Е.В. Хохлова, О.Н. Федиско // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 72–80.

## CURATORIAL ACTIVITY IN A DEPARTMENTAL UNIVERSITY AT THE TRAINING COURSES FOR FOREIGN SPECIALISTS

**Prikhodko O.V.**

Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article deals with the actual problem of curatorial activity in a departmental university at the training courses for foreign specialists. The purpose of the study was to determine the variety of activities of the curator, aimed at the socialization and self-realization of a foreign listener. The methodological basis of the study was personality-oriented and activity approaches that determine the subjective position of students in education and the priority of active and interactive methods in achieving the goal. Methods of comparative and comparative analysis of psychological-pedagogical and scientific-methodical literature on the problem of research, generalization and systematization are used.

Results of the study: on the basis of concretization of the concept of "curatorial activity", the directions for modernizing the content of educational work are determined and the expediency of using interactive methods to achieve the task is substantiated.

**Keywords:** curator, curatorial activity, foreign students, education.

## References

1. Akutina S.P. The role of the curator of the student group in the educational system of the university // Actual problems of the humanities and natural sciences. – 2013. – No. 10–2.



2. Bugaeva T.P. The activity of the curator in a modern university: Abstract of the thesis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / T.P. Bugaev. – Novokuznetsk, 2010. – 24 p.
3. Malchukova Nadezhda Nikolaevna Curatorial activity as one of the components of the educational process of the university // ANI: Pedagogy and Psychology. – 2019. – No. 3 (28).
4. The system of educational work at the university: traditions of quality / V.I. Trukhachev, S.I. Tarasova, E.V. Khokhlova, O.N. Fedisko // Higher education in Russia. – 2010. – No. 10. – S. 72–80.

# Определение уровня креативности студентов Алтайского государственного аграрного университета

**Прусакова Галина Владимировна,**

старший преподаватель кафедры теоретических основ информатики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»  
E-mail: prusakova\_galina@mail.ru

В рамках диссертационного исследования творческой деятельности студентов был проведен констатирующий эксперимент. В данной статье представлены его результаты. Измерены показатели беглости, гибкости, оригинальности и разработанности, полученные студентами экономического и агрономического факультетов Алтайского государственного аграрного университета. Проведен сравнительный анализ результатов, что позволило сделать выводы о сформированности исследуемого явления у студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки. Выявлено, что уровень образной креативности студентов имеет неоднородную структуру: беглость и гибкость укладываются в норму, а оригинальность и разработанность – ниже нормы. При этом студенты агрономического факультета имеют более низкий уровень сформированности креативности, чем студенты экономического факультета. Отметим, что уровень образной креативности студентов ниже нормы, а значит нуждается в развитии.

**Ключевые слова:** креативность, беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

## Введение

Каждое поколение формируется в тех условиях, которые ему даны. Современный студент значительно отличается от тех, которые были еще 20–30 лет назад. Эти изменения в первую очередь связаны с тем, что они выросли в период развития компьютерных технологий. Поэтому студенты легко получают информацию из разных источников, общаются и делятся личными переживаниями с виртуальными собеседниками, предпочитают офлайн общение – общению в сети. Современный студент прагматичен, нацелен на достижения финансового благополучия, они не боятся высказать свое мнение, занимают активную жизненную позицию, ведут активный образ жизни, мобильны [1].

Современное поколение легко ориентируется в новых условиях, быстро находит решения поставленных задач и эти решения часто бывают оригинальными. Кажется, что они достаточно креативны, умеют творчески подходить к решению проблем. Чтобы подтвердить или опровергнуть данное предположение было проведено исследование по определению креативности студентов.

На сегодняшний день существует множество методик для измерения креативности. Ни одна из них не является исчерпывающей [2]. Для проведения данного исследования была использована адаптированная методика П. Торренса, которая позволяет определить уровень образной креативности [3].

## Цель исследования

В рамках проведения диссертационного исследования, касающегося развития творческой деятельности студентов, был проведен констатирующий эксперимент по определению уровня креативности студентов вуза. Цель исследования состояла в определении уровня креативности студентов агрономического и экономического факультетов Алтайского государственного аграрного университета.

## Материал и методы исследования

В исследовании приняли участие 71 студент Алтайского государственного аграрного университета. Это были первокурсники агрономического и экономического факультетов.

Для определения уровня креативности был использован тест креативности П. Торренса, который содержал задания «Закончи рисунок». Тест возможно использовать для исследования творческой одаренности детей, начиная с дошкольного

возраста (5–6 лет) и до выпускных классов школы (17–18 лет) [3]. В нашем случае тестирование проходили выпускники школ: студенты 1-го курса.

Тест представляет собой незаконченные фигуры. Требовалось дорисовать картинку, сделать ее полной и интересной. При этом придумать такой сюжет, который никто бы другой не смог придумать. Также надо было придумать интересное название для каждой картинки. На выполнения задания отводилось 10 минут. В результате оценивались показатели: беглость, гибкость, оригинальность и тщательность разработки идей [3], [4].

Беглость или продуктивность определяется по числу законченных фигур. Он не является специфическим для творческого мышления.

Гибкость – показатель, который оценивает разнообразие идей. Происходит это так: возможные варианты рисунков разбиты на категории (автомобили, музыка, насекомые, мячи, космос и т.д.), если два и более рисунка попадают в одну категорию, то их считают за одну. Тем самым показатель гибкости становится ниже.

Гибкость оценивает способность мыслить разнонаправлено. Низкий показатель гибкости может свидетельствовать о низкой мотивации, о низком уровне информированности, об ограниченности интеллектуального потенциала.

Оригинальность – показатель, характеризующий способность выдвигать идеи, отличающиеся от общепринятых, очевидных. Оригинальность оценивается 0, 1 или 2 баллами. 0 баллов ставится в том случае, если такой вариант встречается чаще, чем в 5% случаев; 1 балл если ответ встречался с частотой от 2 до 4,99%; 2 балла получают ответы с частотой менее 2%. Оригинальность является важным показателем в оценивании уровня креативности.

Разработанность – показатель, характеризующий склонность к детализации, точности, подробности. При оценки разработанности баллы начисляются за каждую значимую деталь, дополняющую исходную фигуру. Так как на выполнение задания дается ограниченное время, то разработанность – это еще и другой тип беглости мышления.

## Результаты исследования и их обсуждение

В исследовании принимали участия студенты двух факультетов: 31 человек – студенты экономического факультета и 40 – агрономического. Экономический факультет – наиболее востребованный абитуриентами факультет, на бюджетные места большой конкурс, поступают студенты с высоким уровнем подготовки. Эти студенты имеют высокие баллы по ЕГЭ. На агрономический факультет приходят учиться студенты, которые реализуют свою мечту быть в будущем агрономами, специалистами по химической защите растений, овощеводами, декораторами, флористами, инспекторами по охране леса, лесничими и т.д., а другая часть абитуриентов выбирает этот факультет из-за низких проходных баллов при поступлении. Результатом этого явля-

ется низкий средний балл ЕГЭ студентов, поступивших на данный факультет.

Приведем результаты исследования по каждому факультету в отдельности.

Студенты экономического факультета показали следующие результаты: показатель беглости составил 9,5, среднее квадратическое отклонение – 0,9, то есть в среднем студенты успели закончить от 8,6 до 10 фигур. Норма при этом в данном возрасте составляет 9,7. Гибкость составила 8,1 при норме 8,1, показатель оригинальности 9,5 при норме 10,7 и разработанность 39,2 при норме 40,4 (таблица 1). По беглости, оригинальности и разработанности средние показатели ниже нормы.

Таблица 1. Показатели креативности студентов экономического факультета

	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность
Нормы	9,7 (0,7)	8,1(1,3)	10,7(3,3)	40,4(13,6)
Полученный результат в группе	9,5 (0,9)	8,1 (1,0)	9,5 (3,2)	39,2 (13,7)

В скобках в таблице 1 указаны показатели стандартного отклонения.

По показателю беглость: со всеми заданиями справились 67,7% (21 человек), с 9–25,8% опрошенных, 2 человека не уложились в норматив, что составляет 6,4% студентов (таблица 2).

Таблица 2. Показатель беглости студентов экономического факультета

Число выполненных заданий	Количество человек	Процент выполнения
6	1	3,2
7	0	0,0
8	1	3,2
9	8	25,8
10	21	67,7

Показатель гибкость равен 7 у 12,9%, 8 у 42%, 9–35,5%, 10–3,2%. По данному показателю в норму не уложились 6,4% (таблица 3).

Таблица 3. Показатель гибкости студентов экономического факультета

Число выполненных заданий	Количество человек	Процент выполнения
5	1	3,2
6	1	3,2
7	4	12,9
8	13	41,9
9	11	35,5
10	1	3,2

Норма оригинальности для данной возрастной категории составляет 10,7 со средним квадратическим отклонением 3,3, то есть представляет интервал от 7,4 до 14. Из 31 человека 7 человек (22,6%) имеют уровень оригинальности ниже нормы, 22 человека (71,0%) укладываются в норму и 2 человека (6,5%) имеют высокий уровень оригинальности (таблица 4).

Таблица 4. Показатель оригинальности студентов экономического факультета

Интервалы	Количество человек	Процент выполнения
Меньше 7,4	7	22,6
7,4–14	22	71,0
больше 14	2	6,5

Норма разработанности для данной возрастной категории составляет 40,4 со средним квадратическим отклонением 13,6, то есть представляет интервал от 26,8 до 54. Из 31 человека 4 (12,9%) имеют уровень разработанности ниже нормы, 23 человека (74,2%) укладываются в норму и 4 человека (12,9%) имеют высокий уровень разработанности (таблица 5).

Таблица 5. Показатель разработанности рисунков студентами экономического факультета

Интервалы	Количество человек	Процент выполнения
Меньше 26,8	4	12,9
26,8–54,0	23	74,2
Больше 54,0	4	12,9

Данная группа студентов незначительно отклоняется по средним показателям от нормы. Хорошие результаты показаны по гибкости. 22,6% студентов этой группы не выполнили нормы по оригинальности. Уровень креативности близок к норме, но есть резерв для роста творческих качеств.

Студенты агрономического факультета показали следующие результаты: показатель беглости составил 9,7, что соответствует норме. Гибкость составила 8,4 и превысил норму 8,1, показатель оригинальности 8,9 при норме 10,7 и разработанность 31,5 при норме 40,4 (таблица 6). По оригинальности и разработанности средние показатели значительно ниже нормы.

Таблица 6. Показатели креативности студентов агрономического факультета

	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность
Нормы	9,7 (0,7)	8,1(1,3)	10,7(3,3)	40,4(13,6)
Полученный результат в группе	9,7 (0,5)	8,4 (1,2)	8,9 (2,4)	31,5 (13,7)

По показателю беглость: со всеми заданиями справились 75,0% (30 человек), с 9–22,5% опро-

шенных, с 8–2,5% студентов. Тех, кто не уложился в норматив – нет (таблица 7).

Таблица 7. Показатель беглости студентов агрономического факультета

Число выполненных заданий	Количество человек	Процент выполнения
6	0	0,0
7	0	0,0
8	1	2,5
9	9	22,5
10	30	75,0

Показатель гибкость равен 7 у 12,5%, 8 у 27,5%, 9–30,0%, 10–20,0%. По данному показателю в норму не уложились 10,0% (таблица 8).

Таблица 8. Показатель гибкости студентов агрономического факультета

Число выполненных заданий	Количество человек	Процент выполнения
5	0	0,0
6	4	10,0
7	5	12,5
8	11	27,5
9	12	30,0
10	8	20,0

Из 40 человека 13 (32,5%) имеют уровень оригинальности ниже нормы, 27 человека (67,5%) укладываются в норму. Высокий уровень оригинальности в данной группе не наблюдается (таблица 9).

Таблица 9. Показатель оригинальности студентов агрономического факультета

Интервалы	Количество человек	Процент выполнения
Меньше 7,4	13	32,5
7,4–14	27	67,5
больше 14	0	0,0

Из 40 человек 15 (37,5%) имеют уровень разработанности ниже нормы, 22 человека (55,0%) укладываются в норму и 3 человека (7,5%) имеют высокий уровень разработанности (таблица 10).

Таблица 10. Показатель разработанности рисунков студентами агрономического факультета

Интервалы	Количество человек	Процент выполнения
Меньше 26,8	15	37,5
26,8–54,0	22	55,0
Больше 54,0	3	7,5

Данная группа студентов значительно отклоняется по средним показателям от нормы. При-



чем достаточно хорошие результаты показаны по беглости и гибкости, а вот по оригинальности и разработанности 32,5% и 37,5% соответственно не выполнили нормы. Уровень креативности недостаточно сформирован.

Составим сводную таблицу по показателям беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, в которой укажем процент студентов, не выполнивших норму по показателю.

Таблица 11. Процент студентов, не выполнивших норму по показателю

Показатель	Процент студентов экономического факультета, не выполнивших норму	Процент студентов агрономического факультета, не выполнивших норму
Беглость	6,4	0,0
Гибкость	6,4	10,0
Оригинальность	22,6	32,5
Разработанность	12,9	37,5

Сравнительный анализ показывает, что студенты агрономического факультета имеют уровень креативности ниже, чем студенты экономического факультета. Показатель беглости будущими агрономами выполнен на 100%, т.е. студентам важно выполнить задание полностью, менее важно детальность, проработанность, новизна выполненной работы.

## Заключение

Исследование показывает, что уровень образной креативности студентов первого курса Алтайского государственного аграрного университета имеет неоднородную структуру: беглость и гибкость укладываются в норму, а оригинальность и разработанность – ниже. Студенты агрономического факультета показали результаты ниже, чем студенты экономического факультета. В первую очередь, как нам видится, это объясняется более слабой предметной подготовкой выпускников школ.

Невысокий показатель оригинальности может свидетельствовать о низком интеллектуальном потенциале студентов, низкой мотивации, стандартном мышлении, отсутствие среды, способствующей развитию творчества. Низкий показатель разработанности говорит о затруднениях при детальной разработке идеи, ее усовершенствовании.

Результаты исследования говорят о том, что уровень образной креативности студентов ниже нормы, а значит нуждается в развитии. Развитие креативности, творческой деятельности – процесс, который требует упорства, упражнений и постоян-

ной практики. Создавая специальные условия, выстраивая педагогические ситуации можно добиться того, чтобы студенты были более креативными и оригинальными в своих мыслях и действиях.

## Литература

1. Афонина Н. Современный студент // Образовательный портал «Справочник». – Дата последнего обновления статьи: 27.01.2023. – URL [https://spravochnik.ru/pedagogika/sovremennyu\\_student/](https://spravochnik.ru/pedagogika/sovremennyu_student/) (дата обращения: 09.08.2023).
2. Абисалова Е.А. Сравнительный анализ процедур измерения креативности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2013 – № 18 – С. 67–79.
3. Матюшкин А.М. (ред.). Фигурная форма А теста творческого мышления Э. Торранса, адаптированного сотрудниками Общесоюзного центра «Творческая одаренность» НИИ ОПП АПН СС-СР. М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1990.
4. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.

## DETERMINATION OF THE LEVEL OF CREATIVITY OF STUDENTS OF THE ALTAI STATE AGRARIAN UNIVERSITY

Prusakova G.V.  
Altai State Pedagogical University

As part of the dissertation research of students' creative activity, a ascertaining experiment was conducted. This article presents its results. The indicators of fluency, flexibility, originality and sophistication obtained by students of the economic and agronomic faculties of the Altai State Agrarian University were measured. A comparative analysis of the results was carried out, which allowed us to draw conclusions about the formation of the phenomenon under study among students studying in different areas of training. It is revealed that the level of imaginative creativity of students has a heterogeneous structure: fluency and flexibility fit into the norm, and originality and elaboration are below the norm. At the same time, students of the Faculty of Agronomy have a lower level of creativity formation than students of the Faculty of Economics. It should be noted that the level of imaginative creativity of students is below the norm, and therefore needs to be developed.

**Keywords:** creativity, fluency, flexibility, originality, sophistication.

## References

1. Afonina N. Modern student // Educational portal "Directory". – Date of the last update of the article: 27.01.2023. – URL [https://spravochnik.ru/pedagogika/sovremennyu\\_student/](https://spravochnik.ru/pedagogika/sovremennyu_student/) / (accessed: 09.08.2023).
2. Abisalova E.A. Comparative analysis of procedures for measuring creativity // Bulletin of the Russian State University. The series «Psychology. Pedagogy. Education». – 2013 – No. 18 – pp. 67–79.
3. Matyushkin A.M. (ed.). Figure form A of the creative thinking test of E. Torrance, adapted by the staff of the All-Union Center "Creative Giftedness" of the Research Institute of OPP APN of the USSR. M.: Publishing House of the Research Institute of OPP APN of the USSR, 1990.
4. Tunik E.E. The best tests for creativity. Diagnostics of creative thinking. – St. Petersburg: Peter, 2013. – 320 p.

# Формирование готовности будущих филологов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема

**Цховребова Лана Зауровна.**

заведующая кафедрой иностранных языков, Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова  
E-mail: lanatskh@yandex.ru

Знание филологии является важным условием формирования современной интеллектуальной личности, так как виды реализации речевой деятельности влияют на картину мира человека, его мораль и ценности, на его психологию и внутренний мир.

На сегодняшний день система профессиональной подготовки филологов далеко не в полной мере использует возможности учебного процесса для формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Данная статья посвящена актуальной в педагогической практике проблеме формирования готовности будущего филолога к профессиональной деятельности.

В ходе исследования проанализированы основные понятия, характеризующие сущность, структуру и содержание готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности и изучена специфика данной деятельности посредством определения ее компонентов.

В работе была дана авторская трактовка понятия «готовность будущих филологов к профессиональной деятельности», представленная как состояние мотивированной личности со сформированным эмоционально-ценностным отношением к профессии филолога, обладающая основными компетенциями, дающими возможность реализации процесса, в котором задействованы языки, тексты, письменная и виртуальная коммуникация.

**Ключевые слова:** филология, профессиональная подготовка, готовность, деятельность, мотивированная личность.

В современном мире человечество проходит важный этап в своем развитии, при котором виды реализации речевой деятельности влияют на картину мира человека, его мораль и ценности, на его психологию и внутренний мир. Именно поэтому знание филологии является важным условием формирования современной интеллектуальной личности.

Благодаря хорошей филологической подготовке, осознанию роли и значения лексики в жизни социума, человек может выстраивать отношения с окружающим его миром. Известный российский филолог Д.С. Лихачев считал, что филология является основой человеческой культуры. [1, с. 206]

Понятие «филология» появилось в конце III – начале I в. до н.э. и трактовалось как всеобъемлющая наука, хотя первые тексты начали изучаться уже в X в. до н.э. Среди первых филологов были известный древнегреческий философ Эратосфен, древнеримский писатель и общественный деятель Аттей. В III–V вв.н.э. термином «филолог» обозначали человека изучающего слова. Буквально «филология» значит любовь к слову. [2, с. 6]

Российские ученые рассматривают понятие «филология» как совокупность гуманитарных дисциплин, исследующих сущность системы знаний и мировоззренческих идей человечества, используя языковой и стилистический анализ письменных текстов. [3, с.452]

Филология как социальный институт, играет огромную роль в обществе, так как структура коммуникативных процессов, обеспечивающих качественную передачу информации и ее понимание, зависит от методов, особенностей и вариантов передачи сообщения носителем информации. Помимо этого, используя письменный текст можно передавать сообщения со значительной временной отсрочкой. Следовательно, особое значение имеет сохранность письменной речи, недопустимость существенных ее искажений, с тем, чтобы последующие поколения легко могли ее воспринимать. [4]

Филолог является своего рода посредником в постоянно усложняющейся речевой коммуникации, поэтому филология в современном обществе очень востребована. Очевидна необходимость как серьезного повышения качества подготовки филологов, так и расширения филологической составляющей в высшем образовании.

Так как роль филологов в формировании развитого в духовно-культурном отношении и стремящегося к самосовершенствованию общества неоспорима, то серьезной задачей является мо-

дернизация системы подготовки профессиональных филологов.

Федеральные государственные стандарты по направлению подготовки 45.03.01. Филология требуют от современного специалиста в области филологии освоения педагогической, прикладной, научно-исследовательской, проектной и организационно-управленческой видов деятельности.

Специалист в области филологии должен хорошо разбираться во всех аспектах языка, в разных видах текстов, на должном уровне принимать участие не только в устной и письменной, но и в виртуальной коммуникации.

Данная статья посвящена актуальной в педагогической практике проблеме формирования готовности будущего филолога к профессиональной деятельности. В научной литературе исследуемый вопрос рассматривается с разных сторон: изучаются методологические основы филологии, содержательный контекст профессиональной подготовки будущих филологов, проблемы филологического, лингвистического и языкового обучения в системе образования, методические аспекты преподавания языков, совершенствование профессиональных компетенций будущих филологов.

Тщательно проработав научную литературу по исследуемой проблеме, мы пришли к выводу, что данный вопрос требует дополнительного освещения, в соответствии с чем и были определены следующие задачи:

- 1) проанализировать основные определения структуры, сущности и содержания готовности будущих филологов к профессиональной деятельности;
- 2) изучить характерные особенности профессиональной деятельности специалистов – филологов определив ее структурные составляющие;
- 3) дать авторскую формулировку определения «готовность будущих филологов к профессиональной деятельности», рассмотреть и охарактеризовать основные элементы готовности будущих филологов к профессиональной деятельности.

Рассмотрим суть таких основных понятий относящихся к нашему исследованию как «профессиональная подготовка», «профессиональная готовность», «профессиональная деятельность в области филологии», «готовность будущих филологов к профессиональной деятельности».

Не подлежит сомнению тот факт, что профессиональная подготовка предполагает приобретение будущими специалистами знаний, умений и навыков, имеющих непосредственное отношение к их будущей профессии. Кроме того данная подготовка подразумевает развитие мотивации к приобретению профессии филолога, выработку значимых для будущей профессиональной деятельности качеств, стимулирует его профессиональный рост, умение анализировать профессиональные ситуации и принимать самостоятельные оптимальные решения профессиональных за-

дач. Профессиональную подготовку можно представить как систему мероприятий организационного и педагогического содержания, благодаря которым у будущего филолога формируются профессионально-ориентированные знания, умения, навыки и мотивационно-ценностное отношение к своей специальности. [5] Необходимо заметить, что результатом профессиональной подготовки является готовность к профессиональной деятельности [6].

Чтобы перейти к вопросу готовности к профессиональной деятельности в области филологии, необходимо исследовать место в педагогической науке такого явления как «профессиональная готовность».

Проведенный анализ научных исследований по теме показал, что существует три уровня изучения данного явления: личностный, функциональный и личностно-деятельностный. На личностном уровне профессиональная готовность рассматривается как проявление личностных качеств специалиста (по отношению к) в ракурсе его будущей профессиональной деятельности. (принимая во внимание особенности его будущей профессиональной деятельности) (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев)

Функциональный уровень исследует данное явление как способность и возможность индивида использовать физические и моральные (духовные) психические ресурсы для реализации определенного вида деятельности. (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов)

Личностно-деятельностный уровень определяет готовность к профессиональной деятельности как (А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович) проявление таких способностей и качеств индивида, благодаря которым профессиональные задачи выполняются максимально результативно.

Профессиональная готовность рассматривается в научной литературе в двух видах: потенциальном и непосредственном (В.А. Сластенин). Первый вид подразумевает хороший профессиональный уровень специалиста, его способность к выполнению определенной деятельности, требующей владения профессионально-ориентированными знаниями, навыками, умениями, а также наличие качеств необходимых для эффективной реализации данной деятельности. Под непосредственной готовностью понимается определенное психическое состояние индивида, благодаря которому обеспечивается эффективность решения конкретных профессиональных проблем. [7].

Я.Л. Коломинский определяет профессиональную готовность как такую степень подготовки специалиста, которая обеспечивает сформированность целостной системы деятельностно-поведенческих, ценностно-ориентированных, эмоционально-волевых, знаниевых качеств личности, являющихся залогом ее эффективной работы в организации.

Принимая во внимание все вышеизложенное, мы можем рассматривать готовность к професси-

ональной деятельности как состояние индивида мотивированного к определенной сфере деятельности и владеющего необходимыми для данной профессии качествами и компетенциями. Следовательно, профессиональная готовность является не только целью профессиональной подготовки, но и первостепенным условием эффективной реализации определенного вида деятельности [8, с. 197].

Для более полного понимания формулировки «готовность будущих филологов к профессиональной деятельности» необходимо рассмотреть такое явление как «профессиональная деятельность в области филологии» и ее особенности. Однако предварительно следует изучить понятия «деятельность», «профессия» и «профессиональная деятельность».

С точки зрения немецкого философа Г.В.Ф. Гегеля, деятельность это процесс, направленный на реализацию цели. [9].

Наиболее приемлемым нам представляется определение «деятельности» как формы социальной активности индивида, находящей выражение в способности и готовности действовать сознательно. Следует подчеркнуть, что сознательность проявляется, как в умении адаптироваться к внешнему миру, так и в целенаправленном его изменении.

Проанализировав научную литературу, мы выявили, что наиболее приемлемой для нас точкой зрения на понимание термина «профессия», является подход, выделяющий ее социальный статус, уровень теоретических знаний, а также практических навыков и умений. Социальный статус индивида в силу его интеллектуальной нагрузки, присущ только представителю конкретной профессии. Исследуемый подход подчеркивает качество профессиональной деятельности и свидетельствует о востребованности определенной профессии и ее значимости для развития социума.

В связи с тем, что профессия непосредственно связана с профессиональной деятельностью, есть необходимость изучить данную научную категорию в нашей статье. Как феномен социальный, он обязан своим существованием деятельности определенных специалистов, сведущих каждый в своей области и готовых и способных к результативному решению профессиональных проблем.

Анализ литературы по исследуемой проблеме (Т.Л. Маркова, А.М. Кривошеев, В.А. Томилов) выявил существование ряда методологических подходов к дефиниции категории «профессиональная деятельность». По мнению Т.Л. Марковой данный вид деятельности предполагает наличие профессионально-ориентированной теоретической подготовки приобретенной в ходе специального обучения и практических навыков и умений, полученных в результате профессионального опыта. Ею также была разработана структура профессиональной деятельности, включающая такие составляющие как субъект, объект, содержание, цели и задачи, средства, усло-

вия. [10, с.11]. Целесообразно привести краткую характеристику данных компонентов. Субъектом профессиональной деятельности филологов является личность, обладающая профессиональными, общепрофессиональными и общекультурными компетенциями, которые реализуются в ходе осуществления определенных квалифицированных функций. Объектом профессиональной деятельности филологов служат непосредственно языки в их разных видах. Комплекс профессиональных, творческих, личностных процессов реализуемых в научно-исследовательском, педагогическом, организационно-управленческом видах деятельности представляет собой содержание профессиональной деятельности филологов. Профессиональные ценности, свойственные определенной профессии, устанавливают цели и задачи профессиональной деятельности специалистов-филологов. [11]

Все приемы и методы, которые филолог использует для решения профессиональных проблем и достижения запланированных целей относятся к средствам профессиональной деятельности специалиста.

К условиям профессиональной деятельности филологов, определяющим уровень результативности функций специалиста, следует отнести условия работы в определенном учреждении, состояние здоровья специалиста, в целом ситуация в стране проживания.

Подводя итоги теоретического анализа исследуемого явления, выводим основное определение феномена «готовность будущих филологов к профессиональной деятельности», которое понимается нами как состояние мотивированной личности со сформированным эмоционально-ценностным отношением к профессии филолога. При этом обязательным условием здесь является владение основными компетенциями, дающими возможность реализации процесса, в котором задействованы языки, тексты, письменная и виртуальная коммуникация. Изучив сущность феномена «готовность будущих филологов к профессиональной деятельности» перейдем к исследованию его структурных компонентов. Анализ научной литературы, посвященной изучению структурных компонентов готовности к профессиональной деятельности (И.Я. Лернер, К.К. Платонов, О.Б. Дмитриева, В.Ш. Масленникова, В.А. Сластенин и другие) дает возможность заключить, что на данный момент мнения ученых в отношении структуры изучаемого явления разнятся. Основываясь на результатах исследования данной проблематики и на содержании изучаемого феномена, мы разработали структуру готовности будущих филологов к профессиональной деятельности, в которую входят следующие составляющие:

– мотивационно-побудительный аспект, который представлен социальными, моральными, интеллектуальными, финансовыми мотивами будущего специалиста, свидетельствующими о положительном отношении, как к филологии-



- ческому знанию, так и к профессии филолога, и являющимися побуждающим и содержательным фактором, влияющим на уровень востребованности специалиста;
- интеллектуально-знаниевый аспект заключается в осознанном подходе к анализу и решению профессиональных проблем, познавательном интересе к будущей профессии; в совершенствовании теоретических знаний об особенностях филологии;
  - практико-деятельностный аспект состоит из практических умений и навыков, являющихся залогом результативности профессиональной деятельности (сюда входит умение систематизировать и анализировать языковые и литературные факты, давать анализ и интерпретацию разного вида текстов; совершенствовать навыки и умения эффективной и креативной реализации профессиональных ситуаций);
  - в рефлексивно-оценочный аспект входят способность к критическому мышлению и профессиональной ответственности, профессиональной этике и морали, профессиональному развитию и самосовершенствованию.

Подводя итоги, отметим, что в данной статье проанализированы основные понятия, характеризующие сущность, структуру и содержание готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности и изучена специфика данной деятельности посредством определения ее компонентов.

В работе была дана авторская трактовка понятия «готовность будущих филологов к профессиональной деятельности», представленная как состояние мотивированной личности со сформированным эмоционально-ценностным отношением к профессии филолога, обладающая основными компетенциями, дающими возможность реализации процесса, в котором задействованы языки, тексты, письменная и виртуальная коммуникация. Кроме того были выявлены структурные аспекты, изучаемой готовности: мотивационно-побудительный, интеллектуально-знаниевый, практико-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

## Литература

1. Лихачев Д.С. О филологии. – М.: Высшая школа, 1989. – 207 с.
2. Чувакин А.А. Основы филологии: учеб. пособие / А.А. Чувакин, под ред. А.И. Куляпина. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 240с.
3. Аверинцев С.С. Филология, Собрание сочинений: София – Логос. Словарь / Под ред. Н.П. Аверинцевой и К.Б. Сигова. – К.: Дух и Литера, 2006. – 912с.
4. Винокур, Г.О. Введение в изучение филологических наук. – М.: Издательство «Лабиринт», 2000. – 192с.
5. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
6. Тутарищева, С.М. Формирование готовности будущих специалистов к научно-исследовательской деятельности как одна из целей профессионального образования (постановка проблемы) // Студент как субъект образовательного процесса: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Краснодар: Экоинвест, 2005. – С. 127–130.
7. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
8. Кugno Э.Э. Содержание и структура готовности военнослужащего к деятельности в экспериментальных ситуациях // Вектор науки ТГУ, Серия: Педагогика и психология. № 1(8). – 2012. – С. 195–198.
9. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Сочинения в 14 т., Т. 5. – М.: Соцэкгиз, 1937. – 716 с.
10. Маркова Т.Л. Феномен «профессиональная деятельность»: концептуальный анализ / Т.Л. Маркова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2016. – Т 7. – № 3. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/04SFK316.pdf> (дата обращения: 09.08.2023)
11. Балыхина Т.М. Структура и содержание профессиональной компетенции филолога. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2000. – 52 с.

## FORMATION OF READINESS OF FUTURE PHILOLOGISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Tskhovrebova L.Z.

A.A. Tibilov South-Ossetian State University

Knowledge of philology is an important condition for the formation of a modern intellectual personality as the types of implementation of speech activity affect the picture of the world of a person, his morality and values, his psychology and inner world.

The system of professional training of philologists that exists today does not fully use the possibilities of the educational process to form the readiness of future specialists for professional activities.

This article is devoted to the actual problem in pedagogical practice of forming the readiness of a future philologist for professional activities.

In the course of the study, the basic concepts that characterize the essence, structure and content of the readiness of future specialists for professional activities were analyzed and the specifics of the activity were studied by determining its components.

The author's interpretation of the concept of "readiness of future philologists for professional activity" was given in the work, presented as a state of a motivated person with a formed emotional and value attitude to the profession of a philologist, possessing basic competencies that make it possible to implement a process that involves languages, texts, written and virtual communication.

**Keywords:** philology, professional training, readiness, activity, motivated personality.

## References

1. Likhachev D.S. About philology. – М.: Higher school, 1989. – 207 p.
2. Chuvakin A.A. Fundamentals of Philology: textbook. allowance / A.A. Chuvakin, ed. A.I. Kulyapin. – М.: Flinta: Nauka, 2011. – 240p.

3. Averintsev S.S. Philology, Collected Works: Sophia – Logos. Dictionary / Ed. N.P. Averintseva and K.B. Sigov. – K.: Spirit and Litera, 2006. – 912 p.
4. Vinokur, G.O. Introduction to the study of philological sciences. – M.: Publishing house “Labyrinth”, 2000. – 192p.
5. Platonov, K.K. Brief Dictionary of the System of Psychological Concepts: Study Guide / K.K. Platonov. – M.: Higher School, 1984. – 174 p.
6. Tutarishcheva, S.M. Formation of the readiness of future specialists for research activities as one of the goals of professional education (problem statement) // Student as a subject of the educational process: materials of the interregional scientific and practical conference. – Krasnodar: Ecoinvest, 2005. – P. 127–130.
7. Slastenin V.A. Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the process of professional training / V.A. Slastenin. – M.: Enlightenment, 1976. – 160 p.
8. Kugno E.E. The content and structure of the readiness of a serviceman to work in experimental situations // Vector of Science TSU, Series: Pedagogy and Psychology. No. 1(8). – 2012. – P. 195–198.
9. Hegel G.W.F. Science of logic. Works in 14 volumes, v.5. – M.: Sotsekgiz, 1937. – 716 p.
10. Markova T.L. The phenomenon of “professional activity”: a conceptual analysis / T.L. Markova // World of Science. Sociology, philology, cultural studies. – 2016. – Т 7. – No. 3. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/04SFK316.pdf> (date of access: 08/09/2023)
11. Balykhina T.M. The structure and content of the professional competence of a philologist. Abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. – M., 2000. – 52 p.

## Эффективность и пути совершенствования современного адаптивного физического воспитания незрячих и слабовидящих школьников обучающихся школы-интерната

**Попова Анна Владимировна,**

к.п.н., доцент Дальневосточная государственная академия физической культуры  
E-mail: kot\_av@mail.ru

**Шнейдер Ольга Сергеевна,**

к.п.н., доцент, заведующая кафедрой, Дальневосточная государственная академия физической культуры  
E-mail: schneyder.o@yandex.ru

**Чистякова Ирина Сергеевна,**

преподаватель, Дальневосточная государственная академия физической культуры  
E-mail: chistyakovairana@mail.ru

Целью представленного в статье исследования является определение особенностей физического развития и физической подготовленности школьников 8–16 лет с депривацией зрения, как показатель эффективности адаптивного физического воспитания в современной образовательной организации. Представлены изменения морфофункционального развития (масса и длина тела, окружность грудной клетки, жизненная емкость легких, кистевая динамометрия) детей с депривацией зрения на этапах обучения в школе-интернате, обнаружены отставания от возрастных норм по ряду показателей. Кроме того в статье представлены показатели физической подготовленности данного контингента детей. Обнаружены отрицательная динамика приростов по этапам обучения в развитии кондиционных способностей (общая выносливость, скоростно-силовые способности, гибкость), в развитии координационных способностей (ориентация в пространстве на основе локализации звукового сигнала, ориентация в пространстве и дифференцирование собственных движений, равновесие) обнаружена незначительная динамика. Также в статье представлены предполагаемые научные пути решения обнаруженных проблем в физическом состоянии школьников 8–16 лет с депривацией зрения.

**Ключевые слова:** слабовидящие и незрячие школьники, показатели физического развития, уровень физической подготовленности, физическое состояние, возрастные нормы, физическая подготовка, адаптивное физическое воспитание

### Введение

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями [9] образовательным организациям необходимо реализовывать одновременно как процесс образования, так и коррекцию отклонений детей от возрастных норм развития. При высокой эффективности обоих процессов будет происходить полноценная адаптация и интеграция детей в общество, повысится уровень их физической культуры личности, что позволит предотвратить и уменьшить вторичные отклонения, развить сохранные анализаторы, а также сформировать важные навыки [2, 4, 8].

Современные педагогические коллективы, учитывая особенности контингента и возможностей образовательной организации сами формируют содержание адаптированных образовательных программ, которые должны быть ориентированы на межотраслевое взаимодействие, учитывать научно-методические достижения здравоохранения, образования и адаптивного спорта [7, 9, 10], направлены на реализацию дифференцированного и деятельностного подходов. Данные подходы позволят восполнить все потребности обучающихся, с учетом особенностей каждого ребенка.

Для решения проблемы повышения уровня физического состояния детей с депривацией зрения посвящены научные работы [3, 4, 5, 6, 7 и др.], в которых предложены различные способы для решения широкого круга задач от коррекции отклонений осанки, до обучения элементам рок-н-ролла для развития координации движений детей и использования тифлопереводов при выполнении физических упражнений. Ряд авторов для данного контингента детей рекомендуют при реализации программ по адаптивному физическому воспитанию, кроме комплексов физических и психофизических упражнений для профилактики и коррекции отклонений, решать задачу создания положительного эмоционального фона при общении с детьми, так как от этого зависит психическое и социальное благополучие детей. При этом, для стимуляции положительной эмоции в ходе физкультурно-спортивной деятельности нужно создавать ситуации успеха, переключать

чение внимания, использование музыка-, арт-, сказкотерапии и др. [1].

Однако, несмотря на прилагаемые усилия образовательных организаций, у подавляющего большинства детей с депривацией зрения физические отклонения остаются и, со временем, развиваются [1, 4, 7], что подтверждается результатами проведенных ранее научных исследований. Данная тенденция в целом подтвердилась и в результатах исследований, которые проведены в КГБОУ ШИ 2 г.Хабаровска, в 2022–2023 учебному году. Показатели физического состояния были определены у 122 слабовидящих и незрячих детей школьного возраста (8–16 лет).

## Результаты исследования и их обсуждение

В результате анализа полученных данных о физическом развитии слабовидящих и незрячих школьников было определено, что анатомические показатели массы тела не имеют существенных отличий от возрастных норм, отставание отмечено только у девочек 8–10 лет в пределах 3,2%. А к старшему школьному возрасту у девочек отмечено среднее превышение массы тела на 7,5%. У мальчиков значительных отклонений от возрастных норм не было обнаружено. Наибольшая разница в превышении составила в средних классах (11–14 лет) на 5,6%. В показателях длины тела тоже не обнаружено значительных отличий слабовидящих и незрячих детей от возрастных норм. Окружность грудной клетки наиболее близко к возрастным нормам оказались у девочек. А у мальчиков до 14 лет наблюдается небольшое превышение норм в пределах 5,6%, и, уже в старших классах отмечено небольшое отставание на 2,1%. Достоверность различий средних величин показателей независимых выборок определяли с помощью параметрического Т-критерия Стьюдента.

Показатели жизненной емкости легких имеют отставание от норм на протяжении всего периода обучения в школе. Только у мальчиков 2 и 3 классов определено превышение нормы на 5,7%, далее с 11 до 16 лет у детей обоих полов выявлено в среднем 20% отставание показателей жизненной емкости легких, что свидетельствует о пониженной функциональной активности дыхательной системы. В качестве показателей зрелости нервной и мышечной систем являются данные кистевой динамометрии. В целом они соответствуют возрастным нормам и в 11–14 лет у мальчиков имеют незначительные превышения норм до 8,5%.

Таким образом можно констатировать, что морфологические признаки развития детей находятся в пределах возрастной нормы, а вот показатель дыхательной системы развивается не достаточно интенсивно, что, по нашему мнению, обусловлено низким объемом двигательной активности.

Далее проводились исследования показателей физической подготовленности данного контингента детей, на основе которых определено, что приросты результатов теста на общую выносливость

(6 мин бег на электрической дорожке) имеют тенденцию к снижению из года в год. Если за период обучения детей в первом классе результаты этого теста увеличились на 8,8%, то у старшеклассников 9 и 10 классов результаты снизились на 13,7%.

Показатель скоростно-силовых способностей, в тесте прыжок в длину с места толчком двумя ногами, имеет почти на всем протяжении обучения прироста. Самые существенные увеличения результатов обнаружены у детей начальных классов и составляют у первоклассников 7,5%, а у второклассников 8,6%. Далее динамика прироста этого показателя несколько снижается. Наибольшую тревогу вызывает изменение гибкости. Так, данные теста наклон вперед из положения сидя на полу с прямыми ногами практически не имеют тенденций к росту и, начиная с 4-го класса, снижаются, у учащихся 9 и 10 классов отмечено снижение показателя за год на 54,1%.

Далее были определены уровни развития координационных способностей детей школы-интерната. В исследовании использовались три теста (ориентация в пространстве на основе локализации звукового сигнала, ориентация в пространстве и дифференцирование собственных движений, равновесие). Анализируя полученные данные по трем тестам можно констатировать, что ярко выраженная динамика роста показателей координационных способностей на протяжении обучения в школе отсутствует. А в показателях теста на равновесие и вовсе является отрицательной.

Так, показатель ориентирования в пространстве на основе локализации звукового сигнала у первоклассников составил 4,2 балла, а у старшеклассников он проявился лучше, но всего на 0,3 балла. Вот по второму показателю ориентации в пространстве и дифференцированию собственных движений отличия между первоклассниками и старшеклассниками являются более существенными (0,96), тем не менее, максимального балла по этому качеству старшеклассники так и не достигли. Причем с 7-го по 12-й класс тенденция к росту этого показателя вообще не выражена. Данные по удержанию детьми равновесия имеют схожую волну различий. Так, максимальные показатели приходятся на детей 3-го и 4-го классов, и составляют 21,5с и 18,7с, а далее этот показатель уменьшается и становится у 11–12-классников даже несколько ниже, чем у первоклассников (14,2с и 12,6с соответственно). Таким образом, на основе полученных данных было выявлено, что 60% детей имеют уровень развития координационных способностей ниже среднего.

Опрошенные специалисты-практики (12 человек) по адаптивному физическому воспитанию тоже указали на трудности в развитии физических качеств у слабовидящих и незрячих детей. Несмотря на введение научно-методических инноваций в процесс физической подготовки, при развитии физических способностей у данного контингента детей наименьшие показатели эффективности



дают координационные способности. Они отметили, что для более интенсивных улучшений физического состояния детям необходимы более частые (ежедневные), более продолжительные (до 90 минут) занятия и индивидуальный сопровождающий. А в современных условиях занятия по адаптивному физическому воспитанию проводятся с группами детей, и под руководством одного педагога. Также для успешного развития координационных способностей важную роль играет наличие разнообразного инвентаря, оборудования и технических устройств, которые помогали бы детям повышать самостоятельность в двигательной деятельности.

Одним из показателей эффективности групповых физкультурных занятий является плотность общей и моторной активности обучающихся. Во время уроков по адаптивной физической культуре в классах детей с депривацией зрения определили, что на действия связанные с организацией школьников (по 8–10 человек) уходит в среднем 25,4% времени, данный показатель незначительно снижается к концу учебного года. С детьми 8–12 классов он уменьшается до 15,6%. Таким образом время, затраченное на выполнение двигательного задания, составляет не более 20 минут, что является не достаточным для полноценного развития физических качеств.

## Выводы и рекомендации

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что в процессе физической подготовки школьников с депривацией зрения необходимо увеличить объемы времени для развития функций дыхательной системы и гибкости. А процесс развития координационных способностей детей нуждается в существенной коррекции, так как прирост данного качества является самым незначительным на фоне приростов других физических качеств.

По нашему мнению, наиболее перспективными в данном направлении будут исследования по разработке искусственно-управляемой среды для групповых и самостоятельных физкультурных занятий данного контингента детей, где педагог будет вносить параметры задания, а после выполнять роль активного наблюдателя за группой детей. Для этого необходима разработка и модификация ряда тренировочных устройств, которые позволят незрячим детям безопасно и самостоятельно преодолевать разнообразные полосы препятствий, развивая координационные способности, а также выполнять упражнения для развития силовых способностей, самостоятельно, с помощью приборов, контролировать амплитуду движений и скорость перемещений, чтобы точно выполнять упражнения для развития силы и отслеживать эффективность упражнений на быстроту. Кроме того, эта среда, должна быть оснащена сенсорными ориентирами и тифлокомментариями по запросу ребенка.

## Литература

1. Антоновская, Е.Ю. Применение здоровьесберегающих технологий в воспитательно-образовательном процессе школы III–IV вида / Е.Ю. Антоновская, Л.А. Крахмелец, Н.В. Овчарова. // Сибирский педагогический журнал. – № 7. – 2010. – С. 64–70.
2. Баряев, А.А. Реабилитационно-социализирующий потенциал спортивной деятельности лиц с нарушением зрения: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04: [НГУ им. П.Ф. Лесгафта] / Баряев, Алексей Алексеевич. – СПб, 2021. – 50с.
3. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогике: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. / Ермаков В.П., Якунин Г.А. – М.: Гиц Владос, 2000. – 240 с.
4. Макаренко, О.И. Реабилитация слабовидящих детей 13–15 лет в условиях школы-интерната средствами физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04: [НГУ им. П.Ф. Лесгафта] / Макаренко, Оксана Ивановна. – СПб, 2000. – 22с.
5. Николаева, К.И. Использование элементов рок-н-ролла в развитии специфических координационных способностей младших школьников с депривацией зрения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04: [НГУ им. П.Ф. Лесгафта] / Николаева, Ксения Игоревна – 2016. – 206с.
6. Петрова, Е.В. Пространственная ориентация незрячих детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04: [НГУ им. П.Ф. Лесгафта] / Петрова, Евгения Васильевна. – СПб, 2000. – 22 с.
7. Попова, О.С. Особенности процесса физического воспитания детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения в образовательных организациях / О.С. Попова, А.А. Горелов, Т.В. Пономарева // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2019. – № 4. – с. 142–145.
8. Сапего, А.В. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие / А.В. Сапего, О.Л. Тарасова, И.А. Полковников; Кемеровский государственный университет. – Кемерово: [б. И.], 2014. – 228с.
9. Селитреникова, Т.А. Управление процессом адаптивного физического воспитания детей с поражениями сенсорной системы на основе комплексного контроля: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04: [НГУ им. П.Ф. Лесгафта] / Селитреникова, Татьяна Анатольевна. – СПб, 2015. – 43с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ министерства образования и науки российской федерации от 19.12.2014 № 1598 // консультантплюс: [сайт]. – url: <http://www.consultant.ru/document/>

## EFFICIENCY AND WAYS OF IMPROVING MODERN ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED SCHOOLCHILDREN OF BOARDING SCHOOL STUDENTS

Popova A.V., Shneider O.S., Chistyakova I.S.  
Far Eastern State Academy of Physical Culture

The purpose of the study presented in the article is to determine the features of physical development and physical fitness of schoolchildren 8–16 years old with vision deprivation, as an indicator of the effectiveness of adaptive physical education in a modern educational organization. Changes in the morphofunctional development (weight and length of the body, chest circumference, vital capacity of the lungs, carpal dynamometry) of children with vision deprivation at the stages of education in a boarding school are presented, lagging behind age norms in a number of indicators is found. In addition, the article presents the indicators of physical fitness of this contingent of children.

Negative dynamics of increments by stages of training in the development of conditional abilities (general endurance, speed-strength abilities, flexibility), in the development of coordination abilities (orientation in space based on the localization of the sound signal, orientation in space and differentiation of one's own movements, balance) were found to have insignificant dynamics. Also, the article presents the proposed scientific ways to solve the problems found in the physical condition of schoolchildren 8–16 years old with vision deprivation.

**Keywords:** visually impaired and blind schoolchildren, indicators of physical development, level of physical fitness, physical condition, age norms, physical training, adaptive physical education.

### References

1. Antonovskaya, E. Yu. The use of health-saving technologies in the educational process of the III–IV type school / E. Yu. Antonovskaya, L.A. Krakhmelets, N.V. Ovcharova. // *Siberian Pedagogical Journal*. – No. 7. – 2010. – P. 64–70.

2. Baryaev, A.A. Rehabilitation and socialization potential of sports activities of persons with visual impairment: author. dis. ... doc. ped. Sciences: 13.00.04: [NSU im. P.F. Lesgaf] / Baryaev, Alexey Alekseevich. – St. Petersburg, 2021. – 50 p.
3. Ermakov, V.P. Fundamentals of typhlopedagogy: development, training and education of children with visual impairments. / Ermakov V.P., Yakunin G.A. – M.: Gits Vlado, 2000. – 240 p.
4. Makarenko, O.I. Rehabilitation of visually impaired children aged 13–15 in a boarding school by means of physical education: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.04: [NSU im. P.F. Lesgaf] / Makarenko, Oksana Ivanovna. – St. Petersburg, 2000. – 22 p.
5. Nikolaeva, K.I. The use of rock-n-roll elements in the development of specific coordination abilities of junior schoolchildren with visual deprivation: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.04: [NSU im. P.F. Lesgaf] / Nikolaeva, Ksenia Igorevna – 2016. – 206p.
6. Petrova, E.V. Spatial orientation of blind children of preschool age in the process of physical education: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.04: [NSU im. P.F. Lesgaf] / Petrova, Evgenia Vasilievna. – St. Petersburg, 2000. – 22 p.
7. Popova O.S. Features of the process of physical education of children of primary school age with visual impairments in educational organizations / O.S. Popova, A.A. Gorelov, T.V. Ponomareva // *Physical culture, sport – science and practice*. – 2019. – No. 4. – p. 142–145.
8. Sapego, A.V. Private methods of adaptive physical culture: study guide / A.V. Sapego, O.L. Tarasova, I.A. Colonels; Kemerovo State University. – Kemerovo: [b. l.], 2014. – 228s.
9. Selitrenikova, T.A. Management of the process of adaptive physical education of children with lesions of the sensory system on the basis of complex control: Ph.D. dis. ... doc. ped. Sciences: 13.00.04: [NSU im. P.F. Lesgaf] / Selitrenikova, Tatyana Anatolyevna. – St. Petersburg, 2015. – 43 p.
10. Federal State Educational Standard of Primary General Education for Students with Disabilities: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2014 No. 1598 // consultant plus: [website]. – url: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_175495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_175495/) (date of access: 06/20/2023).

## Композитная полисемия как способ пополнения словарного состава английского языка

**Гридасова Альбина Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
E-mail: gridasova\_1879@mail.ru

Полисемия – один из важнейших факторов эволюции лексического состава языка на базе его так называемых внутренних ресурсов, хотя этот фактор не только внутренний, поскольку зависит и от экстралингвистических условий, от действия тех и других факторов и их конкретного переплетения.

В статье рассматривается проблема пополнения словарного состава английского языка за счет композитной полисемии как способа образования сложноструктурных лексем косвенной номинации. Исследуются причины и механизмы образования композитной полисемии как одного из важнейших средств вербализации метафорических концептов на основе различных ассоциаций в сознании говорящего. Отдельное внимание уделено эмотивно-оценочной экспрессивности сложных лексем косвенной номинации.

Сделан вывод, что существует два пути образования вторичной номинации: 1) мотивированность сложно-структурного слова метафорическим значением словосочетания и 2) переосмысление одного из значений уже имеющегося сложного слова под влиянием контекста.

**Ключевые слова:** композитная полисемия, словарный запас, английский язык, косвенная номинация, метафора.

### Введение

При рассмотрении проблематики развития семантической структуры композитов и парасинтетических лексем не всегда уделяется достаточное внимание анализу внутренних факторов, а именно полисемии и композитной омонимии. Определенное освещение эти вопросы получили в различных исследованиях [1, 3, 7, 9]. Однако механизмы образования и функционирования сложно-структурных лексем косвенной номинации в различных типах дискурса и, в частности, художественного, остаются недостаточно исследованными, в чем и заключается актуальность выбранной темы.

Целью этого исследования является установление механизмов образования композитной полисемии и закономерностей функционирования в текстах художественной прозы метафорических сложно-структурных лексем, принадлежащих к различным ономазиологическим группам.

Материалом данного исследования послужили структурно сложные полисемантические лексемы, изъятые методом сплошной выборки из произведений художественной прозы Джерома К. Джерома.

### Результаты исследования

С точки зрения дискурсивного подхода полисемия структурно сложной лексемы в системе композитологии английского языка является функцией формально-семантического инварианта многозначного слова, а в речи – функцией условий коммуникации, контекста, поскольку теория значения должна учитывать не только процессы в сознании адресанта, но и проблему понимания реципиентом.

Как отмечает Н.А. Илюхина, ономазиологические (номинативные) системы естественных языков имеют двухуровневое строение: уровень прямых значений, которые являются непосредственной, первичной семиотической функцией десигнаторов, и уровень переносных, производных от прямых обозначений, выступающих как вторичная функция уже занятых десигнаторов и компенсирующих ономазиологическую недостаточность системы прямых обозначений [2]. Вторичные переносные значения мотивированы различными ассоциативными связями первичных значений. Между двумя уровнями нет четкого предела. Память

закрепляет вторичные значения прямо за словом, минуя правила семантизации из контекста и продвигает значения в узус, а употребление стабилизирует и фиксирует эти значения.

Важным условием саморазвития системы, в том числе языковой, является ее неуравновешенное состояние. Уравновешен был бы такой идеализированный язык, в котором все имена и предикаты имели бы четко ограниченные и неизменные семантические поля. В естественной речи равновесие постоянно нарушается путем метафоризации, поляризации разнообразных содержаний одного и того же имени [2]. Это способ выразить и обозначить то, для чего в норме нет прямого обозначения, причем выразить и обозначить, не увеличивая словарь единиц выражения и их синтаксическую сложность.

С процессом полисемии и создания сложноструктурных полисемантических слов связана метафоризация как средство расширения содержания объема сложной лексики за счет возникновения у него переносных значений и усиления экспрессивных свойств.

Словосложение как вид вторичной номинации выступает одним из важных средств вербализации метафорических концептов, образования слов с оценочной, эмотивной и стилистической семантикой. Сложные слова наделяются внутренней формой, которая обеспечивает «образно мотивированную связь между денотацией и теми элементами коннотации, которые создают эмотивный и стилистический эффект, животворную основу, связывающую объективное и субъективное в семантике слова» [9, с. 90]. Ассоциативные связи, реализуемые в процессе номинации, носят индивидуальный и практически ничем неограниченный характер, поскольку словообразовательный акт, как правило, индивидуален, а в выборе признака говорящий может руководствоваться несущественными или скрытыми связями между объектами действительности.

Композиты обладают особыми экспрессивными возможностями благодаря своей способности создавать яркие образы, сравнения, сочетать в одном слове на первый взгляд несочетаемые понятия, что все же предполагает наличие определенных ассоциативных связей между конституентами композита или концептуальными структурами, которые они представляют.

Как справедливо отмечает О.М. Корытова, в семантической структуре композитных дериватов вторичной номинации, принадлежащих к разным лексико-грамматическим классам и построенным по разным словообразовательным моделям, на первый план выступает коннотация, включающая эмоциональные, экспрессивно-стилистические и другие ингредиенты, накладываемые на денотативное значение, создавая нужный по условиям коммуникации прагматический эффект [5].

Переосмысление, в том числе метафорическое, является одним из способов номинации. Зна-

чение предполагает зависимость концептов, такую, что один концепт (и соответствующий объект) актуализирует в сознании другой концепт, информационно более важный, и настраивает сознание на этот последний (и соответствующий объект). Связь концептов при этом носит импликационный характер или конвенциональный характер (как в знаковых ситуациях). В самом общем виде значение можно определить как актуализируемую информацию при импликационной и конвенциональной зависимости концептов [2].

Современная теория метафоры базируется на когнитивной концепции метафоры Дж. Лакоффа, ключевым положением которой является утверждение о том, что большая часть обычной понятийной системы человека структурирована с помощью метафор, то есть большинство понятий понимается посредством тех или иных частей других понятий [6]. Основа метафорического осмысления действительности состоит в корреляциях между сущностями в нашем опыте, во взаимодействии двух структур знания на основе сходства их отдельных характеристик.

Метафора предполагает определенное сходство между свойствами ее референтов и одновременно непохожесть, поскольку метафорические концепты должны творить новое содержание и не могут пониматься буквально, поскольку обязательно содержат части, которые не используются для осмысления наименованных ими явлений [10]. В номинативной метафоре ассоциация часто бывает предметно ориентированной, обусловленной внеязыковой стороной вспомогательной сущности [4]. В такой метафоре в качестве обозначаемого и образного средства выступают конкретные предметы. В основе метафоры лежит мысленная операция сравнения, а сама метафора – скрытое сравнение. Отсутствие одного из объектов дает повод для отнесения определенного сравнения к полю метафоры, поскольку разница не является категориальной чертой, а является функциональной чертой [8].

Метафора выполняет в языке концептуальную функцию, которая основывается на способности формировать новые концепты, исходя из уже имеющихся понятий. Как правило, концептуальная метафора используется в тех случаях, когда существует необходимость обозначить непредметную сущность. Например: *dead-end* – тупик, *purse-proud* – тщеславный (богатый), *catchword* – 1) модное словечко; 2) слово или фраза, используемая в качестве лозунга, *pooh-pooh* – относиться с презрением, *scallywags* – бездельник, лентяй, *black-mail* – шантажировать, и другие.

Направленность на формирование концептов связана с совмещением в метафорах, обозначающих непредметные сущности, двух функций: номинативной и концептуальной. При обозначении непредметных сущностей прием переноса имени служит для вербализации понятия, материализации в языковом значении свойств объекта.



Словосложение как вид вторичной номинации выступает одним из важных средств вербализации метафорических концептов, образования слов с эмотивной, оценочной и стилистической семантикой.

Во многих композитах, содержащих метафоры, сохранены особенности национального восприятия мира. Переосмысление одного из компонентов или всей структуры обусловлено знаковой сущностью обозначаемых ими объектов, их этноспецифической символической значимостью: *fireside* – 1) место у камина, 2) перен. домашний костер; *asbestos widow* – асбестовая вдова (ср. рус. «соломенная вдова»). Представление фрагментов действительности с помощью таких символов требует их интерпретации на основе кодов национальной культуры. И.В. Арнольд отмечает, что даже в сложнопроизводных прилагательных, значение которых выводится на основе метафорического взаимодействия значений их компонентов, осознается предметное значение частей, то есть семантическая структура этих лексем является метафорически мотивированной [1]: *crestfallen* – подавленный, расстроенный; *heartfelt* – искренний; *heartbroken* – убитый горем, с разбитым сердцем; *fatheaded* – тупой, упрямый и т.д.

В экстралингвистическом плане выделение и перенос отдельных признаков, свойств и качеств объектов обозначения основывается на способности человека к ассоциативному мышлению, что отражает реальную зависимость явлений и предметов окружения. С помощью словосоставления как лингвистического новообразования может осуществляться метафорический перенос, тот «семантический скачок», который происходит при переходе от словосочетания к объективному номинативу [1].

Процесс метафоризации способствует развитию многозначности сложнопроизводных лексем, в частности типа бахуврихи (сложных слов со значением принадлежности, обладания, называет человека или предмет по характеризующим его признакам, например, по части тела, по одежде), которым в литературе уже уделялось определенное внимание [1, 5 и др.]. Исследование указанных композитов проводилось в основном на материалах лексикографических источников и публицистических текстов, однако считаем, что стиль художественной прозы предоставляет наиболее широкое пространство для возникновения и функционирования объективных и субстантивных композитов вторичной номинации.

В исследуемом корпусе композитов 105 являются узувальными сложно-структурными образованиями косвенной номинации, среди которых 58 – адъективные и субстантивные композиты типа бахуврихи, другие структурно сложные лексемы относятся к различным ономазиологическим группам, однако также образованы путем метафоризации. Например: *hang-ups(pl)* – эмоциональное расстройство, подавленность; *heaven-sent* – благословенный; *blood-curdling* – ужасный; *pooh* –

относиться с презрением, презирать; пренебрегать, и т.д.

Степень привлечения слов с общим компонентом в деривационный процесс свидетельствует о реализации их словообразовательного потенциала и активности: *shamefaced* – 1) робкий, застенчивый; 2) тот, кто стесняется (чего-то); 3) поэт, скромный, незаметный; *shamefacedly* – 1) робко, застенчиво; 2) стесняясь (чего-то); 3) поэт, скромно, незаметно; *light-hearted* – беззаботный, веселый; *lightheartedly* – беззаботно, весело; *lightheadedness* – беззаботность.

Переносное употребление слова приводит к появлению у него производных значений и даже к изменению его значения: *even-handed* – справедливый, неопровержимый; *hardheaded* – 1) практичный, трезвый; 2) упрямый; *shock-headed* – 1) с густыми волосами; 2) тупой, упертый; *falsehearted* – вероломный.

С помощью словосложения может осуществляться и метонимический перенос (как частный случай метафоризации). Метонимия – тот случай импликационного совмещения понятий в слове, когда выражение данного понятия осознается как вторичная ономазиологическая функция слова, уже «занятого» каким-либо другим понятием. Другими словами, метонимия – это выражение понятия словом (словосочетанием), за которым в первичном распределении номинаций закреплено выражение иного понятия, связанного с первым импликационной зависимостью [2].

Примерами такого переноса могут быть названия адъективные образования *lightheaded* – легкомысленный, *bold-faced* – наглый, дерзкий; субстантивные *ill-luck* – неудачник, *blind-eye* – слепой, слепой.

С помощью метафорического переноса могут быть образованы композитные слова на базе прецедентных феноменов [10]. Прецедентные феномены – это «хорошо известные всем представителям лингвокультурного сообщества, актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане феномены: прецеденты высказывания, ситуации, факты» [9, с. 129]. Под композитами на базе прецедентных феноменов, подразумеваются сложные слова, связанные ассоциативной связью с определенными ситуациями или текстами, входящими в когнитивную базу представителей лингвокультурного сообщества: *kingmaker* – человек, от которого зависит назначение на высокие посты в государстве; *stirrup-cup* – 1) последняя рюмка на дороге (ср. русск. «на посошок»), 2) ист. прощальный кубок; *dog-days* – жаркие летние дни.

Характерной особенностью сложнопроизводных прилагательных является то, что они по своей природе обладают большей экспрессивностью, чем простые прилагательные, сравним: *crack-jawed* – *difficult*, *fat-headed* – *fool*, *blood-curdling* – *horrible*, и т.д. Как видно из приведенных примеров, на первый план в парасинтетических прилагательных выступает эмоционально-оценочный компонент значения. Причинами его возникно-

вения можно назвать: а) необычность сочетания основ-компонентов (речь идет о структурной, структурно-семантической, собственно семантической и стилистической несовместимости компонентов); б) казуальность системных образований [1]. Субъективные ассоциации, связанные с какими-либо словами, создают у отдельных носителей языка определенный эмоциональный ореол вокруг слова, определяя его восприятие тем или иным носителем языка. Смелые метафоры художественного текста имеют целью представить предмет в новом, неожиданном освещении, привлечь внимание читателя яркостью образа, то есть используются в метасемантическом плане.

Многие метафорические композиты образуются по аналогии. Ярким примером является лексико-семантическое гнездо с компонентом *-head* (*-headed*). Первым аналогом послужило зарегистрированное в литературе более четырехсот лет назад существительное *blockhead*, у которого значение «болван» возникло на основе метафорического переноса из исходного значения «болванка для головных уборов и париков». Этот образец оказался очень стойким. Лишь в исследуемом корпусе сложно-структурных лексем имеется целый ряд композитов (преимущественно с пейоративной окраской), образованных по аналогии к «*blockhead*»: *dense-headed*, *dunder-headed*, *hard-headed*, *shock-headed*, *addle-headed*, *pig-headed*.

Степень производительности отдельных компонентов в процессе создания семантического поля «дурак, глупый» обусловлена валентностными характеристиками итеративных морфем, образующих лексико-семантические ряды структурно сложных единиц, представленных поливалентными компонентами *-head*, *-headed*, *-minded*, *-wit*, *-witted*. Под давлением созданной этими компонентами парасинтетической единицы или композита микроконтекста сложно-структурная лексема теряет свое денотативное значение и получает чисто эмоциональное содержание, присущее элементу экспрессивного просторечия с их уничижительно-презрительной или шутивно-иронической коннотацией. Эмоционально окрашенные варианты входят в семантическую структуру сложного образования только в случае употребления их в переносном смысле или полной десемантизации.

В ономазиологическом аспекте наиболее характерной чертой этих структурно сложных единиц разговорной номинации является косвенная мотивация, при которой в выборе лежащего в основе номинации признака решающую роль играет субъективный фактор. Образность при этом достигается благодаря метафоре (метонимии).

Развитие переносных значений на основе метафорического употребления (вторичной номинации) является одним из важнейших средств обогащения словарного состава, поскольку речь не может обойтись без метафорической номинации. Метафоризация стимулирует развитие семантической системы языка и системы его номинативных средств.

Механизм лексической полисемии столь же важен и распространен при формировании производных слов, как и непроизводных. Однако для производных (сложнопроизводных) слов характерна такая специфическая особенность, как способность приращивать содержание, выходящее за рамки значения данной формальной структуры слова. Именно в этой специфике очень ярко проявляется неповторимость семантики сложнопроизводного слова как языкового феномена, отсутствующего в сфере грамматики и нерелевантного в сфере лексических значений простых слов.

Сложные слова-метафоры иллюстрируют случаи, когда оба члена метафоры (антецедент и носитель метафоры) имеются в контексте, в рамках одного слова. Таким образом, отдельное слово превращается в микроконтекст, в котором реализуются все условия метафоризации: двойная соотношенность, нарушение привычных валентных связей между денотатами и возникновение новых связей – общего звена, сочетающего дальние друг от друга понятия, создание нового целого, силой слова призванного выполнять функцию номинации, а кроме того, функцию образно-эстетическую.

## Заключение

Таким образом, можно выделить два пути образования вторичной номинации: 1) мотивированность сложно-структурного слова метафорическим значением словосочетания и 2) переосмысление одного из значений уже имеющегося сложного слова под влиянием контекста

Актуализация вторичной (косвенной) номинации обусловлена тенденциями к экспрессивности и непрерывному варьированию лексического материала для реализации экспрессивно-прагматического компонента плана содержания данных лексем в социально ориентированном общении. Возникая в результате поисков более ярких коннотаций, переносные значения сложно-структурных лексем отражают диалектическое единство конотативных и денотативных функций, пополняя таким образом словарный состав языка.

Считаем перспективными дальнейшие исследования конотативных содержаний, развивающихся в полисемантические лексемы, образованные путем актуализации метафорических концептов в контекстах различных функциональных стилей и условий и путей узуализации парасинтетических лексем, созданных авторами художественных текстов со стилистической целью.

## Литература

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 376 с.
2. Илюхина Н.А., Долгова И.А., Кириллова Н.О. Метафора и системность: семасиологический и когнитивный аспекты: моногра-

- фия. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. 188 с.
3. Ищенко И.Г. Семантика многокомпонентных композитов в английском языке// Известия ВГПУ. Филологические науки. 2017. С. 151–154.
  4. Коломыцева Д.Г. К вопросу о моделирующей функции метафоры// Лексикография и коммуникация – 2018: сб. материалов IV междунар. науч. конф. – Белгород, 2018. С. 112–116.
  5. Корытова О.М. Когнитивное пространство словосращения (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2008. 26 с.
  6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. – М.: Изд-во Прогресс, 1990. С. 387–416
  7. Мешков О.Д. Семантические аспекты словосложения английского языка. – М.: Наука, 1986. 208 с.
  8. Телегин Л.А. Метаморфизм как системное явление современного английского языка и речи// Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2018. № 10(88). Ч. 2. С. 360–364.
  9. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М.: Наука, 1986. 144с.
  10. Янгирова Д.Н. Словосложение как продуктивный способ современного словообразования в английском языке// Научный лидер. 2021. № 2 (4). URL: <https://scilead.ru/article/58-slovoslozhenie-kak-produktivnij-sposob-sovremen> (Дата обращения: 20.08.2023)

#### COMPOSITE POLYSEMY AS A WAY TO REPLENISH THE VOCABULARY OF THE ENGLISH LANGUAGE

**Gridasova A.V.**

Armavir State Pedagogical University

Polysemy is one of the most important factors in the evolution of the lexical composition of a language based on its so-called inter-

nal resources, although this factor is not only internal, since it also depends on extralinguistic conditions, on the action of those and other factors and their specific interweaving. The article deals with the problem of replenishing the vocabulary of the English language due to composite polysemy as a way of forming complex-structured lexemes of indirect nomination. The causes and mechanisms of the formation of composite polysemy as one of the most important means of verbalization of metaphorical concepts based on various associations in the speaker's mind are investigated. Special attention is paid to the emotive-evaluative expressiveness of complex lexemes of indirect nomination. It is concluded that there are two ways to form a secondary nomination: 1) motivation of a complex structural word by the metaphorical meaning of the phrase and 2) reinterpretation of one of the meanings of an already existing complex word under the influence of context.

**Keywords:** composite polysemy, vocabulary, English, indirect nomination, metaphor.

#### References

1. Arnold I.V. Lexicology of modern English: textbook. allowance. 2nd ed., revised. – М.: FLINTA: Nauka, 2012. 376 p.
2. Ilyukhina N.A., Dolgova I.A., Kirillova N.O. Metaphor and consistency: semasiological and cognitive aspects: monograph. – Samara: Samara University Publishing House, 2016. 188 p.
3. Ishchenko I.G. Semantics of multicomponent composites in English// Izvestiya VGPU. Philological Sciences. 2017. S. 151–154.
4. Kolomytseva D.G. To the question of the modeling function of metaphor// Lexicography and Communication – 2018: Sat. Materials of the IV Intern. scientific conf. – Belgorod, 2018. S. 112–116.
5. Korytova O.M. Cognitive space of word fusion (on the material of Russian and English languages): Ph.D. dis. ... cand. philol. Sciences. Tver, 2008. 26 p.
6. Lakoff J., Johnson M. Metaphors we live by // Theory of Metaphor. – М.: Progress Publishing House, 1990. S. 387–416
7. Meshkov O.D. Semantic aspects of the composition of the English language. – М.: Nauka, 1986. 208 p.
8. Telegin L.A. Metamorphosis as a Systemic Phenomenon of Modern English Language and Speech// Philological Sciences. Issues of theory and practice Tambov: Diploma, 2018. No. 10(88). Part 2. С. 360–364.
9. Teliya V.N. The connotative aspect of the semantics of nominative units. – М.: Nauka, 1986. 144 p.
10. Yangirova D.N. Compounding as a productive way of modern word formation in English // Scientific leader. 2021. No. 2 (4). URL: <https://scilead.ru/article/58-slovoslozhenie-kak-produktivnij-sposob-sovremen> (Date of access: 08/20/2023)

# Невербальные средства выражения благодарности в англоязычной коммуникации

**Гринько Маргарита Артемовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
E-mail: margaritagrinko@mail.ru

Известно, что мимика, жесты как элементы невербального поведения личности являются одной из первых визуальных, знаковых систем, усваиваемых в онтогенезе. При этом можно говорить об интернациональном характере основных мимических картин, поз, наборов жестов, а также данные о чертах жестикуляции и мимики, которые выступают генетическими признаками человека, например, врожденные способы выражения эмоций.

Цель исследования – проанализировать невербальные средства выражения благодарности в англоязычной коммуникации и коммуникативное поведение говорящего в ходе реализации этого речевого акта.

В статье рассмотрена проблема невербального человеческого общения. Проанализировано различие между вербальной и невербальной коммуникацией в англоязычном художественном дискурсе. С использованием значительной фактологической эмпирической базы языковых номинаций осуществлены классификация и анализ невербальных средств выражения благодарности, в т.ч. экстралингвистических, кинесических и тактильно-кинестезических.

**Ключевые слова:** невербальная коммуникация, коммуникативный канал, мимика, жесты, благодарность, вербальная номинация.

## Введение

Человека вот прочих живых существ отличает способность к мыслительной и речевой деятельности, общению с помощью исключительной знаковой системы – естественной речи. Общение (коммуникация) представляет собой особый тип человеческой деятельности наряду с когнитивной, трудовой и игровой деятельностью, является сложным процессом взаимодействия личностей в конкретном временном и пространственном измерении [7]. Любые отношения людей с использованием языка имеют много общих признаков, что позволяет определить общение как универсальную категорию. Нередко в научной литературе общение отождествляют с коммуникацией, однако эти понятия отличаются между собой [10].

## Обзор литературы

Исследователи коммуникативной лингвистики дают следующие определения понятий «общение» и «коммуникация»: общение – совокупность связей и взаимодействий людей, обществ, субъектов, в которых происходит обмен информацией, опытом, умениями, навыками и результатами деятельности; коммуникация – это смысловой и идейно-содержательный аспект социального взаимодействия; обмен информацией в различных процессах общения [1].

Следовательно, общение является более общим понятием, тогда как коммуникация – конкретным, обозначает только один из типов общения, связанный с передачей информации. В связи с чем, коммуникация как межличностный процесс и вид социальной деятельности, является одним из важнейших факторов формирования общества, в котором играет цементирующую роль.

По критерию участия или неучастия речи в общении его разделяют на вербальное и невербальное. К средствам невербального общения относятся мимика, жесты, осанка, тип одежды, прическа, а также интонация и тембр голоса. Исследователи речевой коммуникации вводят понятие «коммуникативного канала», посредством которого передается сообщение, и утверждают, что когда участники коммуникации находятся в речевом взаимодействии, то оба канала – вербальный и невербальный – частично взаимодействуют [9].

Исследователи классифицируют понятие коммуникативного канала, выделяя вокальный (слуховой, звуковой) канал, ведущий и доминирующий в процессах межличностной коммуникации, а также визуальный, тактильный, обонятельный



и вкусовой каналы [5]. Вокальный коммуникативный канал, очевидно, отвечает за вербальную коммуникацию, визуальный, тактильный, обонятельный и вкусовой – за невербальное выражение языкового кода.

Американский исследователь невербальной коммуникации А. Пиз уверяет: особенностью неречевого общения является то, что его проявление обусловлено импульсами человеческого подсознания, а то, что их невозможно подделать, дает нам возможность доверять этому языку больше, чем обычному каналу общения [3].

Исследователи Британской лингвистической школы изучают язык как составную часть общественного процесса и считают вербальную и невербальную коммуникации одними из основных категорий его исследования [4]. По их мнению, эти категории взаимосвязаны, поскольку реализация вербальной коммуникации происходит в устной и письменной речи и сегодня она является основным и важнейшим способом передачи информации [4].

Итак, для передачи мнений, информации и идей участники коммуникации используют вербальную коммуникацию, а вот невербальная служит для передачи чувств и эмоций говорящего. Изменения, которые вносят невербальные компоненты в речь, возникают, во-первых, когда осуществляется поиск слова или словосочетания, во-вторых, когда необходимо радикально перестроить часть высказывания (исправление содержания реплики) или незначительно изменить его, в-третьих, когда один из вербальных компонентов (реплика) подменяется невербальным. Все эти деформации текста (разговорной речи) обозначаются как «невербальные следы».

Непосредственное «живое» общение людей всегда неповторимо, поскольку в нем участвуют личности с разным внутренним миром, привычками, предпочтениями; сам процесс интеракции происходит в конкретной ситуации; тематика, которую обсуждают участники, может касаться самых разных проблем; результаты бывают непредсказуемы. В то же время в любом типе общения есть общие элементы, которые позволяют осуществить сам процесс интеракции, взаимодействие участников. Это элементарные составляющие и средства коммуникации.

Психологами установлено, что в процессе взаимодействия людей от 60 до 80% коммуникаций осуществляется за счет невербальных средств выражения, и только 20–40% информации передается с помощью вербальных. [8]. Это означает, что большая часть общения происходит без участия средств языкового кода, но с ориентацией на другие составляющие: паралингвистические элементы, элементы других семиотических систем.

В сфере невербального общения важны такие средства коммуникации, как паралингвистические. К ним относятся жесты, мимика, контролируемые и спонтанные движения, осанка тела, расстояние между коммуникантами, сознательная организация пространства общения [8]. Диапа-

зон невербального поведения достаточно широк: чтобы повлиять на участников коммуникации, мы используем жесты, выражения лица, улыбку и визуальный контакт; даже одежда, которую мы одеваем и то, как укладываем волосы, может влиять на других [8]. Мимика, жесты, разнообразные телодвижения издавна привлекали внимание ученых разных областей знаний. Однако неречевые средства коммуникации начали интенсивно изучать лишь в конце 50-х годов XX века, особенно в семиотическом ракурсе.

Язык жестов известен издавна, и в наше время из-за необходимости действовать быстро в общественной жизни значительная часть человеческого поведения приобрела почти рефлекторную природу. Так, Г.Е. Крейдлин считает, что жест по природе ориентирован скорее на производство речи, чем восприятие: жест прежде всего служит говорящему, а не слушателю [8].

Однако невербальная коммуникация является гораздо более сложным явлением, чем вербальная; невербальное поведение говорящего рассматривают как подсознательное и неконтролируемое. Любое выражение может состоять из основного, предметно-логического содержания и эмоционально-оценочной коннотации. Если первый компонент передает фактическую информацию, то второй выражает отношение к говорящему. Считается, что именно для передачи эмоционального содержания и применяют вспомогательные паралингвистические средства [6].

Невербальные сообщения имеют некоторые особенности. Они, как правило, неструктурированы, их нельзя разложить на отдельные составляющие; это проявление темперамента человека, его эмоционального состояния, самооценки, социальных статусов, принадлежности к определенной группе и т.д. Такие сообщения связаны с условиями общения; неинтенциональные и спонтанные; более врожденные, чем приобретенные; в большинстве своем их усваивает каждый носитель определенной культуры путем наблюдений, копирования невербального поведения других людей [2].

Речевой акт благодарности зачисляют в экспрессивы, цель которых – выразить психологическое состояние говорящего, охарактеризовать степень его откровенности [9]. Благодарность обычно передает положительные эмоции, поскольку адресант выражает благодарность за услугу, подарок, комплимент и т.д. Выразить благодарность без эмоций, мимики лица и телодвижений было бы невозможно.

Таким образом, цель исследования – проанализировать невербальные средства выражения благодарности в англоязычной коммуникации и коммуникативное поведение говорящего в ходе реализации этого речевого акта.

## База исследования

Экспериментальной базой для изучения служит корпус средств выражения благодарности в современ-

ной англоязычной прозе XX в., полученный методом сплошной выборки, составляющей 1150 единиц. Среди исследуемых единиц отобраны именно те, которые выражают благодарность невербально, и выполнена их классификация.

## Результаты исследования

Как показал качественный анализ средств выражения благодарности в современной англоязычной прозе, благодарность может быть выражена с помощью таких средств невербальной коммуникации, как экстралингвистические, тактильно-кинестезические и кинесические.

Как показал количественный анализ невербальных средств выражения благодарности в современной англоязычной прозе, в актуализации речевого акта благодарности преобладают подсистемы кинесических средств невербальной коммуникации. Количество их номинаций составляет 3% от общего количества номинаций невербальной коммуникации по художественным текстам. Количество номинаций экстралингвистических и тактильно-кинестезических средств, выражающих благодарность, незначительно и составляет 0,7 и 0,5% соответственно. В общем, судя по полученным результатам исследования, в благодарственном дискурсе преобладает вербальная доминанта, невербальная хотя и зафиксирована, но не отличается особой частотностью.

Первым средством невербальной коммуникации являются **экстралингвистические**, то есть образующиеся без участия вербального общения, среди них:

- *кашель*; пример: Joan gratefully coughed with her feeling satisfied ... В этом случае средствами выражения благодарности являются два компонента – *cough* и *gratefully*. Первый – лишь имплицитная сема благодарности в контексте коммуникативной ситуации, выраженная невербальным симптомом, являющимся внешним проявлением психологического состояния говорящего. Второй компонент *gratefully* является семантическим маркером, который и придает *cough* эмотивную силу благодарности и делает его эксплицитным. Без маркера *gratefully* экстралингвистическое средство *cough* не будет иметь эмотивной силы выражения благодарности, потому что имплицитные семы становятся эксплицитными только в словосочетаниях;
- *вздых*; пример: And, with a thankful sigh, sat down on one of the chairs. Первоначально *sigh* содержит совершенно иное семантическое содержание: действие, когда вы делаете долгий глубокий вдох, а затем выдыхаете, может показать, что вы устали или разочарованы. Словесная дефиниция представляет негативное значение этого слова, возможно, для приобретения положительной коннотации его надо отождествлять с словосочетанием фразеологического типа «*to breathe a sigh of relief*», что означает «вздыхнуть с облегчением». Итак, только в сочетании

с *thankful* вздох может эксплицитно выражать благодарность;

- *улыбка*; пример: Mary smiled her thanks in response to the offered chair. В [4] представляется такая дефиницию «smile»: «выражение лица, вызывающее слабое ощущение счастья». Следовательно, это средство невербального выражения имеет положительную коннотацию и отражает, прежде всего, положительные эмоции говорящего. В этом примере благодарность реализуется с помощью маркера *thanks*, который придает улыбке коннотацию благодарности. Глагол *smile* также зафиксирован в синонимическом ряду глаголов, выражающих благодарность, как невербальное средство ее выражения [2]. В этом примере благодарность выражена посредством как вербального (*thanks*), так и невербального (*smiled*) средств, что приводит к семантической контрадикции. В этом случае невербальное сообщение, не согласуясь с вербальным значением, идентифицирует истинную интенционность вербального.

В целом, экстралингвистические средства образуют вокально-визуальный канал коммуникации, посредством которого участники коммуникации получают подавляющее большинство информации от окружающих.

Еще одной категорией средств невербальной коммуникации являются **тактильно-кинестезические**, которые реализуют тактильный канал коммуникации; их применяют для реализации стратегии вежливости, неся прагматическое значение благодарности:

- *пожимание рук*; пример: She held his hand gratefully until they crossed the bridge. Рукопожатие является распространенным средством выражения приветствия, прощания, контрактивного согласия и благодарности [2]. Это невербальное средство имеет этикетную номинацию в речи;
- *объятия, прикосновения*; пример: Sandra put hands on her shoulders and hugged her gratefully. Объятия, как правило, представляют собой способ выражения утешения и умиротворения [2], однако, судя по примеру, в определенных коммуникативных ситуациях объятия выражают благодарность. Реализуется это выражение опять же с помощью совместного маркера *gratefully*, являющегося вербальной номинацией благодарности и придающего глаголу *hug* нужную эмотивную силу.

**Кинесические** средства являются еще одним из важнейших средств невербального общения, оказывающих значительное влияние на его течение; их также называют «языком тела». Эти средства охватывают:

- *визуальный контакт*: пример: Stevens looked up gratefully ... В культурах англоязычных стран принято поддерживать визуальный контакт с собеседником [2]. Именно взгляд обладает большой эмотивной силой и может выражать любое эмоциональное состояние [4]. В этом

случае автор подчеркивает с помощью маркера *gratefully*, что говорящий полон чувства благодарности, которое выражает взглядом;

- мимика и жесты являются важнейшими средствами невербальной коммуникации. Их отсутствие делает невозможным общение, поскольку лицо – «зеркало человеческих эмоций». Они включают:
- кивание головой; пример: He nodded gratefully. Кивание головой выражает согласие, приветствие и в этом случае благодарность, которая является реакцией на улыбку собеседника. Иногда благодарность выражают с помощью симптоматических прагматично неосознанных жестов, не имеющих стандартного языкового обозначения в виде закрепленной в языке номинации и не устойчивых, например:
- вдох; примеры: She inhaled gratefully; Jim threw back his head and took a thankful breath of cold air;
- поворот тела; пример: « Let me!» Alice turned gratefully;
- прием пищи; примеры: There was hot mulled wine to warm the guests, they drank it gratefully; Mr Gibson shook his head, raising the cup himself and sipped gratefully. Жесты во время еды могут выражать благодарность за предложение или угощение;
- осанка тела; пример: Polly sat down at the chair gratefully. Обычно осанка во время сидения свидетельствует о социальном статусе [4], однако в этом случае автор использует маркер *gratefully*, чтобы отразить благодарность участника коммуникации за предложение сесть.
- принятие подарков, денег; пример: He felt awkward accepting the money, but took it gratefully. Один из участников коммуникации принимает деньги, с помощью вербальной номинации *gratefully* понятно, что он признателен, однако случай не является достаточно информативным.

## Заключение

Выражение благодарности в невербальной коммуникации происходит посредством вокального, визуального и тактильного каналов коммуникации, именно через них адресант передает сообщение адресату. Выражение признательности реализуется с помощью традиционного или приобретенного коммуникативного поведения участников коммуникации, проявляющегося в определенных движениях, мимике, жестах, присущих той или иной культуре общения. Коммуникативное поведение индивида в процессах общения регулируется коммуникативными нормами и традициями, соблюдаемыми участником общения.

Семантическими маркерами средств невербального выражения благодарности являются *gratefully* и *thankful*, поскольку в художественном дискурсе все невербальные средства коммуникации, в том числе выражения благодарности, вербализованы, то есть изображены с помощью вер-

бальных номинаций и описаний. Эти семы и реализуют выражение благодарности, которое является коннотативным, поскольку ряд зафиксированных средств невербального выражения благодарности, например, *cough, hug, inhale, look up, nod, sigh, sit down, smile*, имеет другой смысл, однако способен приобретать семантические оттенки, в частности благодарности. Эти средства являются невербальными симптомами благодарности.

Как показал анализ невербальных средств выражения благодарности в современной англоязычной прозе, в актуализации речевого акта благодарности преобладают подсистемы кинесических средств невербальной коммуникации. В целом, в благодарственном дискурсе преобладает вербальная доминанта.

## Литература

1. Marsh A.A., Efenbein H.A., Ambady N. Nonverbal «accents»: Cultural differences in facial expressions of emotion// Psychological Science. 2003. Vol. 14(4). pp. 373–376.
2. Акулова Л.А. Невербальные средства коммуникации в британской и американской культурах// Современная коммуникация: стратегии и тактики взаимодействия. Сб. мат. 10-й межд. студ. научно-практ. конф. – Екатеринбург, 2022. С. 5–10.
3. Гавра Д.П. Основы теории коммуникации: учебник. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. 282 с.
4. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 112 с.
5. Дубина Л.В. Исследование невербальных средств коммуникации. – М.: Лаборатория книги, 2012. 175 с.
6. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: учебное пособие. – М.: Флинта, 2013. 224 с.
7. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. 3-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. 176 с.
8. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.
9. Пиз А. Язык телодвижений: Как читать мысли других людей по их жестам: пер. с англ. – Нижний Новгород: Ай Кью, 2009. 303 с.
10. Шарков Ф.И. Коммуникология: основы теории коммуникации: учебник. 4-е изд., перераб. – М.: Дашков и Ко, 2013. 488 с.

## NON-VERBAL MEANS OF EXPRESSING GRATITUDE IN ENGLISH COMMUNICATION

Grinko M.A.  
Armavir State Pedagogical University

It is known that facial expressions, gestures as elements of a person's non-verbal behavior are one of the first visual, sign systems acquired in ontogeny. At the same time, we can talk about the international nature of the main facial expressions, postures, sets of gestures, as well as data on the features of gestures and facial expres-

sions that act as genetic features of a person, for example, innate ways of expressing emotions.

The purpose of the study is to analyze non-verbal means of expressing gratitude in English communication and the communicative behavior of the speaker during the implementation of this speech act. The article deals with the problem of non-verbal human communication. The difference between verbal and non-verbal communication in English literary discourse is analyzed. With the use of a significant factual empirical base of language nominations, the classification and analysis of non-verbal means of expressing gratitude, incl. extralinguistic, kinesic and tactile-kinesthetic.

**Keywords:** non-verbal communication, communication channel, facial expressions, gestures, gratitude, verbal nomination.

#### References

1. Marsh A.A., Elfenbein H.A., Ambady N. Nonverbal «accents»: Cultural differences in facial expressions of emotion// *Psychological Science*. 2003. Vol. 14(4). pp. 373–376.
2. Akulova L.A. Non-verbal means of communication in British and American cultures // *Modern communication: strategies and tactics of interaction*. Sat. mat. 10th int. stud. scientific and practical. conf. – Ekaterinburg, 2022. 5–10 p.
3. Gavra D.P. *Fundamentals of communication theory: textbook*. 2nd ed., rev. and additional. – M.: Yurayt Publishing House, 2016. 282 p.
4. Gorelov I.N. *Non-verbal components of communication*. – M.: LIBROKOM, 2009. 112 p.
5. Dubina L.V. *Research of non-verbal means of communication*. – M.: Book laboratory, 2012. 175 p.
6. Kashkin V.B. *Introduction to Communication Theory: A Study Guide*. – M.: Flinta, 2013. 224 p.
7. Kolshansky G.V. *Communicative function and structure of the language*. 3rd ed. – M.: Publishing house LKI, 2007. 176 p.
8. Kreidlin G.E. *Non-verbal semiotics: Body language and natural language*. – M.: New Literary Review, 2002. 592 p.
9. Piz A. *Body language: How to read the thoughts of other people by their gestures: Per. from English*. – Nizhny Novgorod: IQ, 2009. 303 p.
10. Sharkov F.I. *Communicology: foundations of the theory of communication: textbook*. 4th ed., revised. – M.: Dashkov i Ko, 2013. 488 p.



# Переводческие трансформации высказываний В.В. Путина в американских СМИ (лексико-семантический уровень)

**Егорова Марина Алексеевна,**

канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»  
E-mail: archerмарина1@yandex.ru

**Хмелевских Дарья Андреевна,**

студент при кафедре теоретической и прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»  
E-mail: tom\_takwer@mail.ru

Статья посвящена исследованию переводческих трансформаций, которые используются профессиональными англоязычными переводчиками СМИ при переводе высказываний Президента Российской Федерации В.В. Путина в рамках политического дискурса. Цель исследования заключается в выявлении переводческих трансформаций в американских СМИ на лексико-семантическом уровне, используя классификацию переводческих трансформаций Л.С. Бархударова. В качестве основных методов используются метод словарных дефиниций и интерпретационный метод, а также метод сплошной выборки при подборе эмпирического материала, количественного подсчета и другие. Для отбора примеров авторы обращались к официальным новостным сайтам, а также из сохраненным прямым трансляциям этих же телевизионных каналов, которые были размещены на официальных страницах YouTube. В результате проведенного анализа примеров авторы приходят к выводу, что существует определенная частота употребления переводческих трансформаций на лексико-семантическом уровне в переводах высказываний из политических речей В.В. Путина в американских СМИ.

**Ключевые слова:** переводческие трансформации, политический дискурс, лексико-семантический уровень, СМИ.

## Введение

В условиях глобализации все больше и больше стран имеют возможности взаимного сотрудничества. Однако, без участия профессионального переводчика, обладающего не только знаниями лексики и грамматики иностранного языка, знаниями лингвокультурных особенностей той страны, для которой выполняется перевод, но и умеющего правильно выбрать переводческую трансформацию, процесс успешного межкультурного взаимодействия становится практически невозможным. В настоящее время мы наблюдаем повышенный интерес к политическим выступлениям Президента РФ В.В. Путина со стороны западных СМИ. Его высказывания транслируют в переводе в новостных зарубежных программах и в видеохостинге YouTube, что доказывает актуальность выбранной темы исследования.

Л.К. Латышев пишет о том, что переводчик должен сохранять стилистику и тон политического дискурса СМИ, что позволит ему передать эмоциональную окраску текста. Если политический лидер использует в своей речи множество оценочных конструкций, эквивалентные конструкции должны появиться и в переводе. Если присутствуют эмоциональные описания, их также необходимо воспроизвести в переводе с учетом того, что политкорректность в принимающем языке может отличаться от политкорректности в оригинале и т.п. [7, С. 110].

На лексико-семантическом уровне в политическом дискурсе СМИ существует множество аспектов, которые должны приниматься во внимание. Сюда относятся метафоры, идиомы, и прочие обороты речи, которые могут быть уникальными для конкретной страны или культуры. С одной стороны, согласно теории Ю. Найды, при переводе нужно применять прием доместикации, т.е. сделать текст более близким с культурной точки зрения к принимающему языку [15, С. 87]. С другой стороны, доместикация приведет к тому, что текст потеряет особенности той культуры, в которой он порождается [14, С. 53]. В данном случае переводчику необходимо стремиться сделать перевод адекватным (согласно Я.И. Рецкеру адекватный перевод включает в себя эквивалентный перевод и предполагает воспроизведение ситуации исходного текста и сохранение коммуникативного эффекта, оказываемого на реципиента [8]), а также сохранить своеобразие той культуры, в которой появился изначально тот или иной политический дискурс.

Еще одним языковым аспектом политического дискурса в СМИ выступает профессиональный жаргон, к которому относятся политические термины или термины из области законодательства или экономики. Переводчик должен быть знаком с этими терминами и уметь переводить их точно и адекватно. Чаще всего для таких терминов существуют устоявшиеся эквиваленты, которые нельзя заменить на другие слова или выражения, что также должно приниматься во внимание [14, С. 55].

Таким образом, перевод политического дискурса в СМИ представляет собой достаточно сложный процесс, который требует от переводчика хорошего знания языка и культуры той страны, где создается оригинальный текст, и целевой аудитории. Кроме этого, необходимо понимание особенностей политических терминов и концепций. Переводчик должен быть хорошо осведомлен о политических событиях и тенденциях в тех странах, с языками которых он работает, что позволит эффективно переводить политический дискурс СМИ.

Г. Сайдел отмечает, что лексико-семантический уровень политического дискурса описывает смысловое содержание, которое закладывается политиками в произносимых речах, высказываниях и обсуждениях [19, С. 45]. К данному уровню относится использование определенных терминов, понятий, фраз и т.п., которые могут быть специфичны для политической деятельности в той или иной стране. Г. Сайдел обращает внимание на важность лексико-семантического уровня политического дискурса, поскольку слова и фразы, применяемые в политических высказываниях, могут иметь своеобразный контекст и вызывать какие-либо специфичные ассоциации у носителей языка оригинала. При этом все политические тексты создаются именно с целью оказания воздействия на реципиентов, являющихся гражданами определенной страны, именно поэтому тексты выстраиваются так, чтобы повлиять на то, как люди воспринимают и понимают политические проблемы и вопросы, а также на то, что именно рассматривается как политическая проблема, а на что можно не обращать внимания [19]. Задача переводчика здесь сводится к сохранению нейтралитета и беспристрастия, а также к адекватной передаче смыслового содержания. Если текст не перенасыщен, к примеру реалиями, идиоматическими выражениями, метафорами, и имеет нейтральный оценочно-эмоциональный характер, то в этом случае переводчику гораздо легче выполнить свою работу, при необходимости выбирая эквивалентные средства воздействия на носителей принимающего языка, и как следствие, текст перевода может в точности совпадать с текстом оригинала [19, С. 48].

П. Чилтон пишет о том, что лексико-семантический уровень политического дискурса также включает в себя использование определенных идей и концепций, таких как свобода, демократия, равенство, право, гражданство и др. Данные понятия воспринимаются по-разному в зависимости

от страны, где они упоминаются политиками. Кроме этого, на лексико-семантическом уровне могут появляться различные термины, представляющие собой разные политические системы (например, либерализм, консерватизм, социализм, коммунизм и др.) [11, С. 208]. Все эти термины несут в себе глубокий смысл и могут описать особенности политического устройства какой-либо страны, однако они имеют эквиваленты, поэтому работа с ними сводится только к нахождению нужного эквивалента [15, С. 87].

Кроме того, лексико-семантический уровень политического дискурса может включать в себя эмоционально-оценочные и исторически значимые слова и фразы, такие как «*human rights*» – «права человека», «*terrorism*» – «терроризм», «*crisis*» – «кризис», «*security threat*» – «угроза безопасности» и т.п. Эти слова и фразы могут вызывать определенные эмоции и реакции у реципиентов, являющихся носителями разных языков [13, С. 201]. В целом, как утверждает П. Ньюмарк, переводчику необходимо знать, как именно те или иные языковые единицы влияют на эмоциональный уровень реципиентов, т.к. это оказывает влияние на выбор способа перевода, равно как и на применение какой-либо переводческой трансформации [14, С. 67]. Так, например, понятие «*human rights*» для американцев берет свое начало с 1791 года, когда был принят первый Билль о Правах с 10 пунктами о правах человека. Вот уже почти 300 лет нация борется за свои права [12]. Для носителей русского языка данное понятие появилось относительно недавно. По мнению И.П. Климова «Основные государственные законы» 1906 года считаются первой российской конституцией, которая представляла собой монархическую октроированную конституцию», и историк предлагает «считать Конституцию РСФСР 1918 г. второй российской конституцией, полагая, что она была первой лишь среди конституций советского социалистического типа» [5, С. 187]. В связи с тем, что Конституция РФ чаще всего изучается в основном на уроках истории в школах, где она рассматривается, как часть нашей истории, можно сделать вывод, что понятие «права человека» в русской культуре отличается от американской, что накладывает отпечаток и на перевод. При переводе с английского языка на русский необходимо подчеркнуть его значимость, а при переводе в обратную сторону имеется возможность опустить какие-либо эмоциональные модификаторы, т.к. сам термин и так несет глубокий смысл для носителей английского языка. Такую трансформацию П. Ньюмарк называет модуляцией [14, С. 68].

В целом, Т.Б. Рябова заключает, что лексико-семантический уровень политического дискурса является важным аспектом политической коммуникации и может оказывать значительное влияние на восприятие и понимание политических проблем и предлагаемых решений, именно поэтому при переводе необходимо сохранять все лексико-семантические аспекты политического дискурса

са [9, С. 310]. В данном случае Ю. Найда пишет о том, что переводчик может производить необходимые изменения на языковом уровне, подбирать те единицы, которые наилучшим образом передадут основную мысль, однако семантика оригинала должна полностью сохраниться [15, С. 65]. Принимая во внимание высказывание Ю. Найды, возникает вопрос о том, что именно рассматривать в качестве адекватности перевода политического дискурса. С одной стороны, имеется идея В.Н. Комиссарова [6], а с другой стороны, анализ теоретической литературы показывает, что далеко не всегда адекватный с языковой точки зрения перевод будет являться адекватным с точки зрения лексико-семантического подхода. Все это в очередной раз доказывает, что при переводе политических текстов, как и при любом переводе, необходимо не только передать слова и выражения, но и смысл, стиль, контекст, равно как и другие особенности оригинала, что позволит получить адекватный перевод.

## Методы и принципы исследования

В ходе исследования применялся ряд научных методов, который включает описательный, аналитический метод, метод целостного анализа, метод количественного, семантического и интерпретационного анализа и метод словарных дефиниций, что было обусловлено отобраным эмпирическим материалом. В статье проведен анализ переводов высказываний В.В. Путина в американских СМИ на лексико-семантическом уровне, за период с 2021 по 2023 годы. В общей сложности было собрано и проанализировано 50 высказываний, которые были взяты из официальных сайтов CNN News, ABC News, New York Times, Kremlin, а также из сохраненных прямых трансляций с этих же телевизионных каналов, которые были размещены на официальных страницах YouTube. Выбор данных источников обусловлен тем, что именно официальные новостные каналы освещают информацию, которая является источником информации, прежде всего, для жителей Америки. В статье представлены только несколько примеров для наглядности, которые проанализированы с точки зрения переводческих трансформаций по классификации Л.С. Бархударова [1]. Хотя данная классификация разработана лингвистом без относительно к какому-либо уровню языка, в данной работе авторы преломляют ее под лексико-семантический уровень языка, что является новизной проведенного исследования.

## Основные результаты

Рассмотрим пример (1), взятый из обращения В.В. Путина к Федеральному собранию в 2021 году.

(1) «Они всё-таки неглупые люди. Нам стратегическое поражение хотят нанести и лезут на наши ядерные объекты» (2). – «*They can't be stupid people, they want to deliver us a strategic defeat while sneaking into our strategic nuclear objects*» (17).

В данном примере при переводе используется лексическая замена. Переводчик выбрал слово «*sneaking*» вместо, например, «*trying to gain access*», чтобы описать действия людей, которые лезут на ядерные объекты. «*Sneaking*» означает «красться» или «подкрадываться» [16] и не соответствует оригинальному значению, что может привести к неправильному пониманию контекста, также это может быть связано с желанием усилить восприятие этих действий. Употребление слов с негативными оттенками может быть связано с острыми политическими противоречиями и напряженными отношениями между Россией и Соединенными Штатами. В таком контексте, выбор грубых слов может отражать негативное отношение или даже антипатию к высказываниям и действиям противоположной стороны.

Таким образом, выбранное переводчиком слово с определенной семантикой может сказаться на точности передачи смысла оригинального текста и изменить тональность высказывания, которое может быть воспринято неправильно.

Рассмотрим следующий пример.

(2) «*Что касается учений, мы проводим учения на своей территории, так же как Соединённые Штаты проводят на своей территории многие учения. Но мы не проводим учений, подтаскивая свою технику и личный состав к государственным границам Соединенных Штатов Америки. К сожалению, наши американские партнеры делают это прямо сейчас. Поэтому озабоченности должны быть не у американской стороны по этому поводу, а у российской*» (2). – «*Turning now to the exercises we are conducting exercises on our own territory just like the United States carry out exercises a lot of exercises on their territory. But we didn't carry any uh exercises bringing our personnel and our equipment to the United States. Regrettably the United States government is doing that right now. That's why the concerns should be not with Russia but with the United States*» (18).

В примере (2) при переводе используется приём опущение. Особенность перевода данной речи заключается в том, что при переводе опущены некоторые моменты и смысл оригинала, а именно «*Мы не проводим учений, подтаскивая свою технику и личный состав к государственным границам Соединенных Штатов Америки*» – в этой фразе Президент РФ выражает отсутствие действий России, направленных на подтаскивание техники и личного состава к границам США. Перевод американских СМИ передает смысл, но не упоминает конкретно границы США, ограничиваясь упоминанием «*the United States*». Также есть пример замены: «*Озабоченности должны быть не у американской стороны по этому поводу, а у российской*». Перевод американских СМИ не точно передает семантику оригинала, подчеркивая, что «*That's why the concerns should be not with Russia but with the United States*». Еще один пример опущения: в оригинальной речи Владимира Владимировича упоминается: «*наши американские партнеры*»,



в то время как при переводе слово «партнеры» опускается.

Перейдем к примеру (3).

(3) «И вновь собираются воевать с Россией на земле Украины руками последышей Гитлера, руками Бандеровцев» (3). – «*And once again they are going to fight Russia on Ukrainian soil with the hands of Hitler's descendants*» (10).

В примере (3) присутствует лексическая замена, которая выражена использованием слова «*descendants*» – «потомки» [16] при описании людей, которые будут воевать с Россией на украинской земле. Слово «*descendants*» подразумевает наличие родственных связей между этими людьми и Гитлером. На наш взгляд, здесь было бы уместнее использовать слово «*followers*». Также есть прием добавление. В переводе американских СМИ добавлено подлежащие «*they*», в оригинале же безличное предложение.

В следующем примере (4) на лексико-семантическом уровне основной особенностью перевода является точность и сохранение смысла оригинальной фразы.

(4) «Те, кто рассчитывает одержать над Россией победу на поле боя, видимо, не понимают, что современная война с Россией будет для них совсем другой» (3). – «*Those who expect to win on the battlefield apparently do not understand that a modern war with Russia will be utterly different for them*» (10).

В данном примере переводчик верно (адекватно) передал основную идею о том, что военная конфронтация с Россией сегодня отличается от прошлых войн и может принести неожиданные результаты тем, кто ожидает победы. Также, переводчик использовал замену. Слово «*utterly*», что в переводе означает «совершенно» [16] вместо «совсем», чтобы передать более сильное выражение и подчеркнуть значимость и серьезность данного утверждения.

Перейдем к следующему примеру (5).

(5) «Но у нас есть чем ответить и, применением бронетехники дело не закончится» (3). – «*We have a way to respond, and it will not just end with the use of armored vehicles*» (10).

На лексико-семантическом уровне в переводе этого примера можно выделить следующую особенность: использование конструкции «*it will not just end with*» вместо более простого варианта «*it will not end with*». Добавление слова «*just*» (переводится как «просто») [16] усиливает значение и указывает на то, что ответ будет не только использованием бронетехники, а также может включать в себя и другие действия. Можно заметить, что перевод сохраняет общее значение оригинальной фразы, но использует более простой и доступный язык для американской аудитории. Еще одно добавление: фраза «*We have a way to respond*», что означает «У нас есть способ ответить», в переводе добавлено слово «*way*». Используя этот способ, переводчик адекватно передает оригинальный смысл на английский язык.

В следующем примере (6) мы видим при переводе трансформацию добавление.

(6) «Соединенные Штаты Америки, особенно после распада советского Союза, заговорили о своей исключительности, унижая тем самым не только весь мир, но и своих сателлитов, которым приходится делать вид, что они ничего не замечают и покорно все это проглатывают» (4). – «*The United States, especially after the fall of the Soviet Union, started speaking about their exclusivity, their exclusive status, humiliating not only the whole world, but also its satellites, who have to pretend they can't notice and swallow it up, lap it up*» (20).

Добавлена фраза «*their exclusive status*», которая может отражать восприятие концепции «исключительности» в американском культурном контексте. Здесь также есть еще один пример добавления. Как показывает словарь «Oxford», добавленная фраза «*lap it up*» в английский перевод может иметь значение «принимать с радостью» или «воспринимать с удовольствием» [16], что соответствует адекватному переводу в этой конкретной коммуникативной ситуации и сохраняет оценочно-эмоциональный характер высказывания. Таким образом, текст перевода стал понятен для американской аудитории.

## Обсуждение

На обсуждение хотелось бы вынести случаи выбора той или иной трансформации на семантическом уровне при выполнении синхронного перевода. С нашей точки зрения, данный вид перевода оказывает колоссальное влияние на конечный результат работы переводчика, т.к. практически отсутствует возможность хорошо подумать о выборе трансформации и лексико-семантическом содержании слов, скорректировать уже переведенное из-за специфики такого вида деятельности.

Также остается открытым вопрос о самой личности переводчика, его эмоциональном и физическом состоянии, в котором он выполнял свою работу, его пол, возраст и фоновые знания.

Некоторые из упомянутых дискуссионных вопросов уже затрагивались в научных публикациях. Однако, по мнению авторов, они еще не до конца изучены.

## Заключение

На основе эмпирического материала, собранного методом сплошной выборки, и метода количественного анализа, получены следующие выводы о частоте употребления переводческих трансформаций по классификации Л.С. Бархударова на лексико-семантическом уровне в переводах американских СМИ. Самым частотным видом трансформаций на данном языковом уровне является добавление (50%). Затем идет замена (44%) и опущение (6%). Такой вид трансформации как перестановка при переводе высказываний В.В. Путина в американских СМИ на данном уровне вообще не был использован.



## Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов // Вопросы общей и частной теории перевода. – Москва: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Владимир Путин – полная пресс-конференция – Женева (2021): [видеофайл] // YouTube. – 2021. – 17 июня. – URL: <https://youtu.be/gIMX-FizNFMg> (дата обращения: 08.05.2023).
3. Выступление В.В. Путина на 80-летию Сталинградской битвы в Волгограде (запись прямого стрима): [видеофайл] // YouTube. 2023/ – 2 февр. – URL: <https://www.youtube.com/live/IA15wXfFeSM?feature=share4> (дата обращения: 08.05.2023).
4. Выступление Владимира Путина 9 мая 2022 года: [видеофайл] // ТАЙШЕТ 24 YouTube. – 2022. – 9 мая 2022. – URL: <https://youtu.be/A8WzelSwJil> (дата обращения: 27.04.2023).
5. Климов И. П. К истории разработки и принятия первой Российской Конституции (дискуссионные вопросы) // Вестник Тюменского государственного университета / И.П. Климов. – 2014. – № 3. – Право. – С. 182–190. – URL: <https://vestnik.utmn.ru/> (дата обращения: 15.08.2023).
6. Комиссаров В.Н. Пособие по переводу с английского языка на русский / В.Н. Комиссаров, Я.И. Рецкер, В.И. Тархов. – Москва: Изд-во лит. на иностр. яз., 2019. – 358 с.
7. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – Москва: Академия, 2021. – 192 с.
8. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – Москва: Р. Валент, 2007. – 244 с.
9. Рябова Т.Б. Политический дискурс как ресурс «создания гендера» в современной России / Т.Б. Рябова // Личность. Культура. Общество. – 2006. – Т. 8, № 4(32). – С. 307–320.
10. Celebrating Stalingrad, Putin tries to justify his Ukraine war by Mary Ilyushina // Washington Post. – 2023. – Feb. 2. – URL: <https://www.washingtonpost.com/world/interactive/2023/celebrating-stalingradputin-tries-justify-his-ukraine-war/> (дата обращения: 27.04.2023).
11. Chilton P.A. Discourse and politics / P.A. Chilton, C. Schaeffner // Discourse Studies: A multidisciplinary introduction / ed. T. A. van Dijk. – London, 2020. – Vol. 2: Discourse as Social Interaction. – P. 206–230.
12. Encyclopedia Britannica // Bill of Rights. – URL: <https://www.britannica.com/> (дата обращения: 15.08.2023).
13. Graber D. Political Languages / D. Graber // Handbook of Political Communication. – London: Sage Publications, 2021. – P. 195–224.
14. Newmark P. Approaches to translation / P. Newmark. – Oxford, 2020. – 301 p.
15. Nida E.A. Toward a Science of Translating / E.A. Nida. – Leiden, 1964. – 331 p.
16. Oxford Dictionaries // Oxford Languages. – URL: <http://oxforddictionaries.com/> (дата обращения: 08.05.2023).
17. Putin's full press conference after meeting with Biden in Geneva (English translation): [видеофайл] // CTV NEWS YouTube. – 2021/ – June 17. – URL: <https://youtu.be/ISvt2E7sdzY1:26> (дата обращения: 08.05.2023).
18. Putin holds press conference following meeting with President Biden: [видеофайл] // ABC NEWS YouTube. 2021. – June 17. – URL: <https://youtu.be/yJg1ks4tIPA> (дата обращения: 08.05.2023).
19. Seidel G. Political discourse analysis / G. Seidel // Handbook of Discourse Analysis. – London: Academic Press, 2020. – Vol. IV. – P. 43.
20. Watch Putin's speech as Russia commemorates Victory Day: [видеофайл] // CNN YouTube. – 2022. – May 9. – URL: <https://youtu.be/n5frNSq76zk> (дата обращения: 27.04.2023).

### TRANSLATION TRANSFORMATIONS OF V.V. PUTIN'S STATEMENTS IN THE AMERICAN MEDIA (LEXICAL-SEMANTIC LEVEL)

Egorova M.A., Khmelevsky D.A.  
Baikal State University

The article is devoted to the study of translation transformations that are used by professional English-language media translators when translating the statements of the President of the Russian Federation V.V. Putin within the framework of political discourse. The purpose of the study is to identify translational transformations in the American media at the lexico-semantic level, using the classification of translational transformations by L.S. Barkhudarov. As the main methods, the method of dictionary definitions and the interpretive method, as well as the method of continuous sampling in the selection of empirical material, quantitative calculation, and others are used. To select examples, the authors turned to official news sites, as well as from the saved live broadcasts of the same television channels, which were posted on the official YouTube pages. As a result of the analysis of examples, the authors come to the conclusion that there is a certain frequency of the use of translational transformations at the lexical-semantic level in translations of statements from political speeches of V.V. Putin in the American media.

**Keywords:** translation transformations, political discourse, lexico-semantic level, mass media.

### References

1. Barkhudarov L.S. Language and translation / L.S. Barkhudarov // Issues of general and private theory of translation. – Moscow: Intern. relations, 1975. – 240 p.
2. Vladimir Putin – full press conference – Geneva (2021): [video file] // YouTube. – 2021. – June 17. – URL: <https://youtu.be/gIMXFizNFMg> (date of access: 05/08/2023).
3. Speech by V.V. Putin on the 80th anniversary of the Battle of Stalingrad in Volgograd (recording of a live stream): [video file] // YouTube. 2023/ – 2 Feb. – URL: <https://www.youtube.com/live/IA15wXfFeSM?feature=share4> (Accessed 05/08/2023).
4. Vladimir Putin's speech on May 9, 2022: [video file] // TAISHET 24 YouTube. – 2022. – May 9, 2022. – URL: <https://youtu.be/A8WzelSwJil> (date of access: 04/27/2023).
5. Klimov I.P. On the history of the development and adoption of the first Russian Constitution (debatable issues) // Bulletin of the Tyumen State University / I.P. Klimov. – 2014. – No. 3. – Law. – S. 182–190. – URL: <https://vestnik.utmn.ru/> (date of access: 15.08.2023).
6. Komissarov V.N. Manual for translation from English into Russian / V.N. Komissarov, Ya.I. Retzker, V.I. Tarkhov. – Moscow: Literary Publishing House. to foreign yaz., 2019. – 358 p.
7. Latyshev L.K. Translation: theory, practice and teaching methods / L.K. Latyshev, A.L. Semenov. – Moscow: Academy, 2021. – 192 p.

8. Retsker Ya.I. Translation theory and translation practice / Ya.I. Retsker. – Moscow: R. Valent, 2007. – 244 p.
9. Ryabova T.B. Political discourse as a resource for “creating gender” in modern Russia / T.B. Ryabova // Personality. Culture. Society. – 2006. – V. 8, No. 4 (32). – S. 307–320.
10. Celebrating Stalingrad, Putin tries to justify his Ukraine war by Mary Ilyushina // Washington Post. – 2023. – Feb. 2. – URL: <https://www.washingtonpost.com/world/interactive/2023/celebrating-stalingradputin-tries-justify-his-ukraine-war/> (accessed 27.04.2023).
11. Chilton P.A. Discourse and politics / P.A. Chilton, C. Schaeffer // Discourse Studies: A multidisciplinary introduction / ed. T. A. van Dijk. – London, 2020. – Vol. 2: Discourse as Social Interaction. – P. 206–230.
12. Encyclopedia Britannica // Bill of Rights. – URL: <https://www.britannica.com/> (date of access: 08/15/2023).
13. Graber D. Political Languages / D. Graber // Handbook of Political Communication. – London: Sage Publications, 2021. – P. 195–224.
14. Newmark P. Approaches to translation / P. Newmark. – Oxford, 2020. – 301 p.
15. Nida E.A. Toward a Science of Translating / E.A. Nida. – Leiden, 1964. – 331 p.
16. Oxford Dictionaries // Oxford Languages. – URL: <http://oxford-dictionaries.com/> (date of access: 05/08/2023).
17. Putin’s full press conference after meeting with Biden in Geneva (English translation): [video file] // CTV NEWS YouTube. – 2021/ – June 17. – URL: <https://youtu.be/ISvt2E7sdzY1:26> (date of access: 05/08/2023).
18. Putin holds press conference following meeting with President Biden: [video file] // ABC NEWS YouTube. 2021. – June 17. – URL: <https://youtu.be/y1g1ks4t1PA> (Accessed: 05/08/2023).
19. Seidel G. Political discourse analysis / G. Seidel // Handbook of Discourse Analysis. – London: Academic Press, 2020. – Vol. IV. – P. 43.
20. Watch Putin’s speech as Russia commemorates Victory Day: [video file] // CNN YouTube. – 2022. – May 9. – URL: <https://youtu.be/n5frNSq76zk> (date of access: 04/27/2023).

**Жаркова Елена Александровна,**

аспирант, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»  
E-mail: elena121924@mail.ru

Данная статья посвящена выявлению и изучению особенностей аномалии в жанре аннотации. Данное исследование уникально тем, что прежде аномалия, как одна из составляющих оппозиции «нормально – аномально», не рассматривалась в этом жанре, хотя в последнее десятилетие он возымел популярность. Аннотации к произведениям наряду с рекламой являются одним из важнейших способов оказания влияния на реципиента (потенциального читателя или зрителя) и побуждения его к приобретению определенной продукции (книги, фильма, подписки на сервис), в рамках этих текстов аномалия выступает в качестве основного средства воздействия на реципиента. В статье поднимается проблема отделения нормы от аномалии, приводятся разные подходы в определении градаций позиций «нормально» и «аномально», а также классифицируется проявление аномалии в аннотации.

**Ключевые слова:** аннотация, категория оценки, средства выражения категории оценки, средства выражения оппозиции «нормально – аномально», норма, аномалия.

Современную жизнь уже невозможно представить без сети Интернет. Она дала возможность зарождаться новым жанрам и развиваться старым жанрам по-новому. Одним из таких жанров является аннотация.

Аннотация экономит время читателю, позволяя быстро ориентироваться в огромном количестве информационных ресурсов.

В толковом словаре Ушакова приводится следующее определение этому термину: «АННОТАЦИЯ, аннотации, ж. (от лат. *annotatio* – замечание) – лаконическое, краткое изложение содержания книги с критической оценкой ее и библиографическим указателем, отзывом о нем» [9].

В малом академическом словаре аннотация трактуется как «краткая характеристика книги, статьи и т.п., излагающая их содержание (обычно в виде перечня главнейших вопросов) и дающая иногда их оценку» [7].

Как видно из этих определений, понятие аннотации неразрывно связано с оценкой.

Проблема оценки в последние десятилетия вызывает повышенный интерес в научном мире и изучается с позиций различных аспектов (например, с позиции лингвистики, логики, философии, психологии и т.д.). Таким образом объясняется междисциплинарный характер ее изучения. Языкознание связывает категорию оценки, прежде всего с ее логической интерпретацией, поскольку логико-философские категории служат понятийной основой языковых категорий.

Как было сказано выше, оценка является той сферой изучения, которую рассматривают в разных областях научного знания. Соответственно, трактовки этого понятия будут несколько различны (хоть во многом и очень похожи).

Так как мы рассматриваем оценку как лингвистическую категорию, то целесообразно привести ее определение из Словаря лингвистических терминов:

«Оценка – это суждение говорящего, его отношение – одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т.п. – как одна из основных частей стилистической коннотации [4, с. 305].

Таким образом, можно сказать, что оценка представляет собой самостоятельную лингвистическую категорию, через которую отражается отношение говорящего к определенному объекту действительности.

Оценка как лингвистическая категория являлась предметом изучения таких исследователей, как: Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Е.Ю., А.А. Ивин, Е.М. Вольф, Т.В. Маркелова. Их труды легли в основу большинства новейших исследований в этой области. Автор данной работы также

отталкивается от некоторых исследований вышеперечисленных авторов.

**Предметом** нашего исследования является аномалия как проявление оценки. **Объектом** выступает жанр аннотации, в котором она представлена довольно широко.

Мы ставим перед собой **цель** выявить и изучить особенности проявления аномалии в текстах аннотаций.

Для достижения этой цели необходимо выделить следующие **задачи**:

1. Определиться с понятием аномалии.
2. Отделить норму от аномалии (рассмотреть градацию позиций).
3. Классифицировать проявление аномалии в аннотации.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что понимание нюансов оценочных позиций «нормального» и «аномального» позволит избежать ошибок при чтении текстов и коммуникации (что способствует более успешному её осуществлению). Также результаты работы могут быть использованы при подготовке студентов-филологов.

**Данное исследование уникально** тем, что прежде аномалия, как одна из составляющих оппозиции «нормально – аномально», не рассматривалась в этом жанре, хотя в последнее десятилетие он возымел широкую популярность. Аннотации к произведениям наряду с рекламой являются одним из важнейших способов оказания влияния на реципиента (потенциального читателя или зрителя) и побуждения его к приобретению определенной продукции (книги, фильма, подписки на сервис), в рамках этих текстов аномалия выступает в качестве основного средства воздействия на реципиента.

Аномалию невозможно рассмотреть, не затрагивая понятия нормы. Согласно Н.Д. Арутюновой, одной из задач оценки выступает отделение нормы от аномалии [3].

Оппозиция «нормально-аномально» выступает одной из частно-оценочных оппозиций категории оценки. Её можно представить в виде шкалы. Позиции этой шкалы (или по-другому – формы её представления) могут быть различны.

Так, например, норма может выступать как «правильная точка» (нейтральная позиция, или по-другому позиция нуля). В таком случае аномалия будет располагаться по обе стороны от неё – условно, отрицательная и положительная аномалия (очень плохой (аномалия со знаком «минус») – нейтральный – очень хороший (аномалия со знаком «плюс»)).

Согласно же другому типу шкалы норма будет располагаться биполярно аномалии (нормальное событие – аномальное событие).

Также при рассмотрении оппозиции «нормально-аномально» следует помнить о таком ее свойстве, как градуальность. Иными словами, шкала должна иметь промежуточные значения, т.е. переход от нормы к аномалии должен быть градуирован – поделен на этапы.

Ю.Д. Апресян связывает понятие аномалии с понятием неправильности. Так, он предложил использовать шкалу с шестью вариациями языковой неправильности: правильно, допустимо, сомнительно, очень сомнительно, неправильно, грубо неправильно [1].

В какой бы форме не была представлена шкала, важно помнить о том, что аномалия гораздо чаще встречается в текстах (не только в аннотациях, но и в целом), чем норма. Это обусловлено простым фактом: отхождение от стандартов притягивает внимание читателей, вызывает у них больший интерес.

Т.е. аномалия является тем инструментом в аннотации, который выполняет функцию привлечения читателя. Ведь в виду обилия создающейся конкуренции журналов, кино, книг и т.п. перед автором аннотации встает задача создать такой текст, который максимально быстро «зацепит глаз» читателя, но при этом лаконично и без искажений передаст основной смысл аннотируемого произведения.

Важно оговориться, что жанр аннотации обширен и имеет классификации по разным признакам. Так, по охвату содержания аннотации можно поделить на две группы: общие (они характеризуют текстовый продукт в целом, рассчитаны на широкий круг читателей) и специализированные (такие аннотации раскрывают текстовый продукт лишь в определенных аспектах, рассчитанных на узкого специалиста). По целевому же назначению аннотации делят на

- справочные, в которых представлена четкая и сжатая информация о документе (произведении) и, в некоторых случаях, дополнительные сведения о нем. Эти аннотации, как правило, либо не содержат в себе элементов оценочности вовсе, либо имеют скрытое их выражение;
- рекомендательные – в таких аннотациях ярко отражается оценка произведения с точки зрения его пригодности для определенной категории читателей.

К справочным аннотациям разумно отнести аннотации к научным статьям, диссертациям и т.п. Тексты таких аннотаций должны отличаться лаконичностью изложения, но при этом отражать в себе максимальную информативность. Как было отмечено выше, оценочность в таких аннотациях чаще отсутствует, хотя можно выявить и некоторые имплицитные средства выражения оценки (подробнее об этом см. [5]).

Ввиду последнего факта, а именно при знакомстве с каким-либо научным трудом посредством чтения аннотации к нему, рекомендуется помнить об антропоцентрических и аксиологических (оценочных) сторонах текста, т.е. не забывать о том, что автор-исследователь, в первую очередь, является языковой личностью, а ей свойственно проявление оценочности (подробнее о связи языковой личности и оценочности см. в [2]).

Ко второй группе аннотаций – рекомендательных – следует отнести набирающие сегодня в сети



Интернет популярность киноаннотации и аннотации к книгам. В современном мире этот вид аннотации представляет собой огромный пласт. Отличительной особенностью таких текстов является преобладание в них рекламной функции. Реклама призвана воздействовать, управлять аудиторией. Коммуникатор (в данном случае – автор аннотации) преследует цель вызвать у реципиента (потенциального зрителя/читателя) потребность в совершении некоего конкретного действия (покупки книги или фильма, прочтения или просмотра соответственно).

Данное исследование проводится на материале аннотаций к книгам и фильмам, представленных на открытых интернет-платформах. Интерес к изучению именно этого пласта аннотаций обусловлен, как уже говорилось выше, их высокой популярностью у пользователей сети Интернет. Такие аннотации дают возможность современному человеку, как правило, ограниченному в своем свободном времени, быстро ориентироваться в огромном потоке информации – т.е. в условиях так называемого информационного шума – и быстро выбрать произведение для своего отдыха, свободного времяпрепровождения.

В качестве языкового материала для исследования проявления языковой аномалии был взят и проанализирован корпус из 150 текстов аннотаций с сайта книжного интернет-магазина «Лабиринт» (<https://www.labirint.ru/>) и интернет-сервиса о кино «КиноПоиск» (<https://www.kinopoisk.ru/>). Выбор пал на данные ресурсы в виду их востребованности у пользователей сети Интернет. Так, например, по состоянию на июнь 2022 года «КиноПоиск» занимал 7-ую строчку в рейтинге самых популярных площадок рунета, его средне-статистическая посещаемость составляет около 20 миллионов интернет-пользователей за месяц [8, дата обращения: 06.02.2023]. Аналогичных площадок в данном рейтинге не отмечается. Соответственно, «КиноПоиск» это крупнейший интернет-сервис о фильмах и сериалах всего мирового кинематографа на пространствах рунета.

Как показало исследование, средства аномальной семантики в аннотации используются:

1. **При описании главного героя, а именно при выделении его нестандартности, необычности (как правило, он «не такой, как все»).** Иными словами, автор аннотации подчеркивает противопоставление главного героя его окружению, т.е. указывает на то, что главный герой аномален.

Пример:

Аннотация к фильму «Форест Гамп» 1994 г. (кинокартине, из года в год удерживающейся в десятке лидирующих строчек рейтинга КиноПоиска «Топ 250 лучших фильмов»)

*«Полувековая история США глазами чудака из Алабамы...»*

*Сидя на автобусной остановке, Форрест Гамп – не очень умный, но добрый и открытый парень –*

*рассказывает случайным встречным историю своей необыкновенной жизни.»* [6].

2. **В акцентировании на нестандартной, неестественной ситуации (событии), положенной в основу сюжета произведения.** Такая ситуация автором аннотации всячески (т.е. различными языковыми средствами) подчеркивается как отличная от обыденности – т.е. как аномальная.

В качестве примера приводится аннотация к фильму «Невозможное» (2012 г.):

*«Мария и Генри счастливы в браке и воспитывают троих сыновей. Отдых начинается прекрасно, радуя семейство солнцем и экзотическими пейзажами. Но один день изменил их жизнь навсегда. Огромная волна в одночасье превратила всё вокруг в безжизненные руины. Родные люди оказались вдали друг от друга.»* [6].

Первая часть аннотации демонстрирует норму, вторая – аномалию.

Ещё одним примером может выступить аннотация к фильму «Треугольник печали» (2022 г.):

*«Пара моделей Карл и Яя отправляются в роскошный круиз на яхте в компании богатых пассажиров... Но вскоре произойдёт неожиданное событие, которое перевернёт заведённый порядок и вынудит некоторых переосмыслить своё место и значимость.»* [6].

Независимо от того, относятся ли средства аномалии к выделению главного героя или же к выделению ситуации, аномалию следует рассматривать на каждом лингвистическом уровне отдельно.

3. **В подчеркивании уникальности произведения.**

Яркое, эксплицитное проявление аномалии часто можно проследить в первых предложениях аннотаций, презентующих книги или фильмы. Автор аннотации сразу акцентирует внимание читателя на нестандартности самого произведения. Это своего рода «агрессивная реклама», презентация произведения с нескрываемой позитивной оценочностью.

Пример представлен ниже.

Первый абзац аннотации к фильму «Комната чудес»:

*«Чтобы вернуть сына из комы, мать решает исполнить все его мечты. Вдохновляющая драма за гранью реальности»* [6].

4. **В подчеркивании уникальности автора произведения.** Зачастую в аннотации отражается информация не только о произведении и его героях, но и о самом авторе. Обычно это небольшой по размеру текст (в 1–3 предложения), расположенный в начале или в конце аннотации. В его содержании подчеркивается нестандартность автора произведения: оригинальность изложения, выдающиеся личные заслуги, необычность судьбы и т.п. – всё это, выражаясь посредством языковой аномалии, служит для выделения произведения на фоне других аналогичных и, тем самым, привлекает читателя.

В качестве примера приводится небольшая выдержка из аннотации к книге Михаила Гаспарова «Занимательная мифология. Сказания Древней Греции»:

*Михаил Гаспаров (1935–2005) – выдающийся филолог, литературовед, переводчик, посвятивший значительную часть своей жизни исследованию Античности [6].*

Таким образом, аномалия обширно и многогранно представлена в жанре аннотации. Фактически она являет собой своеобразный лингвистический инструмент, способный помочь автору текста привлечь читателя к аннотируемому произведению. Аномалию следует рассматривать в тесной связи с нормой. При этом важно учитывать такое свойство частно-оценочной оппозиции «нормально-аномально», как градуальность. Выражение аномалии находит отражение в четырех проявлениях: 1 – аномальность главного героя, 2 – аномальность события (ситуации), 3 – аномальность самого произведения, 4 – аномальность автора произведения. Дальнейшее изучение аномалии и средств её выражения должно происходить углубленно в каждой выявленной группе отдельно, причём неразрывно от понимания нормы. Также средства выражения аномалии должны быть рассмотрены на различных уровнях языка (морфологическом, лексическом, синтаксическом и т.д.).

## Литература

1. Апресян Ю.Д. Языковые аномалии: типы и функции // Филологические исследования: сб. памяти акад. Г.В. Степанова. М.: Наука, 1990. С. 50–51.
2. Артамонов В.Н., Жаркова Е.А. Проявление языковой личности автора кинорецензии средствами выражения оценочности // Русское слово. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Условия развития функциональной грамотности обучающихся в рамках реализации образовательных программ среднего общего образования», посвящённой Дню памяти профессора Е.И. Никитиной. Том 13. – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2022. – С. 66–72.
3. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. События. Факт. – М.: Наука, 1988
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1969. – 607 с.
5. Жаркова Е.А. Позитивная оценка в текстах аннотаций к научным статьям // «Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения» Сборник материалов Международной научной конференции, посвященной памяти профессора Л.А. Араевой. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 241–244.

6. Онлайн-кинотеатр «Кинопоиск». URL: <https://www.kinopoisk.ru> (дата обращения: 01.06.23).
7. Малый академический словарь / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1984. – 797 с.
8. Проекты Яндекса в России // Яндекс. Радар URL: <https://radar.yandex.ru/yandex?period=2022Q3> (дата обращения: 06.02.2023).
9. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – Москва: Аделант, 2014. – 800 с.

## MANIFESTATION OF AN ANOMALY IN THE ANNOTATION GENRE

Zharkova E.A.

Ilya Ulyanov State Pedagogical University (UISPU)

This article is devoted to the identification and study of the features of the anomaly in the genre of annotation. This study is unique in that previously anomaly, as one of the components of the opposition “normal – abnormal”, was not considered in this genre, although in the last decade it has gained popularity. Annotations to works, along with advertising, are one of the most important ways to influence the recipient (potential reader or viewer) and encourage him to purchase certain products (books, films, subscriptions to the service), within these texts, the anomaly acts as the main means of influencing the recipient. The article raises the problem of separating the norm from the anomaly, provides different approaches to determining the gradations of the positions “normal” and “abnormal”, and classifies the manifestation of the anomaly in the annotation.

**Keywords:** text, abstract, category of assessment, means of expressing the category of assessment, means of expressing the opposition “normal – abnormal”, norm, anomaly.

## References

1. Apresian Iu.D. Linguistic anomalies: types and functions // Philological research: Sat. in memory of Academician G.V. Stepanov. Moscow: Nauka [The science], 1990, pp. 50–51. (In Russ.)
2. Artamonov V.N., Zharkova E.A. The manifestation of the linguistic personality of the author of the film review by means of expressing appraisal // Russian Word. Materials of the All-Russian scientific and practical conference “Conditions for the development of functional literacy of students in the framework of the implementation of educational programs of secondary general education”, dedicated to the Memorial Day of Professor E.I. Nikitina. Vol 13. – Ul’ianovsk: Ilya Ulyanov State Pedagogical University (UISPU), 2022, pp. 66–72. (In Russ.)
3. Arutiunova, N.D. Types of language values: Evaluation. Events. Fact. Moscow: Nauka [The science], 1988. (In Russ.)
4. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. Moscow: Sov. Entsiklopediia [Modern encyclopedia], 1969. – 607 p. (In Russ.)
5. Zharkova E.A. Positive assessment in the texts of abstracts to scientific articles // “Actual problems of linguistics and literary criticism” Collection of materials of the International Scientific Conference dedicated to the memory of Professor L.A. Arayeva – Moscow: The Pushkin State Russian Language Institute, 2022. – pp. 241–244. (In Russ.)
6. Online cinema “Kinopoisk”. URL: <https://www.kinopoisk.ru> (access date: 01.06.23) (In Russ.).
7. Small academic dictionary / edited by Evgenieva, second edition revised – Moscow: Russian language, 1984. – 797 p. (In Russ.)
8. Yandex projects in Russia // Yandex. Radar URL: <https://radar.yandex.ru/yandex?period=2022Q3> (access date: 06.02.2023). (In Russ.)
9. Ushakov, D.N. Explanatory Dictionary of the Modern Russian Language / D.N. Ushakov. – Moscow: Adelant, 2014. – 800 p. (In Russ.)

# Языковые приемы в политическом дискурсе Великобритании и России: сопоставительное исследование на материале аутентичных СМИ

**Бузинова Людмила Михайловна,**

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации АНОВО «Московский международный университет»  
E-mail: rluda@mail.ru

**Ведерникова Татьяна Валерьевна,**

кандидат философских наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации АНОВО «Московский международный университет»  
E-mail: t.vedernikova@mmu.ru

**Киреева Ирина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации АНОВО «Московский международный университет»  
E-mail: arina\_68@bk.ru

Перспективы исследования языковых приемов и механизмов реализации особых лингвистических категорий в политическом дискурсе Великобритании и России могут быть важными для разработки политических кампаний и оценки их эффективности, что актуализирует тему статьи. В этом плане особый интерес представляют: использование комплексного анализа языковых приемов в исследовании разных типов дискурса; материалы сопоставления риторики современных политиков, создаваемые отечественными и зарубежными СМИ. В работе ставится комплексная цель: исследовать и сравнить функционирование различных языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России на материале аутентичных СМИ. Для достижения цели исследования использовались следующие методы: метод анализа и синтеза, индуктивный метод, описательно-аналитический метод, интерпретационный анализ. В результате сделан вывод о значимости определенных языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России, которые наиболее ярко отражены в материалах аутентичных СМИ: политическая риторика, прагматика, личные местоимения и политический подтекст. В статье представлены общие закономерности и национальные особенности функционирования языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России в англо – и русскоязычном медиа-пространстве, даны лингвистические характеристики политического дискурса отдельных стран посредством сопоставительного анализа, на основе изучения теоретического и практического материалов. Полученные результаты могут быть опорой для полноценного решения проблем в теории языка и переводческой практике.

**Ключевые слова:** языковые приемы, политический дискурс, сопоставительное исследование, аутентичные СМИ, политическая риторика, формы обращения.

## Введение

Настоящая работа посвящена сравнительно-сопоставительному исследованию функционирования различных языковых приемов, используемых в ходе реализации политического дискурса как форме дискурсивной практики в Великобритании и России на материале публикаций в средствах массовой информации указанных стран, соответствуя актуальным направлениям лингвистических исследований. Обращение к проблеме функционирования различных языковых приемов в указанном виде дискурса обусловлено тем, что политический дискурс в современном мире являются мощным ресурсом в медиапространстве, позволяющим осуществлять направленное воздействие на общественное мнение в любой стране мира. Имплицитная или эксплицитная оценка описываемого события или явления является триггером данного воздействия. Роль различных языковых приемов чрезвычайно важна в политической дискурсивной практике. Необходимость исследования языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России на материале аутентичных СМИ обусловлена недостаточной степенью изученности языковых механизмов когнитивных процессов, определяющих существование указанного вида дискурсивной практики. Кроме того, обзор теоретического материала по теме позволил нам выделить основное противоречие, а именно: несмотря на наличие большого количества работ, рассматривающих данный вид коммуникации, функционирование языковых приемов, реализуемых в постоянно меняющемся политическом дискурсе, пока не получило исчерпывающего описания. Исследование данного противоречия обуславливает актуальность темы статьи, которая заключается в том, что работа выполнена в русле и при тесной взаимосвязи современных направлений лингвистической науки, а именно: теории дискурса, политической лингвистики и медиа лингвистики, что дало возможность осуществить многоаспектный подход к исследованию языковых приемов в дискурсивной практике Великобритании и России. В работе анализируется политический дискурс как форма дискурсивной практики, в рамках которой обсуждаются проблемы социально – политического развития как отдельных стран, так и в их взаимодействии на основе изучения новых медийных текстов речей британских и российских политиков, уточняются черты сходства и различия в реализации и функций языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России в современном медиапространстве, сопоставляются состав, функ-



ции и специфика употребления ключевых языковых приемов в британском и российском политическом дискурсе.

Полагаем, что характер функционирования языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России на материале аутентичных СМИ подтверждает как наличие речевых особенностей, так и универсальность выбора языковых приемов двух лингвокультур в рамках англо- и русскоязычного политического дискурса.

## Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования

В исследовании и сопоставительном сравнении языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России на материале аутентичных СМИ в рамках статьи, мы задействовали отечественные и зарубежные источники. Так, в работе Н.Н. Болдырева описаны структура и принципы формирования оценочных категорий [1]. Л.М. Бондарева, обращаясь к проблеме типологии дискурса, акцентирует внимание на важности в политическом дискурсе ретроспективного нарратива как ядра концепта политика как прецедентной личности, т.е. рассматривает вид текстов личностного политического нарратива, аккумулирующий в себе осмысление политиком собственного места в истории [2]. Л.М. Бузинова, анализируя академический дискурс и его место в дискурсологии, отмечает, что «Национальная дискурсная прагматика соотносится, в одной из своих частей, с исторически сложившимися символическими представлениями о реальности и формами не вербального общения» [3]. Важной для нашего исследования стала работа А.Д. Пашковой, где характеризуется категория оценки как базовый конструкт стратегии дискредитации реформы образования США в медиа-политическом дискурсе [4 С.114]. Далее А.Д. Пашкова описывает усилительные наречия как средство интенсификации оценки реформы образования в медиа-политическом дискурсе США [5] В итоге А.Д. Пашкова проводит сопоставительное исследование категории оценки в медиа – политическом образовательном дискурсе США и России [6, с. 202]. В.Е. Чернявская анализирует структуру, содержание и особенности текста в медиальном пространстве [7]. В учебном пособии А.П. Чудинова разработаны теоретические и практические положения политической лингвистики [8]. В практической части исследования были задействованы электронный ресурс – видеозапись главной новостной программы британского телеканала Channel 4 – «Борис Джонсон обещает «сделай или умри» покинуть ЕС к 31 октября» [9], а также статья британских авторов D.W. Johnson и R.T. Johnson, где анализируется гражданский политический дискурс в условиях демократии и вклад психологии в данный процесс [10]. Кроме того, был изучен ряд статей известных СМИ Великобритании.

Таким образом, теоретическую и практическую базу исследования составили работы отечественных лингвистов, представленные следующими на-

учными направлениями: теория дискурса и его виды, исследования в области медиа-дискурса и политическая лингвистика, при этом в практической части задействованы материалы аутентичных СМИ.

## Материалы и методы

Источником исследуемого материала послужили публицистические тексты ведущих СМИ Великобритании и России: «The Guardian», «The Times», «The Sunday Times», «The Independent», «РИА Новости», «Аргументы и факты», «ТАСС» и электронные ресурсы указанных стран. Для достижения цели исследования использовались следующие общие методы: метод анализа и синтеза, посредством которого изучались различные концепции и подходы в исследуемом направлении, а также индуктивный метод, благодаря которому осуществлялось обобщение результатов, преобладали описательно-аналитический метод, лингвистическое наблюдение и сравнение, семантический и синтаксический анализ, интерпретационный анализ и прагматический анализ. Приведем ряд примеров использования наиболее частотных языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России на материалах аутентичных СМИ двух стран. Анализируя выступления британских и российских политиков, мы можем обратить внимание на идентичные языковые приемы: политическая риторика, прагматика, формы обращения, политический спин. Где, например, в политической риторике присутствуют особые языковые приемы: аллитерация, аллюзия, риторические вопросы с предполагаемыми ответами, списки из трех повторяющихся посылов в речи, расширенные метафоры, повторение, императивы, лесть, эмоциональный язык, гипербола, тавтология, ирония, уклонение от вопроса, антиномия: «*Education, education, education*» – *Tony Blair*. – «Образование, образование и еще раз образование». - *Тони Блэр* (списки из трех повторяющихся посылов в речи); «*Get Brexit done!*» – *British Conservative Party*. – «Довести Brexit до конца!» – *Британская консервативная партия*(императив); «*And might I say you're all looking rather lovely this evening...*». – *Boris Johnson*. – «И могу я сказать, что сегодня вечером вы все выглядите довольно мило...». – *Борис Джонсон* (лесть); «*Do not the British people deserve a Prime Minister they can trust, not a Government who are mired in sleaze, cronyism and scandal?*» – *Kier Starmer*. – «Разве британский народ не заслуживает премьер-министра, которому он может доверять, а не правительства, погрязшего в подлости, кумовстве и скандалах?» – *Кир Стармер* (эмоциональный язык); «*They're certainly not strong, and they're definitely not stable*». – *Theresa May*. – «Они определенно не сильны, и они определенно не стабильны». – *Тереза Мэй* (аллюзия); «*We need to Vote Leave on June 23, and in the meantime we must deal with the three big myths that are peddled by the Remain campaign*». - *B. Johnson*. – «Мы должны проголосовать за выход 23 июня, а тем временем мы должны разобраться



с тремя большими мифами, которые пропагандирует кампания «Остаться». – Б. Джонсон (антиномия). Особо отметим, что глаголы, «остаться», как и «выйти», использованы в контексте Brexit как в положительном, так и в отрицательном смысле, что, является признаком построения конкретного, прагматического значения в зависимости от контекста. Эти глаголы, таким образом, представляют антиномию, а именно: «остаться в ЕС как приобретение, остаться в ЕС как потеря».; «Мы уже сколько говорим на эту тему – с 99-го года»? – В.В. Путин (риторический вопрос); «США пока еще не отвыкли вести дела в своем любимом примитивно-ковбойском стиле: «Если тебе не нравится, как накрыт стол, – опрокинь его». – Д.А. Медведев (метафора); «Если на нас опустят железный занавес, могут себе кое-что прищепить». – С.В. Лавров (ирония); «Они будут висеть на столбах, эти наглецы. А как иначе?». – В.В. Жириновский (риторический вопрос). В плане применения языкового приема «прагматика» существует ряд правил: максимум количества, когда политики дают столько информации, сколько необходимо; принцип качества, люди будут говорить только то, что они считают правдой; правило релевантности, когда люди будут давать только существенную информацию; принцип манеры – люди будут ясны, кратки и избегают двусмысленности. Однако, чаще англосаксонские политики не следуют принципам прагматики. В выступлениях политики очень часто используют определенные формы обращения – личные местоимения, такие как я, мы, они и вы, чтобы установить взаимопонимание и чувство близости со слушателями, также используется синтетическая персонализация. Интересен языковой прием – политический спин как пропаганда – это довольно новый термин, и он используется для описания типа пропаганды, которую политики используют для представления желаемой интерпретации факта или ситуации, а не для явного утверждения правды. Если вы когда-нибудь видели неловкое интервью между политиком и журналистом, скорее всего, вы были свидетелем политического подтекста. Общие методы англосаксонской и российской политической пропаганды включают в себя: уклонение от вопроса; искажение фактов; вводная в заблуждение информация; сокрытие информации; повторение; тавтологию. Наихудшими примерами англосаксонской политической пропаганды являются: отсутствие точности; умирающие метафоры; вербальные ложные конечности – когда вместо краткого языка используются длинные, растянутые и расплывчатые фразы; претенциозная дикция – использование сложных или латинских слов; бессмысленные слова. Сопоставительное исследование языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России на материале аутентичных СМИ позволяет сделать определенные выводы о реализации категории оценивания в политическом дискурсе Великобритании и России, которая имеет следующую специфику: общая оценка превалирует в англосаксонском дискурсе, тогда как для российского дискурса наиболее рас-

пространенной является нормативная оценка. Для дискурсивной политической практики обеих стран характерно формирование оценочного значения у нейтральных лексем и смена итогов оценки под влиянием контекста. Отмечается доминирование положительных оценочных предикатов в британских и российских публикациях. Оценочная метафора придает политическому дискурсу экспрессивность и эмоциональность, увеличивает его воздействующую функцию. В исследуемом нами виде дискурса преобладают метафоры с негативной оценкой. В российском и британском политическом дискурсе также присутствует ряд языковых приемов, интенсифицирующих или деинтенсифицирующих речь.

## Заключение

По итогам работы проведено сопоставительное исследование на материале аутентичных СМИ, где освещены языковые приемы в политическом дискурсе Великобритании и России. Отмечено, что, несмотря на широчайший исследовательский спектр научных теорий, среди основных направлений изучения понятия «дискурс» наиболее четко выделяются следующие: дискурс – это речевая практика, дискурс – это множество текстов, соотнесенных по тематике и условиям их создания и восприятия. Выявлены особенности политического дискурса, в котором ключевую роль играет не столько лексическое значение отдельных единиц, сколько совокупность интертекстуальных и интрадискурсивных отношений. Сопоставительный анализ языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России предполагает учет факторов субъекта и адресата, условий создания и восприятия текста, исторические политические и иные условия коммуникации, то есть выход в экстралингвистическую область. Статусные и ролевые характеристики участников общения, цель общения, место общения в определении типа политического дискурса были учтены. Было установлено, что ключевые языковые приемы в политическом дискурсе Великобритании и России выражают национальные и традиционные ценности общества в целом и ценности определенной группы людей, образующей политические институты, в частности.

Сопоставительное исследование языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России на материале аутентичных СМИ позволило сделать ряд основных выводов: взаимоотношения между языком и политикой входят в сферу изучения язык и власть; язык используется политиками, чтобы получить властные полномочия для себя и заинтересованных сторон; политики часто используют следующие языковые приемы: политическая риторика, прагматика, личные местоимения, и политический подтекст. Примеры политической риторики включают аллитерацию, риторические вопросы, эмоциональный язык, метафоры и намеки, политические лексемы, антиномии и другие языковые средства. При выявлении и установлении языковых приемов в политиче-

ском дискурсе Великобритании и России учитываются характеристика оратора и аудитория, цель речи, контекст, формы обращения. В результате на основе комплексного, сопоставительного анализа выявлены общие закономерности и национальные особенности функционирования языковых приемов в политическом дискурсе Великобритании и России в англо – и русскоязычном медиапространстве, выделена и описана современная форма дискурсивной практики, которая может включать совокупность дискурсов, тематически относящихся к государственной политике в двух противоборствующих странах и реализующихся с использованием средств массовой информации.

## Литература

1. Болдырев, Н.Н. Структура и принципы формирования оценочных категорий / Н.Н. Болдырев // С любовью к языку: Сб. научных трудов. – Москва-Воронеж: ИЯ РАН, Воронежский государственный университет, 2002. – 492 с.
2. Бондарева, Л.М. К проблеме типологии дискурса / Л.М. Бондарева // Основные проблемы современного языкознания: сб. статей Всероссийской конференции. – Астрахань: Изд-во СРВ, 2007. – С. 6–9.
3. Бузинова, Л.М. Академический дискурс и его место в дискурсологии/ Л.М. Бузинова// Лексикография и коммуникация – 2017: сборник материалов III Международной научной конференции, Белгород, 27–28 апреля 2017 года. – Белгород: Издательский дом «Белгород», 2017. – С. 123–126. – EDN ZSEIGX
4. Пашкова, А.Д. Категория оценки как базовый конструкт стратегии дискредитации реформы образования США в медиа-политическом дискурсе/ А.Д. Пашкова // Филология и культура. Philology and culture. – 2017. – № 2(48). – С. 108–114.
5. Пашкова, А.Д. Усилительные наречия как средство интенсификации оценки реформы образования в медиа-политическом дискурсе США/ А.Д. Пашкова // Политическая лингвистика. – 2017. – № 4 (64). – С. 72–76.
6. Пашкова, А.Д. Сопоставительное исследование категории оценки в медиа – политическом образовательном дискурсе США и России: специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: дис. на соискание ученой степени к. филолог. наук /А.Д. Пашкова. – Екатеринбург, 2021. – 202 с.
7. Чернявская, В.Е. Текст в медиальном пространстве/ В.Е. Чудакова. – М.: «Либроком», 2013. – 232 с.
8. Чудинов, А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие / А.П. Чудинов. – М.: «Флинта», 2006. – 256 с.
9. Channel 4 News, 2019. Boris Johnson makes 'do or die' pledge to leave EU by 31 October. [video

online] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=X3gabyntpWg>.

10. Johnson, D. W., Johnson, R.T. Civil Political Discourse in a Democracy: The Contribution of Psychology/D.W. Johnson, R.T. Johnson//Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. – 2000. – 6 (4). – PP. 291–317. [https://doi.org/doiLanding?doi=10.1207%2FS15327949PAC0604\\_01](https://doi.org/doiLanding?doi=10.1207%2FS15327949PAC0604_01).

## LINGUISTIC DEVICES IN THE POLITICAL DISCOURSE OF GREAT BRITAIN AND RUSSIA: A COMPARATIVE STUDY BASED ON THE MATERIAL OF AUTHENTIC MASS MEDIA

Buzinova L.M., Vedernikova T.V., Kireeva I.A.  
Moscow International University

Prospects for the study of language techniques and mechanisms for the implementation of special linguistic categories in the political discourse of Great Britain and Russia may be important for the development of political campaigns and evaluation of their effectiveness, which actualizes the topic of the article. In this regard, of particular interest are: the use of a comprehensive analysis of language techniques in the study of different types of discourse; materials comparing the rhetoric of modern politicians, created by domestic and foreign media. The work sets a complex goal: to investigate and compare the functioning of various language devices in the political discourse of Great Britain and Russia on the basis of authentic media. To achieve the goal of the study, the following methods were used: the method of analysis and synthesis, the inductive method, the descriptive-analytical method, and interpretive analysis. As a result, a conclusion was made about the importance of certain language devices in the political discourse of Great Britain and Russia, which are most clearly reflected in the materials of authentic media: political rhetoric, pragmatics, personal pronouns and political subtext. The article presents the general patterns and national features of the functioning of language devices in the political discourse of Great Britain and Russia in the English and Russian-language media space, gives the linguistic characteristics of the political discourse of individual countries through a comparative analysis, based on the study of theoretical and practical materials. The results obtained can be the basis for a complete solution of problems in the theory of language and translation practice.

**Keywords:** language devices, political discourse, comparative research, authentic media, political rhetoric, forms of address.

## References

1. Boldyrev, N.N. Structure and principles of formation of evaluation categories / N.N. Boldyrev // With love for the language: Sat. scientific works. – Moscow-Voronezh: IYA RAS, Voronezh State University, 2002. – 492 p.
2. Bondareva, L.M. On the problem of discourse typology / L.M. Bondareva // The main problems of modern linguistics: Sat. articles of the All-Russian Conference. – Astrakhan: Publishing house of SRV, 2007. – S. 6–9.
3. Buzinova, L.M. Academic discourse and its place in discursology / L.M. Buzinova // Lexicography and communication – 2017: collection of materials of the III International Scientific Conference, Belgorod, April 27–28, 2017. – Belgorod: Belgorod Publishing House, 2017. – P. 123–126. – EDN ZSEIGX
4. Pashkova, A.D. The category of evaluation as a basic construct of the strategy of discrediting the US education reform in the media-political discourse / A.D. Pashkova // Philology and culture. Philology and culture. – 2017. – No. 2 (48). – S. 108–114.
5. Pashkova, A.D. Amplifying adverbs as a means of intensifying the assessment of education reform in the US media-political discourse / A.D. Pashkova // Political Linguistics. – 2017. – No. 4 (64). – S. 72–76.
6. Pashkova, A.D. Comparative study of the category of evaluation in the media – political educational discourse of the USA and Russia: specialty 10.02.20 “Comparative-historical, typological and comparative linguistics”: dis. for the degree of candidate of philology. Sciences / A.D. Pashkov. – Yekaterinburg, 2021. – 202 p.

7. Chernyavskaya, V.E. Text in the medial space / V.E. Chudakov. – M.: “Librokom”, 2013. – 232 p.
8. Chudinov, A.P. Political linguistics: textbook / A.P. Chudinov. – M.: “Flinta”, 2006. – 256 p.
9. Channel 4 News, 2019. Boris Johnson makes ‘do or die’ pledge to leave EU by 31 October. [video online] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=X3gabyntpWg>.
10. Johnson, D. W., Johnson, R.T. Civil Political Discourse in a Democracy: The Contribution of Psychology/D.W. Johnson, R.T. Johnson//Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. – 2000. – 6 (4). – PP. 291–317. [https://doi.org/doiLanding?doi=10.1207%2FS15327949PAC0604\\_01](https://doi.org/doiLanding?doi=10.1207%2FS15327949PAC0604_01).

# Влияние информационных технологий на развитие методологии исследования лингвистических процессов

## **Внуковская Анастасия Васильевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ростовского юридического института МВД России  
E-mail: vnykastya@mail.ru

## **Кононенко Анна Павловна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения  
E-mail: kononenkocap1@mail.ru

## **Недосека Людмила Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественных факультетов Южного федерального университета  
E-mail: nedoseka@mail.ru

## **Федорович Екатерина Валерьевна,**

кандидат философских наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ростовского юридического института МВД России  
E-mail: evfrdorovich@rambler.ru

Информационные технологии внесли значительный вклад в развитие лингвистики благодаря своим возможностям анализа цифровых данных. Действительно, современный подход к взаимодействию разработки программного обеспечения и лингвистического анализа породил целый ряд вычислительных моделей, демонстрирующих возможность использования языка в образовательных, профессиональных и компьютерных системах и автоматической обработки самого языка, его лексического значения и фонетического воспроизведения. Инновационные процессы, происходящие в лингвистике, способствовали возникновению различных дискуссий в зависимости от отношения к современным тенденциям глобализации, активизации языка и культуры. Лингвистические процессы, связанные с изучением вычислительной лингвистики, во многом обусловлены потребностью и интересом к практическим системам обработки данных. Использование этих технологий в языковой сфере означает возможность адаптации системы приобретения знаний и проведение языкового анализа с помощью инновационного подхода.

**Ключевые слова и фразы:** лингвистика; цифровые технологии; семантика; компьютерный анализ; языковые программы; интеллектуальный ресурс.

В лингвистике существует несколько направлений, которые можно разделить на классические, связанные с изучением языкознания, и цифровые, помогающие обрабатывать огромное количество книг, журналов и различных цифровых источников, а также вычислять лингвистические результаты, полученные с помощью компьютерных технологий. Использование информационных технологий для создания языковых моделей, на основе которых можно собирать и анализировать данные о формах слов, говорит о том, что лингвистика обладает теми же характерными вычислительными преимуществами, что и другие дисциплины [1].

За последние десятилетия в лингвистических исследованиях накоплены знания, которые играют важную роль в разработке информационных языковых программ с применением лингвистики.

В своем исследовании мы воспользовались широким охватом и уникальностью лингвистики, обратив внимание на текстовые данные в цифровом формате. Большая часть данных представляет собой текст, поэтому лингвистам нет необходимости вводить данные, а сама информационная технология теперь может предоставлять и обрабатывать различные варианты [2]. Мы полагаем, что морфологический и синтаксический стандарт для компьютерных систем распознавания языка при обработке должен быть: 1) широко распространенным и совместимым с международными форматами; 2) подходящим для быстрой и последовательной проверки лингвистом; 3) с высокой точностью выполненного компьютерного анализа; 4) понятным и доступным.

Совместная работа ИТ экспертов и лингвистов уже привела к созданию таких данных для более чем 40 языков, причем в едином для всех языков формате и с возможностью восстановления исходных текстов, что делает его важнейшей парадигмой для многих языков. Мы сосредоточили свои усилия на изучении вклада информационных технологий в лингвистику. С исследовательской стороны мы попытались выяснить, почему информационные технологии оказали незначительное влияние на лингвистику, почему лингвистика возглавляет исследования тех, кто занимается вычислениями в области языка, и почему те, кто имеет доступ к базам данных, участвуют в создании компьютерных систем автоматического перевода. Возникает вопрос, что предпочтительнее для лингвистических инженеров – обращать внимание на общий стиль исследования языка или принимать во внимание конкретные лингвистические теории, например, теорию Хомского [3]. Необходимость создания фундамента в области информа-



ционных технологий и лингвистики отражена в ряде работ [4, 5, 6] и других исследователей [7, 8, 9]. Таким образом, суть вычислительной обработки языка заключается в работе с лексической, структурной и референтной составляющей.

Лингвистическое описание явлений, сложных толкований и перестановка лексических значений приводит к развитию теории о существовании несовместимых допущений при переводе и, наоборот, их однозначности. Очень часто работы лингвистов не достигают того уровня конкретизации, который позволяет программировать и обосновывать их. Осознание подобных проблем представлено в работах Д. Спербера и Д. Уилсона [10], А. Баллима, Дж. Уилкса и Дж. Барндена [11]. Как выяснилось, подобные недостатки можно обнаружить во всех областях лингвистики, но особенно ярко они проявляются в лексике и семантике. В практическом плане лингвистические системы могут быть построены для любой области или сферы с небольшим количеством определений или вообще без них. Задача таких систем заключается в поиске и предоставлении информации о целевой области, что зачастую является наиболее сложной частью создания подходящей системы. Модели таких целевых областей требуют, во-первых, обобщения вещей в существующем мире, во-вторых, разделения вещей в этом мире, в-третьих, способности анализировать и рассуждать о характеристиках отдельных объектов и, в-четвертых, процедуры поиска в базе знаний. Необходимость рассуждать о структуре мира и знаниях о нем, необходимость осуществлять интерпретацию, взаимодействие языковых особенностей, изучение языковых парадигм и когерентное производство выходного дискурса – все это должно быть сфокусировано на свойствах, необходимых сенсорным репрезентациям для удовлетворения этого оперативного взаимодействия между языком и мышлением [12].

На базовом уровне можно проследить существование истинных или метафизических разногласий, касающихся лингвистической теории как дисциплины в целом и взаимоотношения лингвистики с информационными технологиями. Некоторые лингвисты выражают озабоченность по поводу взаимоотношений между обработкой языка и лексического значения в компьютерных системах. Эта связь не должна иметь ничего общего с лингвистикой и не является предметом изучения. Каждый лингвист сосредоточен на формальной теории языка или на описательной области языка. Неудивительно, что существование конкретных закономерностей и случаев, демонстрируемых и раскрываемых теоретической лингвистикой, сегодня настолько доминирует, что комплексные описания с исследованиями ИТ подчеркивают важность и уникальность исследования. Понятно, что объяснение языковых явлений – это проблема для теоретиков, но она может быть успешно решена на примерах, подкрепленных острой необходимостью и уникальной ИТ выборкой. Лингвисты-теоретики не заинтересованы во всеобъемлющих грамматиках и словарях, и их отношение

к этому вопросу отличается от тех, кто занимается цифровой лингвистикой. Во-первых, различные явления и характерные лексические, синтаксические и семантические особенности, которые наблюдают дескриптивные лингвисты и пытаются объяснить лингвисты-теоретики, не могут быть отражены в компьютерных моделях. Связано это с тем, что дескриптивные методы применялись к английскому языку и ориентировались на европейские, японский, арабский и китайский языки, но не уделяли внимания другим языковым системам.

Мы постепенно пришли к выводу, что информационные технологии предполагают наличие интеллектуального ресурса в лингвистике. Благодаря этому ресурсу появляется возможность определить методологии, которые до сих пор не были убедительными для лингвистического сообщества. Возможности информационных технологий в лингвистике, которые мы представили ранее, очень важны, так как основные причины отсутствия интереса лингвистики к информационным технологиям и неспособности вычислительных лингвистов повлиять на развитие этого направления обусловлены скорее негативными, чем позитивными причинами, как в теории, так и на практике. Для полноценного изучения семантики лингвистической грамматики необходимо выстроить процесс между синтаксисом и семантикой. Этот процесс рассматривает определение смысла слова в предложении и комплексную обработку морфологического, синтаксического и правильного лексического значения.

Мы считаем, что для достижения положительных результатов и улучшения работы ИТ в лингвистическом направлении, необходима интерпретирующая языковая система, которая должна разрешить двусмысленность, а для создания эффективных высказываний двусмысленность должна быть сведена к минимуму. Этот процесс необходим для правильного перевода, и, конечно, программы должны представлять охват через функции взаимодействия и обработки, чтобы связать информацию, несмотря на различные форматы. Отказ от использования результатов автоматизированных вычислений, предоставляемых независимыми компьютерными системами, в качестве наилучшего способа проверки теорий, является ненаучным. Специфика, требуемая для более точных вычислений (подсчета, выбора значения, грамматической модели и т.д.), является наглядным доказательством для лингвистов-теоретиков. В настоящее время информационные технологии настолько широко распространены, что они вторглись в лингвистическое мышление, повлияли на восприятие языковых процессов и стали предоставлять продвинутые программные продукты для любых целей с помощью искусственного интеллекта.

## Литература

1. Karen Sparck-Jones. How much has information technology contributed to linguistics? // *Computation and Language* (cs.CL)

2. <https://doi.org/10.48550/arXiv.cmp-ig/9702011>
3. Manaster-Ramer, A. (1987) (ed.), *The Mathematics of Language*, (Amsterdam: J Benjamins). Mann, W. C. and Thompson, S. A. (1988), "Rhetorical Structure Theory: Towards a Functional Theory of Text Organization", *Text: an Interdisciplinary Journal for the Study of Text*, 8 (2), 243–281
4. Chomsky, N. (1995) *The Minimalist Programme*, (Cambridge, MA: MIT Press), 426
5. Внуконская А.В. Нейролингвистическое программирование / А.В. Внуконская, К.З. Киржинов // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2021. – № 1(40). – С. 26–28
6. Kononenko A., Kravchenko M., Nedospasova L., Fedorovich E. E-Learning Online Platforms for Educational Approach // *Networked Control Systems for Connected and Automated Vehicles*. NN2022. *Lecture Notes in Networks and Systems* / eds. A. Guda. – 2023. – Vol. 510. – Springer, Cham. – URL: DOI: 10.1007/978-3-031-11051-1\_111
7. Тоцкая И. В., Недоспасова Л.А. Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2023. – № 6 (июнь). – С. 14–27. – URL: <http://e-koncept.ru/2023/231045.htm>
8. Cole, J., Green, G. M. and Morgan, J. (1995) (eds.) *Linguistics and Computation*, CSLI Lecture Notes 52, (Stanford: Centre for the Study of Language and Information). *Computational Linguistics* (1993), *Special Issues on Using Large Corpora*, I and II, 19 (1) and 19 (2), 1–177 and 219–382.
9. Птущенко Е. Б., Петришин Д.В. Перспективные информационные технологии как инструмент познания в лингвистике // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2017. № 2 (197), С. 102–108
10. Цветков А.А. Использование информационных технологий в лингвистике: сборник трудов конференции. / А.А. Цветков, Н.В. Демина // Современная образовательная среда: теория и практика: материалы Междунар. науч. – практ. конф. (Чебоксары, 5 февр. 2018 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 86–87
11. Sperber, D. and Wilson, D. (1986), *Relevance*, (Oxford: Blackwell), 331
12. Ballim, A., Wilks, Y. and Barnden, J. (1991), 'Belief Ascription, Metaphor, and Intensional Identification', *Cognitive Science*, 15 (1), 133–171
13. Мокроусов М.Н. Разработка и исследование методов и системы семантического анализа естественно-языковых текстов: Дис. ... канд. техн. наук: 05.13.01 / М.Н. Мокроусов. – Ижевск, 2010. – 185 с.

## THE INFLUENCE OF INFORMATION TECHNOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGY FOR THE STUDY OF LINGUISTIC PROCESSES

Vnukovskaya A.V., Kononenko A.P., Nedoseka L.A., Fedorovich E.V.

Rostov Law Institute, Ministry of Internal Affairs of Russia, Rostov State Transport University, Southern Federal University, Department of English Language of Natural Sciences

Information technology has made a significant contribution to the development of linguistics through its ability to analyze digital data. Indeed, the modern approach to the interaction of software development and linguistic analysis has generated a number of computational models that demonstrate the possibility of using language in educational, professional and computer systems and automatically processing the language itself, its lexical meaning and phonetic reproduction. The innovative processes taking place in linguistics have contributed to the emergence of various discussions depending on the attitude to modern trends in globalization, the activation of language and culture. Linguistic processes associated with the study of computational linguistics are largely due to the need and interest in practical data processing systems. The use of these technologies in the field of language means the possibility of adapting the system of knowledge acquisition and carrying out language analysis with an innovative approach.

**Keywords:** linguistics; digital technologies; semantics; computer analysis; language programs; intellectual resource.

### References

1. Karen Sparck-Jones How much has information technology contributed to linguistics? // *Computation and Language* (cs.CL)
2. <https://doi.org/10.48550/arXiv.cmp-ig/9702011>
3. Manaster-Ramer, A. (1987) (ed.), *The Mathematics of Language*, (Amsterdam: J Benjamins). Mann, W. C. and Thompson, S. A. (1988), "Rhetorical Structure Theory: Towards a Functional Theory of Text Organization", *Text: an Interdisciplinary Journal for the Study of Text*, 8(2), 243–281
4. Chomsky, N. (1995) *The Minimalist Program*, (Cambridge, MA: MIT Press), 426
5. Vnukovskaya A.V. Neuro-Linguistic Programming / A.V. Vnukovskaya, K.Z. Kirzhinov // *Bulletin of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. – 2021. – No. 1 (40). – pp. 26–28
6. Kononenko A., Kravchenko M., Nedospasova L., Fedorovich E. E-Learning Online Platforms for Educational Approach // *Networked Control Systems for Connected and Automated Vehicles*. NN2022. *Lecture Notes in Networks and Systems* / eds. A. Guda. – 2023. – Vol. 510. – Springer, Cham. – URL: DOI: 10.1007/978-3-031-11051-1\_111
7. Totskaya I. V., Nedospasova L.A. Educational potential of chatbots in the study of foreign languages: sociolinguistic, didactic and communicative aspects // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. – 2023. – No. 6 (June). – P. 14–27. – URL: <http://e-koncept.ru/2023/231045.htm>
8. Cole, J., Green, G. M. and Morgan, J. (1995) (eds.) *Linguistics and Computation*, CSLI Lecture Notes 52, (Stanford: Center for the Study of Language and Information). *Computational Linguistics* (1993), *Special Issues on Using Large Corpora*, I and II, 19 (1) and 19 (2), 1–177 and 219–382.
9. Ptushchenko E. B., Petrishin D.V. Perspective information technologies as a tool of knowledge in linguistics // *Bulletin of the Adyge State University*. Series 2: Philology and art history. 2017. No. 2 (197), pp. 102–108
10. Tsvetkov A.A. The use of information technology in linguistics: a collection of conference proceedings. / A.A. Tsvetkov, N.V. Demina // *Modern educational environment: theory and practice: materials of the Intern. Scientific-pract. conf. (Cheboksary, February 5, 2018)* / editorial board: O.N. Shirokov [and others] – Cheboksary: Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus", 2018. – P. 86–87
11. Sperber, D. and Wilson, D. (1986), *Relevance*, (Oxford: Blackwell), 331
12. Ballim, A., Wilks, Y. and Barnden, J. (1991), 'Belief Description, Metaphor, and Intensional Identification', *Cognitive Science*, 15 (1), 133–171
13. Mokrousov M.N. Development and research of methods and systems of semantic analysis of natural language texts: Dis. ... cand. tech. Sciences: 05.13.01 / M.N. Mokrousov. – Izhevsk, 2010. – 185 p.

# Применение инструментов системной функциональной лингвистики при определении экологического имиджа России: на примере медиатекстов сайта агентства «ТАСС» 2019–2021 гг.

Ли Сыюе,

магистр, Даляньский университет иностранных языков, КНР  
E-mail: 206131012@student.dlufl.edu.cn

Имидж государства является важным отражением всесторонней силы страны. В то время, когда экологические проблемы приобретают все большее значение, экологический имидж, будучи важной составляющей целостного имиджа государства, отражает степень, в которой страна придает экологии и ее устойчивому развитию особое значение.

В статье приводится целесообразность системной функциональной лингвистики в качестве теоретической основы для изучения конструирования имиджа государства. Также автором используется количественный анализ для изучения экологических медиатекстов ТАСС. Помимо этого в статье автором рассматривается фактическое и оценочное конструирование экологического имиджа государства российскими СМИ ТАСС с помощью трезитивности и теории оценки.

В исследовании показано, что в экологических медиатекстах ТАСС используются различные лингвистические стратегии и дискурсивные средства для изображения позиции и поведения страны в ответ на экологические проблемы. В этих экологических медиатекстах прослеживается полное и глубокое представление об экологическом имидже России в четырех аспектах: экологическая среда, экологическое сознание, экология и политика, экология и экономика. В рамках данного исследования также указываются размышления о формировании экологического имиджа России в освещенных медиатекстах СМИ.

**Ключевые слова:** системная функциональная лингвистика; экологический имидж России; экологические медиатексты на сайте «ТАСС».

С развитием мировой экономики и ростом населения, экологические и природоохранные проблемы становятся все более заметными и важными, а такие экологические кризисы, как потепление климата, опустынивание земель, вымирание видов животных и растений, а также загрязнение атмосферы происходит достаточно часто, чем представляет угрозу для среды обитания человека. За последние несколько лет экологические и природоохранные проблемы стали глобальным риском и проникли во многие сферы, но в особенности в политику, экономику и культуру. Как следствие, экологические и природоохранные проблемы сегодня перестали быть чисто экологическими, они приобрели сложный оттенок и стали глобально-общественными.

Основываясь на теории системной функциональной лингвистики, в статье анализируются медиатексты российских СМИ «ТАСС» на экологические темы, а также исследуется конструирование экологического имиджа России, выявляются недостатки медиатекстов и раскрываются его просвещение для конструирования экологического имиджа Китая.

## Теоретическая основа

### *Понятие имиджа государства и экологического имиджа государства*

Для того чтобы понять истинное значение понятия «имидж государства», для начала нужно раскрыть такие термины, как «государство» и «имидж». Понятие «имиджа государства» – это, прежде всего, «имидж». В «Толковом словаре русского языка» слово «имидж» трактуется следующим образом: «Представление о чьем-нибудь внутреннем облике, образе» [16]. Согласно «Словарю Вебстера», «имидж» имеет три основных значения: (1) визуальное представление объекта (например, подобие оригинального объекта, показанное с помощью фотографии, электронных дисплеев); (2) а) ентальная картина или впечатление чего-либо; б) ментальная концепция, разделяемая членами группы и символизирующая основное отношение и ориентацию; (3) публичная концепция (например, концепция человека, учреждения или страны), спроецированная, в частности, с помощью средств массовой коммуникации [1].

Следовательно, термин «имидж» имеет несколько значений: (1) он охватывает, как объект, так и понимание субъекта, которому он соответствует. «Имидж» обладает определенными харак-



теристиками и свойствами самого объекта, к которому он относится, а также содержит понимание и оценку субъектом этих характеристик и свойств объекта. (2) Сам «имидж» представляет собой диалектическое единство субъекта и объекта, а также является результатом взаимодействия субъекта и объекта.

Во-вторых, носителем «имиджа государства» является «государство». В «Толковом словаре русского языка» под «государством» понимается: (1) основная политическая организация общества, осуществляющая его управление, охрану его экономической и социальной структуры; (2) страна, которая находится под управлением политической организации, осуществляющей охрану её экономической и социальной структуры [17]. Согласно «Словарю Вебстера», «государство» имеет два основных значения: (1) неопределенное, обычно протяженное пространство земли; (2) а: земля рождения, проживания или гражданства человека; б: политическое государство или нация, или его территория[2]. Помимо этого, государство включает в себя политическую и экономическую систему, а также территорию, законы, население, армию, географические условия, ресурсы, культуру и т.д. В связи с этим, имидж нации является проявлением и отражением всех этих факторов.

В данном исследовании предпринята попытка определить понятие «имиджа государства» на основе приведенных выше трактовок. Имидж государства – это сложный комплекс, который состоит из объективных и субъективных факторов. С объективной точки зрения, имидж государства формируется в результате взаимодействия нескольких объективных элементов, включая всестороннюю силу страны, поведение государственных властей и т.д. Субъективный элемент относится к общему отношению общественности к отдельной стране. Следовательно, имидж государства – это отношение общественности к стране в соответствии с ее полной силой и поведением государственных властей, а такое отношение и оценка часто вытекают из информации, передаваемой средствами массовой информации.

По причине того, что четкого определения понятия «экологического имиджа государства» в настоящее время нет, в данной работе предпринята попытка его сформулировать. Ученые Хао Синь и Цинь Шушэн предложили концепцию «социально-экономическо-природной составной экосистемы», которая представляет собой органическое сочетание управляемой человеком социально-экономической системы и природной экологической системы в конкретном регионе, содержащее три подсистемы: социальную, экономическую и природную. Отмечается, что страна представляет собой «социально-экономическо-природную составную экосистему», а экологический имидж государства является ее отражением в сознании людей и представляет собой общее восприятие и оценку этой экосистемы. В связи с этим, экологический имидж государства дол-

жен включать четыре аспекта, а именно: экологическая среда, экологическое сознание, экология и политика, экология и экономика. Конкретными проявлениями при этом являются: степень красоты и гармонии экологической среды; отношение взаимосвязи между человеком и природой, обществом и природой; уровень строительства системы экологической цивилизации; уровень экологической системы построения зеленого развития, и многое другое, что образует основу понятия «экологический имидж государства».

### *Системная функциональная лингвистика*

В исследовании системной функциональной грамматики язык рассматривается как систематическая сеть или набор взаимосвязанных значений [4]. Как подход социальной семиотики, системно-функциональная лингвистика формируется на основе следующих двух предположений: пользователи языка делают выбор в системе и пытаются реализовать различные семантические функции; язык неотделим от социальной деятельности человека [3]. При этом Халлидей утверждает, что язык характеризуется тремя метафункциями: 1) концептуальная; 2) межличностная; 3) текстуальная. Первые две метафункции лежат в основе употребления языка, а третья обеспечивает значимость первых двух. Что касается текстуальной функции, то она «связана со структурированием речевых актов – выбором грамматически и ситуационно уместных предложений [12]. Одним из способов репрезентации опыта в концептуальной функции является транзитивность, которая интерпретирует мир в терминах различных типов процессов. Под транзитивностью понимает грамматическая система для представления концепций. Функция грамматической системы состоит в том, чтобы разделить то, что люди видят, слышат и делают в реальном мире, на ряд «процессов», а также она позволяет определить «участников» и «компоненты экологической среды», которые связаны с каждым процессом. Лексико-грамматической основой для изучения межличностных метафункций выступают «оценочные системы». В основном, данные системы выражают отношение говорящего, а также суждение и оценку вещей. Данное исследование посвящено фактологическому и оценочному конструированию экологического имиджа России, поэтому в следующей части работы будут указаны ключевые концепты и содержание транзитивности и оценочных систем.

На основе теории Хэллидея и с помощью транзитивности, человеческий опыт можно разделить на шесть процессов: материальный, психический, речевой, поведенческий процесс, и процесс взаимоотношений. Материальный процесс связан с выполнением чего-либо (как правило, с помощью динамических глаголов). Под психическими процессами понимаются процессы, используемые для описания мнений, мыслей и психических переживаний. Процесс взаимоотношений отражает отношения между вещами и выступает в качестве процесса о том, «что является чем, похоже



на что, есть где, имеет что и с чем связано». Поведенческий процесс – это внешние проявления внутренних функций организма человека, а также результаты бихевиоризации сознания и физиологических условий. Иными словами, поведенческий процесс – это процесс физиологической активности. Речевой процесс представляет собой процесс передачи смысла посредством речи: он передает медиатексты и обменивается информацией в речевой форме. Функция процесса существования состоит в том, чтобы доказать существование чего-либо или возникновение определенной деятельности. Грамматические особенности являются яркими и включают такие слова, как «есть», «нет», «существовать» и многие другие [6].

Теория оценки – это новая лексико-грамматическая рамка, разработанная в рамках изучения межличностного смысла в системно-функциональной лингвистике [7]. Система отношения является ядром теории оценки, и имеет три измерения: аффект, суждение и аппрециация. Аффект – это выражение личных чувств. Аффект подразделяется на следующие подкатегории: желаящий/не желаящий, приятный/неприятный, удовлетворенный/неудовлетворенный и безопасный/опасный. Утвердительно и отрицательно оценкой поведения человека в соответствии с набором поведенческих норм, предписанных социальными нормами, является суждение. Суждение можно разделить на два аспекта: социальное разрешение и социальное достоинство [20]. Аппрециация – это система оценки продуктов и процессов. Данная система охватывает ценности в эстетической сфере, а также социальные оценки в неэстетической сфере, включая такие значения, как важное и вредное.

Имидж государства как социальный факт также конструируется дискурсом. Системная функциональная лингвистика – это своего рода анализ дискурса, который наследует идеи социального конструктивизма [5]. Системная функциональная грамматика подчеркивает тот факт, что говоря-

щие делают выбор из лексико-грамматического потенциала языка и действуют на других (общество и мир в целом). Используя системно-функциональную лингвистику для анализа дискурса в экологических медиатекстах, можно проанализировать, как журналисты выбирают нужную лексику и грамматику, а также как они вступают в союз с читателем, влияя на его восприятие, отношение, чем формируют соответствующий экологический имидж России. Таким образом, системная функциональная лингвистика, в рамках данной статьи, выбрана в качестве теоретической основы для исследования конструирования экологического имиджа России.

### Теоретическая модель

Имидж государства – это отражение объективного состояния государства в общественном мнении [21]. Поэтому его можно рассматривать с объективной и субъективной точек зрения. Объективность имиджа государства заключается в поведении его правительства, различных учреждений и предприятий, а также народа; субъективность – в оценке инициатив государства со стороны общества, которая часто формируется под влиянием СМИ [19]. На основании вышеизложенного, подтверждена целесообразность применения транзитивности и теории оценки для изучения субъективных и объективных аспектов экологического имиджа России, представленного в российских СМИ ТАСС.

В данном исследовании будут классифицированы краткие предложения в экологических медиатекстах, а после с помощью транзитивности проведен анализ медиатекстов по различным темам для получения фактического конструирования имиджа государства. Также в исследовании анализируются медиатексты по различным темам для получения оценочного конструирования имиджа государства. Теоретическая модель исследования проиллюстрирована на рисунке 1.

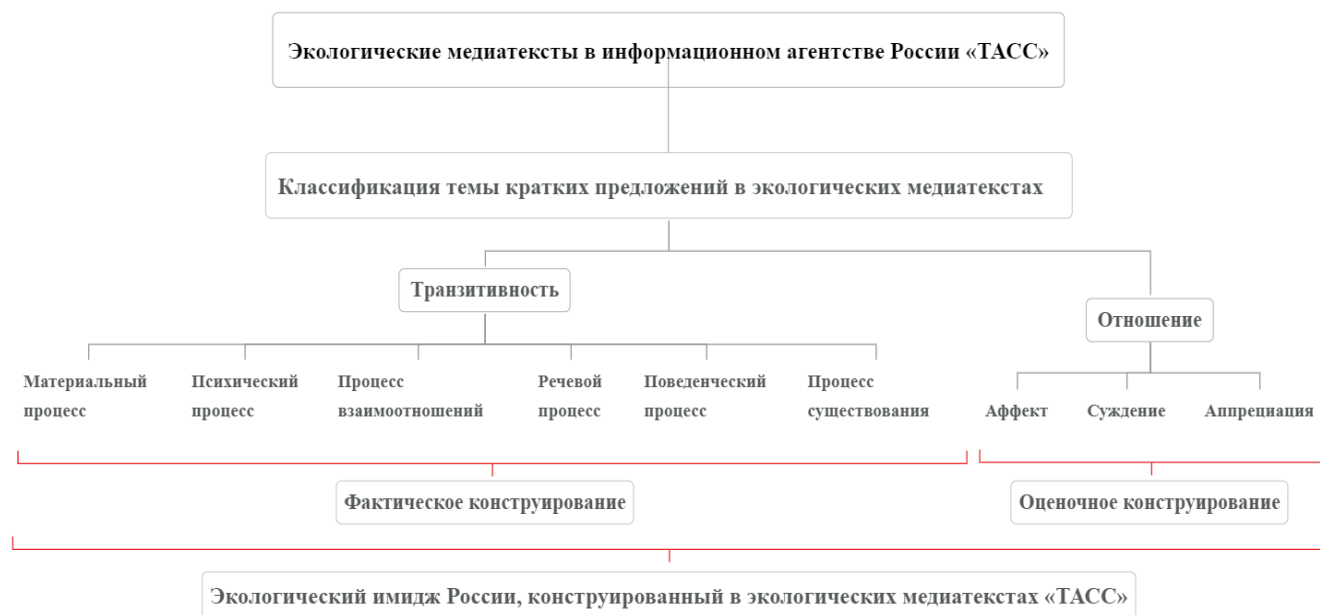


Рис. 1. Теоретическая модель данного исследования

В 2019 году в России стартовал национальный проект «Экология», поэтому период выборки данного исследования установлен с 1 января 2019 г. по 31 декабря 2021 г. Собрал и проанализировал медиатексты ТАСС за указанный период, представляется возможным описать экологический имидж государства в медиатекстах «ТАСС».

В первую очередь, в рамках проводимого исследования на официальном сайте «ТАСС»,

в специальном разделе «Экология», были выбраны периодические издания за указанный временной промежуток, а также для каждого года выборки отобраны две структурные недели, которые могут представлять большую часть года [8]. В таблице 1 представлена следующая конкретная дата, включенная в образец.

Таблица 1. Конкретная дата, включенная в образец

Год	Воскресенье	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
2019г	13 янв.	4 фев.	19 фев.	3 апр.	25 апр.	24 мая	15 июн.
	7 июл.	5 авг.	20 авг.	25 сен.	17 окт.	8 ноя.	14 дек.
2020г	12 янв.	3 фев.	18 фев.	18 мар.	9 апр.	22 май	27 июн.
	5 июл.	7 июл.	25 авг.	16 сент.	22 окт.	6 ноя.	26 дек.
2021г	10 янв.	8 фев.	2 мар.	24 мар.	15 апр.	28 май	19 июн.
	11 июл.	2 авг.	7 сент.	22 сен.	14 окт.	19 ноя.	25 дек.

### Системный функционально-лингвистический анализ экологического имиджа России

В этом разделе теоретической основой выступает транзитивность и отношение. После осуществляется подсчет количества коротких предложений по различной теме, затем предложения маркируются транзитивностью и отношением. На завершающей стадии результаты анализируются для определения того, как ТАСС конструируют экологический образ России с объективной и субъективной точек зрения.

Таблица 2. Распределение тем коротких предложений в медиатекстах

Тема	Количество	Процент
Экологическое законодательство и мониторинг	173	10,67%
Экологическое управление	195	12,03%
Сотрудничество между правительством и предприятиями	218	13,45%
Экотуризм и охраняемые территории	235	14,50%
Экотехнология	227	14,00%
Экологическое сознание	214	13,20%
Экологические проблемы	220	13,57%
Улучшение экологической обстановки	139	8,57%
Общее количество	1621	100,00%

Как показано в таблице 2, в экологических медиатекстах ТАСС насчитывается всего 1621 короткое предложение. Эти предложения, в свою очередь, подразделяются на восемь тем: «экологическое законодательство и мониторинг», «экологическое управление», «сотрудничество между

правительством и предприятиями», «экотуризм и охраняемые территории», «экотехнология», «экологическое сознание», «экологические проблемы» и «улучшение экологической обстановки». Среди них больше всего таких предложений, которые связаны с темой – 235 (14,50%). А меньше всего представлено таких предложений, которые связаны с темой «улучшением экологической обстановки» – 139 (8,57%).

### Анализ фактологического конструирования экологического имиджа России с помощью транзитивности

В данном разделе с помощью транзитивности проведен анализ экологического имиджа России. В таблице 3 представлено количество и соотношение различных «процессов».

Таблица 3. Количество и соотношение различных «процессов»

Тип процесса	количество	процент
Материальный процесс	812	50,09%
Психический процесс	142	8,76%
Процесс взаимоотношений	292	18,01%
Поведенческий процесс	2	0,12%
Речевой процесс	295	18,20%
Процесс существования	78	4,81%
Общее количество	1621	100,00%

В таблице 3 показано, что материальный и речевой процесс, а также процесс взаимоотношений

являются фундаментальными. При этом количество психологического и поведенческого процессов, а кроме того и процесса существования намного меньше, чем другие. Полученный результат можно обусловить тем, что в экологических медиатекстах «ТАСС» наиболее важной является передача информации о самой новости, поэтому доля материальных процессов высока, что составляет почти половину всего количества предложений.

Процесс взаимоотношений используется по той причине, что в новостях, посвященных теме «экология», человек или событие, всегда находится в каких-то отношениях. Кроме того, речевой процесс используется по той причине, что в экологических медиатекстах соответствующая информация выражается не только через то, что делают люди, но и через то, что они говорят. В связи с этим, далее рассмотрена транзитивность при помощи таких процессов, как материальный и речевой процессы, а также процесс взаимоотношений.

1. В Приморском крае принят законопроект о запрете вырубке дуба, ясеня и липы.

Пример 1 – материальный процесс. Эта фраза говорит о том, как Россия на законодательном уровне запретила вырубку деревьев и защитила леса, тем самым сократив выбросы парниковых газов и защитив экологическую среду планеты.

2. Цель федерального проекта «Сохранение лесов» – обеспечение баланса выбытия и воспроизводства лесов в соотношении 100% к 2024 году.

Пример 2 – процесс взаимоотношений. Эта фраза демонстрирует главную задачу указанного федерального проекта, которая состоит в обеспечении баланса площади лесовосстановления и лесоразведения к площади вырубленных и погибших насаждений. Следовательно, подчеркивается, что Россия придает большое значение защите лесов.

3. Весной 2018 года в реке отмечалось изменение в цвете воды – она приобрела сине-зеленый оттенок, а жители ближайших районов жаловались на резкий запах.

Пример 3 – речевой процесс. Предложение показывает одновременно изменение цвета и запаха реки после ее загрязнения, чем демонстрирует серьезность и срочность решения экологической проблемы, и при этом выражает недовольство жителей.

### Анализ оценочного конструирования экологического имиджа России с помощью системы отношения

В этом разделе, согласно классификации Мартина и описанием систем установок, проведено распределение в экологических тематических медиатекстах ТАСС. В таблице 4 представлено количество и соотношение различных типов «отношений».

Как показано в таблице 4, в экологических медиатекстах ТАСС насчитывается порядка 794 оценочных ресурсов, из которых 513 – ресурсы аппрециаций, 194 – ресурсы аффекта и 87 – ресурсы суждения. Такие результаты обуславливаются тем,

что предметом данной работы является экологический имидж России, а аппрециация – это в основном оценки вещей, что соответствует теме исследования. Помимо этого стоит отметить, что в докладе приводится большое количество комментариев о текущей экологической ситуации о людях, правительственных чиновников и экспертов, которые содержат ресурсы аффекта. А суждение – это комментарий о людях, используемого для обозначения личности людей, фигурирующих в докладе, что не имеет особо отношения к данному исследованию, поэтому количество суждений минимально.

Таблица 4. Количество и соотношение различных типов «отношений»

Тип отношений		Количество	Общее количество	
Аффект	Положительный	107	194	794
	Отрицательный	87		
Суждение	Положительный	68	87	
	Отрицательный	19		
Аппрециация	Положительный	332	513	
	Отрицательный	181		

4. Как прокомментировали в Правительстве Москвы, позитивная динамика по уровню загрязненности воздуха – это результат целого комплекса мер.

В примере 4 используется аппрециация. В данном случае количество используемых мер велико, они систематичны и эффективны.

5. РЭО – помощник для региональных властей, участник рынка и населения, и индикатор для населения качества и полноты услуги, которая оказывается в рамках проводимой реформы.

В примере 5 используется суждение – положительная оценка. В данном суждении говорится о том, что деятельность Российского экологического оператора (РЭО) направлена, как на представление интересов государства и народа, так и на оказание помощи бизнесу и участникам рынка, что положительно оценивается со стороны ТАСС.

6. «Мне очень понравилась наша поездка в национальный парк».

В примере 6 используется аффект, который описывает красивую экологическую среду и расслабляющую атмосферу Национального парка, и выражает удовольствие посетителя, что является положительной оценкой.

На основе проведенного анализа представляется возможным сформулировать вывод об определении экологического имиджа России в следующих аспектах:

1. В аспекте экологической среды: экологический имидж с серьезными экологическими проблемами и начальными достижениями управления.

За 2019–2021 гг. в ТАСС представлено 220 кратких предложений, связанных с экологическими проблемами, что составляет 13,57% от общего количества кратких предложений. Кроме того, в сообщениях ТАСС часто упоминаются лесные пожары, вырубка деревьев в крупных масштабах и выделение большого количества парниковых газов на территории России. Также в сообщениях ТАСС часто можно встретить наличие на территории России незаконных свалок, которые загрязняют воздух и почву. Что касается сохранения флоры и фауны, то в сообщениях ТАСС можно встретить такие, которые говорят о случаях незаконной охоты на животных, в том числе и с целью наживы. Все это говорит о том, что экологическая ситуация в России не очень хорошая, и как следствие, это приводит к росту жалоб населения.

Однако экология на территории России улучшилась именно благодаря государственному управлению. Так, согласно проведенному исследованию, можно выделить порядка 139 кратких предложений, связанных с улучшением экологической обстановки в стране, что составляет 8,57% от общего количества.

Стоит отметить, что борьба за очищение атмосферы в промышленных городах России осуществляется в рамках федерального проекта «Чистый воздух» нацпроекта «Экология». К 2024 году в 12 городах России планируется значительно снизить объем вредных выбросов и улучшить качество жизни миллионов людей. Предполагается, что в проект «Чистый воздух» войдет 41 город [11].

По федеральному проекту «Сохранение уникальных водных объектов» регионы России провели реабилитацию восьми рек и озер, а также организовали порядка 70 акций по расчистке водохранилищ и участков русел рек. Эффект от данного мероприятия, согласно итогам работы Общественного совета при Минприроды России по нацпроекту «Экология», в 2020 году ощутили более 4,5 млн человек [14].

Следовательно, экологическая обстановка в России за последние несколько лет улучшилась благодаря реализации национальных экологических проектов.

2. В аспекте экологического сознания: экологический имидж с сильным экологическим сознанием и большим вниманием к экологическим проблемам.

За 2019–2021 гг. в ТАСС представлено 214 кратких предложений, связанных с экологическим сознанием, что составляет 13,20% от общего количества. В этих кратких предложениях отражается сильное экологическое сознание россиян. В медиатексте ТАСС «Треть опрошенных жителей Ленобласти недовольна экологией из-за загрязнения водоемов» отмечается, что личное отношение жителей Ленинградской области к природе «серьез-

ное, осторожное и внимательное». Порядка 93,2% опрошенных жителей региона заявили, что готовы отнести отработанные батарейки в специальный пункт сбора, если они появятся в их районе.

Более того, многие российские общественные организации и объединения также привержены делу сохранения экологической среды, в частности, они сотрудничают с рядом государственных ведомств, мобилизуя широкие массы на реальное участие в охране экологической среды. Все указанное говорит о сильном экологическом сознании населения страны.

3. В аспекте экологии и политики: экологический имидж с совершенными законами и правилами и всесторонними мерами управления.

За 2019–2021 гг. в ТАСС представлено 173 кратких предложений, связанных с экологическим законодательством и мониторингом, что составляет 10,67% от общего количества.

Сегодня в России продолжается совершенствование экологического законодательства и наращивание усилий по борьбе с экологическими нарушениями. Например, в медиатекстах ТАСС от декабря 2021 года упоминается, что депутаты Государственной Думы единогласно приняли законопроект «О внесении изменений в Федеральный закон «Об охране окружающей среды» и отдельные законодательные акты РФ». Согласно внесенным изменениям, собственники опасных предприятий несут ответственность за ликвидацию объектов накопленного вреда. В другом медиатексте ТАСС отмечается, что Госдума РФ на пленарном заседании в первом чтении приняла поправки в закон «Об охране озера Байкал», а также «О запрете продажи мощных средств и товаров бытовой химии с высоким содержанием фосфорнокислых соединений». Что касается охраны лесов, то в медиатексте ТАСС упоминается, что В.В. Путин поддерживает ужесточение санкций за сокрытие вырубки леса с помощью лесных пожаров. Все указанное демонстрирует высокую заинтересованность России в сохранении экологии, прежде всего, на законодательном уровне, а также говорит о решимости продолжить борьбу с экологическими нарушениями и стремлении обеспечить защиту экологии.

Кроме того, для улучшения экологической обстановки, российское правительство приняло ряд мер управления. Так, за 2019–2021 гг. в ТАСС представлено 195 кратких предложений, связанных с экологическим управлением, что составляет 12,03% от общего количества. Для того, чтобы реализовать цели, поставленные в рамках проекта «Чистый воздух» правительство выделило почти 9 млрд рублей. Выделенные средства распределены между 10 регионами страны [15]. При этом для реализации цели проекта «Чистая страна», правительством России выделяется свыше 28 млрд рублей на проведение генеральной уборки в период 2022–2024 гг. [9]. Вышеуказанное говорит о национальных усилиях России, способствующих улучшению экологической обстановки.



4. В аспекте экологии и экономики: экологический имидж, который стремится к трансформации модели экономического развития и инновационному решению экологических проблем.

В настоящее время Россия пытается развивать третичный сектор – экотуризм. И за 2019–2021 гг. в ТАСС представлено 235 кратких предложений, связанных с экотуризмом и охраняемыми территориями, что составляет 14,50% от общего количества. Ресурсы природного туризма в России уникальны. Данная область является перспективной ресурсной базой для развития экологического туризма, на территории которой более 12 тысяч уникальных охраняемых природных территорий и множество памятников природы. В медиатексте ТАСС также упоминается, что в Москве построили 18 новых особо охраняемых природных территорий и их общая площадь оставляет более 1739 гектар, что также формирует ресурсную базу, необходимую для развития экотуризма в стране.

Более того, в России разрабатываются инновационные решения экологических проблем.

Во-первых, в России стараются развивать сотрудничество между государством и бизнесом. Так, за 2019–2021 гг. в ТАСС представлено 218 кратких предложений, связанных с сотрудничеством государства и бизнеса, что составляет 13,45% от общего количества. В медиатексте ТАСС «В Мурманском порту установили конструкцию для защиты города от угольной пыли» компания инвестировала порядка 663,3 млн рублей в Мурманский порт и профинансировала 3 млрд рублей для того, чтобы установить конструкцию для защиты города от угольной пыли. Российские компании в 2021 проинвестировали денежные средства в экологические проекты в размере более 1 трлн. рублей, что на 151 млрд. рублей больше, в сравнении с 2020 годом [10]. Также стоит отметить, что национальный проект «Экология» на 79,8% финансируется внебюджетными источниками (порядка 3206 126 млн. рублей), а большинство спонсирующих компаний являются российскими или государственными [18].

По нашему мнению, такой тренд на экологизацию российского бизнеса следует продолжать и в будущем, а также оказывать поддержку на всех уровнях.

Во-вторых, в России ценят экологические технологии. За 2019–2021 гг. в ТАСС представлено 227 кратких предложений, связанных с экотехнологией, что составляет 14,00% от общего количества.

Россия высоко оценивает значение науки и техники в экологическом плане. Так, 21 июля 2020 г. в рамках комплекса мероприятий, посвященных 75-летию деятельности Организации Объединенных Наций, состоялся международный онлайн-диалог на тему «Зеленые города и зеленая экономика: решения академических кругов». На данном мероприятии с докладом выступил Сергей Коротков – директор Центра международного промышленного сотрудничества ЮНИДО в Российской Федерации. Стоит отметить, что Сергей Коротков

подчеркнул высокую значимость природоподобных технологий и природоохранных практик, а также рассказал о мероприятиях и действиях ЮНИДО и других связанных с ней организаций, направленных на широкое распространение в мире энергоэффективных и «зеленых» технологий, на трансферт природоохранных технологий и лучшие природоохранные практики в регионах с наибольшей сложной экологической нагрузкой и т.д. [13].

Все это отражает усилия России по совершенствованию экологических технологий в целом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в экологических медиатекстах «ТАСС» имеются свои недостатки, например: отсутствие устойчивости в медиатекстах, отсутствие глобальной перспективы и неразвитое экологическое сознание в экологических медиатекстах. Для устранения выявленных недостатков, следует увеличить частоту и глубину медиатекстов; расширить глобальную перспективу и усилить международное влияние; изменить взгляд на природу.

## Литература

1. Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/image> (дата обращения: 12.03.2023)
2. Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/country> (дата обращения: 12.03.2023)
3. Halliday M.A.K. Explorations in the Functions of Languages. London: Edward Arnold, 1973. P. 41.
4. Halliday M.A.K., Matthiessen C.M.I.M. Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition. London: World Publishing Corporation, 1999. P. 3, 17.
5. Halliday M.A.K., Matthiessen C.M.I.M. Hallidays Introduction to Functional Grammar (4th ed). London and New York: Routledge, 2014. P. 215.
6. Martin J.R., Rose D. Working with the Discourse: Meaning beyond the Clause (2nd ed.). London: Continuum, 2007. P. 25.
7. Riffe D., Lacy S., Fico F. Analyzing Media Messages: Using quantitative Content Analysis in Research. New York: Routledge, 1998. P. 97.
8. Более 28 млрд рублей выделят на генеральную уборку страны в 2022–2024 годах. <https://ecologyofrussia.ru/byudzheth-nalivvidatsiyu-svalok-2022-2024/> (дата обращения: 20.03.2023)
9. Боркова Е.А., Ватлина Л.В. Взаимодействие государства, бизнеса и общества в интересах экологической безопасности России. // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета, 2022. № 5. С. 80.
10. В проект «Чистый воздух» войдет 41 город. <https://ecologyofrussia.ru/v-proekt-chisty-vozdukh-voydet-41-gorod/> (дата обращения: 15.03.2023)

11. Лю Лифэнь, Шарафутдинов Д.Р. Анализ текста Послания Президента России Федеральному собранию РФ от 2016 года с позиций системно-функциональной лингвистики. // *Политическая лингвистика*, 2018. № 5. С. 73.
12. Мингалеева Ж.А. Роль современных технологий в развитии “зеленой” экономики и экологически чистых городов. // *Вестник Московского университета, Серия 6: Экономика*, 2020. № 5. С. 260.
13. На Общественном совете при Минприроды РФ подвели итоги нацпроекта «Экология» в 2020 году. <https://ecologyofrussia.ru/obshchestvennyy-sovet-natsproekt-ekologiya/> (дата обращения: 17.03.2023)
14. Правительство выделило почти 9 млрд рублей на «Чистый воздух» в регионах. <https://ecologyofrussia.ru/pravitelstvo-vydililo-pochti-9-mlrd-rublei-na-chisty-vozdukh-v-regionakh/> (дата обращения: 20.03.2023)
15. Толковый словарь русского языка онлайн [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ozhegov.slovaronline.com/10733-IMIDZH> (дата обращения: 12.03.2023)
16. Толковый словарь русского языка онлайн <https://ozhegov.slovaronline.com/5951-GOSUDARSTVO> (дата обращения: 12.03.2023)
17. Татаренко Т.А., Заикин В.В. Финансирование и Реализация экологических проектов в России: актуальные проблемы. // *E-Scio*, 2022. № 6. С. 272.
18. Фань Хун. Многомерное формирование национального имиджа и коммуникационные стратегии. // *Журнал Университета Цинхуа (издание по философии и социальным наукам)*. 2013. № 28(2). С.141–152+161
19. Ху Чжуанлинь, Чжу Юншэн, Чжан Дэлу, Ли Чжаньцзы. Введение в системную функциональную лингвистику. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2005. С. 323
20. Лю Сяоянь. Размышления о формировании национального имиджа средствами массовой информации. // *международная пресса*. 2002. № 2. С. 61

#### THE USE OF TOOLS OF SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTICS IN DETERMINING THE ECOLOGICAL IMAGE OF RUSSIA: ON THE EXAMPLE OF MEDIA TEXTS OF THE WEBSITE OF THE AGENCY “TASS” 2019–2021

Li Siyue

Dalian University of Foreign Languages, PRC

The image of a state is an important reflection of the comprehensive strength of a country. At a time when environmental issues are becoming increasingly important, environmental image, as an important component of the holistic image of the state, reflects the extent to which the country attaches special importance to ecology and its sustainable development.

The article cites the appropriateness of systemic functional linguistics as a theoretical framework for studying the construction of a state's image. The author also uses quantitative analysis to study the environmental media texts of TASS. In addition, the author examines the actual and evaluative construction of the environmental image of the state by the Russian TASS media using tractability and evaluation theory.

The study shows that TASS environmental media texts use various linguistic strategies and discursive tools to portray the country's

position and behavior in response to environmental issues. These environmental media texts provide a full and in-depth picture of Russia's environmental image in four aspects: ecological environment, ecological consciousness, ecology and politics, and ecology and economy. This study also points out reflections on the formation of Russia's environmental image in the media texts covered.

**Keywords:** systemic functional linguistics; ecological image of Russia; ecological media texts on the TASS website.

#### References

1. Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online dictionary Access mode: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/image> (accessed: 12.03.2023)
2. Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online dictionary Access mode: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/country> (accessed: 12.03.2023)
3. Halliday M.A.K. *Explorations in the Functions of Languages*. London: Edward Arnold, 1973. P. 41.
4. Halliday M.A.K., Matthiessen C.M.I.M. *Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. London: World Publishing Corporation, 1999. P. 3, 17.
5. Halliday M.A.K., Matthiessen C.M.I.M. *Hallidays Introduction to Functional Grammar (4th ed)*. London and New York: Routledge, 2014. P. 215.
6. Martin J.R., Rose D. *Working with the Discourse: Meaning beyond the Clause (2nd ed.)*. London: Continuum, 2007. P. 25.
7. Riffe D., Lacy S., Fico F. *Analyzing Media Messages: Using quantitative Content Analysis in Research*. New York: Routledge, 1998. P. 97.
8. More than 28 billion rubles will be allocated for general cleaning of the country in 2022–2024. <https://ecologyofrussia.ru/byudzh-et-na-likvidatsiyu-svalok-2022-2024/> (accessed: 20.03.2023)
9. Borkova E.A., Vatlina L.V. Interaction of the state, business and society in the interests of environmental safety of Russia. // *Izvestia of St. Petersburg State University of Economics*, 2022. No. 5. p. 80.
10. The Clean Air project will include 41 cities. <https://ecologyofrussia.ru/v-proekt-chisty-vozdukh-voydet-41-gorod/> (accessed: 15.03.2023)
11. Liu Lifan, Sharafutdinov D.R. Analysis of the text of the Message of the President of Russia to the Federal Assembly of the Russian Federation from 2016 from the standpoint of system-functional linguistics. // *Political Linguistics*, 2018. No.5. p. 73.
12. Mingaleva Zh.A. The role of modern technologies in the development of a “green” economy and environmentally friendly cities. // *Bulletin of the Moscow University, Series 6: Economics*, 2020. No. 5. p. 260.
13. At the Public Council under the Ministry of Natural Resources of the Russian Federation summed up the results of the national project “Ecology” in 2020. <https://ecologyofrussia.ru/obshchestvennyy-sovet-natsproekt-ekologiya/> (accessed: 17.03.2023)
14. The government has allocated almost 9 billion rubles for “Clean air” in the regions. <https://ecologyofrussia.ru/pravitelstvo-vydililo-pochti-9-mlrd-rublei-na-chisty-vozdukh-v-regionakh/> (accessed: 20.03.2023)
15. Explanatory dictionary of the Russian language online <https://ozhegov.slovaronline.com/10733-IMIDZH> (accessed: 12.03.2023)
16. Explanatory dictionary of the Russian language online <https://ozhegov.slovaronline.com/5951-GOSUDARSTVO> (accessed: 12.03.2023)
17. Tatarenko T.A., Zaikin V.V. Financing and implementation of environmental projects in Russia: actual problems. // *E-Scio*, 2022. No. 6. p. 272.
18. Fan Hong. Multidimensional formation of the national image and communication strategies. // *Journal of Tsinghua University (publication on philosophy and social sciences)*. 2013. № 28(2). С.141–152+161
19. Hu Chuanglin, Zhu Yongsheng, Zhang Delu, Li Zhanzi. *Introduction to systemic functional Linguistics*. Beijing: Peking University Press, 2005. p. 323
20. Liu Xiaoyan. Reflections on the formation of the national image by the mass media. // *international press*. 2002. No. 2. p. 61

# Языковые особенности профессиональной лексики русских, американских и французских полицейских: лингвоэтическая сторона культуры речи

**Литвяк Олеся Валерьевна,**

канд. филол. наук, доцент, кафедра немецкой филологии,  
Крымский инженерно-педагогический университет  
имени Февзи Якубова  
E-mail: ole.litviak@yandex.ru

**Скрипичникова Наталья Сергеевна,**

канд. филол. наук, доцент, кафедра английской филологии,  
Крымский инженерно-педагогический университет  
имени Февзи Якубова  
E-mail: tashmif-1980@yandex.ru

В статье рассматривается профессиональная лексика американских, французских и русских полицейских с этической стороны профессиональной коммуникации, т.е. социально ориентированные и национально-обусловленные правила речевого поведения, в том числе устойчивые выражения, принятые в профессиональном обществе и используемые в ситуациях «вежливого» контакта с собеседником. Сравниваются этикетные формулы приветствия, общение с напарниками, начальником и коллегами с неформальной точки зрения. Анализируются схожие черты в использовании жаргонизмов, сленгизмов и профессионализмов в речи сотрудников полиции на французском, английском и русском языках. Примеры диалогов, высказываний, взяты из словарей, исследований, посвященных профессиональному поведению полиции, и живой речи, а также современных фильмов, которые в настоящее время показывают жизнь и работу полиции наиболее реалистично и приближенно к жизни. Специфика работы данного профессионального сообщества способствует наличию в речи грубости, обсценной лексики, сарказма и самоиронии, большого количества профессионального жаргона, что делает речь полицейского яркой, эмоционально и экспрессивно окрашенной.

**Ключевые слова:** профессиональная лексика, полицейский, лексикон, жаргонизмы, этика, этикетные формулы, обсценная лексика, профессионализмы, профессионализм, жаргон, профессиональный сленг.

Профессиональная лексика – это лексика, используемая определенной профессиональной группой для обеспечения внутренней коммуникации и общения при выполнении служебных обязанностей. Такая лексика редко покидает пределы профессионального сообщества, поскольку, во-первых, является своеобразным шифром, в особенности в закрытых профессиональных сообществах (полиция, армия), а во-вторых, особенности образования профессионального сленга основаны на метафорах, буквенно-цифровых сочетаниях, которые понятны только представителям данной профессии: *браслеты* (полиц.) – наручники (причем любые, в том числе и современный вариант пластиковых жгутов), *бандерлог* (шахт.) – рабочий участка шахтного или конвейерного транспорта, *белуга* (арм.) – нижнее белье – рубашка и кальсоны, *телевизор* (мед.) – рентгенодиагностика, *код 02* (полиц.) – ведется погоня, подкрепление не требуется или *10–4/ten-four* (полиц.) – буквально «понял/принято» (*message received/OK*) и т.д.

Безусловно, профессиональный жаргон позволяет скрыть нюансы профессии от «непосвященных», что помогает при коммуникации с больными, потерпевшими, преступниками, а также способствует более эффективному общению внутри сообщества, например, быстрой реакции на внештатные ситуации: *код 07* – гражданский ранен, срочно нужна скорая помощь/подкрепление, «*four-one-seven*» (417) – в американской полиции код, означающий человека с огнестрельным оружием, *загрузился* – для врачей является сигналом, что пациент потерял сознание, впал в коматозное состояние.

Радиосообщение *10–33 (ten thirty-three) Bay and King. Send an ETF unit now* (амер.) означает код *аварийная ситуация на Бэй Стрит, угол Кинг*. Вышлите оперативную группу по чрезвычайным ситуациям (Emergency Task Force), а использование кода позволяет быстрее принять сообщение и отреагировать на него.

*We have a 10–59 on 255th and Ashby; trauma team and a fire control team are en route*, где 10–59 означает сигнал о пожаре, т.е. *У нас пожар на 255 улице и Эшби; скорая и пожарная в пути* («Полиция Чикаго» / «Chicago P.D, сериал (1 сезон), реж. Джесси Ли Соффер, Майкелти Уильямсон, 2014).

Особенности профессиональной деятельности некоторых структур предполагает наличие профессионального речевого этикета, т.е. норм и правил поведения в различных коммуникативных ситуациях, как внутри самого сообщества, так и за его пределами. При этом, стоит отметить, что



между собой профессионалы общаются, зачастую отступая от речевых стандартов и активно используя профессиональный сленг и жаргон, а также нецензурную лексику.

Так, устный профессиональный сленг полиции пронизан жаргонизмами и профессионализмами, причем в разных странах прослеживается схожие языковые элементы. Образы, использующиеся при формировании полицейских сленгизмов в английском, русском и французском языках отражают специфику работы полицейского: *конструктор* (рус.) – буквально расчлененный труп (зачастую части тела разбросаны в нескольких районах города), *canoe maker* (амер.) – судмедэксперт (производя вскрытие происходит изъятие органов, что превращает тело в подобие «каное», лодки), «хрустик» (рус.) или *organ donor* (амер.) – мотоциклист без шлема, *обезьяник* (рус.), *l'aquarium* (франц.) или *sage* (амер.) – камера для заключенных и другие.

Для полицейского жаргона характерно обращение к животным для формирования многих профессиональных сленгизмов. Так, собака является одним из ключевых образов: *ищейка/легавий/watchdog/snooper/le cabot; walk the dog* (сделать перерыв, отдохнуть); *scooby snack* (подозреваемый, которого покусала служебная собака); *посадить собак на длинный поводок* (дать команду наблюдению увеличить дистанцию с подозреваемым) и т.д.

Среди прочих можно отметить: *whale* (полицейская черно-белая машина без световой балки), *yardbird* (подозреваемый, который выпрыгивает из кустов и убегает от полицейских), *zebra* (сержант, которого недолюбливают), *le zèbre* (тюремная роба), *les ravageurs* (браконьеры), медвежатник (преступник-грабитель, использующий взлом как метод), *rat squad* (дословно «крысы» – офицеры Бюро внутренних расследований, которые рассматривают дела сотрудников полиции и следят за ними) и т.д.

При внутреннем общении соблюдение норм и правил этикета институционального (профессионального) общения нарушается и на выбор языковых средств влияет не только профессиональные характеристики коммуникантов, но и социальный статус, образование, характер отношений между ними, возраст и воспитание и т.д. Кроме этого, речевой этикет, как и этикет в широком смысле, имеет ярко выраженный национальный окрас: *Cherries and Berries up ahead!* (амер.) / Выключи *матюгальник*, башка гудит! (рус.) («Плохие парни» / «Bad Boys», реж. Майкл Бэй, 1995), где у американцев сирены на полицейском автомобиле сравниваются с ягодами (по цвету), а у русских с «криком» (громкость).

«Речевой этикет – это социально заданные и национально-специфические правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях «вежливого» контакта с собеседником» [6, с. 78].

Для полицейских основными правилами поведения и речи является вежливость и учтивость при общении с гражданами, старшими офицерами и сотрудниками. В России, США или Франции сотрудник полиции обязан представиться, назвав звание и фамилию, прежде чем продолжить диалог с пострадавшим или предполагаемым преступником, правонарушителем.

Однако, устная коммуникация между сотрудниками полиции, несмотря на жесткий регламент и иерархию, напоминает разговор «хороших приятелей», где уместно использовать подколки, прозвища, нецензурные выражения, грубость и сарказм. Сама профессия, связанная с оружием, жестокостью, применением силы, смертельной угрозой, предполагает большую черствость в речи, которую, тем не менее, воспринимают как естественную профессиональную коммуникативную ситуацию.

Даже для наименований собственных подразделений и сотрудников, полицейские используют огромное количество прозвищ и профессиональных сленгизмов, которые также отражают национальную специфику каждого из национальных департаментов.

Например, «Appeler les mongols!» (франц. «Вызывай монголов!»), где *les mongols* (франц.) – служащие полиции специального назначения CRS (сокр. от *Compagnies Républicaines de Sécurité*), буквально «монголы». Сравнение возникло на фоне физического сходства, которое обеспечивает специальная экипировка, скрывающая все, кроме глаз.

В русском профессиональном сленге полицейских сотрудников специальных подразделений, ОМОНа например, называют «тяжелые», где в основе профессионального жаргонизма также использован образ униформы полицейского, в которой есть специальная экипировка, бронежилет, оборудование и т.д., создающая образ «тяжело нагруженного человека»: «Все, вызывай тяжелых! Дальше с ними.»

В американской практике специалистов команды SWAT (от англ. *Special Weapons Attack Team* – Силы специального реагирования) называют *loose*, буквально узел, петля, используемым для подвешивания людей или виселицы. В данном случае в основе лежит ассоциация с результатом действий полиции, т.е. преступник попадает в капкан, петлю и не имеет возможности избежать наказания. В сленг полицейских жаргонизм попал из компьютерной игры GTA.

Во Франции русское слово *мент* имеет сленговый аналог *flic* (буквально *Federation Legale des Idiots Casques*, т.е. «легальная федерация идиотов в шлемах»): *Je suis le flic qui vous manque, commissaire*. Как и в русском *мусор – жаргонизм* с негативной коннотацией, прочно вошедший в сленг полиции и возникший благодаря названию места службы (Московский уголовный розыск), во Франции есть *poule* – полицейский (дословно «курица»), появившееся благодаря месту, набережной



Орфевр, где раньше располагалась птицефабрика, а теперь находится парижское полицейское управление.

Жаргонизм *мусор* созвучен в русском языке со словом, означающим «отходы, выбросы», и использование его в разговорах при обращении к коллеге можно рассматривать как неодобрение профессиональной деятельности, проявление неуважения, также, как и во французском сленге слово *keuf* – отходы, нечистоты – является оскорблением. Также, во Французском языке есть выражение *le ripeur* (дословно «помощник мусорщика»), которое означает самый молодой и неопытный сотрудник полиции, где можно вновь увидеть обращение к нечистотам.

Американское прозвище *cop* (сокр. от *Constable On Patrol*) имеет нейтральную оценочную коннотацию и используется повсеместно: *Most cops are good, decent folks; unfortunately, in this profession, one bad cop really makes them all look bad.*

Полицейские в своей речи используют много грубых и вульгарных выражений, а также обценной лексики, которая способствует снижению напряжения и стресса в работе и не воспринимается как табуированная. Например, *J'ai attendu presque trois heures à l'hopitale, ça me casse les couilles.* – Я прождал почти три часа в больнице, достало! (буквально «серпом по яйцам») («Шутки в сторону» / «De l'autre côté du périph», реж. Давид Шарон, 2012), показывает высокую степень раздражения и негативную оценку ситуации «до физической боли», в которой человек не имеет возможность повлиять на события и испытывает безысходность, а поскольку, в большинстве департаментов полиции служат преимущественно мужчины, выражение помогает образно и экспрессивно передать эмоции.

Выражения *Me casse pas les couilles/Putain de bordel de merde!/Ça me fait chier!* франц. («Шутки в сторону» / «De l'autre côté du périph», реж. Давид Шарон, 2012), что можно перевести как «меня это бесит/достало» (дословно «это заставляет меня испражняться»), *Fuck off! Hop off my balls* (амер.), *Отвали/Иди в ж..у/Отъе...сь от меня* (рус.) или грязные ругательства *C'est un fils de pute!* (франц. дословно «сын проститутки»), *motherfucker* (амер.), *Сукин сын* (рус.), *Je vais te niquer ta gueule* (франц. Дословно «я тебе рожу расхерачу» от глагола *piquer* «трахать», «ломать»), *Merde!* (франц. «дерьмо»), *Et ta soeur!* (франц. дословно «твою сестру») или русский аналог «Твою мать!» изобилуют в речи полицейских, даже в ходе обычных диалогов, например, обсуждение типовых профессиональных ситуаций, исполнения служебных обязанностей и т.д. Причем, стоит отметить, что для француза более чувствительны образ сестры, нежели матери, а для американца или русского использование матери в грязных ругательствах показывает наиболее высокую степень раздражения.

Устойчивые этикетные выражения, используемые в социуме в качестве стандартных форм

приветствия, прощания, выражения благодарности, в полиции также претерпевают изменения под действие профессиональной субкультуры. В профессиональной коммуникации есть широкий спектр ситуаций, неофициальных и полуофициальных, которые оформляются в виде устойчивых словесных формул.

Многие разговорные этикетные выражения восходят к народным фольклорным формам, например пословицам, поговоркам, или даже анекдотам, однако, такие устойчивые речевые клише отражают базовые ситуации этикета. Например, *Спасибо этому дому – пойдём к другому/Дай Бог, свидимся ещё!/Vive for now* (прощание), *Милости прошу к нашему шалашу/Чай, кофе... водка, коньяк.../Ну-у, поехали!/Chin-chin!* (приглашение выпить) и др.

Народно-разговорные формулы речевого общения призваны поддерживать оптимистический, ироничный и насмешливый настрой, что является критичным в профессиях, связанных с постоянным стрессом и напряжением [2, с. 186].

Использование юмора, иронии и самоиронии в неофициальной речевой коммуникации является своего рода индикатором национального единства, а также позволяет творчески подойти к реализации этикетных норм, как к некоей «этикетной игре» [2, с. 188]. Например, рифмовка имен собственных, где также присутствует стилистическая сниженность: *Толик, Толик – алкоголик; У любого Миши непременно съедет крыша; В двух словах любой Алеша – злобный тип и нехороший* и т.д.

Рифмованные ответы встречаются как в русской коммуникации, так и у французских полицейских. Например: *Как дела? – Как сажа бела / Пока не родила.; Salut, chef. Ça va? – Comme ci, comme ça. / La patate! Bof! Qu'est-ce qu'il y a?* (букв. «как сажа бела»); *Quels gorilles! – Chef, nous... – Boutonnez-vous!* («Жандарм из Сен-Тропе» / «Le Gendarme De Saint-Tropez», реж. Жан Жиро, 1964).

В русском языке также можно отметить и грубые формы, которые не воспринимаются отрицательно, а в коммуникации полицейских скорее помогает смягчить грубость: *Спасибо! – Спасибо на хлеб не намажешь... / Спасибо не булькает / в стакан не нальешь...; У вас есть? – Есть, да не про вашу честь; Мерси – И больше не проси!; Доброе утро. – Утро добрым не бывает! / Виделись уже!; Чай, кофе, потанцуем... – Водка, пиво, положим!; Когда? – Когда муха родит паука; Как? – Каком кверху... и др.*

Ряд выявленных нами клише тем не менее имеет ярко выраженное эвфемистическое происхождение. Так, например, в профессиолекте сотрудников правоохранительных органов номинации сидеть, дела являются эвфемизмами, отсюда и выражения, содержащие данные номинации, обрастают целым рядом «откличек»: *Как дела? – Дела у прокурора; Садитесь! – Сесть я всегда успею! / Спасибо, ещё успею! / Спасибо, я лучше пешком постою* [3, с. 132].

Отсутствие субординации при разговоре с начальником или напарником является характерной чертой полицейской коммуникации. Своеобразное панибратство в данной среде характерно любой нации, что говорит о множестве схожих черт, основанных именно на профессиональной деятельности, нежели на национальном характере. Приведём несколько примеров:

1) *Tous les flics ne sont pas des imbéciles. – Oui. Il y a des escrocs, des alcooliques, des idiots... (франц.) – Не все полицейские – дураки. – Да. Есть мошенники, алкоголики, идиоты...* («Такси 2» / «Taxi-2», реж. Жерар Кравчик, 2000).

2) *Emilien, je viens de te sauver la vie! – Sauvé? Je ferais la même chose pour toi, Albert! – Je mourrais sous les roues d’une voiture de police... (франц.) – Эмильен, я только что спас тебе жизнь! – Спас?! Я сделал бы для тебя то же самое, Альбер! – Тогда бы я умер под колёсами полицейской машины...* («Такси 2» / «Taxi-2», реж. Жерар Кравчик, 2000).

3) *Je ne savais pas que vous connaissiez le japonais. Pourquoi ne m’avez-vous pas dit? – C’est dans le dossier, après le volume de la poitrine. – Oui, apparemment, je n’ai pas fini. – Я не знал, Петра, что Вы знаете японский. Почему Вы мне не сказали? – Это есть в личном деле, после объема груди. – Да, видимо, дальше я не дочитал* («Такси 2» / «Taxi-2», реж. Жерар Кравчик, 2000).

4) *Watch it with all that shit, all right? \$80 000 for this car and there’s no cup holder? You damn right! No cup holder, no back seat! It’s a shiny dick with 2 chairs in it. I guess we’re the balls, just dragging along. – Следи за своим дерьмом, хорошо? 80 000 баксов за эту машину, а в ней нет ни подстаканников, ни задних сидений, черт возьми! Эта машина просто сияющий член на дороге, а мы два гондона, трясущихся в ней* («Плохие парни» / «Bad Boys», реж. Майкл Бэй, 1995).

*Yo, peace, brother!/Hey, boys/ guys, what’s up!/ Welcome to our nightmare, boys!* являются примерами неформального приветствия в отделении, где сотрудники хорошо друг друга знают и такое обращение не является вариантом грубости. А *Captain, I think you mean, «Get our asses down there, please» – Shut your mouth down!/ If you two want to get personal, we could step out, Captain!* отражает неформальность общения с руководством, где уместны издевка и отсыл к сексуальной жизни начальника.

При этом упоминание родственников, в особенности обращение к образу матери, является неизменным атрибутом грубой шутки в адрес коллеги: *Hey, guys. Have your cousins bring it back and we all can sleep. – We can do but there’s a problem. your mama snorted all the dope. – Эй, парни, пусть сестрички принесут дурь обратно, и мы спокойно пойдём отдыхать. – Ха, есть проблемка, твоя мама уже все снюхала* («Плохие парни» / «Bad Boys», реж. Майкл Бэй, 1995), где родственные связи нарочито связывают с делом, которое расследует офицер полиции. В случае неудач, обычно ссыла-

ются на неудачный сексуальный опыт матери. Стоит отметить, что такие шутки практически отсутствуют в русском полицейском сленге, где семейные узы являются табу для использования в шутках и ругательствах, чаще возникают в угрозах.

Использование в речи сленга с грубыми, обценными вариантами названий частей тела, в особенности половых органов, как например, *Big co-jones!/Fuck you ass/ Asshole/ Suck mu dick* и т.д. говорит о доминировании мужчин в полиции, для которых такие выражения является проявлением силы и власти. В речи женщин полицейских такая лексика присутствует редко или отсутствует полностью, что связано с тем, что женщин не привлекают к оперативной работе или сложным расследованиям.

В некоторых ситуациях, например в полиции, такой жаргон выходит за пределы внутреннего общения, например в погоне, задержании или допросах преступников и т.д.: *руки в гору* (при задержании), *шмонать* (обыскивать), *мордой вниз* (лежать на животе), *стучать* (выдавать лица подельников) и т.д. понятны по обе стороны коммуникативной ситуации.

А некоторые выражения из сленга полиции прочно вошли в городское просторечье и активно используется в разговорах о полиции и с полицией. Например, среди обычного населения можно услышать грубые выражения, обозначающие полицейских *bacon*, которое означает «плохой коп» и часто используется в сочетании «*I smell bacon*» (воняет копами), если нужно предупредить о полицейском в поле зрения.

Несмотря на обилие грубой, вульгарной и обценной лексики в профессиональном сленге полицейских в разных странах, ее использование часто ограничено определенными коммуникативными ситуациями, в которых она компенсирует отрицательные сильные эмоции, стресс, страх смерти т.д. Наличие грубости, сарказма не отягощает коммуникацию, а наоборот, зачастую помогает устранить острые углы и недопонимание, при этом, использование резко негативной лексики характерно мужской части полицейского департамента.

## Литература

1. Английский словарь для полиции. [Электронный ресурс] URL: <https://english-grammar.biz/police-vocabulary.html> (дата обращения: 17.06.2023)
2. Блажес В.В. Комический дублет русского народного разговорного этикета // Культурно-речевая ситуация в современной России / под ред. Н.А. Купиной. Екатеринбург: Изд-во Урал-ун-та, 2000. – С. 186–196.
3. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипоговорки русского народа. СПб.: Нева, 2005. – 254 с.
4. Скрипичникова Н.С. Устная профессиональная лексика полицейских: оценки и знания в устойчивых языковых единицах // Челябинский гуманитарий. 2013. № 4 (25). [Электронный ресурс]

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustnaya-professionalnaya-leksika-politseyskih-otsenki-i-znaniya-v-ustoychivyh-yazykovyh-edinitsah> (дата обращения: 18.06.2023).

5. Скрипичникова Н.С. Речевые клише фольклорного характера в устном профессиональном общении / Н.С. Скрипичникова, Е.И. Голованова // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2015. – Т. 6, № 6. – С. 78–86. – [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23614089> (дата обращения: 11.05.2023)
6. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007,– 285 с.
7. 300 Popular Police Nicknames From Around The World – [Электронный ресурс] URL: <https://www.findnicknames.com/police-nicknames/> (дата обращения: 11.05.2023)

### **RUSSIAN, AMERICAN AND FRENCH POLICE OFFICERS PROFESSIONAL VOCABULARY FEATURES: SPEECH CULTURE ETHIC**

**Litvyak O.V., Skripichnikova N.S.**

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article deals with the professional vocabulary of American, French and Russian police officers from the ethical side of professional communication, i.e. socially oriented and nationally determined rules of speech behavior, including set expressions accepted in a professional society and used in situations of “polite” contact with an interlocutor. Etiquette greeting formulas, communication with partners, boss and colleagues from an informal point of view are compared. Similar features in the use of jargon, slang and professionalism in the speech of police officers in French, English

and Russian are analyzed. Examples of dialogues, statements are taken from dictionaries, police speech researches and studies, live speech, as well as modern films that currently show the life and work of the police in the most realistic and close to life. The specificity of police work contributes to rudeness, obscene vocabulary, sarcasm and self-irony, a large amount of professional jargon in speech, which makes the speech of a policeman bright, emotionally and expressively colored.

**Keywords:** professional vocabulary, policeman, vocabulary, jargon, ethics, etiquette formulas, obscene vocabulary, professionalism, professionalism, jargon, professional slang.

### **References**

1. English dictionary for the police. [Electronic resource] URL: <https://english-grammar.biz/police-vocabulary.html> (accessed: 06/17/2023)
2. Blazhes V.V. Comic doublet of Russian folk conversational etiquette // Cultural and speech situation in modern Russia / edited by N.A. Kupina. Yekaterinburg: Ural Publishing House. un-ta, 2000. – pp. 186–196.
3. Walter H., Mokienco V.M. Anti-theologians of the Russian people. St. Petersburg: Neva, 2005. – 254 p.
4. Skripichnikova N.S. Oral professional vocabulary of police officers: assessments and knowledge in stable linguistic units // Chelyabinsk Humanities. 2013. No. 4 (25). [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustnaya-professionalnaya-leksika-politseyskih-otsenki-i-znaniya-v-ustoychivyh-yazykovyh-edinitsah> (accessed: 06/18/2023).
5. Skripichnikova N.S. Speech cliches of folklore character in oral professional communication / N.S. Skripichnikova, E.I. Golovanova // Man and language in the communicative space: a collection of scientific articles. – 2015. – Vol. 6, No. 6. – pp. 78–86. – [Electronic resource] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23614089> (date of reference: 11.05.2023)
6. Shchukin A.N. Linguodidactic encyclopedic dictionary: more than 2000 units / A.N. Shchukin. – М.: Astrel: AST: Keeper, 2007,– 285 S.
7. 300 Popular Police Nicknames From Around The World – [Electronic resource] URL: <https://www.findnicknames.com/police-nicknames/> (accessed: 05/11/2023)

# Переосмысление традиционных подходов к анализу семантики индивидуально-авторского слова: способы экспликации концептуального содержания категории *Dream* (на материале новелл и критических эссе Э.А. По)

Мальнева Екатерина Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: ekaterinamalneva@gmail.com

Возникновение на рубеже тысячелетий новых гуманитарных дисциплин интегративного типа, в частности, когнитивной поэтики позволяет переосмыслить некоторые подходы к экспликации семантики индивидуально-авторских номинаций, среди прочих – уникальной авторской категории *Dream*, пронизывающей творчество американского романтика, отца американской новеллы Эдгара Аллана По. Исследование творчества «великого математика чувств» обладает непреходящей актуальностью, поскольку вся западная культура, без преувеличения, несет на себе отпечаток личности поэта-сновидца, и именно его творчество в высшей степени демонстрирует релевантность применения парадигматического метода, метода текстовых ассоциаций, при анализе специфики авторского слова в целях объективации концептуального содержания значимых для творчества автора категорий.

**Ключевые слова:** когнитивная поэтика, категория, концептуальный анализ, парадигматический метод, ассоциаты, *Dream*, Э.А. По.

## Введение

Язык талантливых писателей всегда был стержнем истории литературного языка; стилистика индивидуального творчества, по сути, является основой понимания принципов языковой эволюции [3, с. 57]. Вследствие этого, представляется совершенно необходимым изучать стили тех мастеров, которые опередили свое время, определив лицо не только своей эпохи, но и будущего словесности. Таким мастером является Эдгар Аллан По.

Первый и последний «проклятый поэт» и символист Нового Света, человек, умерший в нищете и забвении, – и словно бы в награду за непонимание и насмешки современников удостоенный поистине невероятной посмертной славы [13], – Эдгар По. Без него, как отмечают литературные критики, немыслимо появление французских «темных» символистов и школы современной «готической» культуры. Как сумел один-единственный человек определить ход мирового литературного процесса – понять невозможно, однако он сделал именно это.

В свою очередь, когнитивный вектор многих лингвистических исследований современности, позиционируемый как новая продуктивная методология, позволяет переосмыслить традиционные вопросы филологии, равно как и создать новые траектории поиска и анализа междисциплинарного характера, открывающие дорогу синергии смыслов и методик в языкознании.

На рубеже тысячелетий, в частности, возникла новая филологическая дисциплина интегративного толка когнитивная поэтика, которая по определению стремится дать ответы на вопрос о способе репрезентации мира в художественной литературе (художественный текст, по сути, и есть акт создания мира [11, с. 330]), выходя за рамки исключительно лингвистических категорий и имманентных лингвистических исследований. Как отмечает М. Фримен, стоящая у истоков этой науки, «когнитивная поэтика служит мощным инструментом раскрытия и объяснения когнитивных процессов и стратегий, лежащих в основе формирования и интерпретации художественного текста как продукта познающего разума в контексте физического и социо-культурного миров его, текста, создания и восприятия» (Freeman 2000) [цит. по 4, с. 379].



## Языковая деятельность как модус когниции

По сути, современное направление лингвистических изысканий рассматривает языковую деятельность в качестве одного из модусов когниции, составляющего вершину *айсберга*, в основании которого лежат когнитивные способности, не являющиеся чисто языковыми [7, с. 306]. Один из центральных постулатов когнитивизма – постулат о примате когнитивного (А. Н. Баранов., Д. О. Добровольский), согласно которому когнитивные структуры определяют функционирование любых компонентов языковой системы (лексических, грамматических, стилистических, текстовых), – предопределяет рассмотрение любого факта языка и речи (например, художественного текста) в направлении от ментальных феноменов к способам их вербализации, от единиц концептуальной системы – к их языковому воплощению.

Аналогия с *айсбергом* прослеживается повсеместно в трудах последних лет, посвященных лексической и когнитивной семантике. Метафора «*Айсберг*» оказывается чрезвычайно продуктивной при описаниях сложного ментально-языкового целого, каким является, например, индивидуально-авторское значение слова. Принцип *айсберга*, предлагаемый, в частности, И. А. Стерниным [10] для описания лексического значения, как, собственно, и концептуального содержания, предполагает выявление как ядерных, так и периферийных значений лексических единиц, которые представляют собой проекцию исследуемых ментальных сущностей – *концептов*.

### Методология семантических исследований в когнитивном аспекте. Специфика парадигматического метода применительно к анализу концептуального содержания

Методы интерпретации концептов, уже ставшие традиционными, такие как компонентный анализ (который является достижением семасиологии XX века, науки, переживающей настоящий бум с середины прошлого столетия, когда было установлено, что значение слова не есть монолитная единица, но дискретная, разложимая на составные части структура), контекстологический и ряд других, безусловно, заслуженно пользуются широкой известностью и популярностью, однако применительно к художественному тексту не всегда могут быть расценены как полностью адекватные в силу специфики авторского слова и того, что за этим словом стоит, – мировоззрения писателя, индивидуально-авторской картины мира.

В лингвокогнитивных исследованиях современности повсеместно используется концептуальный анализ, метод, восходящий к работам французского лингвиста Эмиля Бенвениста, заслуженно называемого провозвестником когнитивного направления в лингвистике. Вышеупомянутый метод был разработан в фундаментальном труде ученого «Общая лингвистика». Ядро методики суть семантическая реконструкция. Согласно гипотезе, значение лингвистической формы определяется всей совокупностью ее употреблений, ее дис-

трибуцией и вытекающими из них типами связей. (В свою очередь, дистрибутивный анализ – это метод исследования языка, основанный на изучении окружения (дистрибуции, распределения) отдельных единиц в тексте и не использующий сведений о полном лексическом или грамматическом значении этих единиц). Реконструкция базируется на внимательном изучении совокупности контекстов, где может быть употреблена исследуемая форма [1, с. 32]. Таким образом, концептуальный анализ как таковой основывается на сопоставлении совокупности словоупотреблений лексем, реализующих тот или иной концепт, с последующей интерпретацией смысловых различий в употреблении.

Сегодня метод концептуального анализа как способ толкования концептов, понимаемый очень широко, не подразумевает наличия какой-то одной конкретной техники. В рамках концептуального анализа художественного текста, применяемого в разных школах, наличествует, например, *парадигматический* метод, понимаемый, как отмечает З. К. Тарланов, еще в его доструктуралистской интерпретации (в структурализме же, как замечает исследователь, термин *парадигматика* специализируется как обозначение ассоциативного плана языка вообще, в том числе и лексики) – вплоть со времен античности (от греч. *ταρα* – подле, возле, рядом и *δειγμα* – проявление, признак) и используемый для анализа поэтического идиостиля и художественных картин мира. Парадигматический метод предполагает описание семантических отношений между лексемами, вербализующими исследуемые концепты, и рассмотрение форм выражения этих отношений, когда происходит *подмена* определенных единиц в художественном тексте; в последнем часто находится «соответствие между двумя явлениями (единицами) языка, нередко переходящее в тождество (отождествление)» [15, с. 56].

В результате этого, при сходном общем семантическом объеме и функциональной роли в тексте членами парадигмы могут выступать фактически разные слова, которые по-разному репрезентируют одно архетипическое значение. В основе поэтической парадигматики художественной речи лежит, с одной стороны, «принцип многообразия словесно-образного воплощения авторской идеи», а с другой – «принцип разнообразных «прочтений» или индивидуальных ассоциативно-смысловых вариаций одного и того же слова-образа» [цит. по 12, с. 121].

Ассоциативные отношения суть отношения парадигматические. Парадигматические текстовые группировки слов (ассоциативные поля, лексико-тематические группы) могут рассматриваться как лексические средства экспликации авторских концептов. Подобный подход к толкованию индивидуально-авторских концептов отражен в работах представителя Томской школы коммуникативной стилистики проф. Н. С. Болотновой. Ассоциативное значение слова, которое, в част-

ности, может пониматься как индивидуально-авторские семы, привносимые в семантемы художником, «принадлежит не только слову, но и сознанию коммуникантов, так как имеет лингвистическую основу и экстралингвистическую обусловленность» [2, с. 16].

В психологии термин «ассоциация» трактуется как связь между психическими явлениями, при которой актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого. В лингвистическом аспекте правомерно рассматривать «ассоциации как актуализируемую в сознании читателя связь между элементами лексической структуры текста и соотнесенными с ними явлениями действительности или сознания, а также миром других слов» [ibid, с. 23]. Борис Пастернак писал о «силе сцепления, заключающейся в сквозной образности всех ... частиц мира» [цит. по 5, с. 322]. Согласно этой концепции мира, все отражается во всем, любая вещь может стать отражением и подобием любой другой вещи, все они превращаются друг в друга, и превращения эти ничем не ограничены.

В ассоциации (как психологической, так и сугубо языковой) заключается совмещение отдаленнейших смысловых рядов, возведенная в принцип многозначность слова [5, с. 326]; проявляется повышенная суггестивность слова, то есть способность его вызывать неназванные представления (от франц. *suggestion* – внушение). Б.Н. Томашевский определяет суггестивность как *возможное* значение [ibid, с. 327].

Критерием типичности (узуальности) или уникальности текстовых языковых ассоциаций, как отмечает Н.С. Болотнова, является фиксация их вербальных маркеров в различных словарях (толковых, словарях синонимов и антонимов и т.д.), отражающих коллективный языковой опыт. Соответственно, первым этапом анализа предстает именно лексикографический этап экспликации узуальных ассоциатов исследуемого конструкта.

### Ассоциативные неузуальные номинации категории *Dream* в произведениях Э.А. По

«Сон переносит нас в отдаленные состояния человеческой культуры и дает нам в руки средство лучшего их понимания. <...> так, как нынешний человек умозаключает во сне, в бодрственном состоянии размышляло все человечество в продолжение многих тысячелетий» (Ницше, «Человеческое, слишком человеческое») [цит. по 16, с. 38]. Исследование категорий не само по себе, не ради исключительно расширения познания и границ ноосферы, но ради установления преемственности в поступательном движении человеческой мысли и цивилизации – в этом заключается смысл отбора когнитивных категорий на настоящем этапе становления когнитивной лингвистики, когда в центре внимания – вопрос об экзистенциальной значимости и смысле существования человеческой цивилизации как таковой (в контексте революционных прорывов

вов в сфере развития нейросетей и искусственного интеллекта, вполне способного заменить *Человека разумного* в ряде все расширяющегося спектра деятельности, даже в областях, традиционно считавшихся прерогативой исключительно *Homo sapiens*).

Более того, исследование семантики *воображаемого* как такового, в равной степени, как и способности человеческого разума создавать миры силой творческого воображения, представляет собой одно из актуальных направлений в когнитивной поэтике, и в этой связи природа *творческого* обретает особый исследовательский резонанс, особенно применительно к современной художественной литературной критике [19].

В данную проблематику, в исследование природы человеческого воображения и фантазии неоценимый вклад внесли писатели-романтики, в первую очередь, Э.А. По. Некоторые исследователи берутся утверждать, что сама современная западная культура несет на себе отпечаток *личности* американского романтика, всей своей структурой неизменно напоминая о великом создателе сновидческой реальности, являя собой сюрреальное смещение поэзии, чувства, символизма, экзистенциализма и «*Башни из Слоновой Кости*» [18].

Э.А. По – более чем какому-либо иному художнику – свойственно было создавать произведения, в которых он мог «созвучиями слов сблизать понятия, для обыденного восприятия несочетаемые, и находить родственность там, где обычное зрение не обнаружит ни близости, ни переклички, и рушить межевые столбы, разделяющие будничное и воображаемое, действительное и грезящее, бытие и небытие» [9, с. 34].

Его поэтические и прозаические произведения демонстрируют «изменения значений, вызванные пребыванием слов в контексте произведения, где они взаимодействуют на расстоянии, синтаксически даже не соприкасаясь» [5, с. 346].

Итак, до выявления собственно авторских ассоциатов манифестаций исследуемого когнитивного конструкта, а именно *DREAM*, на первом этапе необходимо определить те единицы, которые так или иначе связаны с исследуемой лексемой изначально, то есть те, что зафиксированы в толковых словарях и словарях синонимов соответствующего периода, и, соответственно, в общественном языковом сознании. Ассоциат определяется как смысловой коррелят к стимулу, соотносимый в сознании воспринимающего текст субъекта с реалией художественного мира или сознания, а также с другими словами. В первых двух случаях можно говорить о референтных и когнитивных текстовых ассоциациях, а в последнем – о языковых текстовых ассоциациях [2, с. 24].

Толковый словарь американского варианта английского языка под редакцией Ноя Уэбстера за 1847 г. содержит следующий список синонимов существительного *DREAM*: *Fancy, Phantasy, Imagination, Vision, Image, Illusion, Reverie, Delusion, Chimeras, Whim, Conceit, Vagary, Caprice, Contrivance* [23].

Синонимы лексемы, выступающей именем концепта, в данном случае концепта DREAM, являют собой проекцию концептуального поля, то есть определенного сегмента концептосферы, а именно, концептосферы *Ирреальное, Умозрительное, Воображаемое, Метафизическое*. Исследователь И.А. Тарасова отмечает, что совокупность ассоциативных линий представляет собой фиксацию интерконцептуальных связей в индивидуально-авторской концептосфере [14].

Контекст – ключевое понятие для анализа в рамках когнитивной поэтики (Stockwell). Учет особенностей контекстуальных употреблений имени концепта в новеллах По позволяет нам расширить данный список, составить перечень индивидуально-авторских ассоциатов и занести туда те лексемы, которые не отражены в словарных статьях, например, как в данном случае, осознание DREAM как **Passion**:

“I live continually in a **reverie** of a future...<...> My life has been **whim – impulse – passion**...” (*Letter to James R. Lowell*) [21].

Актуализация в имени **Passion** потенциальной семы «Мечтательность» (вследствие последовательного расположения лексем **Reverie** (собственно синоним DREAM) и **Whim** (также являющейся одним из способов актуализации концепта – существительного, в семный состав которого входят семы «фантастичное» (fanciful), «причудливое» (capricious)) делает синонимичными слова, которые за пределами творчества По таковыми не являются.

Известный филолог Роман Jakobson отмечал, что “ассоциация по смежности является основой поэтического мышления” [17, с. 329]; соответственно, представляется корректным говорить о том, что сопологаемые в художественных текстах элементы обладают некоторым общим семантическим компонентом. В следующем примере из новеллы Э.А. По параллелизм как синтаксическая фигура еще более усиливает эффект сопричастности, позволяя отнести **Extravagance** к концептосфере *Ирреальное, Умозрительное, Воображаемое, Метафизическое*:

“...him whose follies (said his parasites) were but the follies of youth and unbridled **fancy** – whose errors but inimitable **whim** – whose darkest vice but a careless and dashing **extravagance**?” (*William Wilson*) [20].

В данном случае **Fancy** (лексема, репрезентирующая концепт DREAM) ассоциативно соотносится с *экстравагантностью*, что в переводе с латинского буквально означает «блуждание за пределы обычного, привычного»; характеристика **Extravagance** как явления гиперболизированного, экстраординарного, страстного (см. *Extravagance, n.*: “Excess of affection or passion; in general, any access or wandering from prescribed limits; irregularity, wildness” [23, с. 429]) проецируется и на феномен DREAM, который априори не способен пребывать в границах дозволенного; все привычное, условности и нормы не совместимы с творческим характером DREAM.

В текстах Э.А. По повсеместно актуализируются уникальные маловероятные ассоциаты DREAM, такие как:

*Ignes Fatui of Superstition, Fairy Land, the Wild Dominions of Monastic Thought, a Melody more than Mortal, Assumptions and Aspirations which Mortality Had Never Known Before* и большое количество иных, рассмотрение которых составит предмет рассмотрения в рамках отдельной статьи.

Проанализируем лишь еще пару примеров, которые могут служить яркой иллюстрацией своеобразия идиостиля Э. По, которое, помимо прочего, заключается в его оппозитивности. В ряде контекстов семантика DREAM обогащается обертонами, противоположными, антиномичными по своей сути. Чрезвычайно интересен, к примеру, вариант авторского переосмысления феномена DREAM и осознания последнего не только в виде характерного свойства человеческого воображения, но и как составного элемента сферы человеческой логики, рассудка:

“...I had seen her not as the living and breathing Berenicë, but as the Berenicë of a **dream**; not as a being of the earth, but as the **abstraction** of such a being; not as a thing to admire, but to **analyze**...” (*Berenicë*) [20].

Будучи расположены подряд и представляя собой единую линию рассуждений, лексемы выстраивают цепочку ассоциативных смыслов: **Dream = Abstraction = Ratiocination**, т.е. DREAM приравнивается к логическому рассуждению, что, конечно же, противоречит толкованиям слова в лексикографических источниках, поскольку основной концептуальный признак DREAM, вычленяемый из словарных статей, – это признак «Фантазия». Тем не менее, общая сема, позволяющая объединить все эти лексемы в одно ассоциативное поле и представить их контекстуальными синонимами, – это сема «Идеальное», иначе «Умозрительное», «Нематериальное».

Подобные ассоциации формируют лейтмотив в логических новеллах и космогоническо-философском трактате По о строении Вселенной «Эврика» (*Eureka*):

- “It was during one of these **reveries** or pauses of apparent **abstraction**, that...” (*The Assignment*) [20].
- “For many minutes of a **dreamy** and trembling **abstraction**, I busied myself in vain, unconnected **conjecture**” (*The Pit and the Pendulum*) [20].
- “Have we any right to **inferences** – have we any ground whatever for **visions** such as these?” (*Eureka*) [20].
- “These **ideas** – **conceptions** such as these – unthoughtlike **thoughts** – **soul-reveries** rather than conclusions or even **considerations of the intellect**...” (*Eureka*) [20].

Следующий пример индивидуально-авторских ассоциатов DREAM представляет собой неортодоксальную перифрастическую номинацию, которая соотносит *Воображение* (один из способов актуализации концепта DREAM) не только с «Вол-



шебной страной» (Fairy Land), но и с совершенно идиосинкретическим конструктом «Необъятные владения аскетической мысли и эрудиции» – **The Wild Dominion of Monastic Thought and Erudition:**

“Thus awaking from the long night of what seemed, but was not, nonentity, at once into the very regions of **fairy land** – into a **palace of imagination** – into the **wild dominions of monastic thought and erudition...**” (*Berenicé*) [20].

Не только столь неортодоксальная концептуализация когнитивного феномена DREAM приписывает последнему нетривиальную ассоциацию *monastic* (spartan, austere, ascetic), она также уравнивает в правах воображение и знание, эрудицию, интеллект; более того, Э. По принадлежит парадоксальное утверждение, что полету фантазии в наибольшей степени способствует именно знание:

“Nothing so well assists the **fancy** as an experimental **knowledge** of the matter at hand” (*How to write a Blackwood Article*) [21].

Подобная позиция определенным образом отсылает к доктринам отца философии Нового времени, Рене Декарта, который писал, что существует «та часть человеческого ума, которая более всего помогает математике, а именно воображение ...» [6, с. 21]. Э. По, в свою очередь, был убежден, что быть поэтом – обладателем *воображения* априори – абсолютно необходимо для того, чтобы быть хорошим математиком:

“As poet *and* mathematician, he could reason well; as mere mathematician, he could not have reasoned at all” (*The Purloined Letter*) [20].

## Выводы

Таким образом, вследствие проведенного лингвокогнитивного анализа можно постулировать, что в художественном континууме Эдгара Аллана По смыкаются два полюса: *Разум* (Рассудок, Логика) и *Фантазия*, две разновекторные человеческие способности. Это отнюдь не парадокс, вернее, парадокс, весьма характерный для философско-эстетической концепции По. Его собственный ум сочетал в себе силу воображения с аналитическими способностями. Сам поэт говорил, что люди с настоящим воображением не могут не быть аналитиками: “It will be found, in fact, that the ingenious are always fanciful, and the truly **imaginative** never otherwise than **analytic**” [20, с. 4]. Эдгар По является родоначальником аналитического, интеллектуального направления в американской литературе, который сумел соединить настоящее искусство и аналитические (дедуктивные) способности человеческого ума. *Эмоциональное* и *Интеллектуальное* для него – родственные понятия. «Великий математик чувств» – так называл его Николай Гумилев. Шарль Бодлер отмечал, что По была свойственна поразительная способность добиться гармонии непогрешимой логики и глубочайшего абсурда (Ш. Бодлер) [цит. по 8, с. 10].

В итоге, можно утверждать, что анализ новелл Э.А. По в русле когнитивной поэтики, в частности

с позиций семантической парадигматики и с учетом индивидуально-авторских текстовых ассоциаций, позволяет раскрыть особенности авторского миропонимания и мироощущения, которое можно охарактеризовать, как диалектическое единство внешне противоположных сущностей – *Разума* и *Чувств*, *Логики* и *Абсурда*, *Эмоций* и *Интеллекта*, что находит отражение в его творческом методе, который в одном из своих проявлений состоит в *материальной фантастичности* и *максимальном правдоподобию предельно фантастичного повествования*.

## Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.
2. Болотнова Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте / Н.С. Болотнова; Томский гос. пед. ин-т. – Томск: Изд-во ТГПУ, 1994. – 212 с.
3. Виноградов В. В. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
4. Воробьева О.П. Художественная семантика: когнитивный сценарий / О.П. Воробьева // С любовью к языку: Сб. науч. трудов. Посвящается Е.С. Кубряковой. – М.; Воронеж: ИЯ РАН, Воронежский госуниверситет, 2002. – С. 379–384.
5. Гинзбург Л. Я. О лирике / Л.Я. Гинзбург. – М.: Интрада, 1997. – 408 с.
6. Декарт Р. Сочинения / Р. Декарт; пер. с лат. и фр. С.Ф. Васильева и М.А. Гарнцева. В 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.
7. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В.З. Демьянков // Язык и наука конца XX века. – М.: Институт языкознания РАН, 1995. – С. 239–320.
8. Зверев А.М. Вдохновенная математика Эдгара По / А.М. Зверев // По, Эдгар. Избранное: Сборник. На англ. яз. Сост. Е.К. Нестерова. – М.: Радуга, 1983. – 416 с.
9. Злобин Г. Эдгар По – романтик и рационалист / Г. Злобин // Э. По. Рассказы; пер. с англ. Комм. М. Беккер. – М.: Правда, 1979. – С. 3–18.
10. Левицкий В. В., Стернин И.А. Экспериментальные методы в семасиологии / В.В. Левицкий, И.А. Стернин; Воронеж: Изд-во ВГУ, 1989. – 192 с.
11. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – Текст – Семиосфера – История / Ю.М. Лотман, У. Эко, М.Л. Гаспаров; [Предисловие В.В. Иванова]; Тартус. Ун-т. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 447 с.
12. Мирзаева Т.В. Полисемантический потенциал слова *вода* в поэзии Вячеслава Иванова / Т.В. Мирзаева // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. № 3. – С. 119–126.
13. Николукин А.Н. Эдгар Аллан По // По Э.А. Мифификация: Новеллы; Повесть; Эссе: / Пер. с англ. Э.А. По – Книги на все времена М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003. – 384 с.



14. Тарасова И.А. Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте (на материале поэзии Г. Иванова и И. Анненского): Дисс. ...д-ра филол. наук / Тарасова И.А. – Саратов, 2004. – 484 с.
15. Тарланов З.Г. Методы и принципы лингвистического исследования: Учеб. пособие для вузов / З.К. Тарланов; Петрозавод. гос. ун-т. – Петрозаводск: Изд-во Петрозавод. гос. ун-та, 1995. – 188 с.
16. Юнг К.Г. Символы трансформации / К.Г. Юнг; пер. и вступ. ст. В. Зеленского. – М.: Пента График, 2000. – 496 с.
17. Якобсон Р.О. Работы по поэтике / Сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова; Вступ. Статья В.В. Иванова. – М.: Прогресс, 1987. – 460 с.
18. Blackmur R.P. Afterword / R.P. Blackmur // E.A. Poe *The Fall of the House of Usher and Other Tales*; with an afterword by R.P. Blackmur. – New York: New American Library, 1960. – 384 p.
19. Brandt P. A., Hobbs J. Elements in Poetic Space: A Cognitive Reading // *Cognitive Semiotics*, 2008. Issue 2 (Spring) [Electronic Resource]. – URL: <http://www.cognitivesemiotics.com> [Accessed 15.08.2023].
20. Poe E.A. Complete Stories of Edgar Allan Poe / E.A. Poe. – International Collectors Library American Headquarters; Garden City, New York: Doubleday & Company, 1966. – 737 p.
21. Poe E.A. The Works of Edgar Allan Poe: In IV vol. / Edited by John H. Ingram. – London: A. & C. Black, Soho Square, 1899; Vol. IV: Autobiography, Criticisms, and Index. – 576 p.
22. Stockwell, P. Cognitive Poetics: An Introduction / P. Stockwell. – London: Routledge, 2002. – 193 p.
23. Webster N. An American Dictionary of the English Language / N. Webster; Rev. and enlarged Ch.A. Goodrich. – Springfield; Mass.: G & C. Merriam, 1847. – 1367 p.

**THE REEVALUATION OF TRADITIONAL APPROACHES TO THE SEMANTIC ANALYSIS OF AUTHORIAL DICTION: MEANS OF EXPLICATION OF THE DREAM CATEGORY CONCEPTUAL MEANING: (AS EXEMPLIFIED IN THE E.A. POE'S SHORT STORIES AND CRITICAL ESSAYS)**

**Malneva E. Yu.**

Pacific National University

The new areas of study in the domain of the Humanities, that have emerged at the turn of the millennia, specifically cognitive poetics, provide tools for the reevaluation of approaches to the explication of semantics of individual authorial nominations, namely, the unique *Dream* category, which pervades the whole corpus of texts by Edgar Allan Poe, an American Romantic icon and the father of the American short story. The study of Poe's legacy, the writer, who was dubbed "the sublime mathematician of the soul," holds singular relevance, since, it is believed, the entire Western culture is imprinted by the constructs, which have originated in the conceptual sphere, the mind of the astounding Dreamer Poet. Moreover, his work is exceptionally fitting for the employment of the paradigmatic analysis, the method of textual associations when scrutinising the semantics of the author's diction, with the ultimate objective being the explication of the conceptual meaning of the categories indispensable for the author's creative oeuvre.

**Keywords:** cognitive poetics, category, conceptual analysis, paradigmatic method, associations, Dream, E.A. Poe.

**References**

1. Benveniste, Émile. General Linguistics. Moscow: Progress Publishing House, 1974.
2. Bolotnova, N.S. The Lexical Structure of the Literary Text: The Associative Aspect. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University Publishing House, 1994.
3. Vinogradov, V.V. The Language of the Belles-Lettres. Moscow: Nauka Publishing House, 1980.
4. Vorobyova, O.P. The Literary Semantics: The Cognitive Scenario // With Love for the Language: Dedicated to E.S. Kubryakova. Moscow, Voronezh: The Institute for Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 2002.
5. Ginsburg, L.Y. On Lyric. Moscow: Intrada Publishing House, 1997.
6. Descartes, René. The Collected Works; Translated from Latin and French by S. Vasiliev and M. Garntsev. In 2 vol. Vol. 1. Moscow: Mysl Publishing House, 1989.
7. Demiankov, V.Z. The Major Linguistic Theories at the End of the 20<sup>th</sup> Century // Language and Science of the End of the 20<sup>th</sup> Century. Moscow: The Institute for Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 1995.
8. Zverev, A.M. The Sublime Mathematics of Edgar Poe // Edgar Poe. The Selected Works. Moscow: Raduga Publishing House, 1983.
9. Zlobin, G. Edgar Poe: Romantic and Rationalist // Edgar Poe. The Selected Stories; Transl. from English. Moscow: Pravda Publishing House, 1979.
10. Levitsky, V. V., Sternin, I.A. Experimental Methods in Semasiology. Voronezh: Voronezh State University Publishing House, 1989.
11. Lotman, Yu.M. Inside the Thinking Worlds: Man – Text – Semiosphere – History; Preface by V.V. Ivanov. Moscow: Languages of the Russian Culture Publishing House, 1996.
12. Mirzaeva, T.V. The Polysemantic Potential of the Word *Water* in Vyacheslav Ivanov's Poetry // *Issues of Cognitive Linguistics*. 2007. No. 3. P. 119–126.
13. Nikolyukin, A.N. Edgar Allan Poe // Edgar A. Poe. Mystification: Short Stories, Essays, and a Novel; Transl. from English. Moscow: AST Publishing House, 2003.
14. Tarasova, I.A. Poetic Individual Style: The Cognitive Aspect (Based on G. Ivanov's and I. Annensky's Poetry); Doctoral Dissertation. Saratov, 2004.
15. Tarlanov, Z.G. Methods and Principles of the Linguistic Analysis: Student's Book for Undergraduate Students. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University Publishing House, 1995.
16. Jung, K.G. The Symbols of Transformation; Transl. and Introduction by V. Zelensky. Moscow: Penta Graphic, 2000.
17. Jakobson, R. Questions de Poétique; Ed. by M.L. Gasparov, with an Introduction by V.V. Ivanov. Moscow: Progress, 1987.
18. Blackmur R.P. Afterword / R.P. Blackmur // E.A. Poe *The Fall of the House of Usher and Other Tales*; with an afterword by R.P. Blackmur. – New York: New American Library, 1960. – 384 p.
19. Brandt P. A., Hobbs J. Elements in Poetic Space: A Cognitive Reading // *Cognitive Semiotics*, 2008. Issue 2 (Spring) [Electronic Resource]. – URL: <http://www.cognitivesemiotics.com> [Accessed 15.08.2023].
20. Poe E.A. Complete Stories of Edgar Allan Poe / E.A. Poe. – International Collectors Library American Headquarters; Garden City, New York: Doubleday & Company, 1966. – 737 p.
21. Poe E.A. The Works of Edgar Allan Poe: In IV vol. / Edited by John H. Ingram. – London: A. & C. Black, Soho Square, 1899; Vol. IV: Autobiography, Criticisms, and Index. – 576 p.
22. Stockwell, P. Cognitive Poetics: An Introduction / P. Stockwell. – London: Routledge, 2002. – 193 p.
23. Webster N. An American Dictionary of the English Language / N. Webster; Rev. and enlarged Ch.A. Goodrich. – Springfield; Mass.: G & C. Merriam, 1847. – 1367 p.

# Анализ приемов кодирования и свертывания лекционной информации в современном конспекте обучающихся вузов

**Попова Ольга Александровна,**

канд. пед. наук, доцент Сибирского государственного  
индустриального университета  
E-mail: Laskovezz@yandex.ru

**Матехина Ольга Геннадьевна,**

канд. пед. наук, доцент Сибирского государственного  
индустриального университета  
E-mail: Matehina@yandex.ru

В статье исследуется проблема конспектирования вузовской лекции, характеризуются способы свертывания и кодирования лекционной информации, их особенности и эффективность. В динамике представлены результаты изучения реальных конспектов студентов 1-х курсов гуманитарных и технических специальностей разных лет. Анализируются средства конспектирования, используемые обучающимися, выявляются приемы кодирования и приемы свертывания информации. Особое внимание уделяется влиянию технических средств обучения (слайд-презентаций), используемых при чтении лекции, а также технических средств фиксации лекции (фотографирования слайдов, аудиозаписи лекции) на процесс конспектирования. В ходе сопоставительного анализа выявлены трудности, возникающие у слушателей в ходе графической фиксации звучащей речи. Полученные в ходе сравнительного анализа результаты позволили сделать выводы по поводу использования обучающимися различных способов записи речи преподавателя в условиях современной вузовской лекции и изменениях, которые отмечаются в приемах кодирования и свертывания информации у обучающихся разных лет.

**Ключевые слова:** лекция, звучащая речь, конспектирование, способы свертывания информации, кодирование информации.

Вузовская лекция, несмотря на большое количество электронных источников, современных баз данных, остается одним из главных способов передачи учебной информации в вузе. Это связано с тем, что, во-первых, информация в лекции систематизируется, передается емко и последовательно; во-вторых, лектор, являющийся, как правило, ученым, часто включает в свой монолог такой материал, который, возможно, еще не нашел отражения в учебной литературе: «Содержание многих учебников безнадежно устаревают. <...> живое слово лектора воспринимается студентами лучше, чем учебник, и в конце лекции есть возможность задать вопросы, услышать на них ответы» [8, с. 96].

При восприятии лекции слушателями возникает проблема сохранения информации, конспектирования, при котором слушатель создает вторичный текст на основе звучащей устной речи. Такие особенности устной речи, как необратимость, спонтанность, избыточность, вербально-невербальный характер передачи информации, скорость произнесения, которая превышает скорость письма, – все это создает определенные сложности при конспектировании. К основным задачам, которые слушатель решает в процессе конспектирования, можно отнести: а) кодирование текста в процессе записи, которое позволяет зафиксировать информацию даже при высокой скорости произнесения устной речи; б) свертывание, сокращение текста при сохранении его основной информации, что позволяет преодолеть избыточность устной речи; в) структурирование текста, которое облегчает восприятие и последующее воспроизведение информации на основе конспекта. Для решения этих задач слушателем могут использоваться различные способы и приемы сжатия и кодирования информации, в первую очередь языковые.

Однако и процесс передачи текстовой информации при чтении лекции в вузах, и процесс ее восприятия в последние годы претерпел изменения в связи с используемыми техническими способами обучения. Практически у всех студентов есть гаджеты, позволяющие фиксировать информацию различными способами. Возникает вопрос: повлияли ли произошедшие технические изменения на особенности конспектирования лекции, на используемые слушателями способы и приемы фиксации, кодирования и свертывания информации?

Целью нашего исследования было выявить используемые современными студентами языковые приемы кодирования и свертывания текста,

дополнительные средства фиксации и структурирования информации; определить их особенности и частотность употребления, а также выявить на основе анализа проблемы, возникающие при конспектировании лекции.

При характеристике процесса конспектирования важно отметить его сложность и комплексность. Лектор отбирает необходимый учебный материал, структурирует его и передает обучающимся, при этом может использовать различные средства наглядности (в частности, слайд-презентации). Обучающиеся слушают преподавателя, выбирают необходимую информацию и производят ее графическую фиксацию. Процесс восприятия ее и фиксации лекционной речи «имеет комплексный характер, так как фактически включает в себя все четыре вида речевой деятельности» [4, с. 40]: слушание, говорение (имеется в виду проговаривание во внутренней речи), письмо и чтение (обучающийся просматривает свою запись). Предполагается, что учебный монолог структурируется преподавателем, что позволяет облегчить восприятие учебной информации. Для этого используется набор специальных речевых приемов:

- ритмико-интонационные (темп, логические паузы, выделение голосом важного материала и др.);
- лексические (ретроспекция, проспекция и др.);
- невербальные (мимика, жесты);
- поликодовые средства (слайды, запись на доске и др.).

Однако лекторы не всегда используют перечисленные способы, поэтому «заботиться об эффективности слушания необходимо студентам» [6, с. 80], что вызывает трудности, ведь слушание представляет собой «волевой акт, требующий определенной дисциплины, активности, готовности воспринимать материал, вникать в суть сказанного, декодировать информацию» [6, с. 80].

Результатом этой сложной деятельности становится конспективная запись, которую в дальнейшем обучающиеся используют для подготовки к текущему и итоговому контролю. Таким образом, от качества графической записи зависит эффективность дальнейшего восприятия учебного материала, его запоминания и воспроизведения.

Конспектирование звучащей речи намного сложнее конспектирования письменных источников, так как звучащая речь – необратима, избыточна (обычно используется формула 20/80%, где 20% – необходимый, важный, новый материал, 80% – избыточные речевые средства, фразы-скрепы уточнения, повторения, примеры и проч.).

При соотношении исходного текста лекции и вторичного текста конспекта можно выявить основные способы, используемые слушателями в процессе конспектирования. Данные способы относятся к разным уровням трансформации текста и разным языковым операциям:

1. Свертывание текста – это способ трансформации исходного текста, при котором сокраще-

ние текста происходит на синтаксическом уровне. Свертывание происходит за счет следующих приемов: перефразирование исходной информации, использование контекста и макроконтраста (то есть нахождения коротких эквивалентных фраз; удаления любой дублирующей информации; пропуска информации, уже известной слушателю и т.д.) [1, 2, 7].

2. Кодирование информации – это способ трансформации исходного текста, при котором сокращение текста происходит преимущественно на лексическом (графическом) уровне. Кодирование представляет собой графический перевод языковых символов в символы других систем. В научной литературе (работы Д.И. Блюменау, Т.А. Волковой, В.Н. Косырева, А.Э. Минько и Э.В. Минько, Н.М. Филичкиной, В.В. Шаповал, Л.Ф. Штернберга и др.) анализируется множество способов кодирования, позволяющих быстро и качественно зафиксировать необратимую звучащую речь. Все эти способы можно условно разделить на три группы: буквенные, иконические и знаки различных наук.

Среди буквенных приемов можно выделить такие, как:

- аббревиация (буквенная, звуковая, буквенно-звуковая, слоговая, состоящая из начальной части слова и целого слова и др.);
- гипераббревиация, при которой могут быть использованы как русские, так и иностранные сокращения (сокращение одной буквой и «буква в обертке», например, @ – аудит, П – Пушкин, L – длина);
- обозначение часто употребляемых слов/словосочетаний начальными и начальными-конечными буквами с точкой в конце (и т.п.);
- сокращение через дефис с удалением середины слова (иссл-е, хоз-ва, к-рый);
- удаление гласных букв, способ основан на высокой информативности согласных букв, при этом рекомендуется оставлять гласные начала и конца слова (гсдрство, ктрй, грмкгвртль);
- кванторы («перевернутая» буква), их использование требует определенных умственных усилий; способ, благодаря своей «необычности» обладает мнемоничностью (ш, в);
- использование иноязычной лексики (use – использовать).

Среди иконических знаков можно выделить такие, как пиктограммы, рисунки, символы, обладающие образностью, вызывающие у пишущего личные ассоциации (⊙ – точка зрения, ☀ – яркость).

Знаки различных наук могут включать в себя знаки математические, пунктуационные и проч., за которыми будут стоять слова и целые понятия! – это важно, обрати внимание; +/- – присовокупить, отрицательный и др.;? – вопрос, несогласие с лектором, требование к самому себе обратить внимание на данное положение, возможно, дополнительное изучение научной литературы по данной проблеме и проч.



В работах исследователей (Е.Е. Анисимовой, Т. Бьюзена, Г. Гецова, Л.Ф. Крапивник и др.) также отмечается важность различных вспомогательных средств, позволяющих быстро и эффективно фиксировать информацию и упрощать ее дальнейшее восприятие. Среди этих приемов можно особо выделить цвет (например, подчеркивание другим цветом заголовка или штриховка маркером терминов, важных определений и др.) и пространственные записи (схемы, таблицы, карты памяти, вынесение информации отдельной строкой и др.).

Перечисленные приемы свертывания и кодирования информации направлены на создание в короткий промежуток времени графических записей, которые легко воспринимать и декодировать. Также умения обучающихся быстро фиксировать лекционную информацию позволяют лектору не переходить на «диктовку», знакомить студентов с большим объемом информации, размышлять публично, не боясь, что студенты «собьются» и запутаются в записях.

В 2004–2008 гг. в различных вузах г. Новокузнецка был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было выявить, какие способы конспектирования используют обучающиеся и какие проблемы при конспектировании они испытывают. Результаты эксперимента показали, что обучающиеся вузов:

- 1) считают необходимым записывать лекционную информацию;
- 2) при конспектировании используют кодирование информации чаще, чем свертывание; наиболее частотными приемами кодирования информации являются сокращение до точки и сокращение через дефис; наиболее частотными приемами свертывания информации являются переформулирование фразы и удаление слов, восстанавливаемых из контекста.
- 3) испытывают трудности при конспектировании, связанные с несовпадением скорости речи преподавателя и процесса графической фиксации учебного материала; особенностями речи лектора, частом отсутствии наглядного материала; незнанием способов сжатия информации и индивидуальными особенностями самих слушателей.

Таким образом, основные трудности при конспектировании были связаны с несовпадением скорости говорения и письма и недостатком времени на мыслительную переработку информации [5, с. 20–25].

Однако за прошедшие годы картина обучения в вузе несколько изменилась: активно развиваются технические способы обучения, представляющие собой «совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебно-воспитательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации» [3, с. 16]. Технические изменения приводят к тому, что обучающиеся в процессе лекции не только слушают звучащую речь, но и считывают ее тезисы со слайдов презентации; таким об-

разом, студенты конспектируют гибридный текст – и устный и письменный одновременно. Широкое распространение возможности технической фиксации устной и письменной речи (диктофонная запись, фотографирование слайдов и т.п.) ставят под вопрос саму необходимость конспектирования, а также выбор способов конспектирования. Для того чтобы определить, изменился ли характер составления конспектов обучающимися, мы провели повторный констатирующий эксперимент, включавший анкетирование обучающихся 1–2 курсов института педагогического образования и института информационных технологий и автоматизированных систем Сибирского государственного индустриального университета г. Новокузнецка. Кроме того, были проанализированы конспекты лекций студентов-лингвистов. Таким образом, в эксперименте приняли участие обучающиеся как гуманитарных, так и технических специальностей (всего 178 человек).

Представим краткую характеристику результатов анкетирования.

Первый вопрос «Считаете ли вы необходимым записывать лекционную информацию?» возник в связи с тем, что в современных вузах активно используются электронные системы управления обучением, содержащие лекционные и учебно-методические материалы, видеолекции и др. Поэтому стало важным узнать, существует ли вообще потребность у обучающихся в конспектировании лекций, звучащих в аудитории? Анализ анкет показал, что 86% респондентов считают графическую фиксацию лекции необходимой, что подтверждает мнение исследователей о том, что «живое слово лектора воспринимается ... лучше, чем учебник» [8, с. 96].

В пояснениях к ответам обучающиеся всех специальностей отметили, что запись «пригодится на практике/экзамене», «так легче запомнить материал, при необходимости его можно повторить», в некоторых случаях студенты поясняли: «информацию можно не найти в интернете».

Следующий вопрос «Умеете ли вы конспектировать, обоснуйте ответ» выявил уверенность обучающихся в своих силах: 80% студентов-педагогов и 72% студентов технических специальностей считают, что они, во-первых, умеют выделять главное и, во-вторых, сокращать информацию.

Однако ответы на вопрос «Какие виды записи информации вам известны» показали, что, кроме таких разновидностей, как «ментальная карта», «тезисный план», «список», студенты считают лучшими способами конспектирования «ручкой в тетради»/«запись мелом на доске», «диктофон» и «компьютер».

Подобные ответы позволяют сделать вывод о том, что графическая фиксация информации часто подменяется фотографированием слайдов и аудиозаписью речи преподавателя. Эту мысль подтверждают и ответы на вопрос «Используете ли вы технические средства для фиксации лекционной информации? Какие?»:



– 69% обучающихся института информационных технологий и автоматизированных систем отмечают, что фотографируют доску, слайды, используют диктофон, реже – запись в ноутбуке или блокноте в телефоне (при этом часто помогает функция T9).

– 78% обучающихся института педагогического образования используют диктофон, камеру, заметки в телефоне, Word-приложения, «если разрешит преподаватель».

Результаты опроса также обнаружили определенные проблемы, возникающие у обучающихся при конспектировании лекции с использованием слайдов. Предполагается, что наглядный материал помогает вести графические записи, однако респонденты отмечают, что слайды бывают «замыслимыми», преподаватели их «быстро переключают», так что «не хватает времени подумать», «плохо видно». Также подчеркивается, что «не понятно, что нужно записать, а что используется для дополнения», «формулировки на слайде отличаются от того, что говорит преподаватель».

Таким образом, результаты анкетирования показали следующее:

- 1) вузовская лекция имеет большое значение в процессе передачи учебных сведений;
- 2) обучающиеся испытывают трудности при графической фиксации звучащей речи, так как процесс слушания-письма требует особой концентрации и мыслительных усилий;
- 3) использование технических средств обучения не всегда облегчает, а иногда и усложняет процесс конспектирования;
- 4) обучающиеся зачастую заменяют процесс мыслительной переработки лекции (что способствует ее пониманию и запоминанию) фиксацией информации с помощью технических средств (не известно, обрабатываются ли эти файлы в дальнейшем, насколько качественна эта обработка);
- 5) студенты гуманитарных специальностей испытывают трудности примерно в той же мере, что и студенты технических специальностей.

Необходимо отметить, что результаты анкетирования в целом совпали с результатами анкетирования 2004 года. Однако в анкетах 2022–2023 гг. студенты чаще отмечают использование технических средств фиксации информации и трудности, связанные с конспектированием слайдов параллельно со звучащей речью.

Для того чтобы получить более полное представление о способах записи лекционной речи, которые используют студенты, мы изучили реальные конспекты. При анализе мы соотносили текст, который доносил (в устной и/или письменной форме) лектор, и текст, зафиксированный в конспектах обучающихся. В результате были выявлены способы кодирования информации (буквенные, иконические и иные), способы свертывания информации, а также отмечены дополнительные приемы графической фиксации и структурирования информации. Эти данные мы сопоставили

с данными, полученными в ходе первого констатирующего эксперимента.

Анализ лекционных записей позволил выявить следующие способы кодирования информации (см. таблицу 1).

Таблица 1. Способы кодирования информации

Способы кодирования	Частотность использования	
	констатирующий эксперимент 1 (2004–2008)	констатирующий эксперимент 2 (2022–2023)
Буквенные		
Аббревиация	2%	2%
Гипераббревиация	4%	2%
Обозначение часто употребляемых слов/словосочетаний начальными/начальными-конечными буквами с точкой в конце	40%	71%
Сокращение через дефис	23%	42%
Удаление гласных букв	0%	0%
Кванторы	0%	0%
Использование иноязычной лексики	8%	0%
Иконические знаки		
Пиктограммы	0%	0%
Рисунки	5%	0%
Символы	2%	2%
Знаки различных наук	17%	0%

Как видно из таблицы 1, способы кодирования информации, используемые обучающимися, не отличаются разнообразием и мнемоничностью. Наиболее частотными приемами кодирования информации по результатам обоих экспериментов является сокращение слов до точки и сокращение через дефис. При этом процент использования данных приемов существенно вырос по сравнению с предыдущим исследованием (с 40% до 71% и с 23% до 43% соответственно). В то же время снизился процент использования иконических приемов кодирования информации: знаков других наук (с 17% до 0%) и рисунков (с 5% до 0%). Также студенты не использовали иноязычную лексику для замены русского аналога. Можно сделать вывод, что из всех приемов кодирования обучающиеся, участвовавшие в эксперименте 2, использовали те, которые базируются на более простых речевых операциях сокращения слова. Приемы, базирующиеся на операциях поиска аналогий, обобщении и символизации, практически не используются. Также стоит отметить, что в некоторых конспектах использование того или иного способа было единичным, а 21% студентов вовсе не использует какие-либо сокращения слов.

Сравнение образца лекционной речи преподавателя и графических записей обучающихся по-

зволил также выделить способы свертывания информации (результаты представлены в таблице 2).

Таблица 2. Приемы свертывания информации

Название приема	Частота использования	
	констатирующий эксперимент 1 (2004–2008)	констатирующий эксперимент 2 (2022–2023)
Перефразирование	54%	0%
Использование контекста	46%	15%
Использование макроконтекста	0%	0%

Фрагмент лекции: «*Язык // естественно возникающая в человеческом обществе / и развивающаяся система обличенных в звуковую форму знаковых единиц / способная выразить всю совокупность понятий и мыслей человека / и предназначенная прежде всего для целей коммуникации //*».

Фрагмент конспекта № 1 (фрагменты печатаются с сохранением орфографии и пунктуации авторов): «*Язык – естественно-возникшая в чел. обществе и развивающаяся система знаковых единиц, способная выразить всю совокупность понятий и мыслей человека, и предназн. прежде всего для коммуникаций*».

Как видно из фрагмента № 1, обучающийся переписывает под диктовку весь текст, не используя способы свертывания информации.

Фрагмент конспекта № 2: «*Язык – это естеств. образом возникшая и коммуникац. система, вкл. в себя звуки, произносимые человеком и их письменное изображение*».

Автор конспекта № 2 использует контекст (не записывает слова из определения, восстанавливаемые по смыслу, но при этом успевает зафиксировать те слова преподавателя, которые используются для пояснения в дальнейшей речи).

По результатам сопоставления данных первого и второго эксперимента выяснилось, что обучающиеся стали гораздо реже использовать приемы свертывания текста: использование перефразирования снизилось с 54% до 0%, использование семантических возможностей контекста – с 46% до 15%. В целом можно отметить, что операции, связанные с трансформацией текста на синтаксическом уровне, вызывают у студентов существенные трудности. Как показал опрос преподавателей, трудности вызывает также восстановление трансформированного текста с опорой на конспект.

При этом обучающиеся активно используют в графических записях лекционной речи вспомогательные способы, включающие пространственные записи и маркирование информации: выделение цветом (64%), подчеркивание (26%), выделение информации отдельной строкой (30%) и т.п. Такие результаты свидетельствуют, на наш взгляд, о том, что студенты осознают необходимость об-

рабатывать свои записи так, чтобы в дальнейшем учебный материал воспринимался легче.

Таким образом, анализ конспектов студентов позволили определить, что обучающиеся достаточно часто используют приемы кодирования информации (71%), приемы свертывания значительно реже (15%). Из приемов кодирования чаще используется сокращение до точки (71%), сокращение с помощью дефиса (42%). Из приемов свертывания встречается только использование контекста (исключение слов, восстанавливаемых по смыслу) – 15%. По сравнению с данными, полученными в 2004–2008 гг, можно отметить резкое снижение количества операций, связанных со сжатием информации на текстовом уровне, преобладание приемов кодирования, основанных на простых речевых операциях (сокращение слова); приемы, основанные на операциях аналогии, обобщения, символизации, практически не используются.

В том числе были выявлены проблемы конспектирования информации обучающимися:

1. Обучающиеся считают необходимым зафиксировать материал лекций как можно подробнее, часто не успевают, в связи с чем преподаватели вынуждены постоянно повторять информацию (об этом свидетельствуют одинаковые записи в тетрадях). При этом обучающиеся крайне мало используют приемы свертывания информации, из-за чего скорость записи является низкой. В результате лекция превращается в диктовку.
2. При сопровождении звучащей лекции слайдами обучающиеся испытывают трудности в распределении внимания и в этом случае также часто не успевают записывать информацию. В конспектах мы встречали незаконченные списки, которые были у преподавателя на слайде. На наш взгляд, это означает, что студенты перестали фиксировать информацию и фотографировали экран. Однако позже учебный материал в тетради не появился, следовательно, фото и конспекты существуют по отдельности, что вредит восприятию изучаемой темы.
3. Учащиеся используют ограниченное количество способов кодирования информации, причем самые простые. Ранее проведенный анализ анкет позволяет предположить, что студентам неизвестно большое количество лингвистических приемов сокращения информации, которое позволило бы существенно сократить время на графическую фиксацию и увеличить время на восприятие и понимание учебного материала.
4. Обучающиеся чувствуют необходимость подготовки конспекта к дальнейшему восприятию и запоминанию, поэтому стараются маркировать информацию в графической записи известными им способами, однако многие из них не требуют анализа и запоминания учебного материала. Это также связано с нехваткой времени, так как в основном студенты заняты письмом под диктовку.

Таким образом, технические изменения, связанные с чтением и восприятием лекций, действительно повлияли на процесс конспектирования. Соединение в лекции звучащей и письменной речи (слайд-презентаций), фиксирование лекции с помощью технических средств (фотографирование, аудиозапись), призванные облегчить процесс фиксации информации, создали дополнительные сложности: обучающиеся оказались не готовы к качественному восприятию и обработке информации, представленной одновременно в двух формах, не способны к свертыванию информации на текстовом уровне. Данные проблемы нашли отражение в том, что круг используемых приемов кодирования и свертывания лекционной информации слушателями значительно сузился.

## Литература

1. Блюменау Д.И. Информационный анализ/синтез для формирования вторичного потока документов / Д.И. Блюменау. – СПб.: Изд-во «Профессия», 2002. – 240 с.
2. Косырев В.Н. Культура учебного труда студента: Учебное пособие / В.Н. Косырев. – Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 1997. – 154 с.
3. Кравченя Э.М. Технические средства обучения и методика их применения: Методическое пособие / Э.М. Кравченя. – Минск, БНТУ, 2011. – 55 с.
4. Ласковец О.А. Методика обучения студентов вузов способам кодирования лекционной информации / О.А. Ласковец // Сибирский педагогический журнал. – 2009, № 7. – стр. 40–51.
5. Ласковец О.А. Обучение студентов способам кодирования учебно-научной лекционной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 30.11. 09: утв. 28.05.10 / О.А. Ласковец– Ярославль, 2009. – 200 с.
6. Ласковец О.А. Основные трудности кодирования студентами лекционной информации и пути их преодоления / О.А. Ласковец // Вестник ТГПУ. – 2009. Выпуск 5 (83). – стр. 80–84.
7. Штернберг Л.Ф. Скоростное конспектирование / Л.Ф. Штернберг. – М.: «АнтиАл», 2003. – 30 с.
8. Яновский Л.М. Конспектирование лекций – важный процесс самоорганизации обучения

студентов / Л.М. Яновский // Байкальский медицинский журнал. – 2004. – № 7 (т. 48). – С. 95–97.

## ANALYSIS OF TECHNIQUES FOR CODING AND COLLAGING LECTURE INFORMATION IN THE MODERN SUMMARY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Popova O.A., Matekhina O.G.

Siberian State Industrial University

The article examines the problem of taking notes of a university lecture, characterizes the methods of folding and coding lecture information, their features and effectiveness. The dynamics presents the results of studying real notes of 1st year students of humanitarian and technical specialties in different years. Note-taking tools used by students are analyzed, coding techniques and information folding techniques are identified. Particular attention is paid to the influence of technical teaching aids (slide presentations) used when giving a lecture, as well as technical means of fixing a lecture (photographing slides, audio recording of a lecture) on the note-taking process. In the course of a comparative analysis, the difficulties encountered by listeners in the course of graphic fixation of sounding speech were revealed. The results obtained during the comparative analysis made it possible to draw conclusions about the use by students of various methods of recording the teacher's speech in the conditions of a modern university lecture and the changes that are noted in the methods of encoding and folding information among students of different years.

**Keywords:** lecture, sounding speech, note-taking, information folding methods, information coding.

## References

1. Blumenau D.I. Information analysis / synthesis for the formation of a secondary flow of documents / D.I. Blumenau. – St. Petersburg: Professiya Publishing House, 2002. – 240 p.
2. Kosyrev V.N. The culture of the student's educational work: Textbook / V.N. Kosyrev. – Tambov: TSU Publishing House. G.R. Derzhavina, 1997. – 154 p.
3. Kravchenya E.M. Teaching aids and methods of their application: Methodical manual / E.M. Kravchenya. – Minsk, BNTU, 2011. – 55 p.
4. Laskovets O.A. Methods of teaching university students how to encode lecture information / O.A. Laskovets // Siberian Pedagogical Journal. – 2009, No. 7. – pp. 40–51.
5. Laskovets O.A. Teaching students methods of coding educational and scientific lecture speech: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.02: defended 30.11. 09: approved 05/28/10 / O.A. Laskovets – Yaroslavl, 2009. – 200 p.
6. Laskovets O.A. The main difficulties of coding lecture information by students and ways to overcome them / O.A. Laskovets // Bulletin of the TSPU. – 2009. Issue 5 (83). – pp. 80–84.
7. Sternberg L.F. High-speed note-taking / L.F. Sternberg. – M.: "AntiAl", 2003. – 30 p.
8. Yanovsky L.M. Note-taking of lectures is an important process of self-organization of student learning / L.M. Yanovsky // Baikal Medical Journal. – 2004. – No. 7 (vol. 48). – S. 95–97.

# Аксиологический компонент педагогического дискурса преподавателя русского языка как иностранного

**Некрасова Елена Юрьевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, Российская государственная академия интеллектуальной собственности  
E-mail: nekrasova.helen23@gmail.com

Статья посвящена исследованию взаимовлияния современной антропоцентрической концепции и культурологической направленности преподавания русского языка как иностранного; описанию соотношения индивидуального и национального сознания иностранных обучающихся при освоении коммуникативных категорий русского языка согласно концепции И.А. Стернина; обоснованию лингвокультурологического характера, стратегичности, антропоцентричности и аксиологичности дискурса преподавателя русского языка как иностранного в аспекте институциональной лингвоперсонологии, рассмотрению проблемы содержания аксиологической системы педагогического дискурса, включающую в себя концепты русской языковой картины мира и находящую отражение в межкультурной коммуникации; представлению основных общечеловеческих и национально значимых для русской культуры ценностей, транслируемых педагогом-русистом; анализу функции создания положительного образа России и русской культуры посредством аксиологического компонента педагогического дискурса «любовь к русскому языку» и «любовь к России», представленного в учебно-дидактических материалах по русскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, антропоцентрический подход, педагогический дискурс, педагогический дискурс преподавателя РКИ, аксиологический компонент педагогического дискурса, лингвокультурологическая коммуникативная стратегия.

Современная лингвистика представляет собой динамичную область знания, в которой непрерывно развиваются и консолидируются концепции изучения языка. В настоящее время методология лингвистических исследований отличается полипарадигмальностью, характеризующуюся наличием нескольких подходов к рассмотрению объекта изучения. Обращение к такому многоаспектному анализу объясняется комплексным характером, системностью организации языка, корреляцией его структурных единиц и коммуникативных процессов, взаимовлиянием когнитивных и культурных факторов. Таким образом, в фокус исследований попадает человек как субъект и объект коммуникации, как языковая личность, носитель национальной картины мира, «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [4, с. 22].

Особую значимость приобретает обращение современного лингвистического сообщества к коммуникативистике, дискурсивной лингвистике в аспектах межкультурной коммуникации и лингвокультурологии (А. Вежбицкая, Е.М. Верещагин, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, Г.Г. Слышкин, С.Г. Тер-Минасова и др.), коммуникативной стратегичности (Н.Д. Арутюнова, Т. ван Дейк, О.С. Иссерс, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, Н.И. Формановская и др.), лингвоперсонологии (М.В. Китайгородская, Л.П. Крысин, Н.Н. Розанова), психолингвистики (Л.О. Бутакова, Т.А. Гридина, Е.Н. Гуц, Н.И. Коновалова, В.А. Пищальникова, И.А. Стернин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева и др.), что позволяет говорить о доминирующей роли антропоцентрической парадигмы в современных лингвистических исследованиях.

В концепции данного исследования значим подход к антропоцентризму языковой личности как транслятору определенного культурного сознания и к языку как культурному ориентиру [9, с. 10], что отражает позицию аксиологической лингвистики, согласно которой «все коммуникативные ситуации могут быть разбиты на ценностно маркированные (аксиогенные) и ценностно нейтральные» [6, с. 49]. Также в языке фиксируются ценностно-смысловые ориентации коммуникантов, вступающих в «совместную культурно обусловленную деятельность», и формируется «общее поле лингвокультурных значений и смыслов» [1, с. 32]. Важно отметить, что в ходе познавательной коммуникативной деятельности, непрерывающейся всю жизнь, личность через призму языка определяет индивидуальную и национальную картины мира,



т.е. фиксирует представление о действительности, упорядочивает его с помощью языковых единиц, которые находят свое отражение в коммуникативном сознании конкретного индивида [13, с. 21].

Индивидуальное коммуникативное сознание отражает значимость того или иного явления с точки зрения личного коммуникативного опыта языковой личности. Национальное коммуникативное сознание включает в себя ментальные коммуникативные категории, которые формируют общие представления о нормах и правилах общения в том или ином лингвокультурном пространстве [16, с. 87]. Установление связей между индивидуальными и национально обусловленными смыслами, а именно отождествление и различение объективных (норм и правил) и субъективных (личных представлений) категорий происходит в ходе живого общения носителей языка, благодаря чему формируется и трансформируется лингвокультурный смысл отдельных коммуникативных категорий [1, с. 33]. Согласно И.А. Стернину, коммуникативные категории включают в себя гибкую систему суждений, установок, ментальных стереотипов, правил языкового общения [15, с. 35].

Освоение таких коммуникативных категорий русского языка, приобщение к русской национальной картине мира, приобретение черт русского коммуникативного сознания – задачи, которые стоят перед иностранным студентом, изучающим русский язык как иностранный (далее – РКИ). Цель преподавателя РКИ – помочь обучающемуся овладеть языковой, речевой и социокультурной компетенциями, чтобы гармонично адаптироваться в чужой лингвокультуре. В.Г. Костомаров отмечал: «Следует помнить, что в работе над продвижением русского языка среди зарубежной аудитории не нужно преследовать цель превратить иностранца, изучающего наш язык, в русского человека. Наша задача – расположить к России и к ее культуре другие народы, разделить с ними наши ценности» [8, с. 105].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделяют два основных направления работы преподавателя-русиста с культуроведческой информацией: через «факты языка» (единицы), позволяющие раскрывать культуру, и через «факты культуры, которые позволяют в особом свете подавать факты языка» [2, с. 151]. Так, согласно первому направлению иностранные студенты часто узнают об особенностях русского менталитета посредством лексики и грамматики: например, разнообразие глаголов движения (однонаправленных, разнонаправленных, с префиксами и без) отражает не только широкое географическое пространство страны, но и необходимость носителю русского языка детализировать направление движения и момент времени. Иллюстрацией второго подхода могут служить особенности современного русского этикета обращения, среди которых преобладают вежливые императивные формы (*извините, простите, будьте добры и т.п.*) и обращения по возрастному

и половому признаку (*женщина, девушка, мужчина, молодой человек и т.п.*), пришедшие на смену историческим формам *сударь/сударыня, барин/барыня, барышня, гражданин/гражданка товарищ и др.*

Применение обоих подходов при преподавании русского языка позволяет преподавателю РКИ обозначить доминирующие и актуальные культурные концепты и стереотипы, смоделировать общение с носителем языка и воссоздать ценностную модель русской лингвокультуры в целом. Согласно Е.И. Пассову, «межкультурный диалог требует взаимопонимания, а не только понимания сказанного и умения отреагировать на реплику» [12, с. 22]. Преподаватель-русист, расставляя ценностные акценты, демонстрирует иностранным обучающимся речевые поведенческие возможности (например, показывает оттенки значений синонимичных ответов «хорошо», «нормально», «ничего», «все в порядке» и др. на вопрос «как дела?») и границы (необходимость обращения на «вы» в большинстве коммуникативных ситуаций), в то время как распознать и освоить их самостоятельно для инофона достаточно затруднительно, т.к. «язык в целом всегда сокровенно учитывает некую непознаваемую этноязыковую семантическую структуру, которая отражает национальную картину мира» [7, с. 75].

Соединение в образовательном процессе языкового и культурологического аспектов говорит о лингвострановедческом характере преподавания [2, с. 41]. Преподаватель РКИ в ходе своей профессиональной деятельности реализует лингвокультурологическую коммуникативную стратегию – «когнитивный план коммуникативной деятельности преподавателя-русиста, целью которого является формирование системы социокультурных знаний о России» [10, с. 5]. Стратегичность коммуникативного поведения преподавателя-русиста выражается в высоком уровне контроля всех единиц языка, осознанном подходе к выбору национально-культурной лексики, обращения к прецедентным феноменам, выстраивании линии общения на лингвокогнитивном и мотивационном уровнях. Ядром лингвокультурологического подхода к коммуникативной деятельности преподавателя РКИ является антропоцентрический принцип, при котором учитывается и личность обучающегося, и его национальные особенности.

Педагогический дискурс преподавателя РКИ, хотя является разновидностью педагогического дискурса вообще, обладает рядом отличий, отраженных в первую очередь в его компонентах: целях, участниках, хронотопе, ценностях, стратегиях, материале, разновидностях и жанрах, прецедентных текстах и дискурсивных формулах [3, с. 29]. Так, специфику коммуникации определяют участники дискурса – представители разных лингвокультур (учебная группа может быть как мононациональной, так и полинациональной), что влияет на особенности содержания всех остальных компонентов педагогического дис-

курса преподавателя-русиста, т.к. воздействует и на методику преподавания русского языка (цели, материал, жанры, тексты), и на коммуникативное поведение преподавателя РКИ на вербально-семантическом, лингвокогнитивном и мотивационном уровнях.

В данных условиях одним из наиболее универсальных, базовых, неизменных и постоянных является ценностный компонент педагогического дискурса. Согласно В.И. Карасику, педагогический дискурс – это «основа для формирования мировоззрения, и поэтому почти все моральные ценности заложены в этом типе дискурса» [4, с. 5]. Аксиологический корпус педагогического дискурса преподавателя РКИ опирается, с одной стороны, на общечеловеческие ценности: человек, семья, культура, отечество, труд, знания, мир [10, с. 89]. С другой стороны, на нравственные ценности русской культуры, среди которых семья, родина, труд, успех, образование, наука, любовь, творчество, религия, комфорт, патриотизм и др. [14, с. 279]. При этом текстовым и визуальным источником данных ценностей и для преподавателя, и для иностранного студента является учебник и учебное пособие, которые, помимо фонетического, лексико-грамматического и практического (упражнения) материала, содержат «социокультурный материал о достопримечательностях страны, музеях, праздниках, природе и экологии, деятелях литературы и искусства, этикете, менталитете носителей языка» [17, с. 218].

Так, первая и главная ценность, которую транслирует современный учебно-дидактический материал по РКИ, это любовь к русскому языку и России как к стране изучаемого языка, что зачастую отражается уже в названии, представляющем авторскую аксиологическую концепцию: «Русский язык – мой друг» (под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой), «Россия – моя любовь» (автор – О.Б. Антошкина), «Привет, Россия!» (авторы – В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, Е.Г. Кольовска, О.В. Плотникова), «В Россию с любовью» (автор – М.Н. Аникина), «Знаю и люблю русские глаголы» (авторы – А.Д. Кривоносов, Т.Ю. Редькина), «Дорога в Россию» (авторы – В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых), «Мои друзья падежи» (авторы – Л.Н. Булгакова, И.В. Захаренко, В.В. Красных) и др. Отдельные издания используют в названии прецедентные фразы или элементы русской культуры, подчеркивая их национальную и историческую значимость: «Поехали» (авторы – С.И. Чернышов, А.В. Чернышова), «Жили-были» (авторы – Л.В. Миллер, Л.В. Политова, И.Я. Рыбакова), «Матрешка» (автор – Н.Б. Караванова), «Окно в Россию» (авторы – Л.Ю. Скороходов, О.В. Хорохордина).

Зачастую любовь и уважение к русскому языку и России в данных изданиях представлена на уровне фраз-моделей к лексико-грамматическим заданиям и примеров для конструирования верной грамматической формы: *Мы изучаем русский язык. Мы много говорим, читаем и пишем по-рус-*

*ски. Я люблю русский язык. Мне нравится Россия. и др. Однако особую значимость представляет текстовый материал, воспроизводящий мнение иностранных студентов (часто – персонажей учебника). Иллюстрацией послужат следующие примеры:*

«– Свен, я давно хотел спросить, а почему ты изучал русский язык? Ты эколог, а не филолог... – Россия – это страна, которая всегда меня интересовала. Я в университете ничего не знал о России, но всегда хотел видеть Сибирь. <...> А еще у вас такая прекрасная литература!» (Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: рабочая тетрадь. Часть 1.2).

• «Я изучаю русский язык в университете. Я думаю, что Россия – это очень интересная страна. Я знаю, что Россия – это самая большая страна в мире. <...> Я думаю, что Россия – это очень красивая страна. В России очень красивая природа, богатая культура, интересная история. Здесь живут приятные люди. Я с удовольствием изучаю русский язык. Конечно, русский язык очень трудный, но я думаю, что изучать его очень интересно. Я очень хочу свободно говорить по-русски, потому что я хочу работать в России» (Антошкина О.Б. Россия – моя любовь. Учебник русского языка для иностранных учащихся. Элементарный уровень).

«На вопрос, почему мы изучаем русский язык, Клаус ответил, что он пишет книгу о современной России и хочет сам говорить с русскими людьми. Сирпа сказала, что она часто работает с русскими туристами в Финляндии. И, конечно, мы все интересуемся русской литературой и культурой. Одна журналистка спросила, что нас удивило в России. Во-первых, русская кухня: русские все едят с хлебом, даже макароны! Во-вторых, в транспорте все читают, даже дети сидят с книгами. А Рамон сказал, что в России красивые женщины» (Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих).

«Путешествие в Россию было самым интересным в моей жизни, о котором я еще долго буду рассказывать. Оно подарило мне незабываемые моменты и приятные знакомства с самыми гостеприимными людьми в мире» (Долматова О.А., Новацац Е.М. Точка Ру. А2. Часть 1).

«Я учу русский язык, потому что хочу учиться в России. / Я учу русский язык. Потому что я хочу хорошо говорить по-русски. / Я учу русский язык, потому что хочу читать Пушкина по-русски. / Потому что я хочу жить и работать в России. / А я учу русский язык, потому что мне нравится русское искусство и у меня есть русские друзья. Я хочу говорить с ними по-русски» (Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г., Плотникова О.В. Привет, Россия! Элементарный уровень, А1).

Подобные приемы позволяют сформировать в сознании иностранных обучающихся положительное представление о России и русской культуре, создать образ русского языка как трудного, но интересного и полезного для изучения.

Таким образом, преподаватель РКИ транслирует русское национальное коммуникативное сознание не только на бытийном уровне описания – уровне «практического исполнения правил и предписаний», уровне «коммуникативной практики», но и на духовном уровне – уровне описания коммуникативной категории в аспекте ее «места в духовной культуре нации, степени «вписанности» категории в духовную культуру народа, важности категории для духовной культуры народа, принадлежности этой категории к национальным ценностям» [16, с. 89], что предполагает обмен культурным опытом, расширение мировосприятия, принятие чужой картины мира с точки зрения познавательного и поведенческого плана межэтнической коммуникации и, несомненно, усиливает значимость аксиологического компонента дискурса преподавателя РКИ.

## Литература

1. Боженкова Р.К. Лингвокультурологическая модель акта коммуникации // Преподавание и изучение русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции Российского общества преподавателей русского языка и литературы, Нижний Новгород, 23–25 мая 2002 года. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2002. – С. 32–33.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
3. Карасик В.И. Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации: Межвузовский сборник научных трудов. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2000. – С. 25–33.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Карасик В.И. Коммуникативный подход к изучению педагогического дискурса // Русский язык за рубежом. 2017. № 5(264). – С. 4–8.
6. Карасик В.И. Лингвокультурные сюжеты как объект аксиологической лингвистики // Современная российская аксиосфера: семантика и прагматика идентичности: Сборник материалов II Международной научной конференции, Москва, 27–28 октября 2022 года / Редколлегия: М.С. Милованова (отв. редактор), Н.А. Боженкова [и др.]. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2023. – С. 49–58.
7. Костомаров В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. – СПб.: Златоуст, 2014. – 220 с.
8. Костомаров В.Г. Пленарное заседание Международных научных чтений «Русский язык и методика преподавания русского языка как иностранного: прошлое, настоящее, грядущее» // Мир русского слова № 1. 2015. С. 104–106.
9. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 1 (018). С. 5–1.
10. Некрасова Е.Ю. Стратегичность педагогического дискурса преподавателя русского языка как иностранного // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2021. Т. 12, № 4. С. 1–10.
11. Оганесян С.С. О понятии «общечеловеческие ценности» в современном мире // Ценности и смыслы. 2019. № 5 (63). С. 82–94.
12. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.
13. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика: учеб. издание. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 315 с.
14. Синячкин В.П. Формы существования общечеловеческих ценностей в русской культуре // Вестник ЮУрГГПУ. 2009. № 10–2. С. 273–288.
15. Стернин И.А. Шилихина К.М. Коммуникативные аспекты толерантности. – Воронеж, 2000. – 110 с.
16. Стернин И.А. О национальном коммуникативном сознании // Лингвистический вестник. Вып. 4. 2002. С. 87–94.
17. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

## AXIOLOGICAL COMPONENT OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PEDAGOGICAL DISCOURSE

Nekrasova E. Yu.

Russian State Academy of Intellectual Property

The article is devoted to the study of the mutual influence of the modern anthropocentric concept and the culturological orientation of the methodology of teaching Russian as a foreign language; description of the correlation of individual and national consciousness of the Russian students in the development of communicative categories of the Russian language according to the concept of I.A. Sternin; substantiation of the linguoculturological nature, strategic, anthropocentric and axiological discourse of a teacher of Russian as a foreign language in the aspect of institutional linguopersonology, the problem's consideration of the content of the axiological system of pedagogical discourse, which includes the concepts of the Russian language picture of the world and is reflected in intercultural communication; presentation of the main universal and nationally significant values for Russian culture, broadcast by a Russian teacher; analysis of the function of creating a positive image of Russia and Russian culture by means of the axiological component of the pedagogical discourse "love to the Russian language" and "love to Russia", presented in educational and didactic materials in the Russian as a foreign language.

**Keywords:** Russian as a foreign language, intercultural communication, anthropocentric approach, pedagogical discourse, pedagogical discourse of the Russian as a foreign language teacher, axiological component of pedagogical discourse, linguoculturological communicative strategy.

## References

1. Bozhenkova R.K. Linguoculturological model of the act of communication // Teaching and learning of the Russian language and literature in the context of modern language policy of Russia: Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference of the Russian Society of Teachers of Russian Language and Literature, Nizhny Novgorod, May 23–25, 2002. – Nizhny Novgorod: N.I. Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University, 2002. – pp. 32–33.
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture. Russian Russian studies in the teaching of the Russian language as a foreign language. – Moscow: Russian language, 1983. – 269 p.
3. Karasik V.I. The structure of institutional discourse // Problems of speech communication: Interuniversity collection of scientific papers. – Saratov: Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, 2000. – pp. 25–33.
4. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. – Volgograd: Change, 2002. – 477 p.
5. Karasik V.I. Communicative approach to the study of pedagogical discourse // Russian language abroad. 2017. No. 5(264). – pp. 4–8.
6. Karasik V.I. Linguocultural plots as an object of axiological linguistics // The Modern Russian Axiosphere: Semantics and Pragmatics of Identity: Collection of materials of the II International Scientific Conference, Moscow, October 27–28, 2022 / Editorial Board: M.S. Milovanova (editor-in-chief), N.A. Bozhenkova [et al.]. – Moscow: Pushkin State Institute of the Russian Language, 2023. – Pp. 49–58.
7. Kostomarov V.G. The language of the current moment: the concept of correctness. – St. Petersburg: Zlatoust, 2014. – 220 p.
8. Kostomarov V.G. Plenary session of the International Scientific Readings “Russian Language and Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: Past, Present, Future” // World of the Russian Word No. 1. 2015, pp. 104–106.
9. Kubryakova E.S. In search of the essence of language // Questions of cognitive linguistics. 2009. No.1 (018). pp. 5–1.
10. Nekrasova E.Y. Strategicity of pedagogical discourse of a teacher of Russian as a foreign language // Mir nauki. Sociology, philology, cultural studies. 2021. Vol. 12, No. 4. pp. 1–10.
11. Oganessian S.S. About the concept of “universal values” in the modern world // Values and meanings. 2019. No. 5 (63). pp.82–94.
12. Passov E.I. Program-concept of communicative foreign language education: The concept of the development of individuality in the dialogue of cultures. – Moscow: Enlightenment, 2000. – 172 p.
13. Popova Z.D., Sternin I.A. Cognitive linguistics: textbook. edition. – Moscow: AST: East-West, 2007. – 315 p.
14. Sinyachkin V.P. Forms of existence of universal values in Russian culture // Bulletin of the YUrGGPU. 2009. No. 10–2. pp. 273–288.
15. Sternin I.A. Shilikhina K.M. Communicative aspects of tolerance. – Voronezh, 2000. – 110 p.
16. Sternin I.A. On national communicative consciousness // Linguistic Bulletin. Issue 4. 2002. pp. 87–94.
17. Schukin A.N. Methods of teaching Russian as a foreign language. – Moscow: Higher. school, 2003. – 334 p.



# Эмотивные и оценочные диалектные слова и фразеологизмы, входящие в тематическую группу «крик» в лексиконе жителей Приамурья XIX–XX вв.

**Приходько Виктория Константиновна,**

доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры «Русский язык и издательское дело», Тихоокеанский государственный университет,  
E-mail: ulius-viktori@mail.ru

В статье рассматриваются эмотивные и оценочные диалектные слова и фразеологизмы, входящие в тематическую группу «крик» и обозначающие «крикливых людей», в лексиконе жителей Приамурья XIX–XX вв. В статье дается описание диалектных пейоративов, которые наглядно отражают языковую картину мира старожилов, ценностные ориентации дальневосточников, стратегии поведения, их речевые тактики (на материале Словаря русских говоров Приамурья, Фразеологического словаря русских говоров Приамурья, Словарной картотеки Г.С. Новикова-Даурского, полевых записей диалектологических экспедиций, ведущихся с 1960-х гг.). Исследование пейоративной лексики и фразеологии в диахронном аспекте ставит целью реконструировать психологический портрет собирательной диалектной языковой личности. Специфика тематической группы «крик» определяется в статье анализом номинативных, дескриптивных и метафорических наименований «крикливых людей». Описание эмоционально-чувственного мира жителей Приамурья сочетается с лингвокультурологическими сведениями. Методы, использованные в работе, традиционны: аналитический, описательный, а также методы семантического и контекстуального анализа диалектных лексем и фразеологизмов. Лексико-семантическая систематизация и инвентаризация тематической группы «крик» в русских говорах Приамурья является весомым дополнением к пониманию русской языковой картины мира в целом.

**Ключевые слова:** эмотивы, эмотивное значение, диалектизмы, фразеологические единицы, пейоративы.

Русские говоры Приамурья сложились в результате многочисленного взаимовлияния разнообразных российских диалектов. Их формирование пришлось на середину XIX в., и принято считать их говорами территорий позднего заселения. «Словарь русских говоров Приамурья» насчитывает более 11000 слов, в нем сохранен уникальный пласт русской диалектной лексики и фразеологии.

Положительная и отрицательная оценка человека, проявляющаяся в семантике слова, асимметрия оценочных зон, пейоративы и мелиоративы изучаются давно и успешно [1],[2],[9],[10].

Языковой статус, круг, личность, дискурс, языковая картина мира – эти лингвистические проблемы также находятся в поле зрения научного сообщества [3],[4].

Тема выражения эмотивных, в том числе агрессивных состояний человека, тематизация эмоций – все это вызывает большой интерес исследователей на сегодняшний день [1],[5].

**Цель** данной работы – рассмотреть лексические средства, входящие в тематическую группу «крик», на материале русских говоров Приамурья.

**Новизна** данного исследования определяется тем, что на материале русских говоров Приамурья подобного анализа до настоящего времени не осуществлялось.

**Актуальность** обеспечивается важностью систематизации и инвентаризации тематических групп в русских говорах Приамурья, поскольку лексика русских говоров – это не просто совокупность диалектных лексем и фразеологических единиц, здесь каждый элемент связан между собой определенной валентностью и парадигматическими отношениями, которые дают исчерпывающее представление о собирательной языковой личности и всесторонне характеризуют языковую картину мира диалектоносителей.

Исследование осуществляется в диахронном аспекте, поскольку в статье реконструируется эмоционально-чувственная картина мира первых переселенцев на Дальний Восток и воссоздается собирательный психологический портрет дальневосточника.

## Методы

К **методам**, использованным в работе, относим аналитический, описательный, а также методы семантического и контекстуального анализа диалектных лексем и фразеологизмов с опорой на лингвокультурологический подход. Выбор научных методов продиктован важностью систематизации и инвен-

таризации лексических тематических групп в русских говорах Приамурья, поскольку лексика русских говоров – это не просто совокупность диалектных лексем и фразеологических единиц, здесь каждый элемент лексической системы дает исчерпывающее представление о собирательной языковой личности и всесторонне характеризует языковую картину мира диалектоносителей. Исследования, в которых за основу взят лингвокультурологический подход, всегда обращаются к феномену диалектной языковой личности – личности жителя определенной местности, в нашем случае жителя Приамурья, носителя бытовой и духовной дальневосточной культуры.

Тематическая группа «крик» состоит из языковых средств, репрезентированных в русских говорах Приамурья номинативно, дескриптивно и метафорически.

Под «криком» в статье понимается сильно звучащая, хорошо слышная, громкая речь на повышенных тонах, нередко сопровождающаяся плачем, воплями, смехом, визгом и т.д.

К громкому крику у старожилов двойственное отношение.

С одной стороны, искренность и яркое выражение эмоций – это обычное принятое проявление чувств у переселенцев, которое всегда воспринималось положительно как честное и смелое общение без фальши, напрямик: *Я в глаза всё вылепила, а потом что хочешь делай, говори* [7, с. 77].

С другой стороны, номинации «крикливых людей» в русских говорах Приамурья часто содержат пометы *неодобрительное, грубое, экспрессивное, бранное*, имеют негативную коннотацию, включающую в себя отрицательную оценочность, и лексикографические источники чаще фиксируют презрительное отношение к крикунам:

**визгуха** (визгуша) и **восс** (перенос.) – это *бойкая, смелая женщина, выскочка*. [7, с. 47];

**ватаракша**, *общ.* Тот, кто плохо себя ведет. *Ах ты, ватаракша, чего раскричался* [7, с. 53];

*будешь орать, навтыкаю так, что глазищи вылазют!* [7, с. 253].

Слова с отрицательной оценочностью и эмоционально-экспрессивной окраской называются «пейоративами». Пейоративная (презрительная, уничижительная) диалектная лексика требует внимательного и тщательного изучения, поскольку составляет весомую часть эмотивного фонда говоров.

В Словаре русских говоров Приамурья зафиксировано слово «**калда**»: *Прозвище крикливой женщины. Как калда раскричится посреди улицы, так шуму не оберёшься* [7, с. 170].

Вероятно, слово «**калда**», зафиксированное в русских говорах Приамурья, это фонетический вариант просторечного, бранного слова «**халда**» в значении «наглая, грубая женщина».

Данная лексема встречается в различных толковых словарях: В.И. Даля, Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, Т.Ф. Еремовой и т.д. Родственно глаголу «**галдеть**». Согласно этимологическому

словарю М. Фасмера, данный глагол происходит от польск. *ga da* «шум, гвалт». Далее см. **галиться** [11, с. 385]. В Словаре русских говоров Приамурья глагол «**галиться**» имеет резко отрицательное значение и близок по значению к глаголу «**изгаляться**». **Галиться**. *Издеваться, глумиться. Изгаляться – издеваться, галиться*.

**Изгаляться**. *То же, что галиться. Сосед изгаляется над женой. Ребятишки даже между собой говорят: «Что ты изгаляешься надо мной?». Изгалялись над ними в ежовщину. Вдовх понабрали, а теперь изгаляются над имя. Всю жись муж надо мной изгалялся* [7, с. 164].

Диалектизмы, характеризующие «крикливых людей», чрезвычайно образны, их выразительность создается гиперболой: у крикливых людей либо большой рот, либо зев:

**большеротый**. Крикливый человек, крикун. *Большеротый орёт, разинет рот и орёт на всю улицу* [7, с. 36];

**зевастый**. *Света божьего не видишь с этими крикунами зевастыми* [7, с. 158]; **зевло, зехло** – *зев, пасть, горло, глотка, А чего ты на меня зевло-то разеваш, – думаеш боюшь. Ну и зевло, дерет целый день и разодрать не может* [6, с. 78].

Соматизм «горло» также создает негативный образ громко кричащего человека: **горлопан**. *Неодобр.* Шумный, напористый человек, добывающийся своего не делом, а речами. *Ну, ты вот погляди: горланит горлопан, и ничего ему больше не нужно. Прошло время горлопанов – работать надо* [7, с. 95]

**братъ (взять) горлом**. Добиваться своего при помощи крика. *Да ты не кипятишь, все равно горлом не возьмешь, вон Пашка все горлом берет. Слова не успеешь вставить, а уже опять горло дерет, орет* [8, с. 20].

Через соматизмы «горло» и «голос» диалектоносители выражают удивление, горе, гнев, тоску и т.д.

## Крик удивления

Изумление может выражаться криком, причем слишком эмоционально: «**диковать** [7, с. 62].

Удивление в сознании диалектоносителей прочно связывается с громким криком: «*Осё, осёченьки!*» [7, с. 127].

## Крик горя

Крик горя – это понятная бурная и естественная реакция человека на постигшее его несчастье: смерть близкого человека, пожар, наводнение, война и т.д. Выражается в русских говорах Приамурья глаголами: **нагабардеть, нареветь, наголоситься**.

Горе переживается информантами бурно, криком, громким плачем, причитаниями. В горе несчастный человек может **орать дурниной**. *Экспр. Кричать. Плакать очень громко дурным голосом. Кода похоронка-то пришла, я неделю дурниной орала* [8, с. 93] и **дурниной реветь**. *Экспр. То же,*

что орать дурниной. Ой, кода похоронка пришла нам, я месяц дурниной редела. Вся деревня голосила. Нам ведь третьим пришла похоронка [8, с. 114]; На берег выскакали, ревели все, плачем [7, с. 79].

## Крик гнева

Метафоризация диалектизма «**распузыритца**» связана по сходству с кипящей водой. Пузырящийся кипятки – это перенос по производимому впечатлению: образ человека, который «кипятится»: **распузыритца** (ирон.) – *рассердиться, разгневаться, выражая свой гнев в брани и крике* [6, с. 153]; **Загнать в бутылку (в пузырь)** – *рассердить. Мы сёдни Антоху в пузырь загнали, рассердился. Беда прямо* [6, с. 72].

Гнев, как и другие эмоции, жители Приамурья выражают прямо, яростно, бурно при помощи крика. Помимо словесного эмотивного выплеска гнев вербализируется при помощи мимики и жестикологии. Это может быть драка (**заруба**), рукоприкладство: **укресать, басять, оттетерить, оттетерить, набуцкать** и т.д.

## Крик как громкое пение

Сема «крик» присутствует в диалектных глаголах, означающих громкое пение, протяжное пение: **укликать, взывать, возгудать, возлакать, разливать, разгудать, голосить, выголашивать, голосовать, голосить, подымать на голоса**, в большинстве из них присутствует сема чрезмерности, интенсивности, то есть «очень» (протяжно, громко, высоко, низко). Некоторые из них, такие, как, например, «**голосовать**» являются семантическими диалектизмами, поскольку отличаются значением от литературных слов, совпадающих по звучанию и написанию.

*Тоска брала, голосила во всю голову* [7, с. 89]; *Тогда ись нечего было. Я на поле выйду и голосила босякам* [8, с. 44].

При этом чересчур громкое пение может вызывать неодобрение и другие негативные эмоции (например, презрение, отвращение):

**базлать**. 1. Неодобр. *То же, что базланить. Громко кричать*; 2. Громко петь. *Перех. Каждый день на лавочках песни базлали* [7, с. 21].

Помета *неодобр* акцентирует внимание на эмотивном несовпадении: один громко кричит (поет), не считая крик чем-то предосудительным, а то и испытывает удовольствие от громкого пения, другой же осуждает и крик, и пение, не разделяя воодушевления поющего.

## Крик на похоронах (плач)

Похоронные плачи совершались женщинами, в основном родственницами усопшего / усопшей (иногда приглашались профессиональные плакальщицы). Плакальщица причитала от сердца, импровизировала в зависимости от ситуации. Чем громче голосила

плакальщица по умершему человеку, тем достойнее, по мнению диалектоносителей, проходили похороны. *Я там обголошусь, обплачусь на могилах* [7, с. 277]. На современном этапе данная традиция устарела. Похороны проходят либо в молчании, либо под печальную музыку.

## Крик во время болезни

Нестерпимая боль во время болезни – это еще одна причина крика, названная информантами: *Я с геморроем полтора месяца выкаталась. Реву лихоматом* [8, с. 76]; *Вдруг она заревела, заревела лихоматом, вся изводится, ревет* [7, с. 225].

## Крик как ругань и сквернословие

В группу презираемых «крикливых людей» можно включить сквернословов, которые бранятся, матерятся, эпатируют окружающих обценной лексикой: **матюжница**, *Неодобр. Любительница сквернословить. Матюжница эта Ульяна, как выворотит чё, хошь уши затыкай* [7, с. 237]; **матюгальник**. *Груб. Рот. Закрой свой матюгальник; матюжиниться. Неодобр. Ругаться, употребляя бранные выражения. Чё матюжинишься при девках? Не матюжинился там Сережка?* [7, с. 237]; **ругательник**. *Неодобр. Ругательник – ругается всё время* [7, с. 374]. Метафорой громкого крика у информантов является собачий лай. Громко кричать друг на друга, ругаться – это **лаяться**. Поднять крик – это **взлаять**. Экспр. *Начать ругаться. Взлаешь, небось. Ушли и всё не идут* [7, с. 62].

Исходя из анализа языкового материала, можно с уверенностью утверждать, что у старожилов к «крикливым людям» двойственное отношение. С одной стороны, крик признается информантами уместным и мотивированным, когда каузаторами крика выступают уважительные причины: большое горе (потеря близкого человека), похороны, болезнь.

Крик – это выплеск эмоций, экспрессивное, эмоциональное проявление, обращенное во вне, искренняя апелляция к окружающим, своеобразная просьба о помощи. Крик также является важным индикатором опасности (страх, бессилие). И кричащий человек ждет немедленной реакции, ведь крик означает, что человеку плохо. Такая словесная репрезентация эмоций встречается жителями Приамурья с пониманием.

С другой стороны, наименования «крикливых людей» являются пейоративами, то есть словами, выражающими отрицательную оценку качества характера человека, неодобрение какого-либо поведения (грубого, агрессивного), порицание несдержанности, эмоциональной распушенности, содержат в семантике иронию или презрение. Крик в этом случае расценивается как дурная привычка и невоспитанность.

Исследование диалектных слов, выбранных из Словаря русских говоров Приамурья, Фразеологического словаря русских говоров Приамурья,



полевых записей диалектологических экспедиций, Словарной картотеки Г.С. Новикова-Даурского, показало, что в тематическую группу «крик» входят следующие микротемы: названия крикунов, слова-соматизмы, связанные с криком (горло, зев), эмотивные состояния (крик удивления, крик горя, крик тоски, крик гнева), крик (плач) во время похорон, во время болезни, крик во время пения, крик как ругань и сквернословие.

## Литература

1. Адамчук, Т.В. Тематизация эмоций в тексте: На материале современного английского языка / Т.В. Адамчук: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / Моск. гос. пед. ин-т. – Пятигорск, 1996. – 15 с.
2. Беркнер, С.С. Тематическая группа «Оценка человека»: Стилистически сниженные единицы в разговорно-сленговой сфере английского языка и их перевод на русский язык / С.С. Беркнер, В.В. Варганова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2005. – № 2. – С. 13–16.
3. Карасик, В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М.: ИЯ РАН; ВГПИ, 1992. – 330 с.
4. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 447 с.
5. Покровская, Я.А. Отражение в языке агрессивных состояний человека / А.Я. Покровская: автореф. дис.канд. филол. наук. Волгоград, 1998. – 20 с.
6. Словарная картотека Г.С. Новикова-Даурского / М-во образования Рос. Федерации. Благовещ. гос. пед. ун-т, Гос. арх. Амур. обл. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003 (Тип. ун-та). – 198 с.
7. Словарь русских говоров Приамурья / О.Ю. Галуза, Ф.П. Иванова, Л.В. Кирпикова, Л.Ф. Путьятина, Н.П. Шенкевец. – Изд. 2-е, испр. и доп. Благовещенск, 2007. – 544 с.
8. Фразеологический словарь русских говоров Приамурья / авт.-сост. Л.В. Кирпикова, Н.П. Шенкевец. – Благовещенск: Изд-во Благовещ. гос. пед. ун-та, 2009. – 155 с.
9. Скворцова, Е.В. Лексико-семантические аспекты асимметрии положительной и отрицательной зон оценки (на материале русского и английского языков) / Е.В. Скворцова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Орел, 2012. – 20 с.
10. Шамина, Е.А. Из опыта идентификации пейоративных и мелиоративных наименований в английском языке // Вестник Ленинградского Университета. 1988. Вып. 4. – С. 68–69.
11. Этимологический словарь русского языка в 4-х томах / М. Фасмер. Пер. и доп. О.Н. Трубачева, 4-е изд. стереотипное. – М., 2004. – Т. 1. – С. 385.

## EMOTIVE AND EVALUATIVE DIALECT WORDS AND PHRASEOLOGICAL UNITS INCLUDED IN THE THEMATIC GROUP “SHOUT” IN THE LEXICON OF THE INHABITANTS OF THE AMUR REGION IN THE 19TH-20TH CENTURIES

Prikhodko V.K.

Pacific State University

The article deals with emotive and evaluative dialect words and phraseological units included in the thematic group “shout” and denoting “noisy people” in the lexicon of the inhabitants of the Amur region in the 19th-20th centuries. The article provides a description of dialect pejoratives that clearly reflect the linguistic picture of the world of the old-timers, the value orientations of the Far Easterners, behavioral strategies, their speech tactics (on the material of the Dictionary of Russian dialects of the Amur region, Phraseological dictionary of Russian dialects of the Amur region, G.S. Novikov-Daursky's dictionary card index, field records of dialectological expeditions since the 1960s). The study of pejorative vocabulary and phraseology in the diachronic aspect aims to reconstruct the psychological portrait of a collective dialect linguistic personality. The specificity of the thematic group “scream” is determined in the article by the analysis of nominative, descriptive and metaphorical names of “loud-mouthed people”. The description of the emotional and sensory world of the inhabitants of the Amur region is combined with linguoculturological information. The methods used in the work are traditional: analytical, descriptive, as well as methods of semantic and contextual analysis of dialect lexemes and phraseological units. The lexico-semantic systematization and inventory of the thematic group “shout” in the Russian dialects of the Amur region is a significant addition to the understanding of the Russian language picture of the world as a whole.

**Keywords:** emotives, emotive meaning, dialectisms, phraseological units, pejorative.

## References

1. Adamchuk, T.V. Thematization of emotions in the text: On the material of the modern English language / T.V. Adamchuk: abstract of dis. ... candidate of philological sciences: 10.02.04 / Mosk. state ped. in-t. – Pyatigorsk, 1996. – 15 p.
2. Berkner, S.S. Thematic group «Evaluation of a person»: Stylistically reduced units in the colloquial slang sphere of the English language and their translation into Russian / S.S. Berkner, V.V. Varganova // Bulletin of the Voronezh State University. Series «Linguistics and intercultural communication». – 2005. – No. 2. – P. 13–16.
3. Karasik, V.I. The language of social status / V.I. Karasik. – M.: IYA RAN; VGPI, 1992. – 330 p.
4. Karasik, V.I. Language circle: personality, concepts, discourse / V.I. Karasik. – Volgograd: Change, 2002. – 447 p.
5. Pokrovskaya, Ya.A. Reflection in the language of aggressive states of a person / A. Ya. Pokrovskaya: author. dis.cand. philol. Sciences. Vologograd, 1998. – 20 p.
6. Vocabulary card index of G.S. Novikov-Daursky / Ministry of Education Ros. Federation. Annunciation. state ped. un-t, State. arch. Amur. region – Blagoveshchensk: Publishing House of the Belarusian State Pedagogical University, 2003 (Typ. University). – 198 p.
7. Dictionary of Russian dialects of the Amur region / O. Yu. Galuza, F.P. Ivanova, L.V. Kirpikova, L.F. Putyatina, N.P. Shenkevets. – Ed. 2nd, rev. and additional Blagoveshchensk, 2007. – 544 p.
8. Phraseological dictionary of Russian dialects of the Amur region / ed. L.V. Kirpikova, N.P. Shenkevets. – Blagoveshchensk: Blagoveshchensk Publishing House. state ped. un-ta, 2009. – 155 p.
9. Skvortsova, E.V. Lexico-semantic aspects of the asymmetry of the positive and negative areas of evaluation (based on the Russian and English languages) / E.V. Skvortsova: author's abstract. dis. ... cand. philol. Sciences. – Eagle, 2012. – 20 p.
10. Shamina, E.A. From the experience of identifying pejorative and ameliorative names in English // Bulletin of the Leningrad University. 1988. Issue. 4. – S. 68–69.
11. Etymological dictionary of the Russian language in 4 volumes / M. Vasmer. Per. and additional HE. Trubacheva, 4th ed. stereotypical. – M., 2004. – T 1. – S. 385.



# Воздействие риторических тактик на политический дискурс: на примере избирательной кампании 2019 года в Испании

Пупырева Светлана Олеговна,

ст. преподаватель кафедры европейских языков и культур,  
Институт международных отношений, КФУ  
E-mail: svorupyreva@kpfu.ru

Данное исследование направлено на глубокое освещение риторических тактик и их воздействия на политический дискурс, раскрывая существенные аспекты коммуникативной эффективности в современной политической ситуации Испании. Основная цель представленной статьи заключается в выявлении разнообразных стратегий фрейминга, используемых ведущими испанскими политическими деятелями в ходе избирательной кампании апреля 2019 года.

Для проведения анализа применяется модель дискурсивного анализа, разработанная Беатрис Гайардо Паульс. В качестве текстового корпуса исследования используются сообщения, опубликованные ведущими политическими лидерами в течение двух недель перед днем всеобщих выборов.

Результаты исследования охватывают интенциональные и тематические стратегии фрейминга. Особое внимание уделяется доминированию тем CI (campaign issue) и PI (policy issue). Анализ также указывает на предпочтение политическими лидерами директивных и экспрессивных речевых актов, что демонстрирует их стратегический подход к коммуникации.

**Ключевые слова:** интенциональная стратегия; тематическая стратегия; политический дискурс; речевой акт; испанский язык.

Основываясь на предположении Беатрис Гайардо Паульс о том, что «сообщения в социальных сетях – это действия, которые каким-то образом воздействуют на аудиторию и общественное мнение» [3, с.111], мы провели анализ использования интенциональной стратегии фрейминга в политической коммуникации испанских политиков в период предвыборной кампании апреля 2019 года. Интенциональная стратегия основана на иллокутивной природе речевого акта. За основу анализа была взята классификация Джона Серла, который в своей работе выделил следующие типы: репрезентативный; директивный; комиссивный; экспрессивный; декларативный [6, с. 1976].

Ряд исследований политического дискурса указывают на частоту использования комиссивных речевых актов [5, с.706], другие исследования демонстрируют широкое использование репрезентативных и директивных речевых актов [4, с. 132]. Однако мы предполагаем, что преобладание той или иной иллокутивной силы зависит от особенностей контекста, в котором генерируется политический дискурс. Поскольку наше исследование сосредоточено на избирательных кампаниях, когда политический дискурс направлен на убеждение и мобилизацию аудитории вокруг определенной политической позиции или кандидатуры, мы предположили, что в дискурсе будет превалировать использование директивных речевых актов, помогающих политическим лидерам мотивировать избирателей на конкретные действия, например, голосовать.

Корпус исследования включает 503 сообщения, опубликованных испанскими политиками в период предвыборной кампании апреля 2019 года. Исследование показало результаты, которые можно увидеть на рисунках 1 и 2.

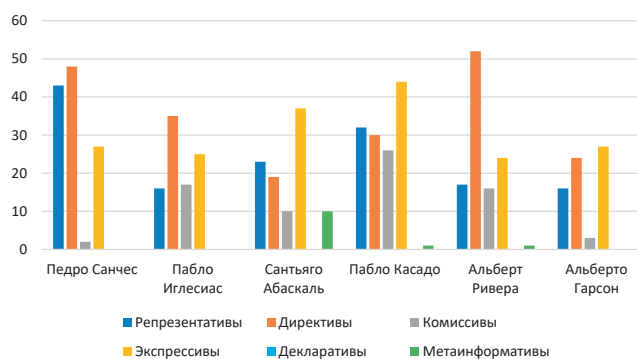


Рис. 1. Речевые акты

Количественный анализ показал, что в корпусе преобладают директивные речевые акты (33%), которые производят эффект гипнотического внушения и подталкивают адресата к принятию жела-

евого решения [2]. Они также могут быть направлены против политического оппонента. Как мы видим на графиках, в дискурсе Педро Санчеса, Альберта Риверы и Пабло Иглесиаса преобладают директивные акты, представляющие собой советы, предложения или указания:

*Hoy hemos hecho el sprint final hacia la Moncloa. Queda muy poquito para lograr un cambio, solo hace falta un empujón de energía, ilusión y creer en la victoria. ¡Todos a votar naranja! ¡Vamooooossss! ... (26/04/2019, Альберт Ривера) – (Сегодня мы совершили последний спринт в сторону Монклоа. До перемен осталось совсем немного, нужен лишь толчок энергии, энтузиазма и веры в победу. Все голосуют за оранжевый! Вперед! ...)*

*... Así que a quienes están dudando pero quieren que España siga avanzando les pido que voten al @PSOE. Somos los únicos que podemos frenar a la derecha y la ultraderecha... (26/04/2019; Педро Санчес) – (... Так что тех, кто колеблется, но хочет, чтобы Испания продолжала продвигаться вперед, я прошу вас проголосовать за @PSOE. Мы единственные, кто может остановить правых и крайне правых...).*

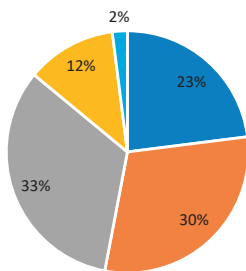


Рис. 2. Речевые акты (%)

Репрезентативные речевые акты, то есть «вербальные акты, представляющие некую реальность как истинную» [3, с. 116], составляют 25% сообщений корпуса, эти речевые акты ориентированы на передачу информации о факте или ситуации в настоящем, прошлом или будущем:

*Disfrutando de este magnífico día en Anchuras, Ciudad Real. Paseo y comida en familia en el pueblo donde nació mi padre. (27/04/2019; Педро Санчес) (Наслаждаемся этим великолепным днем в Анчурасе, Сьюдад-Реаль. Семейная прогулка и обед в городе, где родился мой отец).*

В группе репрезентативов мы выделили также метаинформативные речевые акты, которые стали инструментом, широко используемым политическими лидерами для передачи актуальной информации о политических событиях или проводимых мероприятиях. Эти сообщения несут в основном репрезентативную функцию, поскольку их целью является передача объективной и описательной информации о времени и/или месте конкретного события. В частности, политический лидер, который часто использует этот тип сообщений – это Сантьяго Абаскаль. Политики используют метаинформативные речевые акты для информирования читателей о деталях своих политических

событий, таких как митинги, пресс-конференции, дебаты или встречи со сторонниками. Включая подробную информацию о времени и/или месте проведения этих мероприятий, политические лидеры стремятся увеличить посещаемость и участие граждан:

*Recta final de campaña con 3 grandes actos de la #EspañaViva: SEVILLA. Miércoles 24 de abril. VALENCIA. Jueves 25 de abril. MADRID. Viernes 26 de abril. (24/04/2019; Сантьяго Абаскаль) – (Заключительный отрезок кампании с 3 великими выступлениями #ЖиваяИспания: СЕВИЛЬЯ. Среда 24 апреля. ВАЛЕНСИЯ. Четверг 25 апреля. МАДРИД. Пятница 26 апреля).*

Кроме того, испанские политики часто обращаются к экспрессивным речевым актам, которые можно разделить на три основные группы:

1) Речевые акты, восхваляющие партию или лидера. Эти сообщения – самовосхваление как лидера, так и партии, а именно восхваление личных качеств, достижений в предвыборной гонке, «маленьких» побед:

*Ni cabreo ni odio. Lo que hay en VOX es ilusión, esperanza, buen humor... y ¡moral de victoria! ... (24/04/2019; Сантьяго Абаскаль) – (Ни гнева, ни ненависти. В VOX есть энтузиазм, надежда, хорошее настроение... и боевой дух победы!)*

2) Речевые акты, представляющие собой атаку на оппонента. Например, лидер партии PP во многих сообщениях критикует кандидата от оппозиции:

*Sánchez bate récord en degeneración económica y paro: Los peores datos de empleo desde 2013. 50.000 personas más al paro. 36.000 familias más con todos sus miembros en paro. Que no te engañen el 80% del empleo 2018 fue en el trimestre en el que gobernó el PP. (25/04/2019; Пабло Касадо) – (Санчес бьет рекорды по экономическому упадку и безработице: худшие цифры по занятости с 2013 года. Еще 50 000 безработных. Еще 36 000 семей, все члены которых остались без работы. Не дайте себя обмануть – 80% занятости в 2018 году приходилось на квартал, в котором правила Народная Партия).*

3) Речевые акты, выражающие психологического состояния. Чтобы сблизиться с аудиторией и установить с ней дружеский контакт, а также создать благоприятный имидж, политики стремятся передать всю гамму эмоций. Таким образом, мы выделили экспрессивные функции, выражающие:

- благодарность:

*Y aquí el fantástico recibimiento en el interior abarrotado del Museo de las Ciencias. ¡GRACIAS VALENCIA! #PorEspaña #VOX (26/04/2019; Сантьяго Абаскаль) – (А вот и фантастический прием в переполненном зале Музея науки. СПАСИБО ВАЛЕНСИЯ! #ЗаИспания #VOX)*

- поздравления:

*¡Muchas felicidades a los ciudadanos de Aragón y de Castilla y León en el día de sus comunidades! ... (23/04/2019; Альберт Ривера) – (Поздравляем жителей Арагона и Кастилии и Леона с днем их области!)*

- соболезнования, которые политики выражают в связи с трагическими событиями и жертвами этих событий:

*Llegan las peores noticias desde Adeje (Tenerife). Una mujer y su hijo han sido asesinados. ... Todo mi cariño para él, para su familia y seres queridos. ... #NiUnPasoAtrás (24/04/2019; Педро Санчес) – (Худшие новости приходят из Адехе (Тенерифе). Женщина и ее сын были убиты. Мои соболезнования ему, его семье и близким. Мы должны положить этому конец. #НиШагуНазад).*

Выраженные эмоции позволяют политику предстать перед аудиторией внимательным к избирателям и происходящим в стране событиям, благодарным за участие в политическом процессе, довольным, а порой и испытывающим чувство вины за свои действия/бездействие. Все эти эмоции позволяют политическому деятелю быть ближе к народу, выступать его представителем [1].

Что касается комиссивных речевых актов, то они в корпусе встречаются реже (12%). Примером является обещание, которое часто используется в политической речи для укрепления доверия к себе и своей партии. Обещания могут быть выражены эксплицитно или имплицитно. Примером прямого обещания является следующее сообщение:

*Es inaceptable que RTVE se pliegue a los caprichos de Sánchez y acepte el trágala de Ferraz. Faltan el respeto a los ciudadanos y medios. Soy persona de palabra. Estaré en los debates comprometidos y seguiré exigiendo a Sánchez un cara a cara al que tienen derecho los españoles (18/04/2019; Пабло Касадо) – (... Я человек слова. Я буду участвовать в дебатах и буду продолжать требовать от Санчеса встречи лицом к лицу, на которую испанцы имеют право).*

Однако стоит отметить, что в политической сфере не принято давать прямые обещания, так как это влечет за собой последствия для имиджа политика, поэтому чаще используются косвенные обещания.

При изучении интенциональной стратегии и речевых актов в политической коммуникации в ходе избирательных кампаний в Испании мы пришли к следующим выводам. Предпочтительный тип речевого акта, используемый политическими лидерами, – директивный и экспрессивный.

Исследование также включает в себя анализ тем, которые политики обсуждают в своих сообщениях. Эта категория анализа важна, поскольку тема сообщения политика отражает тот акцент, который он делает в своей речи. Очевидно, что политики не случайно акцентируют внимание на определенных вопросах, поэтому мы попытались понять, каково их намерение. Чтобы выявить основные темы, обсуждаемые политическими лидерами, мы провели анализ на основе метода, предложенного профессором Гарвардского университета Томасом Паттерсоном. Согласно классификации, предложенной Паттерсоном, можно выделить 4 основных вопроса, которые политики поднимают в своей речи: 1) *Policy Issue (PI)*, 2) *Pol-*

*itical Issue (Pol)*, 3) *Personal Issue (Pel)*, 4) *Campaign Issue (CI)* [7].

График, изображенный на рисунке 3 иллюстрирует результаты анализа тематической направленности сообщений испанских политиков во время избирательной кампании апреля 2019 г. Проанализировав отобранный материал, можно сделать вывод, что основной темой политического дискурса является CI. Преобладание сообщений на эту тему нам кажется естественным: увеличение количества постов на эту тему объясняется предвыборной кампанией, проводимой в преддверии выборов в стране.

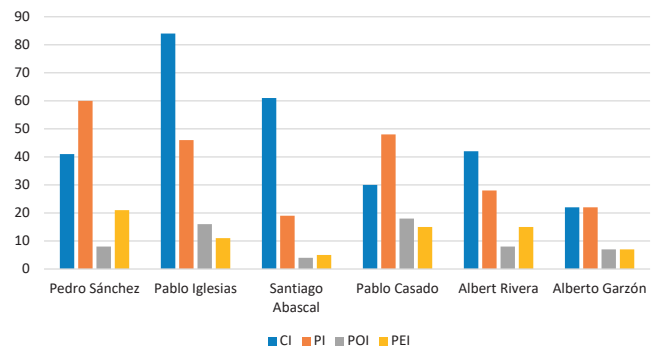


Рис. 3. Тематическая классификация сообщений

Испанские политики чаще обращаются к темам CI и PI, реже к POI и PEI. Однако необходимо более подробно прокомментировать, какие проблемы обсуждают политики. Так в испанском дискурсе часто обсуждаются вопросы мачизма, гендерного равенства, гендерного насилия и безработицы, как например в следующем сообщении:

*Sánchez bate récord en degeneración económica y paro: Los peores datos de empleo desde 2013. 50.000 personas más al paro. 36.000 familias más con todos sus miembros en paro ... (25/04/2019, Пабло Касадо) – (Санчес бьет рекорды по экономическому упадку и безработице: Худшие данные по занятости с 2013 года. Еще 50 000 безработных. Еще 36 000 семей, все члены которых остались без работы ...).*

Кроме того, обсуждаются такие темы, как пенсии, коррупция, экология. Например:

*Algunos no quieren que en esta campaña se hable de los problemas de las familias, de la vivienda, el empleo o las pensiones. Traemos propuestas para unos derechos sociales plenos y unos servicios públicos de calidad, y pedimos una oportunidad para demostrar que sí se puede. (20/04/2019; Пабло Иглесиас) – (Некоторые не хотят, чтобы в этой кампании говорили о проблемах семьи, жилья, занятости или пенсий. Мы вносим предложения для полных социальных прав и качественных государственных услуг, и мы просим возможности показать, что их действительно можно реализовать).*

Таким образом, политики обсуждают вопросы, которые больше всего волнуют общество. Однако в большинстве своем они не выходят за рамки дискуссий, и в целом предлагаемое ими решение – голосовать за свою партию на выборах и надеяться, что они выполнят свои обещания.

Принимая во внимание результаты выборов апреля 2019 года и результаты качественного и количественного анализа стратегий фрейминга, мы пришли к выводу, что те лидеры, которые делают выбор в пользу сочетания директивных и репрезентативных речевых актов, дополненных стратегическим использованием экспрессивных речевых актов, а также те, кто уделяет внимание темам CI и PI как правило, достигают большей коммуникативной эффективности.

## Литература

1. Алексеев А.В. Роль экспрессивных речевых актов в конструировании политического имиджа (на материале твитов американских политиков) / А.В. Алексеев, Д.С. Шипилова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 1 (29). – 2018. – с. 7–14.
2. Зигманн Ж.В. Структура современного политического дискурса: автореф... дис. канд. фил. наук. – М., 2003. – 24 с.
3. Gallardo-Paúls B. Pseudopolítica: el discurso político en las redes sociales / B. Gallardo-Paúls, S. Enguix-Oliver // Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. – 2016. – p. 199.
4. Mufiah N. Speech acts analysis of Donald Trump's speech / N. Mufiah, M. Rahman // PROJECT (Professional Journal of English Education). – Vol.1. – n.2. – 2019. – p.125–132.
5. Safwat S. Speech Acts in Political Speeches / S. Safwat // Journal of Modern Education Review. – Vol.5. – n.7. – 2015. – p.699–706.
6. Searle J. A classification of illocutionary acts / J. Searle // Language in Society. – 5. – 1976. – p.1–23.
7. Thomas E. Patterson. The mass media election: How Americans choose their president. – Westport: Praeger, 1980. – p. 203.

## IMPACT OF RHETORICAL TACTICS ON POLITICAL DISCOURSE: ON THE EXAMPLE OF THE 2019 ELECTION CAMPAIGN IN SPAIN

Pupyreva S.O.  
KFU

This study is aimed at deep coverage of rhetorical tactics and their impact on political discourse, revealing the essential aspects of communicative effectiveness in the current political situation in Spain. The main purpose of this article is to identify the various framing strategies used by leading Spanish politicians during the April 2019 election campaign.

The analysis is based on the model of discursive analysis developed by Beatrice Gaillardo Pauls. The text corpus of the study uses messages published by leading political leaders in the two weeks leading up to general election day.

The results of the study cover intentional and thematic framing strategies. Particular attention is paid to the dominance of the topics CI (campaign issue) and PI (policy issue). The analysis also points to the preference of political leaders for directive and expressive speech acts, which demonstrates their strategic approach to communication.

**Keywords:** intentional strategy; thematic strategy; political discourse; speech act; Spanish language.

## References

1. Alekseev A.V. The role of expressive speech acts in the construction of a political image (based on the tweets of American politicians) / A.V. Alekseev, D.S. Shipilova // Actual problems of philology and pedagogical linguistics. – 1 (29). – 2018. – p.7–14.
2. Siegmann J.W. The structure of modern political discourse: autoref... dis. cand. Phil. Sciences. – М., 2003. – 24 p.
3. Gallardo-Paúls B. Pseudopolitics: political discourse in social networks / B. Gallardo-Paúls, S. Enguix-Oliver // Anthropos Magazine. Footprints of knowledge. – 2016. – p. 199.
4. Mufiah N. Speech acts analysis of Donald Trump's speech / N. Mufiah, M. Rahman // PROJECT (Professional Journal of English Education). – Vol.1. – n.2. – 2019. – p.125–132.
5. Safwat S. Speech Acts in Political Speeches / S. Safwat // Journal of Modern Education Review. – Vol.5. – n.7. – 2015. – p.699–706.
6. Searle J. A classification of illocutionary acts / J. Searle // Language in Society. – 5. – 1976. – p.1–23.
7. Thomas E. Patterson. The mass media election: How Americans choose their president. – Westport: Praeger, 1980. – p. 203.



# Литературоведческий канон и «авторский фильм» Льва Аннинского «Охота на Льва»

**Славина Ольга Викторовна,**

аспирант, кафедра русской и мировой литературы,  
Гомельский государственный университет имени Франциска  
Скорины  
E-mail: volyasna@gmail.com

Предпринимается попытка поиска активных механизмов, обеспечивающих внедрение художественного текста в виртуальное пространство. Устанавливается связь между литературой и кинематографом. Акцентируется внимание на принципах адаптации литературного первоисточника в кинотрудах, в частности при создании «авторского фильма». По мнению автора статьи, важным аспектом в процессе создания тематического кино является корректный точечный анализ литературного художественного произведения. В труд включены критерии литературоведческого анализа, которые будут являться опорой для создателей «авторских фильмов». Анализируется профессиональная деятельность литературного критика Льва Александровича Аннинского как мастера, влияющего на формирование современных подходов к анализу и интерпретации классических произведений художественной литературы. Устанавливается связь Льва Александровича с биографической школой литературоведения. Исследуется «авторский фильм» «Охота на Льва».

**Ключевые слова:** авторский фильм, Лев Аннинский, Лев Толстой, кинематограф, литературный канон, литературный первоисточник, литературоведение.

Литература и кинематограф – две сферы искусства, которые существуют параллельно и взаимодействуют друг с другом. Не всегда это взаимодействие осуществляется без проблем и конфликтов. При переносе произведений литературы возникает череда сложностей. Основная задача «авторского фильма» (в отличие от коммерческого) – передать глубину литературного произведения, в том числе при помощи аудиовизуального сопровождения. Режиссерам необходимо сохранить ценности оригинального текста, качественно передать атмосферу и стиль первоисточника при помощи звука, декорации, актерской игры. Режиссеры, обращаясь к классическим текстам русской литературы, не ограничиваются прямым переносом сюжета на экран, а вносят свои интерпретации и творческие приемы. Возникают спорные вопросы, связанные с сохранением ключевых мотивов и тем произведений, корректным внедрением отсылок к символике, стилистических приемов, цитат из классических произведений. Выявляются следующие причины данного явления: тенденция к коммерциализации киноиндустрии, авторский взгляд, некорректный анализ литературного первоисточника, формирование литературоведческого канона 21 века.

Кинематография руководствуется законами двух отраслей: культуры и экономики. «С точки зрения культуры создание кинофильма – творческий нематериальный процесс, имеющий своей целью повышение культурного уровня зрителей» [1]. С позиции экономики кинопроизводство – это деятельность по созданию продукта с целью получения прибыли. Создатели коммерческого кино учитывают прежде всего реальную и потенциальную емкость рынка, предпочтение аудитории и ее поведение в соответствии с регионами проживания, конкуренцию. Коммерческий продукт «следует» за интересами, «нуждами» зрителей. При создании «авторского фильма» в первую очередь учитывается культурная составляющая, подкрепленная литературоведческой позицией. При этом коммерческое и авторское кино находятся в одном информационном пространстве и, соответственно, являются конкурентами в вопросе получения зрительского внимания. Задачей создателей «авторского фильма» становится расширение потребительской аудитории, учитывая принципы киномаркетинга, ревностно соблюдая литературоведческую позицию. Важно отметить и промежуточное явление, когда в коммерческом продукте выявляются компоненты, заимствованные у художественного литературного произведения. Такое

кино ложно считать «авторским», однако целесообразно воспринимать как коммерческое популярное.

Адаптация литературного произведения происходит при непосредственном участии группы лиц – создателей «авторского фильма». Авторы кино становятся проводниками в мир литературы, адаптируя произведения, углубляясь в его смыслы, тяготея к расширению границ исходного текста. Это позволяет зрителю увидеть классические произведения под обновленным углом, по-новому взглянуть на намерения ювелира слова.

Важным критерием в процессе создания «авторского фильма» является корректный анализ литературного первоисточника. Среди большого многообразия способов, методов, алгоритмов изучения текста предлагается ориентироваться на литературоведческий анализ. Его позиции: анализ жизни и деятельности автора произведения; исследование предпосылок, процесса создания текста, контекста; определение жанра, выявление сюжетной линии, структуры, композиции; поиск и анализ конфликта; выявление темы, идеи, проблематики; декодирование названия художественного текста; исследование персонажей, анализ их образов; анализ художественных деталей, авторских приемов.

Традиционный литературный канон охватывает произведения, которые долгое время именуется классикой, считаются эталоном для изучения и анализа в определенной литературной традиции, являются обязательным материалом для изучения в школах и университетах. Литературный канон 21 века находится в стадии формирования. Выявляется появление новых жанров (эко-хоррор, эльф-панк, фальшивые мемуары, пушистый сыщик), форм (комиксы, блоги, видеоигры). Увеличивается количество произведений, созданных авторами-женщинами, представителями малых этнических групп и социальных слоев. Авторы обращаются к актуальным проблемам и вызывающим вопросы темам, таким как глобальное потепление, политическая коррупция, социальные неравенства. Выявляется стремление авторов отразить реалии современного мира и способы мышления нового поколения. Наблюдается активное участие читателей в формировании литературоведческих канонов – средства массовой коммуникации позволяют интернет-аудитории высказывать мнение о произведении, делиться эмоциями и рецензиями. Таким образом канон становится менее закрытым.

С целью выявления основных закономерностей существования традиционной русской литературы в кинематографии предлагается обзор профессиональной деятельности Л.А. Аннинского, анализ «авторского фильма» «Охота на Льва» [2].

В кинотрудах Льва Аннинского обнаруживается стремление литературного критика постичь материал русской художественной литературы через анализ жизни и деятельности создателя того или иного труда. Данный аспект выявляет связь Льва

Александровича с биографической школой литературоведения. Подразумевается, что «... ни один поэт не может быть велик от самого себя и через самого себя, ни через свои собственные страдания, ни через свое собственное блаженство: всякий великий поэт потому велик, что корни его страдания и блаженства глубоко вросли в почву общественности и истории, что он, следовательно, есть орган и представитель общества, времени, человечества...» [3]. Позиция Льва Аннинского выражена в статье «И я здесь – так вышло...» для журнала «Родина». В ней сообщается: «Если я сказал себе, что я русский, значит, я русский. И держусь этого решения, несмотря ни на что. Отпадение – конец личности...» [4].

Фильм «Охота на Льва» выпущен в 2011 году, показан по каналу «Культура», производство – Россия. Тип: авторское документальное кино. В основе киноленты – литературный труд Л.А. Аннинского «Лев Толстой и кинематограф». Автор, сценарист, актер – Лев Аннинский. Режиссер – Максим Палащенко. Монтаж – Максим Палащенко, Александр Тарасов. Оператор – Михаил Метелица. Ассистент оператора – Иван Горячев. Звукорежиссер – Андрей Коротков. Графика – Алексей Бондарь. Музыкальное сопровождение – Филип Гласс, София Губайдулина, Модест Мусоргский, Майкл Найман, Вячеслав Овчинников, Георгий Свиридов, Игорь Стравинский, Ян Тирсен, Людвиг ван Бетховен, Родион Щедрин. Художественный руководитель, продюсер, голос за кадром – Виталий Максимов.

Фильм состоит из 4-ех серий. Исследуемый исторический период – от рубежа 19–20 веков до 90-ых годов 20 века. Отмечается хронологический порядок развития действий. Составные части фильма: повествование Ведущего (всегда в помещении), фотографии исторических особ, документальные кинокадры, эпизоды из исследуемых фильмов, интервью. В первых двух сериях доминируют черно-белые видеокадры, в третьей и четвертой сериях – цветные. Данное явление влияет на степень заинтересованности при просмотре. Также интерес возникает в результате включения в третью и четвертую серии дополнительных элементов: интервью; эпизодов из исследуемых фильмов с высоким качеством кинокадров, оказывающих психоэмоциональное воздействие (поцелуи героев, слезы героинь, военные бои, драки), включения крупных планов, акцентирующих внимание на взгляде, глазах героев. Текстовое содержание «авторского фильма» крайне информативное, насыщенное, разумное, сложное. Отмечается наличие качественного анализа (в том числе сравнительного, сравнительно-сопоставительного). Аудиальное сопровождение имеет высокую степень мастерства. Характеристика фильма по сериям:

Длительность первой серии – 25:48. Исторический период, исследуемый в серии – рубеж 19–20 веков. В качестве заставки используется черно-белый портрет Льва Толстого, автор неизвестен.

На 25 секунде появляется главный герой – Ведущий. Крупность плана – поясной. Сценический костюм ведущего: серая рубашка, серый галстук в бело-серую полоску, кожаная куртка темно-серого цвета. Выразительна деталь – голубой цвет глаз Ведущего. Свет – ударный, точечный. Детали в кадре: книжный шкаф, книги. Ведущий сообщает, что «28 августа 1908 года встретились герои нашей повести. Один был старец, другой – младенец». При информировании зрителей о ком и о чем будет идти речь в фильме используются средства выразительности речи – антитеза (один герой – старец, другой герой – младенец), а также опора на факт – 28 августа 1908 года. Имена героев не сообщаются, однако на 38-ой секунде появляется черно-белый портрет молодого Толстого, датировка – прим. 1848 год. Видеокадры с изображением киноленты появляются раньше – на 0-ой секунде. 1-ая серия имеет линейную композицию типа повествование, следующее сюжетное строение:

I. Введение (знакомство с героями фильма – старцем и младенцем).

#### II. Завязка

1) Знакомство со старцем. Упоминание вех его жизни и деятельности в хронологическом порядке до 1908 года (барские усадьбы детства, свистящие ядра Севастопольской осады, публикации в журнале «Современник», выход романа-эпопеи «Война и мир», выход автобиографического произведения «Испов дь», дважды отказ от Нобелевской премии, болезнь в начале 20-го века, Первая русская революция 1905 года, приход «новой цивилизации», первые автотехника и синематографы, деятельность депутатов Первого русского парламента). Имя старца не называется.

2) Знакомство с младенцем. Упоминание об истории создания и распространения кино (деятельность Жана Маре, Луи Люмьера и Томаса Эдисона – основателей кинематографа, показ кино в России, отношение Максима Горького к новому виду искусства).

3) Поиск причин установления взаимоотношений между Львом Толстым и кинематографом (тяга графа к созданию трудов для народа, кино в «кризисе сюжетов», поиск нового жизненного содержания кинолент в Америке, Италии, Франции, России, деятельность фотографа Дранкова, съемка царской семьи, использование кинематографа в России не «для улицы», а «для истории»).

4) Встреча старца с немим (приезд Дранкова в Ясную Поляну 27 августа 1908 года, съемка Софьи Андреевны, Черткова, Сергеенко, миг победы – первый видеокадр с графом Толстым как констатация факта соприкосновения двух великих явлений культуры).

III. Развитие действия (высылка из Ясной Поляны Гусева и Черткова, путь Толстого в Крекшино, охота за Толстым пионеров российского кинематографа – Дранкова и Мейера, видеокадры Мейера со Львом Толстым в Ясной Поляне и на станции

Щекина, видеокадры Дранкова со Львом Толстым в имении Черткова и на станции Крекшино).

IV. Кульминация (запечатление на киноплёнке прогулку графа Толстого под руку с Софьей Андреевной; сообщение об образовании противоборствующих сил, которые (по мнению автора фильма) повлияли на уход писателя из жизни; видеокадры Дранкова со Львом Толстым в Москве; отношение народа к графу Толстому; взаимодействия Черткова и Толстого; разговор графа с женой и дочерью, потеря сознания писателя в Ясенках, размышление Ведущего о сходствах и отличительных особенностях старца и младенца, рассуждение о фундаментальности писателя и желании кинематографа прикоснуться к великому).

V. Развязка (тайный уход Л.Н. Толстого из Ясной Поляны, упоминание об Андрее Львовиче, распространение информации о пропаже Толстого через газеты, нахождение писателя в Остапове, видеокадры Мейера в Остапове; уход Льва Толстого из жизни, видеокадры Мейера, Дранкова, Ханженкова в день похорон, видеокадры Мартынова в Ясной Поляне в день похорон, прощание народа с писателем, видеокадр с Валерием Брюсовым).

VI. Заключение (рассуждение голоса за кадром о том, что Толстой на 2-х километровой плёнке встречается лишь один раз – гуляющий по лесной опушке; видеокадр с прогуливающимся по опушке Львом Николаевичем; комментарий Ведущего (Льва Аннинского): «И тут я поверил – это Толстой» [2]).

Основные цвета 1-ой серии: черно-белый, коричневый, бордовый, красный. Общее количество портретов с изображением Льва Толстого – 14 (секунды: 0:38, 0:48, 0:58, 1:07, 1:13, 1:17, 1:22, 3:35, 3:42, 3:49, 3:55, 20:20, 20:28, 20:52). 43-ая секунда ознаменована появлением изображения молодого Фридриха Энгельса (причина включения данного портрета не установлена). Черно-белый портрет Дранкова на 5:33 сек. 21:10 сек. – черно-белая фотография сыновей Л.Н. Толстого. Выразительные детали: обложка литературного журнала «Современник», издаваемого Александром Пушкиным; титульный лист к произведению «Испов дь»; плакат «Левь Николаевич! Память о твоём добре не умреть среди насъ осирот вшихъ крестьянь ЯснПол». Заключительный кадр ознаменован появлением Ведущего. Крупность плана – поясной.

Длительность второй серии – 25:39. Исторический период, исследуемый в серии – 20–50-ые годы 20 века. В качестве заставки используется стоп-кадр из фильма «Охота на Льва» – цветной портрет Льва Аннинского. Начало серии ознаменовано появлением черно-белых видеокадров с изображением киноэкрана, зрителей, сидящих за столиками, аппарата для киносъёмки. Голос за кадром сообщает, что «Охоту на наследие Толстого кинематографисты начали почти сразу после кончины писателя». 2-ая серия имеет линейную композицию типа повествование, следующее сюжетное строение:

I. Введение (первая охота на наследие Толстого, создание немого кино «Уход великого старца» (1912 год) Якова Протазанова и Елизаветы Тиман, киноленты «Отец Сергей» (1918 год) Якова Протазанова, короткометражный фильм «Война мир» (1913 год) Петра Чардынина и полнометражная кинолента «Война и мир», вышедшая в 1915 году под руководством режиссеров Владимира Гардина и Якова Протазанова).

II. Завязка (события конца 20-ых годов – в преддверии празднования юбилея писателя (опасение Анатолия Луначарского в вопросе толстовского движения; заголовки предъюбилейных статей: «Толстой двулик», «Толстой наш и Толстой чужой», «Используем Толстого в машине культурной революции», «Чтим Толстого – даем бой толстовству»; публикация статьи «Толстой и кино» в газете «Кино»; отсутствие толстовских сюжетов на киноэкране)).

III. Развитие действия (теоретик киноавангарда Виктор Шкловский: позиция в отношении кинопроизводства, взаимодействия киноиндустрии с писателями и их произведениями; «шуточный» сценарий для экранизации толстовской «Анны Каренины»; решение вопроса конкуренции советского кино с американскими кинолентами – создание дешевых торопливо созданных картин, например, «По закону» (1926 год) и «Третья мещанская» (1927 год), съемка на натуре, подстраивание сценария под возможности студии, съемка «простых фильмов», например, по произведению Льва Толстого «Казачи». Мнение критиков о фильме «Казачи» (1928 год): «Соединились черт и младенец». Уточнение Ведущего: «Шкловский и Барский. Я видел этот фильм и могу засвидетельствовать, что в состязании победил младенец». Причины провала кинокартины по мнению автора «Охоты на Льва»: отсутствие подлинности, слабые кинообразы. Мнение коллег по киноцеху: фильм не кинематографичен. Позиция зрителей: опера с неподходящим актерским составом. Мнение прессы: «Безграмотная спекуляция на Толстом»).

#### IV. Кульминация

1) Перелом в советском кино: выход фильмов «Броненосец «Потемкин»» (1925 год) Сергея Эйзенштейна и «Мать» (1926 год) Всеволода Пудовкина. Разрушение стены, отделявшую советское кино от мирового экрана. Атака на традиционалистов, желание расчистить место новому, уничтожить костюмированные инсценировки и коммерческое эстетство. Критика в адрес частного товарищества «Русь».

2) Продвижение советского кино на Запад. Правила проката в Германии и выход фильма «Живой труп» (1929 год) режиссера Федора Оцепа по одноименной пьесе Толстого. Особенности фильма: кадры-символы; резкие ракурсы; броские портреты эпизодических лиц; Протасов – германский безработный эпохи кризиса; люди в пивной – немцы; волжские пейзажи – ностальгия русских эмигрантов в Берлине; портрет Николая II вместо Александра III, фильм не о безвольном толстовском прав-

доискателе, а о европейском маленьком человеке, которого загнала до смерти бездушное буржуазное общество. Отношение кинокритиков Германии к киноленте – полый восторг. Отношение советской прессы – фильм ненужный фальшивый.

#### V. Развязка

1) С 1928 года выход полного собрания сочинений Толстого в 90 томах, выпуск Московским госиздатом 12 томов тиражом 125000 экземпляров в качестве приложения к «Огоньку», Ленинградский госиздат выпустил 15 томов, отмечается печать дополнительных тиражей; кинематограф игнорирует произведения Льва Толстого с 30-ых до 50-ых годов 20 века.

2) 50-ые годы – выпуск фильма-спектакля «Живой труп» (1952 год) под руководством режиссеров Владимира Кожича, Антонина Даусона и Владимира Венгерова, а также фильма-спектакля «Анна Каренина» (1953 год) – режиссер Татьяна Лукашевич. Отличительные особенности данных фильмов: статичный средний план, рисованные задники, занавес вначале и конце действия, актеры с опытом киноработы; в «Живом трупе» все реплики перенесены на экран корректно, смысловые акценты расставлены в духе времени – герои Толстого обличают буржуазную мораль; в «Анне Каренине» люди – прекрасны, устойчивы и стабильны, имеющие право любить, Каренин – дурной человек, не умеющий быть жизнерадостным.

VI. Заключение (60-ые годы – идет новое поколение, которое захочет задавать старцу свои вопросы, возникнет потребность в честном диалоге с Толстым, начнется «Толстовский бум 60-ых»).

Основные цвета 2-ой серии: черно-белый, оттенки коричневого, бордовый. 3:10 сек. и 4:05 сек. отмечены появлением черно-белого портрета Виктора Шкловского. Постер к фильму «Живой труп» расположен на 12:10 сек. 12:10 сек. – портрет Федора Оцепа. 18:56 сек. – портрет Татьяны Лукашевич. На 19:04 сек. изображен Владимир Венгер. В фильме отмечается большое обилие деталей. Это связано с включением в «авторский фильм» кинолент: «Уход великого старца» (1912 год), «Отец Сергей» (1918 год), «Война мир» (1913 год), «Казачи» (1928 год), «Броненосец «Потемкин»» (1925 год), «Мать» (1926 год), «Живой труп» (1929 год), «Живой труп» (1952 год), «Анна Каренина» (1953 год). На заключительных черно-белых кадрах изображены проезжая часть, автобусы, автомобили, городских улиц, идущие люди, сумки, детская коляска, девушка, ребенок, дождь, бегущие люди (в том числе босиком), крупный план улыбающейся девушки, ладони. Завершающий кадр: крупный план улыбающейся девушки под дождем, смотрящей в небо.

Длительность третьей серии – 26:02. Исторический период, исследуемый в серии – 60-ые годы 20 века. В качестве заставки используется черно-белый портрет Льва Николаевича Толстого, автор неизвестен. Первые кадры фильма отмечены появлением чередой черно-белой портретной фотографии режиссера Михаила Ромма. Общее коли-



чество фото – 6 (сек: 0:25, 0:33, 0:37, 0:43, 0:49, 0:54). Через закадровое аудиальное сопровождение сообщается позиция М.И. Ромма в отношении Л.Н. Толстого: «Это хорошо, что мы еще не касались Толстого. Только теперь выработаны у нас для этого кинематографические средства: внутренний монолог, авторский закадровый голос, непрерывность наблюдения за человеком» [2]. 3-я серия имеет линейную композицию типа повествование, следующее сюжетное строение:

#### I. Введение

1) Мнение Михаила Ромма о готовности кинематографа вступить в диалог со Львом Толстым. Мнение Ведущего о связи Льва Толстого и кинематографа – как порождении двух культурных явлений одной эпохой.

2) Кино выбирает Толстого: в результате общего состояния умов и душ создается явление «толстовский экран». Пишутся сценарии, создаются фильмы, публикуются произведения Толстого. Экранизация романов «Воскресение» (1960–1962 годы), «Война и мир» (1965–1967 годы), «Анна Каренина» (1967 год).

II. Завязка (роман «Воскресение» и одноименный фильм Михаила Швейцера):

1) Особенности фильма «Воскресение» Михаила Швейцера: реальная современная драма, акцент внимания на схожесть героев Толстого с людьми 1960-го года, уклонение от стилизации – игра современных чувств (актеры), стилизация костюмов с ненавязчиво подчеркнутым акцентом на современную моду (реквизиторы), строгий стиль с использованием символики через черно-белую простоту, максимум житейской убедительности и достоверных подробностей, обыкновенный человек – в центре, приближение человеком счастливого будущего через нравственные страдания. Акцент внимания Ведущего на сцену первого свидания в тюрьме из фильма, сравнение Ведущего героя сцены Нехлюдова с героем художественного труда Василия Сурикова «Утро стрелецкой казни» (1881 год) – стрелцом-смертником. Положительные отзывы критиков о фильме.

2) Авторский анализ романа «Воскресение» создателями фильма «Охота на Льва»: ощущение всеобщей рассеянной в людях нравственной слабости, отсутствие невинных – зло всеобщее, призыв Толстого к всеобщему покаянию.

3) Авторский сравнительный анализ романа «Воскресение» и фильма «Воскресение» Михаила Швейцера создателями фильма «Охота на Льва»: упущение в фильме таинственной философии романа, упущение 20-ым веком 1000-летнюю традицию философию культуры – любить страдания, поиск Михаила Швейцера через «толстовский мир» «своей дороги».

III. Развитие действия (роман «Война и мир» и одноименный фильм Сергея Бондарчука):

1) Особенности создания фильма «Война и мир» Сергея Бондарчука: пристальное внимание к фильму прессы, внушительное техническое

оснащение съемок, детальное изучение С.Ф. Бондарчуком романа.

2) Сравнительный анализ романа «Война и мир» и фильма «Война и мир» Сергея Бондарчука создателями фильма «Охота на Льва»: использование старинных методов – действия через актера и художника – точность игры и интерьеров, возрастной сдвиг – Пьер Безухов выглядит ровесником Андрея Болконского (в романе князь Андрей старше Пьера). Удачная игра толстовского образа Наташи Ростовской в исполнении Людмилы Савельевой; лейтмотив героини: доверие к жизни, открытость сердца, нетронутость души злом; ощущение героиней свободы личности. Немыслимость героев «Войны и мира» вне структуры целого.

IV. Кульминация (рассуждение авторов фильма «Охота на Льва» о присутствии в экранизациях произведений Льва Николаевича яркого мощного, полного жизни верха толстовского мира, об отсутствии темного толстовского зазеркалья; мнение о возможной большей тяге людей к пророку отрицания Достоевскому и причинах явления; предположение авторов о том, что порок единения Толстой не позади, а впереди).

V. Развязка (роман «Анна Каренина» и одноименный фильм Александра Зархи):

1) Особенности создания фильма «Анна Каренина» Александра Зархи: по счету это 16-ая экранизация романа «Анна Каренина»; желание авторов фильма «рассказать» о любви страстной, всепоглощающей и достойной.

2) Особенности фильма «Анна Каренина» Александра Зархи: выбор на роль Вронского героя-любownika – актера Василия Ланового; выбор на роль Анны глубокой светлой, положительной натуры, средоточия свободной страсти – актрисы Татьяну Самойлову; выбор на роль Каренина тюремщика, врага, робота, бюрократа – актера Николая Гриценко. Неясная фигура Вронского, но отражающая страсть Анны.

3) Авторский сравнительный анализ романа «Анна Каренина» и фильма Александра Зархи создателями фильма «Охота на Льва»: превращение в фильме толстовской трагедии любви в мотив женской эмансипации. В экранизации Анна – это женщина прекрасная в любви, которой ханжи помешали, которой партнер оказался недостойн. Анна Толстого – это одержимая, это прекрасная когда-то натура, внутри которой бес пустоты выел все, исказил, подменил. Бытие Анны и Вронского в романе неотличимо от реальной жизни, бытие Анны и Вронского в фильме имеет спорную подлинность. Поиск причин «спорной подлинности» кинокартины: влияние реквизита.

VI. Вывод (завершение эпохи советских киношедевров в толстовском поле).

Основные цвета 3-ей серии: более 50% «авторского фильма» – цветные видеокадры, другая часть – черно-белые кадры; преобладают приглушенные оттенки коричневого, красного, зеленого, чистые оттенки голубого. Постеры к фильмам

«Воскресение», «Война и мир», «Анна Каренина» расположены на 0:24 сек., 0:27 сек., 0:29 сек. Черно-белые портреты режиссера Михаила Швейцера появляются на 2:56 сек. и 3:05 сек. Художественной картиной Василия Сурикова «Утро стрелецкой казни» отмечена 6:54 сек. Изображение обложки романа Л.Н. Толстого «Воскресение» расположено на 7:07 сек. На 12:11 сек. и 12:14 сек. – портреты дедов Льва Николаевича – Ильи Андреевича Толстого (автор картины Ю.А. Игумнова) и Николая Сергеевича Волконского (художник картины неизвестен). Отмечается включение в «авторский фильм» интервью актрисы Татьяны Самойловой, сыгравшей роль Анны. 22:24 сек. и 22:32 сек. отмечены появлением цветных фотографий Татьяны Евгеньевны в образе Анны. «Авторский фильм» имеет большое количество деталей, так как в киноленту включены видеокadres из исследуемых фильмов: «Воскресение», «Война и мир», «Анна Каренина». Серия завершается появлением Ведущего. Крупность плана – общий с перекадровкой на поясной. Свет – ударный, точечный.

Длительность четвертой серии – 25:40. Исторический период, исследуемый в серии – 70–90-ые годы 20 века. В качестве заставки используется черно-белый портрет Льва Николаевича Толстого, автор неизвестен. Начало фильма ознаменовано появлением черно-белых видеокadres, демонстрирующих процесс кино съемки, а также военные действия. Исследуемый отрезок фильма сопровождается аудиальным сообщением голоса за кадром: «Сегодня, оглядываясь назад, отчетливо понимаешь, в 20-ом веке кино стало голосом времени» [2]. 4-ая серия имеет линейную композицию типа повествование, следующее сюжетное строение:

#### I. Введение

1) Кино – голос времени 20-го века и Л.Н. Толстой – личность, успевшая предупредить человечество о подступающем безумии, об обновлении мира, который окажется катастрофическим.

2) Заимствование киноиндустрией толстовских стратегических компонентов: сюжетов, характеров, идей. Упущение киноиндустрией толстовских элементов, принципиально неразложимых на векторы 20-го века.

3) Запретные из-за межнациональных вопросов произведения Льва Толстого: повесть «Хаджи-Мурат» и рассказ «Кавказский пленник».

II. Завязка (экранизация повести Льва Николаевича Толстого «Кавказский пленник»):

1) Анализ фильма «Кавказский пленник» (1974 год, по другим данным – 1975 год) Георгия Калатозишвили авторами кинотруда «Охота на Льва»: главная тема – история любви плененного уруса и местной девочки Дины; акцент внимания на пристальный взгляд, молчаливый разговор героев глазами; сознательно визуально приглушенный исторический фон подчеркивает забытое прошлое.

2) Упоминание фильма Сергея Бодрова старшего «Кавказский пленник» (1996 год), музыкаль-

ной композиции к фильму «Синий платочек» (музыка – Ежи Петербургский, текст – Яков Галицкий). Выход фильма в период очередного русско-чеченского конфликта.

#### III. Развитие действия

1) Период создания Львом Аннинским книги под рабочим названием «Толстовский экран».

2) Экранизация фильма Сергея Герасимова «Лев Толстой» (1984 год).

а) Анализ фильма «Лев Толстой» авторами кинотруда «Охота на Льва»: отмечается скрупулезная точность в проработке фактуры: грима, фонов, деталей. Акцентируется внимание на упущении важных элементов: в эпизоде «Московские проводы Толстого 1909 года» изображается огромная толпа, как грозная сила людской массы, но то, что толпа порывается впрячься в коляску Толстого, не демонстрируется; отсутствует эпизод, когда Льва Николаевича побудили говорить, когда он заплакал, когда потерял сознание; в финале Софья Андреевна одиноко ходит у окон дома, где находится муж – в хроникальных кадрах Софья Андреевна не одна, а с жандармами, репортерами, филерами.

б) Мнение авторов киноленты «Охота на Льва» о причинах включения в эпизоды недостоверной информации: отказ Герасимова искать правых и виноватых, отказ от мелодрамы в пользу драмы.

в) Анализ героини фильма «Лев Толстой»: суховатое изящество актрисы Тамары Макаровой не совпадает с внешним обликом Софьи Андреевны; подчеркивается психологическая точность игры Макаровой.

г) Мнение авторов «Охоты на Льва» о сути концепции фильма «Лев Толстой»: великий писатель гибнет, окруженный всеобщей любовью и безоговорочным уважением.

д) Анализ героя фильма «Лев Толстой»: подчеркивается психологическое сходство актера Сергея Герасимова и писателя Льва Толстого; отмечается отличительная черта – «хрупкость» актера и «крутость, подавленный гнев, укрощенная ярость» писателя.

3) Призыв Толстого к любви, когда вокруг готовились к драке. «Присутствие» Толстого на сломе времен.

IV. Кульминация (экранизация повести Льва Николаевича «Крейцера соната» режиссером Михаилом Швейцера в 1987 году).

1) Анализ фильма «Крейцера соната» авторами кинотруда «Охота на Льва»: тщательное воссоздание сюжета повести, фактуры жизни последних десятилетий 19 века и предчувствия близкой катастрофы; отмечается виртуозная актерская техника; акцентируется внимание на присутствии в героях фильма «достоевских черт» – элементов, дающих возможность авторам фильма «говорить» о том, что думают.

2) Анализ главного героя фильма «Крейцера соната»: лукавым «толстовским раздвоением» является игра актера Олега Янковского слабого

героя Позднышева, который хочет быть страшен, и вторым сознанием наблюдает за собой.

3) Сравнительный анализ событий фильма и советской реальности: отсутствие толстовской диалектики, восприятие фильма как детектив.

V. Развязка (экранизация повести Льва Николаевича Толстого «Кавказский пленник»):

1) Анализ фильма «Кавказский пленник» (1996 год) Сергея Бодрова старшего: кинолента является не лирической симфонией о любви, а пронзительной откровенной картиной о войне; присутствие «толстовского духа» и практически отсутствие «толстовских букв». Сходство повести и фильма: двое пленных для конфликта характеров, пленных русских не убивают – берегут для обмена, девочка Дина проникается к пленным сочувствием, название трудов «Кавказский пленник».

3) Сравнительный анализ событий фильма и реальности: события в фильме пересекаются с началом Первой чеченской войны, кавказский конфликт является визуализацией глобальных толстовских мыслей о войне, взаимная злость пленников друг к другу как следствие дедовщины в реальности.

4) Мнение авторов «Охоты на Льва» о присутствии в фильме «Кавказский пленник» «толстовского взгляда»: «толстовский взгляд» в фильме – это ощущение живой человеческой логики, поступающей из-под любых государственных, идеологических, умственных оправданий, при полном бессилии этих оправданий, перед вопросом живой человеческой природы, которая так и не может ответить на вопрос «За что?».

VI. Вывод

1) Вопросы, которые задал Л.Н. Толстой, на которые нам надо отвечать: много ли человеку земли надо? Чем люди живы? Что делать, если надо ответить на зло?

2) Мнение авторов фильма «Охота на Льва» о потенциальной кинематографичности Льва Николаевича Толстого и загадочной невоплотимости для киноэкранизаторов.

Основные цвета 4-ой серии: более 80% «авторского фильма» – цветные видеокдры, другая часть – черно-белые кадры; преобладают приглушенные оттенки коричневого, зеленого, красного, зеленого, синего, чистые оттенки голубого. Черно-белые портреты Льва Толстого расположены на 1:00 сек., 16:09 сек. и 16:18 сек. На 2:11 сек. изображена обложка повести «Хаджи-Мурат». Обложка рассказа «Кавказский пленник» расположена на 2:18 сек. 16:27 сек. озаменована появлением черно-белой фотографии с изображением Михаила Швейцера. В серию включено интервью режиссера Сергея Герасимова. Завершается 4-ая серия появлением Ведущего и его выводом: «Видимо, вот степенью нерасторжимости духовного содержания того или иного классика объясняется его потенциальная кинематографичность, тысячелетней мощью толстовской традиции объясняется его величие и загадочная невоплотимость для киноэкранизаторов всех времен и народов» [2].

Крупность плана – общий с перекадровкой на поясной.

Исследование профессиональной деятельности Л.А. Аннинского выявило активные механизмы, обеспечивающие внедрение художественного текста в медиамир. Это создание тематических телепередач и «авторских фильмов». Знания классических произведений литературы, принципов формирования произведения с учетом «авторской основы» приводит к содержательному анализу и интерперетации текстов, учитывая не только их художественные качества, но также их социально-исторический контекст. Данное обстоятельство дает основание выделить Льва Аннинского из группы литературных критиков как личность, оказывающую влияние на формирование современных подходов к анализу и интерпретации литературы.

## Литература

1. Киномаркетинг: теория и практика продвижения. Часть 1. Теория киномаркетинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://www.cfin.ru/press/practical/2013-12/01.shtml>
2. Охота на Льва. Фильм [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://smotrim.ru/brand/32954>
3. Белинский, В. Г. ППС / В.Г. Белинский. –М.: Изд-во АН СССР, 1955, т. 6, сс. 585–586.
4. Аннинский, Л. А. Размышления о России, патриотизме и личном выборе / Л.А. Аннинский // Родина. – 2015. – № 915 (9). – С. 1.

## LITERARY CANON AND THE «AUTHOR'S FILM» BY LEV ANNINSKY «HUNTING FOR LEV»

Slavina O.V.

Gomel State University of Francisk Skorina

An attempt is made to search for active mechanisms that ensure the introduction of a literary text into the virtual space. A connection is established between literature and cinema. Attention is focused on the principles of adaptation of a literary source in film works, in particular when creating an «author's film». According to the author of the article, an important aspect in the process of creating a thematic movie is the correct point analysis of a literary work of art. The work includes criteria for literary analysis, which will be a support for the creators of «author's film». The professional activity of the literary critic Lev Aleksandrovich Anninsky as a master influencing the formation of modern approaches to the analysis and interpretation of classical works of fiction is analyzed. The connection between Lev Aleksandrovich and the biographical school of literary criticism is established. The material includes an analysis of the author's film titled «Hunting for Lev».

**Keywords:** author's film, Lev Anninsky, Lev Tolstoy, cinematography, literary canon, literary primary source, literary criticism.

## References

1. Film marketing: theory and practice of promotion. Part 1. Film marketing theory [Electronic resource]. – Access mode <https://www.cfin.ru/press/practical/2013-12/01.shtml>
2. Lion hunting. Film [Electronic resource]. – Access mode <https://smotrim.ru/brand/32954>
3. Belinsky, V. G. PPS / V.G. Belinsky. –M.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1955, v. 6, ss. 585–586.
4. Anninsky, L. A. Reflections on Russia, patriotism and personal choice / LA Anninsky // Motherland. – 2015. – No. 915 (9). – S. 1.



**Хрущева Татьяна Валерьевна**

к. филол.н., доц., кафедра английской филологии и МК,  
Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: htv74@rambler.ru

**Волкова Алла Олеговна**

магистрант, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: volchooon@gmail.com

*Цель исследования* – выявление и описание основных особенностей и трудностей локализации видеоигр. В статье проводится анализ локализации видеоигр серии “*The Last of Us*” путем сопоставления текстовых внутриигровых материалов, диалогов и кат-сцен на языке оригинала (английский) и на языке локализации (русский) и рассматриваются типы локализации, отличающиеся полнотой перевода исходного текста игры на язык перевода. *Научная новизна* исследования заключается в использовании комплексного подхода при рассмотрении особенностей и анализе тенденций в локализации видеоигр дилогии “*The Last of Us*”, выходящих на протяжении десяти лет, на российский рынок. *В результате* выявлены основные особенности и трудности локализации видеоигр данной серии и доказано, что качественная локализация способствует продвижению продукта на целевом рынке.

**Ключевые слова:** *The Last of Us*, локализация, перевод исходного текста видеоигры, сопоставления текстовых внутриигровых материалов, трудности перевода.

## Введение

**Актуальность** проводимого исследования определяется тем, что с каждым годом индустрия видеоигр набирает всё большую популярность среди различных слоев населения. Согласно исследованию аналитического центра НАФИ, в России в видеоигры играет 60% населения, а это порядка 85 миллионов человек [5]. Основным языком, на котором создаются игры, является английский. Для того чтобы игровой продукт не только окупил вложения, но и обрел всемирную известность, разработчикам игры необходимо позаботиться о его реализации на международном рынке. В связи с чем встает вопрос о качественном переводе игровой продукции на другие языки и ее адаптации к особенностям определенных стран и возникает необходимость аккумулирования знаний по осуществлению качественной работы в сфере видеоигровой локализации в России.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**:

- во-первых, рассмотреть понятие видеоигры и выделить ее особенности и отличия от других мультимедийных продуктов;
- во-вторых, определить понятие локализация в контексте видеоигровой индустрии и выделить этапы данного вида переводческой деятельности;
- в-третьих, провести сравнительно-сопоставительный анализ локализационных версий видеоигр серии *The Last of Us*.

Для решения поставленных задач были применены следующие **методы исследования**: метод анализа и синтеза, системный подход, метод дедукции, сравнительный метод, метод предпереводческого и переводческого анализа, а также метод лингвистического эксперимента.

Материалом исследования является дилогия игр *The Last of Us*, которая представляет собой серию видеоигр, созданных в жанре приключенческого боевика (*action-adventure*) от третьего лица с элементами *survival horror*. Студией-разработчиком является американская компания *Naughty Dog*. В исследовании рассматриваются данные, которые представлены в виде текста и подлежат переводу с языка оригинала (английский) на язык локализации (русский).

**Теоретической базой** исследования послужили публикации авторов, в которых рассматриваются понятие локализации в контексте видеоигровой индустрии и этапы данного вида переводческой деятельности [1, 7, 9].

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в практической деятельности



переводчиков-локализаторов видеоигр, а также могут представлять интерес для студентов лингвистических и переводческих факультетов языковых вузов.

## Обсуждение и результаты

### *Понятие видеоигры, её особенности и отличия от других мультимедийных продуктов*

Анализируя игровую терминологию, было замечено, что термин «видеоигра» в различных источниках трактуется по-разному. Так, исследователи Васильев А.А. и Печатнова Ю.В. придерживаются мнения, что термин «видеоигра» нередко используется как тождественное и взаимозаменяемое понятие термину «компьютерная игра» [3]. В то время как Овчаров Д.В. предлагает вариант рассмотрения термина «видеоигра», как более широкого определения игровых компонентов, воспроизводимых на различных игровых устройствах, таких как компьютер, игровая консоль, мобильный телефон или аркадный автомат [6].

Вышеприведенные определения позволяют толковать термин «видеоигра» как программу, основанную на игровом процессе и запускаемую на различных технических устройствах воспроизведения, в которой игрок контролирует перемещение изображения на экране телевизора, монитора или очков виртуальной реальности с помощью кнопок или контроллера.

Следует отметить, что видеоигра – это продукт, обладающий специфическими, отличающимися его от других продуктов, свойствами. Примерами свойств являются:

- Уникальный опыт. Видеоигры обладают более глубокой степенью интерактивности по сравнению, например с видеофильмами. Проработанная вариативность диалогов и действий, возможность выбора уникальных навыков игровых персонажей, а также открытый игровой мир побуждают игрока действовать по своему усмотрению в той или иной ситуации, возникшей в игровом пространстве.
- Способность видеоигр бросить своеобразный выбор игроку. В силу того, что большинство видеоигр предполагает выбор уровня сложности при прохождении игры, игрок сам может определить для себя трудность испытаний, с которыми ему придется столкнуться в процессе игры.
- Способность игр выполнять обучающую функцию. Игрок, оказываясь в новом виртуальном мире и продвигаясь по сюжету, обучается не только механике и процессу управления, но и оттачивает такие навыки, как скорость реакции, стратегическое мышление и работа в команде.

### *Понятие локализации в контексте видеоигровой индустрии и этапы данного вида переводческой деятельности*

Предметом споров и разногласий как профессиональных переводчиков, так и переводчиков-

любителей является соотношение терминов «локализация», «адаптация» и «перевод».

Петраченко М.В. вслед за Эсселинком Б. считает, что перевод – это процесс преобразования письменного или устного текста одного языка на другой, а локализация – это процесс, который включает в себя лингвистические и культурные преобразования продукта, нацеленные на аудиторию определенной местности [7].

Анисимова А.Т. определяет термин «локализация» как процесс адаптации иностранного текста к культурному контексту страны, на язык которой делается перевод. Термин «адаптация» подразумевает более обширную переводческую деятельность, в которой изменение текста происходит на всех уровнях языка, включая грамматический, лексический и стилистический [1]. Другими словами, автор указывает на то, что процесс адаптации является одним из видов локализации.

Авторами Мугу М.С., Бричевой М.М. и Сасиной С.А. упоминается, что языковая локализация – это перевод и культурная адаптация материала к особенностям определенной страны, региона или группы населения [2].

Проанализировав вышеупомянутые источники, можно определить термин локализация в контексте видеоигровой индустрии как процесс перевода текстовых материалов игры с исходного языка на язык перевода, а также частичную адаптацию исходного видеоигрового продукта к культурным особенностям целевой аудитории с целью успешной реализации на новом рынке. В дополнение в локализацию текстовых внутриигровых материалов, помимо перевода текстов, входит перевод и адаптация маркетинговых материалов, включая название, пресс-релизы, описание игр на онлайн-платформах.

Существует несколько типов локализации, которые отличаются полнотой перевода исходного текста игры. При этом следует отметить, что осуществление локализации на более глубоком уровне подразумевает включение всех предыдущих типов локализации, например графическая локализация автоматически включает в себя все предыдущие типы локализации, то есть локализацию с озвучкой, текстовую локализацию, локализацию интерфейса и поверхностную локализацию. Ниже приведена классификация типов локализации от самого простого до самого глубокого:

1. Поверхностная или «коробочная локализация». Данный тип является самым простым и подразумевает перевод только информации, изображенной на упаковке продукта, в которой продается диск с игрой при ее реализации на физическом носителе или же перевод официальной страницы игры при ее реализации в онлайн-магазинах.
2. Локализация интерфейса. Данный тип локализации подразумевает перевод не только упаковки игры и описания к ней, но и элементов игрового интерфейса и названия кнопок.

3. Текстовая локализация. При использовании этого типа локализации переводится все текстовое наполнение игры, включая субтитры, которые адаптируются под культурные реалии страны.
4. Локализация с озвучкой. Локализация с озвучиванием включает в себя перевод речи и диалогов, которые в дальнейшем озвучиваются актерами дубляжа.
5. Графическая локализация. Данный тип подразумевает перевод всех внутриигровых текстов, которые могут встретиться игроку в игровом мире (газеты, вывески магазинов, записки и т.д.).
6. Культурная адаптация. Данный тип локализации является самым глубоким и представляет собой адаптацию под целевую аудиторию и ее культуру посредством замены части или же полной перестройки всего сюжета игры. Как правило, замене или изменению подлежат фрагменты игры, которые могут быть расценены неверно или негативно восприняты определенной игровой аудиторией [9].

#### **Анализ общих сведений о процессе создания и локализации серии видеоигр “The Last of Us”**

Первая часть серии *The Last of Us* вышла 14 июня 2013 года студией-разработчиком *Naughty Dog* совместно с компанией *Sony Computer Entertainment*. Действия игры происходят в постапокалиптическом будущем на территории Соединённых Штатов Америки спустя 20 лет после глобальной пандемии, вызванной опасно мутировавшим грибком – кордицепсом. Пандемия привела к упадку цивилизации и гибели большей части населения США и всей планеты. Сюжет посвящён путешествию главных героев – контрабандиста Джоэла и девочки-подростка Элли – по территории США. В феврале 2014 года студия *Naughty Dog* выпустила сюжетное дополнение под названием *Left Behind*. Летом 2014 года состоялся выход *The Last of Us Remastered*. Под этим названием студия запустила ремастер, то есть улучшенную версию первой части *The Last of Us*, который представляет собой реставрацию всей графической части игры, перерисовку угловатых моделей и нечетких шрифтов, добавление цвето-коррекции и других косметических изменений без внесения правок в геймплей игры. Вторая часть *The Last of Us* вышла 19 июня 2020 года. События *The Last of Us II* являются сиквелом и происходят через четыре года после финала первой части. В сентябре 2022 года состоялся выпуск ремейка первой части, получивший название *The Last of Us I*, который был адаптирован для консолей *PlayStation 5*, а с 28 марта 2023 года игрокам доступна версия для персональных компьютеров на *Windows* (*The Last of Us Wiki*, 2023). В январе 2023 года состоялась премьера телесериала по мотивам игры. Экранизацией занялся стриминговый сервис *HBO*. Дилогия *The Last of Us* является абсолютным рекордсменом по количеству наград и восторженных отзывов. На сегодняшний день серия игр получила

более 300 наград «Игра года» от ведущих игровых ассоциаций и критиков, а также статус одной из самых продаваемых серий видеоигр [10].

Серия игр *The Last of Us* была частично переведена на 26 языков, а локализация с озвучиванием была осуществлена на 13 языков, включая русский. Переводом, локализацией и распространением игры на территории России занималась крупнейшая российская компания СофтКлуб, которая является официальным дистрибьютором компании *Sony Computer Entertainment* [8].

Исходя из жанра игры – приключенческого боевика с линейным сюжетом – у локализаторов было большое количество материала для переводческой деятельности. Процесс локализации был облегчен тем, что у игрока нет возможности изменить ход сюжета. Вариативность реплик и финальных концовок в игре отсутствует. Для локализации данной серии переводчиками была выбрана стратегия форенизации, при которой культурное и языковое своеобразие текста максимально сохраняются.

Согласно типам локализации, компанией СофтКлуб был выбран тип локализации с озвучиванием, который по умолчанию подразумевает также использование «коробочной локализации», локализации интерфейса и текстовую локализацию. Графическая локализация и культурная адаптация не были задействованы в процессе локализации данной игры на российском рынке. По периоду осуществления локализации игры серии *The Last of Us* относятся к предрелизной локализации.

#### **Анализ процесса локализации текстового материала в видеоиграх серии “The Last of Us”**

Анализ процесса локализации осуществлялся путем сопоставления текстовых внутриигровых материалов, диалогов и кат-сцен на языке оригинала (английский) и на языке локализации (русский). Примеры отобраны при помощи метода селективной выборки и структурированы в соответствии с типом локализации.

При анализе материала, относящегося к типу «коробочной локализации», в качестве примера было рассмотрено название серии игр – *The Last of Us*. Дословный перевод игры *The Last of Us* с английского языка – «последний(е) из нас». Неоднозначность в категории рода в английском языке привносит в название несколько возможных смысловых идей. Однако в русскоязычной версии игра имеет название «Одни из нас». При переводе данного фрагмента переводчиками-локализаторами был использован такой вид переводческой техники, как лексическая компенсация. Данное решение можно обосновать несколькими причинами:

- Компонировка текста названия на обложке с игрой. При размещении названия игры на коробке с диском главным фактором является необходимость сохранения оригинальной идеи размещения текста разработчиками. Поскольку во фразе *The Last of Us* 11 символов, то переводчиками был выбран похожий по смыслу вариант «Одни из нас»,

состоящий из 9 символов. При использовании дословного перевода, состоящего из 14 символов, пострадала бы целостность изображения на обложке с игрой.

- Ритмика в произношении. Оригинальное название *The Last of Us* и *Одни из нас* имеют схожую ритмику произношения, которая была бы нарушена при использовании дословного перевода.
- Минимальное искажение смысла. При переводе названия игры как «Одни из нас» локализаторам удалось минимизировать утрату смысловой идеи.

Таким образом, локализованный вариант перевода названия, представленный студией СофтКлуб, можно считать удачным, поскольку он сохраняет в себе большинство идей, заложенных разработчиками игры, и не нарушает целостности в визуальных коммуникациях. К тому же все этапы локализации в обязательном порядке согласовываются и утверждаются с издателями игры, поэтому можно сделать вывод, что данный вариант наилучшим образом отражает суть исходного названия.

При анализе материала, относящегося к типу локализации интерфейса, в качестве примера было рассмотрено игровое меню. Текст *Press any button* на начальном загрузочном экране был переведен как *Нажмите любую кнопку*. При локализации данного фрагмента переводчики пользовались методом калькирования. Три вкладки меню игры *story*, *options* и *extras* были переведены как *сюжет*, *параметры* и *разное* соответственно. В этом же случае локализаторы использовали переводческое соответствие, чтобы сделать меню игры более понятным и привычным для игроков, так как именно такие варианты перевода используются во многих подобных играх. Однако при более тщательном сравнении было замечено, что в пояснительном тексте к вкладке *model viewer – галерея моделей* в английской версии используется фраза: *«inspect the character models that appear across the story»*, а в локализованной версии пояснительный текст содержит фразу: *«ознакомление со списком разработчиков игры»*. Данная несостыковка, с большой степенью вероятности, не является ошибкой переводчиков-локализаторов игры, поскольку замещением переведенного текста с оригинального языка на язык перевода в самой игре занимаются разработчики.

Проводя анализ текстового материала, относящегося к типу текстовой локализации, были рассмотрены примеры, взятые из двух частей диалогии *The Last of Us* и дополнения *Left Behind*, которые можно структурировать на такие подгруппы, как:

- высказывания и междометия главных героев и диалоги между персонажами;
- названия видов зараженных;
- артефакты.

Анализируя высказывания и диалоги первой части игры, следует отметить как расхождения

между оригинальным и переводным текстами, которые не влияют на сюжет игры и отношение к персонажам, так и те, которые искажают восприятие игры. Начнем с примера незначительных расхождений:

- *All right. Two down. Millions to go.*
- *Порядок. Двое есть. Остались еще сотни.*

Возможно, при переводе этого отрывка переводчики нарочно заменили слово *millions* на *сотни*, поскольку в данном случае фраза на русском языке приобретает схожую с оригиналом ритмичность.

Некоторые реплики первой части *The Last of Us* были переведены неточно. Например:

- *Um... There's some pretty gnarly stuff in here.*
- *Ох, тут столько всего интересного.*

В русском варианте озвучивания данная фраза звучит достаточно оптимистично. Однако в игре эту фразу произносит компаньон, проникший в комнату, к которой у игрока пока нет доступа. В ней он обнаруживает огромное количество убитых людей. Данную фразу можно было бы перевести как: *«Эм, тут довольно мерзкая обстановка»*.

Еще одним примером неудачного перевода является перевод высказывания главного героя:

- *Alright, come on down.*
- *Все, спускайтесь.*

Переведенная реплика звучит так, будто бы персонаж обращается к нескольким людям. Однако в этот момент с персонажем находится только один компаньон.

Неточности в вышеперечисленных примерах можно обосновать отсутствием контекстной информации у локализаторов игры.

При анализе второй части *The Last of Us* можно сделать вывод, что у локализаторов частично имелся контекст происходящих действий, диалогов и кат-сцен, однако, контекст единичных восклицаний был известен далеко не всегда. В подтверждение этому приведем несколько примеров:

- *Hey, kid.*
- *Держи (передает оружие).*

В данном случае, обращаясь к компаньону, главный персонаж передает ему оружие. При отсутствии контекста локализаторы не перевели бы данную фразу таким образом.

- *Whoa! (finds a coin) Look at that... 1978.*
- *Ogo! Посмотри... 1978 год.*

Данная реплика является единичным восклицанием и была озвучена главным персонажем, когда он обнаруживает редкую монету на земле. Однако в тот момент персонаж находится в одиночестве, поэтому перевод фразы как обращение к компаньону является неверным.

Следующие примеры, подвергшиеся анализу, имеют отношение к названиям видов зараженных людей. Сюжет данной игры сфокусирован на противостоянии выживших людей и зараженных – некогда ранее здоровых людей, мозг которых поразил грибок кордицепс. Каждый вид имеет свое название исходя из физических возможностей или внешних характеристик зараженных. В игре



насчитывается шесть видов зараженных: *runner* – бегун; *stalker* – сталкер; *clicker* – щелкун; *blotter* – топляк; *shambler* – шаркун; *ratking* – крысиный король. Анализируя вышеперечисленные названия, можно отметить, что переводчиками был выбран метод калькирования, который в данном случае является весьма удачным. При столкновении с определенным видом зараженных, пользователи, играющие в локализованную версию игры, по названию монстров смогут определить их сильные и слабые стороны.

Далее была рассмотрена подкатегория – артефакты. В данную группу входят предметы, которые игрок может найти на просторах игрового мира. К ним относятся записки, письма, флаеры, коллекционные карточки и т.д. Данные артефакты введены в игру чтобы ознакомить игрока с окружающим миром, раскрыть характер персонажей и разнообразить геймплей. Игрок может не собирать данные предметы, это никак не повлияет на сюжет.

При анализе названия коллекционных карточек, была замечена неточность в переводе, которая лишила русскоязычных пользователей возможности заметить секретное послание от разработчиков игры. Такие послания называют «пасхалками» (от англ. *Easter Egg*). Раньше, чтобы наткнуться на такую пасхалку, нужно было проанализировать сложную и нестандартную совокупность действий, которая, как правило, не вписывалась в логику игры. Однако сейчас пасхалки используют не только в играх, но и в фильмах, сериалах и других продуктах масс-медиа. Само послание представляет собой отсылку к известным личностям, событиям или другим работам авторов [4].

Так, в игре *The Last of Us II* можно найти коллекционную карточку супергероя по имени *Doctor Uckmann*. Данный герой является прямой отсылкой к главному сценаристу игры Нилу Дракманну, который не только вписал свое имя в список разработчиков игры, но и подарил свою внешность этому супергерою. В оригинальной версии игры внимательные игроки сразу заметят пасхалку путем сращения имени героя: *Dr. Uckmann – Neil Druckmann*. В локализованной версии игры это имя перевели при помощи транслитерации как Доктор Укманн. Тем самым, русскоязычные игроки, скорее всего, не смогут понять скрытый смысл данной карточки. Возможно, локализаторы действовали в соответствии с рекомендованным вариантом транслитерации текста и слов с русского на латиницу/английский по стандартам ИКАО (ICAO Doc 9303). Однако такой выбор переводчиков лишил разработчиков игры возможности взаимодействия с аудиторией посредством секретных посланий.

## Заключение

По итогам настоящего исследования, мы приходим к следующим **выводам**. Несмотря на то, что в целом локализация игр серии *The Last of Us* на российский

рынок считается успешной, детальный анализ текстовой локализации показывает, что имеется некоторое количество упущений, в ряде случаев прослеживаются отклонения от оригинальной версии и потеря логической связи в диалогах и кат-сценах.

Интересно отметить, что анализ локализации первой и второй части *The Last of Us* показал, что вторая часть игры локализована на порядок качественнее. Это прежде всего объясняется тем, что процесс локализации первой части игры осуществлялся при ограниченном доступе ко всему контенту, и был усложнен отсутствием контекстной информации ввиду различных ограничений по защите прав интеллектуальной собственности и конфиденциальности со стороны разработчиков и издателей игры. Недостаточное количество времени, отведенное на осуществление процесса локализации, также могло стать одним из факторов, влияющих на упущения при переводе. При локализации второй части игры компании-локализатору уже был частично известен контекст. Локализаторами были сделаны выводы, учтены ошибки, совершенные в первой части, которые в дальнейшем были успешно исправлены.

Основываясь на анализе локализации текстового материала серии игр, можно сделать вывод, что для качественной работы локализаторам крайне необходим контекст, который позволит избежать расхождений и неточностей при переводе диалогов, кат-сцен и единичных высказываний. На примере анализа видеоигр серии *The Last of Us* также можно сделать вывод, что сфера локализации видеоигр и видеоигрового контента в России не стоит на месте и постепенно совершенствуется.

**Перспективы дальнейшего исследования** проблемы состоят в необходимости разработки компетентного подхода к локализации видеоигр. Однако уже сейчас мы видим, что за 10 лет с момента выхода первой части *The Last of Us*, данное направление переводческой деятельности вышло на новый уровень. Локализаторы повышают качество продукта путем сотрудничества с разработчиками игры, работы с переводчиками разных направлений, проведения лингвистических и локализационных тестирований, а также внедрения современных компьютерных технологий. Основываясь на отзывах игроков и критиков, локализаторы проделывают аналитическую работу, исправляя ранее совершенные ошибки при последующих переводах. Все эти меры позволяют добиться более точной и качественной локализации, что повышает удовлетворенность пользователей и способствует росту спроса на видеоигровые материалы.

## Литература

1. Анисимова А.Т. Феномен компьютерной игры в переводческом дискурсе. Научный вестник Южного института менеджмента. 2018. № 2.
2. Бричева М.М., Мугу М.С., Сасина С.А. Проблемы языковой локализации компьютерных игр. *The scientific heritage*. 2021. № 61.



3. Васильев А.А. Печатнова Ю.В. Термин «компьютерная игра»: опыт междисциплинарного анализа. Пролог: журнал о праве, 2021. № 2.
4. Википедия. Свободная энциклопедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Пасхальное\\_яйцо\\_\(виртуальное\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Пасхальное_яйцо_(виртуальное)) (дата обращения: 05.07.2023).
5. Гейминг в России – 2022. Социальные и экономические эффекты. Аналитический центр НАФИ. 2022. URL: <https://nafi.ru/projects/it-i-telekom/geyming-v-rossii-2022-sotsialnye-i-ekonomicheskie-effekty/> (дата обращения: 03.07.2023)
6. Овчаров Д.В. Сравнительно-правовой анализ терминов «видеоигра» и «компьютерная игра». Юридическая наука. 2021. № 5.
7. Петраченко М.В. Локализация компьютерных игр. URL: <https://www.rgph.vsu.ru/ru/science/sss/reports/5/petrachenko.pdf> (дата обращения: 05.05.2023)
8. СофтКлуб. Официальный сайт студии-локализатора. URL: <https://www.softclub.ru/company/about> (дата обращения: 01.07.2023)
9. Шурлина О.В. Трудности «локализации» как лингвокультурной адаптации текстов программного обеспечения. Журнал Воронежского государственного университета. 2019. № 2.
10. Gameawards. Игровой онлайн-трекер. URL: <https://www.gameawards.net>
11. The Last of Us Wiki. Форум игроков. URL: [https://thelastofus.fandom.com/ru/wiki/The\\_Last\\_of\\_Us\\_Wiki](https://thelastofus.fandom.com/ru/wiki/The_Last_of_Us_Wiki) (дата обращения: 26.06.2023)

#### FEATURES OF VIDEO GAME LOCALIZATION (BASED ON “THE LAST OF US” DILOGY)

**Khrushcheva T.V., Volkova A.O.**  
Pacific National University

The article discusses the concept of “localization” and analyzes its definitions in the context of the video game industry. The types of localization that differ in terms of the translation completeness of the in-game source text are considered. The localization of the video

games of *The Last of Us* series is analyzed by comparing in-game text materials, dialogues and cutscenes in the original language (English) and in the localization language (Russian). The scientific novelty of the research lies in the use of an integrated approach when considering the features and analyzing the trends in *The Last of Us* diology localization on the Russian market. As a result, the main features and difficulties of video game localization are revealed and it is proved that high-quality localization contributes to the promotion of the product in the target market.

**Keywords.** *The Last of Us*, localization, translation of the source text of the video game, comparison of text in-game materials, translation difficulties.

#### References

1. Anisimova A.T. The phenomenon of computer games in translation discourse. Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management. 2018. No.2. (in Russian).
2. Bricheva M.M., Mugu M.S., Sasina S.A. Problems of language localization of computer games. The scientific heritage. 2021. No. 61. (in Russian).
3. Vasiliev A.A. Printnova Yu.V. The term “computer game”: the experience of interdisciplinary analysis. Prologue: Journal of Law, 2021. No. 2. (in Russian).
4. Wikipedia. Free encyclopedia. Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Easter\\_egg\(virtual\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Easter_egg(virtual)) (Accessed: 05.07.2023) (in Russian).
5. Gaming in Russia – 2022. Social and economic effects. Analytical Center NAFI. 2022. Available at: <https://nafi.ru/projects/it-i-telekom/geyming-v-rossii-2022-sotsialnye-i-ekonomicheskie-effekty/> (Accessed: 03.07.2023) (in Russian).
6. Ovcharov D.V. Comparative legal analysis of the terms “video game” and “computer game”. Legal science. 2021. № 5. (in Russian).
7. Petrachenko M.V. Localization of computer games. Available at: <https://www.rgph.vsu.ru/ru/science/sss/reports/5/petrachenko.pdf> (Accessed: 05.05.2023) (in Russian).
8. SoftClub. The official website of the localization studio. Available at: <https://www.softclub.ru/company/about> (Accessed: 01.07.2023) (in Russian).
9. Shurlina O.V. Difficulties of “localization” as a linguocultural adaptation of software texts. Journal of Voronezh State University. 2019. № 2. (in Russian).
10. Gameawards. Online game tracker. Available at: <https://www.gameawards.net>
11. The Last of Us. Wiki. The players’ forum. Available at: [https://thelastofus.fandom.com/ru/wiki/The\\_Last\\_of\\_Us\\_Wiki](https://thelastofus.fandom.com/ru/wiki/The_Last_of_Us_Wiki) (Accessed: 26.06.2023) (in Russian).

# Кинетические и фонационные средства выражения эмоций в башкирском языке (на примере художественных текстов)

**Султанова Зилия Азатовна,**

аспирант, Уфимский университет науки и технологий  
E-mail: zilya\_sultanova\_96@mail.ru

**Абдуллина Гульфира Рифовна,**

доктор филологических наук, профессор, Уфимский университет науки и технологий  
E-mail: abguri@yandex.ru

Башкирский язык среди тюркских языков считается одним из самых богатых на способы выражения и передачи эмоций, что подтверждается большим количеством кинетических и фонационных средств, позволяющих передать не только содержание, но и эмоциональную глубину и оттенки текста. В данной статье рассматриваются кинетические и фонационные средства выражения эмоций в башкирском языке на примере художественных текстов, а также приводится краткий обзор исследований в данной области.

Кинетические средства – это разнообразные движения тела, жесты и мимика, которые помогают передать эмоциональное состояние героя. В башкирской литературе эти средства играют важную роль, добавляя тексту дополнительную информацию и помогая глубже погрузиться в мир эмоций персонажей. Фонационные средства – это изменение звукопроизношения и интонации, которые также помогают передать эмоциональную глубину текста. В башкирской литературе существует множество примеров использования фонационных средств для передачи эмоций.

*Цель данной статьи* – раскрытие специфики использования кинетических и фонационных средств в контексте трансляции эмоций на башкирском языке. Основным источником данных выступают художественные тексты под авторством Назара Наджми и Ибрагима Гиззатуллина.

*Научная новизна* статьи заключается в определении набора кинетических и фонационных средств выражения эмоций в башкирском языке: в частности, впервые на примере вышеуказанных авторов проанализирована роль таких невербальных средств, как интонация, мимика, жесты и голосовая тональность в выражении эмоций. Представлены различные типы эмоциональных выражений в башкирском языке, а также рассмотрены их соответствующие невербальные средства передачи.

**Ключевые слова:** кинесика, паралингвистика, фонационные средства, кинетические средства, эмблема.

## Введение

**Актуальность** темы выражается в следующем:

1. Аспект сохранения языкового разнообразия. Башкирский язык является одним из крупнейших языков в тюркской семье. Изучение компонентов языка, касающихся выражения эмоций, способствует сохранению уникальности башкирского языка.

2. Лингвистический аспект. Выявление кинетических и фонационных средств выражения эмоций приводит к пониманию специфических механизмов, используемых в башкирском языке.

3. Культурный и литературоведческий аспект. Художественные тексты, будучи важным элементом этнической культуры, играют важную роль в сохранении и передаче культурных ценностей башкирского народа. Анализ кинетических и фонационных средств, используемых в художественных текстах на башкирском языке, помогает глубже понять эмоциональную сферу и особенности национальной литературы.

4. Практический аспект. Знание техник и средств выражения эмоций в башкирском языке может быть полезным для лингвистов, переводчиков, преподавателей для более точной передачи оттенков и эмоционального заряда текстов.

5. Социально-культурный аспект. Исследования в области многоязычия, межкультурной коммуникации и социолингвистики позволяют более глубоко понять социальные и культурные аспекты использования языка. Анализ кинетических и фонационных средств в башкирском языке поможет выявить социальные роли и нормы, связанные с выражением эмоций в башкирском обществе.

## Задачи исследования:

1. Изучить основные кинетические и фонационные средства выражения эмоций в башкирском языке на примере художественных текстов.
  2. Анализировать примеры из башкирской литературы для выявления типичных жестов и выражений лица, связанные с определенными эмоциями.
  3. Определить эмоции в художественных текстах, наиболее часто выражаемые с помощью кинетических и фонационных средств.
  4. Выявить роль эмоций в художественных текстах на башкирском языке в влиянии на читателей и создании художественной атмосферы.
- Теоретической базой** исследования послужили работы Ч. Дарвина, Г. Хьюса и других ученых.

Ч. Дарвин утверждает, что жесты изначально служили средством коммуникации, антрополог Гордон Хьюис отмечает, что существует около тысяч поз, в это число входят и варианты разных культур (Хьюис, 1955). Сегодня вопросами невербального общения активно занимаются и лингвисты, например, широко известны труды И.Н. Горелова, Г.В. Колшанского, Л.А. Аверкина, Г.Е. Крейдлина и др.

Относительно недавно настал новый этап в лингвистике, который был вызван эпохой антропоцентризма. В центре исследования лингвистов оказался человек. Лингвисты заинтересовались тем, как личные качества человека находят выражение в его речи, как его мировоззрение отражается в текстах и устной речи.

В связи с интересом к человеку появились смежные с лингвистикой дисциплины, такие как: психолингвистика, социолингвистика и ряд других направлений. Лингвисты направили внимание на значения жестов и констатируют тот факт, что семантика играет основополагающую роль в вопросе исследования семантического пространства, которое находится на стыке культур. Данный акцент является важным, если стоит вопрос осмысления вербальных единиц. Паралингвистические средства – это коммуникативная подсистема, которая играет роль вербальной коммуникации.

Основными **методами исследования**, применяемыми в статье, стали: метод анализа научной литературы, контекстуальный; описательно-аналитический, количественный, а также методы стилистического анализа и лингвистического описания.

**Материалом лингвистического анализа** послужили драма Н. Наджми «Весенняя песнь» (Нажми Н. Әсәрзәр. Өс томда. – Өфө: Башк. китап нәшриәте, 1978. – 384 б.), а также повести И. Гиззатуллина «Тридцать лет после смерти» и «Перед выходом на большак» (Гиззатуллин Ибраһим. Үлгәндән һуң утыз йыл. – Өфө: Башк. китап нәшриәте, 1986. – 256 б.).

**Теоретическая ценность данной статьи** обусловлена следующим: раскрыта специфика использования кинетических и фонационных средств; рассмотрены случаи, когда невербальный компонент напрямую зависит от контекста и вне него; обусловлена связь между целью, которую преследуют авторы, и использованными невербальными средствами.

**Практическая значимость** работы состоит в том, что итоги исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения паралингвистических средств башкирского языка, при разработке вузовских лекционных курсов по лексикологии, психолингвистике, лингвокультурологии, социолингвистике, эмотиологии и т.д.

## Обсуждение и результаты

### Специфика невербальных средств

Основу для дальнейшего изучения языка жестов и мимики заложил Джон Каспер Лафатер, который

служил пастором. В 1790-х годах он выпустил первый научный труд, который назывался «Эссе по физиогномике» [3]. Пастор стал первым человеком, который обратил внимание на явную связь между мимикой и движением, а также между невербальными выражениями эмоций и характером человека. Естественно, тогда еще никто данное явление не называл невербаликой, тем более паралингвистикой.

Чуть позже наука ознаменовалась новым вкладом. Хирургу и анатому А. Чарльзу Беллу стало интересно, каким образом человек транслирует свои эмоции, если не говорить о словах. Он сосредоточил внимание на том, как отдельные части тела и группы мускулов и нервов способствуют выражению эмоций, и как работает данный механизм. В то время считали, что именно эти составляющие способствуют выражению эмоций [2].

С 1925 года начали появляться исследования, основанные на влиянии биологических признаков на формирование социального человеческого типа. Немаловажную значимость представляли исследования, которые пытались выявить связь между типом темперамента человека и его телосложением [6], сюда же относили: как выражение разных эмоций влияет на то, когда человек жестикулирует, какую мимику использует. Пытались определить, как семантика эмоций влияет на их невербальное обозначение.

Если описанные выше исследования носили сугубо теоретический характер, то чуть позже начали появляться исследования, нацеленные на исключительно практическое применение. Причиной тому стало изобретение алфавита глухонемых.

Разные науки, прежде всего, биология, антропология, психология, философия и социология стремительно шли к многостороннему и тщательному анализу своего нового объекта – языка тела.

В XXI веке, несмотря на довольно давнюю историю, исследования в области жестового языка продолжают прогрессировать. Обусловлен такой прогресс и интерес тем, что относительно недавно жестовый язык стал объектом внимания таких дисциплин, как семиотика, социолингвистика и теория коммуникации [1].

Ученые придают огромное значение мимике и жестам в человеческом общении, утверждая, что они являются более правдивыми и точными при выражении чувств и эмоций, чем слова: «Жест – это нечто гораздо большее, чем движения рук и других видимых и способных двигаться частей тела» [8]. Несмотря на переданное вербальное сообщение, сознание получателя может быть уже сформировано из-за впечатления, полученного в результате невербальной коммуникации.

В рамках исследования необходимо отметить труды английского психолога М. Аржиля, в которых предпринята попытка охарактеризовать типовые программы мужского и женского глазного поведения. Под типовыми программами следует понимать специфику движения глаз, которые характеризуют английских мужчин и женщин [4].

Позы не менее эффективны, чем жесты и другие невербальные средства: они определяют эмоциональное состояние участников коммуникации. Так, например, исследователи Дэвис и Уэйтс, Мехрабиан уверены в том, что, если человек в процессе коммуникации часто меняет позы – это говорит о том, что он испытывает неловкость. Причем степень неловкости у женщин при таком раскладе гораздо выше. Говоря об эмоциональном состоянии, следует отметить, что вопрос не закрывается на том, какие эмоции испытывает человек. Определенное эмоциональное состояние выражает отношение к собеседнику, если эмоциональное состояние не является абстрагированным. Существуют исследования, которые констатируют факт, что, например, мужчины в процессе коммуникации с лицом своего пола чувствуют себя более уверенно, чем при коммуникации с противоположным полом.

Позы имеют национальное наполнение. Например, антрополог Гордон Хьюис (Хьюис, 1955) отметил, что существует около тысяч поз, в это число входят и варианты поз разных культур.

Однако, если соединить межкультурные формы, их количество явно уменьшится и будет составлять не более 200–300 единиц. Например, для одной культуры определенные позы могут быть самыми обыденными, для других культур они покажутся неуместными, странными и непонятными.

Давид Эфрон в своих исследованиях на основании разных значений признака «способ соотношения знака с референтом» выделяет указательные (дейктические), изобразительные и символические жесты.

Э. Сепир придерживался мнения, согласно которому языковая коммуникация является более официальной и приемлемой для социума, чем жестовая. Отметим, что это мнение является небезосновательным, так как даже сейчас нередко услышишь, что жестикулировать, например, некультурно. Соответственно, когда человек ведет языковую коммуникацию, он в некоторой степени контролирует свою лексику, тщательно подбирает слова, ориентируясь на цель коммуникации. В то время как жестикулирует он неосознанно, хотя определенные жесты контролировать тоже можно. Здесь же следует отметить, что нередко человек неосознанно или осознанно, подражая своим кумирам, заимствует у них жесты.

Т.М. Николаева отмечает, что в процессе работы с элементами невербального общения необходимо делать их частью речи и поведения в процессе коммуникации.

Следует отметить такой значительный труд, как «Невербальная семиотика», автором которого является Г.Е. Крейдлин. Исследователь также выступил в роли соавтора при составлении «Словаря языка русских жестов».

Далее текст не читаю, пока вся статья не будет приведена в соответствие с требованиями журнала

В своих работах исследователь обращается к невербальной семиотике и рассматривает жесты

в контексте истории культуры. Анализирует соотношение жестов и фразем, рассматривает базовые кинесические исследования, определяет роль жестов в процессе общения, формы, стадии, единицы кинесического поведения, важнейшие противопоставления внутри жестов и внутрижестовых систем (в частности, основные семиотические классы жестов, исконные-заимствованные жесты, диалектные варианты жестов, жесты взрослых и детей, мужские и женские, с адаптерами и без них, прагматически освоенные и неосвоенные жесты).

Ученый раскрывает такие термины, как эмблемы, отдельные типы эмблем (семантические, морфологические), сравнивает классификации эмблем, анализирует иллюстраторы и виды иллюстраторов. К видам иллюстраторов он предлагает отнести следующие явления: жестовые ударения, дейктические, пространственные, временные, идеографические маркеры, кинетонографы, кинетографы, идентификаторы, экстерналайзеры. Также исследователь рассматривает регуляторы жестов и их виды, исследует и интерпретирует понятие синтаксиса жестов, межкультурного соответствия жестов, также не обходит стороной проблему универсализма и ряд других аспектов (Крейдлин, 2002).

Далее перейдем к вопросу эмотивности в контексте башкирского языка. Следует отметить, что в башкирском языке проблема эмотивности находится в центре внимания лингвокультурологии. Эмотивность включает в себя значительное количество аспектов, которые являются значимыми не только для общего языкознания, но и для башкирского языка, в частности.

Эмоции универсальны, они имеются в любом языке, но в то же время в зависимости от языка появляются весьма существенные различия в типологической структуре эмоций. Причина возникновения такого явления заключена в том, что в каждом языке эмоции отражаются исключительным, уникальным образом, немаловажным элементом эмоций является национальная специфика. Особенно ярко это проявляется, если мы говорим о вербальном способе выражении эмоций [10].

Актуализируя проблему, необходимо отметить, что в башкирском языкознании до сих пор нет целенаправленного исследования, которое бы изучало невербальные средства коммуникации. Можно отметить только отрывочные обращения к невербальной лексике, которые описываются в исследованиях общелингвистического плана. К сожалению, такие исследования не могут дать представления ни о функциях невербальных средств, ни об историческом их развитии и, тем более, о специфике выражения эмоциональных состояний посредством невербальных средств.

Паралингвистика является частью менталитета башкирского народа, таким образом, прослеживается существенная связь между паралингвистикой и лингвокультурологией. Природу языка можно понять и объяснить только исходя из самого че-



ловека и его мира. Человек неотделим от эмоций, которые непосредственно проявляются в его речи, движениях, мимике, голосе. Эмоции – это одна из форм отражения мира, обозначающая душевные переживания, волнения, чувства. А эмоции многогранны. В башкирском языке имеется целый арсенал эмотивных средств, от которых зависит естественность коммуникации, при использовании которых общение сохраняет свою жизненность, естественность, эмоциональность.

Примеры даются с переводом на русский язык. В связи с тем, что невербальные средства делятся на фонационные и кинетические, которые могут транслировать эмоции, в данной статье все иллюстрационные материалы подразделены по названным двум группам.

#### **Фонационные средства выражения эмоций**

Необходимо понимать, что в устной речи основополагающую роль играет голос. Устная речь часто транслирует информацию о том, в каком эмоциональном и физическом состоянии находится человек. Человеческий голос может очень широко выражать эмоции, он имеет разнообразное количество оттенков. Именно голос дает возможность нам услышать интонацию. Интонация является обязательным компонентом речи. Интонация имеет конкретную структуру и включает в себя несколько элементов: мелодику, ритм, интенсивность, тембр, паузу и логическое ударение.

Рассмотрим примеры, в которых можно наблюдать фонационные невербальные средства.

1. Ғәлиулла тәрән итеп бер көрһөндө лә: – Рәхмәт, корзаш, изге хәбәрәң. Хәзер көтөргә мөмкин. Юҡһа ошоғаса енеү юлының башы юк ине бит, инде булды. ‘– Галиулла *глубоко вздохнул*: – Спасибо, друг, за хорошие вести. Теперь можно и подождать. А то до этого даже намек на победу не было, теперь появился’ (И. Гиззатуллин). В представленном примере эмоциональное состояние героя выражается посредством глагола *көрһөнөү* (вздохнул) и наречия *тәрән итеп* (глубоко). Данный элемент указывает на то, насколько главному герою была необходима эта новость, в какой степени важна и какую эмоциональную нагрузку она несет.

2. – Танымайыммы ни мин ул кәһәр төшкән қағызды?! Ул миңең бәғеремде телеп бөткән, кәнбиртенән үк күреп торам, шул нәмә – үле қағызы, үле, – тип *үкһене* Хәлимә инәй. – Муйыны һынһын инде был яуыздың, йәне йәһәннәмгә китһен. ‘– Думаешь, не узнаю я эту проклятую бумагу?! По конверту узнаю бумагу о смерти, она всю душу мне извела, это его похоронная, – Халима *всхлипнула*’ (И. Гиззатуллин). В представленном случае, как и во многих других примерах, невербальным средством выражения выступает эмоциональное действие *үкһене* (всхлипнула), которое констатирует о том, что человек испытывает крайне тяжелые эмоции, которые уже рвутся наружу в виде слез.

3. – Һы–һы–һы!.. – тип бер-ике тапқыр *ялбарып* һорап қараны ла шымып қалды. Ярым асық қалған күззәргә, тазартылған еҙ батмус булып, әл-

лә қайған алыстан, монар ашаһынан, қояш күренде. Ниңәлер уның нурзары һүнә башланы. Майы бөткән шәм кеүек мөлт-мөлт итеп торзо ла әллә қайза юғалды. ‘– Во–во–ды!.. – *мучительно* попытался выпросить он, а после обессиленно умолк. Вышедшее откуда-то издалека солнце осветило полуоткрытые глаза. Вдруг лучи начали гаснуть. Задрожали, как пламя угасающей свечи, и куда-то пропали’ (И. Гиззатуллин). В данном примере комментарии описывают то, с каким тембром герой просил воды, какие интонации были в его голосе. Автор дает комментарий *ялбарып* (мучительно) – соответственно, мы понимаем, в каком тяжелом и обессиленном состоянии находится герой.

4. – Алыт, әле йүнләп йөрәй башламаған, нимә һөйләй, – тип мығырланды Буянов. ‘– Дурак, еще толком ходить не научился, а болтает, – проворчал Буянов!’ (И. Гиззатуллин). В данном примере видно, как через манеру речи *мығырланды* (проворчал) передается эмоциональное состояние героя, его недовольство. Согласно контексту, реплика героя также говорит о его эмоциональном состоянии, но не в достаточной степени. Без присутствия невербального компонента читателю не было бы четко понятно, какие эмоции он испытывает, так как ту же реплику можно произнести, пребывая в любом эмоциональном состоянии. Например, это может быть легкая ирония, насмешка или совершенно нейтральная эмоция, а лексика может быть просто манерой речи представленного героя.

5. – Был ғәзелһезлекте күтәрә алмайынса, *үкереп илап* қайтты Фәһим. ‘– Не выдержав этой несправедливости, Фахим пришел домой в слезах!’ (И. Гиззатуллин). *Үкереп илап қайтты Фәһим* – данный фрагмент демонстрирует то, в каком упадке пришел домой Фахим, насколько он был опечален. Также следует отметить эмоцию, которая не передается при переводе – это *үкереп* (навзрыд). Данное наречие используется в башкирском языке в сочетании «*илап*» (плача) для того, чтобы передать насколько отчаянно плачет человек. Обычно используется в тех случаях, когда необходимо передать, насколько человек находится в безвыходном положении.

6. – Тфу, жүнһез... – Нәркиә апай китте тезеп, китте тезеп. Уның әшәке һүззәрен ишетеп, мин тағы ла *илай* башланым. ‘– Тьфу, негодник... – Наркия апай начала приговаривать. Услышав ее нехорошие слова, я снова начал плакать’ (И. Гиззатуллин). В данном примере встречается довольно редкое невербальное фонационное средство, которое описывает эмоциональное состояние человека, когда он находится в крайней степени возбуждения и начинает извергать свое недовольство посредством слов. Имеет место и довольно популярное фонационное средство *илай башланым* (начал плакать), которое транслирует эмоциональное состояние грусти, безысходности, отчаяния.

7. Камил (*көлөп*). Һин бөтөнләй романтик! Тик быға тағы кем ышаныр?! ‘– Камиль (*смеясь*). Ты абсолютный романтик! Только кто в это еще пове-

рит?’ (Н. Наджми) В данном случае невербальное средство, выраженное автором посредством деепричастия *көләп* (смеясь), транслирует недоверие, сомнение, облаченное в иронию.

Нередки случаи, когда фрагмент включает в себя как кинетические, так и фонационные средства. Это обусловлено тем, какие цели преследует автор. В том случае, если он хочет детальнее описывать эмоциональное состояние героев, он использует как кинетические, так и фонационные средства. Например:

8. – Рәкиә, Рәкиә, тим, йәнем, кәнбағыш бир әле, – тине. Ләкин кылансык кыз уны күрмәмешкә һалышты. Шуға Кәрим ағай: – Иә инде, бер ус кына, – тип кулдарын һуззы. Тик шунда ғына теге кыз, боролоп:

– Мә! – тип өс кенә бөртөк кәнбағышты Кәрим ағайзың битенә бәрзе лә иһаһайлап китеп барзы. ‘– Ракия, дорогая, дай, пожалуйста, семечек, – сказал (он). Но девушка-кокетка сделала вид, что не слышит его. Поэтому Карим повторил: – Пожалуйста, дорогая, одну горсть только, – и протянул руки. В этот момент девушка резко обернулась:

– На! – в лицо Кариму полетели три семечки, а Ракия ушла, громко хохоча’ (И. Гиззатуллин). В данном примере фигурируют фонационные невербальные средства: *иһаһайлап китеп барзы* (хохоча ушла). Данное невербальное средство транслирует не только эмоциональное состояние, но и издевательское отношение девушки к герою.

9. – Люся! Ярамай! (Үз-үзенә). һай-һай, тауышы (Кушылып йырларға итә, ләкин эйәрә алмай). Ниндәй йыр был? (Йыр капыл өзөлә). Барып тотто булһа кәрәк һандуғасты. Өфөнән берәй артист ялға килгән тиһән, ауылда бер зә таныш түгел кеше күрәнмәнә (Йырзы көйләргә итә, сыкмай). Кулын үз алдына һелкеп, үз-үзенән көлә. Людмилаһның *көлгән тауышы* ишетелә (Күп тә үтмәй, сыбырткыһын һөйрәп, көтөүсә егет Айзар һәм Людмила сәхнәгә етәкләшәп килеп инәләр) ‘– Люся! Нельзя! (Сам себе). Ой, голос-то (Пытается спеть, но не может). Что это за песня? (Песня неожиданно обрывается). Нужно схватить этого соловья. Сказать, что из Уфы какой-то артист на выходные приехал, да в деревне ни одного незнакомца (Пытается напеть песню, но не получается). Ходит, болтает руками, смеется над собой. Слышится *смех* Людмилы (Спустя мгновение на сцене появляется пастух Айдар под руку с Людмилой)’ (Н. Наджми). Данный отрывок демонстрирует неустойчивое психическое состояние героя. Мы видим, как он пытается напеть мелодию, смеется над собой, расхаживает по комнате. Все перечисленные средства говорят о том, что герой находится в состоянии критического волнения. В представленном фрагменте можно отметить как кинетические, так и фонационные средства.

### **Кинетические средства выражения эмоций**

Кинетические средства выражения эмоций изучает «кинетика» (от греч. *kinesis* – движение). Выделяют следующие виды кинетических средств.

- Жесты. Жест всегда играл ключевую роль в коммуникациях и продолжает играть важную роль в социуме.
- Прикосновения. К кинетическим средствам относятся самые разнообразные прикосновения: рукопожатия, поцелуи, поглаживания, похлопывания, объятия и др.
- Мимика. Это движения мышц лица, выражающие внутреннее душевное состояние человека (от греч. *mimikos* – подражательный).
- Взгляд. Данное кинетическое средство также довольно успешно транслирует эмоциональное состояние человека. В речи и в художественных текстах можно часто встретить фразы: *глаза светятся счастьем; глаза негодуют; пронзил взглядом; глаза бегают; растерянный взгляд; беспомощный взгляд* и т.д.

Рассмотрим примеры, в которых нами были обнаружены кинетические средства. Отметим, что по сравнению с фонационными средствами, кинетические средства представлены большим количеством примеров, что говорит о том, что они не только более часто используются для трансляции эмоциональных состояний, но и более эффективно это делают. Мы полагаем, что это связано с ограниченным количеством языковых средств, которые могли бы транслировать эмоциональные состояния посредством фонационных приемов.

1. Шул сак ырзынға почтальон килеп етте, тағы кемгә кайғылы хәбәр килтерзең, тигәндәй, бәтәһе лә уға *төбәлдә*. Ә почтальон ашыкманы. Ошо ара ла ғына бер нисә кәһәрле қағыз алып, күңеле өшөп бөткән Хәлимә инәй *калтырана* башланы. ‘В это время появился почтальон, и все с немим вопросом: “В чей же дом в очередной раз постучалась беда?” – обернулись к нему. А почтальон не торопился. Старуха Халима, успевшая получить за короткое время несколько похоронок, вдруг *задрожала*’ (И. Гиззатуллин). В данном случае вербальные средства выражения эмоциональных состояний используются в одном предложении с невербальными, что усиливает напряжение. С одной стороны, лексические средства создают вопрос *Тағы кемгә кайғылы хәбәр килтерзең?* (Еще кому принес печальную весть?), который уже говорит о том, насколько местные жители находятся в напряжении. Эмоциональное состояние дополняет глагол *төбәлдә* (уперлись взглядом), который демонстрирует состояние тревожного ожидания сельчан.

2. Хаттарзы таратып, укый торғанын укып бөткәс, *ымлап кына* Ғәлиулла бабайзы япма тышына сакырзы. Картының кузғалыуы булды, *бер кулына ижау, икенсәһенә сеүәтә тоткан Хәлимә инәй зә уның артынан эйәрзе*. Таныш қағыззы күрәү менән, сеүәтәһе кулынан төшөп китте Хәлимә инәйзең. Ул, туң ергә бәреләп, шалтырап туйзы, ә үзе ыңғырашты ‘Раздав все письма, почтальон жестами подозвал к себе старика Галиулла. Увидев это, старуха Халима двинулась следом, не выпуская из рук поварешки и чаши. При виде знакомой бумажки чаша выпала из рук старухи Халимы

и зазвенела, ударившись об промерзлую землю, а старуха застонала' (И. Гиззатуллин). Представленный отрывок изобилует невербальными средствами выражения эмоциональных состояний: *ымлап кына сакырзы* (позвал жестами); *бер кулына ижау, икенсеһенә сеүәтә тоткан Хәлимә инәй зә уның артынан эйәрзе* (старуха Халима двинулась следом, не выпуская из рук поварешки и чаши); *сеүәтәһе кулынан төшөп китте Хәлимә инәй-зең. Ул, туң ергә бәрелеп, шалтырап куйзы* (чаша выпала из рук старухи Халимы и зазвенела, ударившись об промерзлую землю). Перечисленные отрывки не только описывают эмоциональное состояние героев, но и показывают важность письма – его роковость, то, насколько резко оно может повернуть историю в абсолютно любое русло. Момент, когда почтальон подзывает жестом, также говорит о многом, например, о напряженном состоянии и желании поделиться каким-то важным секретом. Важен и тот момент, когда старуха Халима идет за ними, не выпуская из рук поварешки и чаши, что говорит о ее эмоциональном ступоре и полном отсутствии возможности контролировать события. Кульминацией отрывка становится разбитая чаша, которая выпадает из рук Халимы, что указывает на то, что женщина находится на грани.

3. – Убью, гад, ненавижу всех фашистов, – тип *уға ташланды* 'Со словами «Убью, гад, ненавижу всех фашистов», – он *набросился* на него' (И. Гиззатуллин). В представленном примере невербальный компонент дополняет вербальный. Тем самым, читателю более детально представляются эмоции, которые испытывает герой. *Ташланды* (набросился) сигнализирует читателю о том, в каком нервном возбуждении он находится.

4. – Үле хәбәрең килгәс, бәгеремдең башы кителеп төшкәндәй булғайны, үзем үлеп китәмме әллә тип торам, ә һин тере икәнһең, балакайым, – тип *һамакланы* Хәлимә инәй, улының йәнһез *кулдарын алмаш–тилмәш тотоп карай–карай, һөйә–һөйә, яралы маңлайынан үбә–үбә, күз йәшен койоп*. '– Когда узнала о твоей смерти, словно часть души отломилась, думала, сама умру, а ты, оказываясь, живой, родненький, – повторяла Халима, сжимая бесчувственные руки сына, плача и целуя его в лоб' (И. Гиззатуллин). Данный невербальный компонент констатирует не только эмоциональное состояние героя, но и его чувство по отношению к сыну: *кулдарын алмаш–тилмәш тотоп карай–карай, һөйә–һөйә, яралы маңлайынан үбә–үбә, күз йәшен койоп* (сжимая бесчувственные руки сына, плача и целуя его в лоб). Мы видим, в каком возбужденном состоянии находится героиня. С одной стороны, это эйфория от мыслей о том, что сын жив, безграничная любовь к нему, а с другой – боль.

## Заключение

Итак, нами были рассмотрены кинетические и фонационные средства в контексте художественных текстов. Исследование показало, что эмоции в ху-

дожественных текстах на башкирском языке играют важную роль в формировании эмоциональной атмосферы. Во-первых, эмоции помогают создать эмоциональную связь между текстом и читателем, позволяя последнему легче воспринимать и погружаться в произведение. Они вызывают различные чувственные реакции у читателя, такие как радость, грусть, страх, восторг, что делает чтение более привлекательным и захватывающим. Исходя из выбранных примеров мы можем сделать **выводы**, что в приведенных примерах были выявлены типичные жесты и выражения лица, соответствующие таким эмоциям, как радость, грусть, страх, удивление, гнев и презрение. Это свидетельствует о наличии в башкирской литературе богатого эмоционального диапазона и многообразия сценариев, в которых эти эмоции проявляются.

Совокупность вербальных и невербальных средств обладает эффективностью в передаче эмоционального состояния героев в произведениях И. Гиззатуллина и Н. Наджми. Необходимо также отметить, что описание паралингвистических проявлений эмоций играет ведущую роль при манифестации категории эмотивности в художественном тексте. Изучение кинетических и фонационных средств выражения эмоций в башкирском языке на основе художественных текстов позволяет лучше понять и описать особенности выразительности этого языка.

В художественных текстах можно наблюдать широкий спектр кинетических и фонационных проявлений, которые помогают передать разные эмоциональные состояния и оттенки. Кинетические средства выражения эмоций включают жесты, мимику, движения глаз и другие физические проявления. Они часто сопровождаются фразами и словами, которые передают эмоциональную окраску высказывания. Фонационные средства выражения эмоций включают изменение голоса, интонацию, громкость и ритм речи. Они играют важную роль в передаче эмоционального оттенка высказывания.

В выбранных для анализа произведениях можно наблюдать, как кинетические и фонационные средства взаимодействуют и усиливают друг друга, создавая более выразительное и эмоциональное повествование.

### *Перспективы дальнейшего исследования.*

Изучение кинетических и фонационных средств выражения эмоций в башкирском языке помогает открыть новые аспекты этой языковой системы и обогатить культурное понимание и общение на этом языке. Дальнейшие исследования в этой области могут внести вклад не только в лингвистику, но и в другие дисциплины, такие как психология, антропология и литературоведение.

## Литература

1. Аверкина Л.А. Невербальная коммуникация – важный аспект межкультурной коммуника-



ции // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 554. – С. 123–133.

2. Акишина А.А., Кано Х. Словарь русских жестов и мимики. – Токио, 1992. – 144 с.
3. Аржиль, Дин – Aigile M., Dean J. Eye contact, distance and affiliation // *Sociometry*, 28, 1975. 289–304 p.
4. Арутюнова Н.Д. Молчание: контексты употребления // *Логический анализ языка. Язык речевых действий*. – М., 1994. – 188 с.
5. Белл – Bell Ch. Visible speech: The science of universal alphabets. L., 1844.
6. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980. – 103 с.
7. Дарвин Ч. Мое мировоззрение / Чарльз Дарвин; с Введ. Бруно Вилле; пер. С. П. и Г.Г. Сониных; под ред. В.В. Битнера. – Санкт-Петербург: Вестник Знания, 1907. – 144 с.
8. Дэвис, Уэйтс – Davis M., Weits S. Sex differences in body movements and postures // *Gender and nonverbal behavior*. – N. Y., 1981. – 81–92 p.
9. Колшанский Г.В. Паралингвистика. – М.: Наука, 1974. – 81 с.
10. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика (язык тела и естественный язык). – М.: Новое лит. обозрение, 2002 (РГУП Чебоксар. тип. № 1). – 581 с.
11. Кречмер Э. Строение тела и характер // *Психология индивидуальных различий: Тексты*. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С. 219–247.
12. Лафатер И.К. Физиогномика; пер. с нем. Н. Скородума. – СПб.: Алетейя, 2020. – 144 с.
13. Маршал Э. Язык глаз. – М.: ООО Изд-во АСТ, 2005. – 171 с.
14. Мельник Влад. Нео-психосоматика для массажистов и не только. – М., 1918. – 241 с.
15. Мехрабиан – Mehrabian A. Relationship of attitude to seated posture, orientation, and distance // *Journal of personality and social psychology*, 10, № 1, 1968.
16. Николаева Т. М., Успенский Б.А. Языкознание и паралингвистика // *Лингвистические исследования по общей и славянской типологии / Ред. Т.М. Николаева*. – М.: Наука, 1966 – С. 63–74.
17. Сепир Э.М. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.
18. Хьюис – Hewes G.H. World distribution of certain postural habits. *American anthropologist*, 57, № 2, 1955. – 231–244 p.
19. Шефлен – Schefflen A.E. The significance of posture in communication systems // *Psychiatry*, 1964. – 316–331 p.
20. Язык жестов / Сост. А.А. Мельник. – М.: РИПОЛ классик, 2003. – 448 с.
21. Efron D. *Gesture and Environment*. New York: King's Crown Press, 1941 (2-nd edition – 1972: в 1972 году книга вышла под названием «Gesture, Race and Culture»).

## KINETIC AND PHONATIONAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIONS IN THE BASHKIR LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF LITERARY TEXTS)

Sultanova Z.A., Abdullina G.R.

Professor Ufa University of Science and Technology

The Bashkir language among the Turkic languages is considered one of the richest in ways of expressing and transmitting emotions, which is confirmed by a large number of kinetic and phonational means that allow you to convey not only the content, but also the emotional depth and shades of the text. This article discusses kinetic and phonational means of expressing emotions in the Bashkir language on the example of literary texts, and also provides a brief overview of research in this area.

Kinetic means are a variety of body movements, gestures and facial expressions that help convey the emotional state of the hero. In Bashkir literature, these tools play an important role, adding additional information to the text and helping to dive deeper into the world of emotions of the characters. Phonation means changing the sound pronunciation and intonation, which also help to convey the emotional depth of the text. In Bashkir literature, there are many examples of the use of phonation means to convey emotions.

The purpose of this article is to reveal the specifics of the use of kinetic and phonation means in the context of the translation of emotions in the Bashkir language. The main source of data are literary texts authored by Nazar Najmi and Ibrahim Gizzatullin.

The scientific novelty of the article lies in the definition of a set of kinetic and phonational means of expressing emotions in the Bashkir language: in particular, for the first time, the role of nonverbal means such as intonation, facial expressions, gestures and vocal tonality in the expression of emotions is analyzed on the example of the above authors. Various types of emotional expressions in the Bashkir language are presented, as well as their corresponding non-verbal means of transmission are considered.

**Keywords:** kinesics, paralinguistics, phonation means, kinetic means, emblem.

### References

1. Averkina L.A. Non-verbal communication is an important aspect of intercultural communication // *Bulletin of the Moscow State Linguistic University*. – 2008. – No. 554. – P. 123–133.
2. Akishina A.A., Kano H. Dictionary of Russian gestures and facial expressions. – Tokyo, 1992. – 144 p.
3. Argil, Dean – Aigile M., Dean J. Eye contact, distance and affiliation // *Sociometry*, 28, 1975. 289–304 p.
4. Arutyunova N.D. Silence: contexts of use // *Logical analysis of language. Language of speech actions*. – M., 1994. – 188 p.
5. Bell – Bell Ch. Visible speech: The science of universal alphabets. L., 1844.
6. Gorelov I.N. Non-verbal components of communication. M., 1980. – 103 p.
7. Darwin C. My worldview / Charles Darwin; with Introduction. Bruno Wille; per. S. P. and G.G. Sonin; ed. V.V. Bitner. – St. Petersburg: Bulletin of Knowledge, 1907. – 144 p.
8. Davis, Waits – Davis M., Weits S. Sex differences in body movements and postures // *Gender and nonverbal behavior*. – N. Y., 1981. – 81–92 p.
9. Kolshansky G.V. Paralinguistics. – M.: Nauka, 1974. – 81 p.
10. Kreidlin G.E. Non-verbal semiotics (body language and natural language). – M.: New lit. Review, 2002 (RGUP Cheboksary. type. No. 1). – 581 p.
11. Kretschmer E. Body structure and character // *Psychology of individual differences: Texts*. – M.: Publishing house of Moscow State University, 1995. – S.219–247.
12. Lavater I.K. Physiognomy; per. with him. N. Skorodum. – St. Petersburg: Aleteyya, 2020. – 144 p.
13. Marshal E. Eye language. – M.: OOO Publishing house AST, 2005. – 171 p.
14. Melnik Vlad. Neo-psychosomatics for masseurs and not only. – M., 1918. – 241 p.
15. Mehrabian A. Relationship of attitude to seated posture, orientation, and distance // *Journal of personality and social psychology*, 10, no. 1, 1968.



16. Nikolaeva T. M., Uspensky B.A. Linguistics and paralinguistics // Linguistic studies in general and Slavic typology / Ed. T.M. Nikolaeva. – M.: Nauka, 1966 – S. 63–74.
17. Sapir E.M. Selected works on linguistics and cultural studies. – M.: Progress, 1993. – 656 p.
18. Hewes G.H. World distribution of certain postural habits. American anthropologist, 57, no. 2, 1955. – 231–244 p.
19. Scheflen – Scheflen A.E. The significance of posture in communication systems // Psychiatry, 1964. – 316–331 p.
20. Sign language / Comp. A.A. Miller. – M.: RIPOL classic, 2003. – 448 p.
21. Efron D. Gesture and Environment. New York: King's Crown Press, 1941 (2nd edition – 1972: published in 1972 under the title Gesture, Race and Culture).

# Особенности перевода кинотекста в аспекте профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика

## Фомина Полина Сергеевна,

аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы  
E-mail: p.s.fomina@mail.ru

## Косова Юлия Анатольевна,

к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы  
E-mail: uakossova@mail.ru

Глобальные мировые медиарынки, производящие аудиовизуальный контент, все больше осознают роль аудиовизуального перевода, качество которого зависит непосредственно от владения переводчиком рядом профессиональных компетенций. В настоящей статье представлено описание основных компетенций, необходимых при переводе аудиовизуальных произведений, а именно языковая, лингвокультурная, информационная компетенции, учет полимодальности аудиовизуальных произведений, осуществление грамотного предпереводческого анализа и работа с тайм-кодами. В статье также подчеркивается необходимость принимать во внимание при переводе аудиовизуальных произведений не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы, факторы коммуникативной ситуации и факторы культурно-идеологической среды, в которой протекает коммуникация. От того, насколько переводчик владеет описанными профессиональными компетенциями, зависит степень адаптации кинотекста к принимающей культуре и при этом сохранение аутентичности оригинального аудиовизуального произведения.

**Ключевые слова:** аудиовизуальный перевод, кинотекст, кинодискурс, аудиовизуальное произведение.

В настоящее время цифровые технологии играют решающую роль не только в процессе производства и распространения аудиовизуального контента, но и при локализации и потреблении аудиовизуальной продукции. Это оказывает значительное влияние на аудиовизуальный перевод (далее – АВП), как в профессиональных кругах, так и в научных исследованиях. В связи с всеобщим растущим интересом к аудиовизуальной продукции и, как следствие, к АВП, данная область исследований становится всё более актуальной и востребованной.

Под аудиовизуальной продукцией подразумеваются кинематографические произведения и все аналогичные произведения (видео- и телефильмы, слайд-фильмы, анимационные произведения). В настоящее время аудиовизуальные произведения выполняют не только «развлекательную» функцию, но и дидактическую и информационную функции, в связи с чем к качеству перевода предъявляются повышенные требования.

Если понимать АВП как разновидность письменного перевода, результатом такого перевода будет подстрочный текст, который должен быть преобразован для обеспечения динамической эквивалентности исходного текста и текста перевода. Так, переводчиком должен быть осуществлен подбор наиболее точного варианта исходной единицы коммуникации в языке перевода с точки зрения воздействия на эмоции и поведение реципиента. Динамическая эквивалентность основана на принципе эквивалентного эффекта, т.е. связь между переведенным сообщением и его получателем должна быть такой же, как и между исходным сообщением и его получателями.

Глобальные мировые медиарынки, производящие аудиовизуальный контент, все больше осознают роль АВП, который, в свою очередь, тесно связан с такими понятиями, как локализация, интернационализация или даже глокализация – процесс адаптации аудиовизуальной продукции к нормам и симпатиям различных целевых культур.

Одним из ключевых понятий в АВП является «кинотекст», т.е. исходный текст при переводе аудиовизуального произведения. Ю.М. Лотман, Ю. Цивьян, Е.Б. Иванова говорят о производстве киноискусства как о тексте [3].

По мнению Ю.Г. Цивьяна, с определенного ракурса любой фильм может быть рассмотрен как дискретная последовательность непрерывных участков текста, таким образом являясь кинотекстом. В таком случае, кадры в кинофильме представляют собой непрерывные сегменты кино-

текста [4]. По определению Е.Б. Ивановой, кинофильм является текстом, связным семиотическим пространством. При этом, фильм может быть зафиксирован на цифровом носителе либо на киноплёнке и представляет собой фотографическое или рисованное изображение, обычно сопровождаемое звуковым рядом (речью, музыкой, шумами). Ю.Н. Усов определяет кинотекст как динамическую систему звукозрительных образов или динамическую систему пластических форм, существующую в экранных условиях пространственно-временных измерений и передающую с помощью аудиовизуальных средств последовательность развития мысли создателя кинофильма. У. Эко выделяет в составе кинотекста образы, музыку, звуки и речь. По мнению учёного, кинотекст основан на трех основных кодах: портретном (иконическом), лингвистическом и звуковом. Визуальная составляющая кинотекста обслуживается портретным (иконическим) кодом. Следовательно, иконические изображения являются своего рода знаками и выполняют функцию лексических единиц кинотекста [4].

В связи с расширением предмета лингвистики кинотекста возникает понятие «кинодискурс», которое, помимо кинотекста, включает в себя кинофильм, смысл, заложенный создателями кинофильма, а также его интерпретацию фильма зрителем. Понятие «кинодискурс» также подразумевает корреляции с разнообразными видами искусства, такими как литература, театр, и с интерактивными системами, например, телевизионными сериалами, компьютерными играми [5].

Кинодискурс подразумевает взаимодействие разных типов знаков. Лингвистическими знаками кинодискурса являются знаки-символы: речь актеров, закадровый текст, песня, титры, надписи. Экстралингвистическими знаками являются естественные и технические шумы, музыка, эпизоды документального кино внутри художественного фильма, изображения людей, животных, предметов, движения [6].

Таким образом, в отношении кинодискурса экстралингвистические факторы (факторы коммуникативной ситуации и факторы культурно-идеологической среды, в которой протекает коммуникация) являются определяющими по отношению к лингвистическим, в отличие от кинотекста, где доминирующую роль играют лингвистические факторы. Так, речь актеров, являясь кинотекстом, тесно связана с кинодискурсом, а именно, обстановкой, временем и местом, к которым относится фильм, жестами и мимикой персонажей [5]. При переводе кинотекста переводчику необходимо обращать внимание на экстралингвистические знаки, чтобы подобрать адекватные единицы перевода для каждой коммуникативной ситуации. Например, переводчику нужно уметь определить иронию или сарказм в тексте, передаваемые интонацией и мимикой говорящих и выбрать для перевода соответствующие лексические единицы.

Для создания перевода, адекватного и эквивалентного оригинальному аудиовизуальному произведению, переводчику необходимо обладать рядом специальных компетенций. На наш взгляд, к данным компетенциям стоит отнести следующие:

1) *Языковая компетенция.* Данная компетенция включает знание переводчиком как ИЯ (исходного языка), так и ПЯ (переводящего языка) на всех языковых уровнях. В предметную компетенцию лингвиста входят как научные, так и непосредственно практические знания о языке. Языковую компетенцию можно также определить как конструкт реального знания языка. Если рассматривать понятие лингвистической компетенции иерархически, понятие языковой способности коррелирует со структурой языковой системы, таким образом, лингвистическая компетентность переводчика определяется на фонетико-фонологическом, морфемно-морфологическом, лексико-семантическом и синтаксическом уровнях [7].

В рамках АВП можно выделить два основных типа языковой компетенции: рецептивная компетенция по отношению к иностранному языку и продуктивная компетенция по отношению к языку перевода. Для осуществления грамотного перевода требуется корректно передавать информацию, полученную из оригинальной версии аудиовизуального произведения. Важно, чтобы перевод адекватно воспринимался реципиентами. Языковая компетенция проявляется во многих языковых ситуациях при переводе аудиовизуальных произведений, например, особенно ярко она прослеживается в случае языковой игры, получившей широкое распространение в кинокомедиях [8].

2) *Учет полимодальности аудиовизуальных произведений.* При переводе аудиовизуальных произведений стоит принимать во внимание полимодальность данного типа текстов, т.е. тех, что включают в себя более одного семиотического кода [9].

В рамках АВП полимодальность рассматривается как междисциплинарное явление, которое включает в себя следующие аспекты: коммуникация в целом; анализ дискурса; взаимосвязь текста и изображения; язык и жесты; речь и видеоряд в фильме. Полимодальность применительно к АВП основывается на следующих положениях:

- коммуникация сопровождается рядом модусов (речь, жесты персонажей, изображение на экране и др.);
- перевод исходного текста конструируется благодаря выбору и конфигурации модусов;
- модусы, используемые в переводимом аудиовизуальном произведении, имеют социокультурную обусловленность и зависят от ситуации в целом [9].

Согласно мнению некоторых исследователей, модусы различаются в зависимости от культуры стран носителей языка. Например, в одной культуре определенное понятие может быть отобра-

жено на письме, при этом в другой культуре оно не имеет письменного выражения и может быть передано только посредством жестов или изображений. При переводе следует учитывать социальную и культурную обусловленность формы выражения, структуры, а также правильной интерпретации высказывания [9].

3) *Умение осуществлять грамотный предпереводческий анализ* аудиовизуального произведения, который включает в себя следующие составляющие:

– Оценка временного контекста (время создания аудиовизуального произведения и время, в котором происходит действие).

Важно отметить, что стиль перевода непосредственно зависит от исторической эпохи, в контексте которой создано оригинальное аудиовизуальное произведение. Если речь идет об отдаленной эпохе, например, XVIII–XIX веках, необходимо, соответственно, подбирать такие языковые средства, которые были характерны для того времени, при этом не использовать слишком устаревшие слова, незнакомые современному зрителю. И, наоборот, аудиовизуальные произведения конца XX – начала XXI века следует переводить языком современным, близким к языку нашего времени.

– Оценка языкового регистра говорящих.

В ходе предпереводческого анализа переводчик должен обратить внимание на выбор коммуникативных средств говорящими, на языковой регистр: высокий, просторечный или нейтральный. Грамотная оценка речи в оригинальном произведении позволит осуществить наиболее адекватный перевод. Так, важно уметь разграничивать диалекты и литературный язык, чтобы верно передать все оттенки речи персонажей.

4) *Лингвокультурологическая (лингвокультурная) компетенция.* Лингвокультура – лингво-когнитивный феномен, сформированный не языковыми единицами, но в первую очередь образами сознания в их вербальном воплощении. Это система представлений о действительности определенного сообщества, облеченная в языковые знаки [12].

Лингвокультурная компетенция подразумевает осуществление такого перевода, в котором переводимые явления не «выбиваются» из мировоззрения носителей принимающей культуры. Однако важно, чтобы в конечном результате не была утрачена значительная часть культурно-специфических элементов оригинального произведения. Переводчику необходимо адаптировать нехарактерные для ПЯ особенности оригинала, как культурные, так и языковые.

В переводе аудиовизуальных произведений могут использоваться следующие стратегии для осуществления необходимой лингвокультурной адаптации – доместикация (текст или отдельные явления в тексте ориентированы на лингвокультуру ПЯ) и форенизация (ориентация на лингвокультуру ИЯ [13]).

Владение переводчиком лингвокультурной компетенцией определяется в зависимости от то-

го, насколько переведенный кинотекст «встроен» в лингвокультуру переводящего языка (ПЯ), и при этом насколько он не потерял своей аутентичности в ходе перевода. Важно грамотно применять приемы доместикации и форенизации, чтобы не вызвать недоумения реципиентов. Например, традиционное британское блюдо “scones” нельзя перевести словом «олады», данная адаптация будет неуместной, так как исказит суть исходной лексемы. Следует передать значение переводимого слова, используя транскрипцию, «скон», так слово сохранит свою самобытность.

5) *Работа с тайм-кодами.* Тайм-коды являются важной составляющей процесса АВП. Тайм-код – это время начала и конца реплики говорящих в аудиовизуальном произведении. Работа с тайм-кодами обычно осуществляется укладчиками текста, т.е. специалистами, занимающимися непосредственно «укладкой» переводного текста относительно звуковой дорожки аудиовизуального произведения. Однако часто работать с тайм-кодами приходится именно переводчику. Переводчику необходимо «уложить» текст во время произнесения реплики говорящим таким образом, чтобы перевод не выходил за рамки соответствующего тайм-кода, причем качество перевода зависит от того, для какого типа озвучивания готовится перевод – закадровое, дублирование, либо субтитрование. Так, наиболее повышенные требования к качеству перевода предъявляются при дубляже, так как в этом случае переводчику желательно подбирать единицы речи, обороты или целые предложения, которые будут выглядеть естественно в кадре и «укладываться» не только в тайм-код, но и подходить под мимику говорящего персонажа. Соответственно, меньше требований будет предъявляться к субтитрованию, где основная задача – передать смысл сказанного, сохраняя при этом эмоциональный тон реплики. Кроме того, часто от переводчика требуется сохранять паузы в тексте, которые, как правило, обозначаются знаками “/” для короткой паузы и “//” для длинной паузы. Данное требование часто предъявляется именно для передачи необходимых интонаций в речи говорящих. От грамотной работы переводчика с тайм-кодами зависит, насколько легко будет работать актерам и дикторам в процессе озвучивания.

6) *Информационная компетенция*

Данная компетенция заключается в способности переводчика находить в различных источниках необходимую информацию и производить оценку найденных данных. Такими источниками могут выступать специальные словари и справочники, ресурсы в сети Интернет. Так, например, часто переводчикам необходимо проверять правильность перевода топонимов, а также уточнять в орфоэпических словарях ударения редких слов и отмечать их в переводе.

На наш взгляд, грамотное владение языковой, лингвокультурной, информационной компетенциями, а также умение учитывать полимодальность



аудиовизуальных произведений, осуществлять грамотный предпереводческий анализ и работать с тайм-кодами позволит переводчику осуществить наиболее точный, живой и легко воспринимаемый реципиентами перевод, а также внести ценный вклад в совершенствование АВП в целом.

## Литература

1. Chaume F. An overview of audiovisual translation: Four methodological turns in a mature discipline. *Journal of Audiovisual Translation*. 2018. № 1(1). P. 40–63.
2. Козуляев А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2015. 3(13) С. 3–24.
3. Колодина Е.А. Статус кинодиалога в ряду соположенных понятий: кинодиалог, кинотекст, кинодискурс. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2013. 2 (1). С. 327–333.
4. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М. Водолей Publishers. 2004. 153 с.
5. Самкова М.А. Кинотекст и кинодискурс: к проблеме разграничения понятий. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2011. 1 (8). С. 135–137.
6. Люльчева Е.М. Лингвистические и экстралингвистические аспекты изучения кинодискурса. *Culture and Civilization*. 2017. 7 (5). С. 70–80.
7. Минина А.И. Актуальные проблемы языковой компетенции. *Гуманитарные и юридические исследования*. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-yazykovoy-kompetentsii> (дата обращения: 18.07.2023).
8. Моцаж М. Закадровый перевод и субтитры – из опыта обучения кинопереводу. *Русский язык в современном мире*. 2013. № 1. С. 469–475
9. Ржешевская А.А. О полимодальности и перспективе в дискурсе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2019. 7 (823). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-polimodalnosti-i-perspektive-v-diskurse> (дата обращения: 17.07.2023).
10. Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). М. Высшая школа. 2002. 303 с.
11. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. СПб. 2005. 255 с.
12. Красных В.В. Грамматика лингвокультуры: система координат, система таксонов, система ментефактов. *Русский язык и культура в фор-*

мировании единого социокультурного пространства России. СПб. 2008. С. 333–344.

## FEATURES OF FILM TEXT TRANSLATION IN THE ASPECT OF AN AUDIOVISUAL TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCES

Fomina P.S., Kosova Yu.A.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Global media markets that produce audiovisual content are increasingly aware of the role of audiovisual translation, the quality of which depends directly on the translator's possession of a number of professional competencies. This article presents a description of the core competencies required for the translation of audiovisual works, namely linguistic, lingua-cultural, informational competencies, taking into account the polymodality of audiovisual works, the implementation of a competent pre-translation analysis and work with time codes. The article also emphasizes the need to take into account, when translating audiovisual works, not only linguistic, but also extralinguistic factors, namely the factors of the communicative situation and the factors of the cultural and ideological environment in which communication takes place. The extent to which the translator owns the described professional competencies depends on the degree of the film text adaptation to the host culture and, at the same time, the preservation of the authenticity of the original audiovisual work.

**Keywords:** audiovisual translation, film text, film discourse, audiovisual work.

## References

1. Chaume F. An overview of audiovisual translation: Four methodological turns in a mature discipline. *Journal of Audiovisual Translation*. 2018. 1(1). P. 40–63.
2. Kozulyaev A.V. Teaching dynamically equivalent translation of audiovisual works: experience in developing and mastering innovative methods within the framework of the school of audiovisual translation. *Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy*. 2015. 3(13) P. 3–24.
3. Kolodina E.A. The status of film dialogue among related concepts: film dialogue, film text, film discourse. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky*. 2013. 2 (1). P. 327–333.
4. Slyshkin G.G., Efremova M.A. Film text (experience of linguo-cultural analysis). Moscow. Aquarius Publishers. 2004. 153 p.
5. Samkova M.A. Film text and film discourse: to the problem of delimitation of concepts. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 2011. 1 (8). P. 135–137.
6. Lyulcheva E.M. Linguistic and extralinguistic aspects of the study of film discourse. *Culture and Civilization*. 2017. 7 (5). P. 70–80.
7. Minina A.I. Actual problems of language competence // *Humanitarian and legal research*. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-yazykovoy-kompetentsii> (date of access: 18/07/2023).
8. Motsazh M. Off-screen translation and subtitles – from the experience of teaching film translation. *Russian language in the modern world*. 2013. No. 1. pp.469–475
9. Rzheshhevskaya A.A. On polymodality and perspective in discourse. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanitarian sciences*. 2019. 7 (823). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-polimodalnosti-i-perspektive-v-diskurse> (Date of access: 17/07/2023).
10. Fedorov A.V. Fundamentals of the general theory of translation (linguistic problems). Moscow. Higher school. 2002. 303 p.
11. Alekseeva I.S. Professional training of a translator. St. Petersburg. 2005. 255 p.
12. Krasnykh V.V. Grammar of linguistic culture: coordinate system, taxon system, mentifact system. *Russian language and culture in the formation of a single socio-cultural space of Russia*. St. Petersburg. 2008. S.333–344.

# Роль переводческих трансформаций для обеспечения эквивалентного перевода кинотекста: на примере телесериала «LOST»

**Хрущева Татьяна Валерьевна,**

к.филол.н., доц., кафедра английской филологии и МК,  
Тихоокеанский государственный университет,  
E-mail: htv74@rambler.ru

**Титова Дарья Васильевна,**

магистрант, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: 2018101500@pnu.edu.ru

Цель исследования – изучить способы достижения эквивалентности, которые были применены в процессе перевода телевизионного сериала «LOST». В статье рассматриваются понятие эквивалентности, роль переводческих трансформаций для обеспечения эквивалентного перевода, определяется понятие кинотекста и ведется речь о специфике его перевода. На материале 43 примеров, отобранных методом сплошной выборки из 15 эпизодов 3–6 сезонов американского сериала «LOST», путем сопоставления оригинального скрипта на английском языке и звуковой дорожки в русскоязычной версии сериала, рассматриваются переводческие решения, приводящие к эквивалентному переводу. В результате выявлены и проанализированы основные способы достижения эквивалентности при переводе сериала и доказано, что выбор удачных вариантов помогает людям лучше понять его смысл.

**Ключевые слова:** «LOST», перевод, переводческая эквивалентность, способы достижения эквивалентности, кинотекст.

## Введение

Актуальность данного исследования обусловлена постоянно растущей потребностью в кинопереводе, что, в свою очередь, способствует увеличению количества переводчиков, которые проявляют интерес к работе с кинотекстом и занимаются кинопереводом. Последнее актуализирует вопрос качественного перевода и необходимости пополнения теоретической базы этой относительно новой области знания, где переводчик, решая вопросы эквивалентности, работает с контекстом, который формируется большим количеством каналов восприятия.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: во-первых, рассмотреть ключевые теоретические понятия; во-вторых, изучить особенности перевода кинотекста; в-третьих, проанализировать переводческие приемы, которые применяются для достижения эквивалентности при переводе телесериала «LOST» на русский язык.

В процессе данного исследования были использованы следующие методы: общенаучные методы (наблюдение, анализ, описание, обобщение), метод сплошной выборки примеров из кинотекста сериала и метод переводческого анализа.

В качестве теоретического материала послужили работы И.С. Алексеевой (2006), Л.С. Бархударова (2008), В.С. Виноградова (2001), В.Н. Комиссарова (2002), Ю.Н. Усова (1980) и многих других.

Понятие «перевод» очень многогранно и имеет различные аспекты, которые необходимо отразить в его определении. Так, И.С. Алексеева утверждает, что «перевод – это деятельность переводчика, которая заключается в вариативном перевыражении текста, созданного на одном языке, в текст на другом языке» [1, 8 с.]. В.Н. Комиссаров считает, что «перевод – вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равноценного текста» [5, 14 с.].

И.С. Алексеева выделила две основные функции перевода. Она заявляет о том, что «перевод способствует обмену информацией», т.е. обладает информативной функцией. Её суть заключается в том, что на современном этапе развития цивилизации человек стремится к быстрому информационному обогащению, на что и направлен процесс перевода. Поэтому информативная функция считается одной из самых главных функций перевода. Однако, при этом следует отметить, что

«преодолевающая функция» перевода, суть которой заключается в оказании коммуникантам помощи в преодолении культурного барьера, является не менее важной [1, 8–9 с.].

Практическая значимость данной работы заключается в том, что ее результаты можно использовать в практической деятельности переводчиков, работающих в сфере киноперевода, а также в рамках работы со студентами лингвистических и переводческих факультетов языковых вузов.

## Основная часть

### Понятие эквивалентности

Главная особенность перевода заключается в том, что он предназначен для замены оригинала и должен быть идентичен исходному тексту. Однако очевидно, что добиться полного сходства между оригиналом и переводом невозможно. Из-за отсутствия тождества между содержанием текстов оригинала и перевода было введено понятие «эквивалентность».

Л.С. Бархударов определяет эквивалентность как «семантическую категорию», поскольку она означает тождественность текстов на разных языках с точки зрения содержания. Он признает, что такое совпадение является достаточно относительным и отмечает, что тождественность исходного текста и переводного текста образуется не на уровне отдельных языковых знаков и даже не на уровне отдельного предложения, а на уровне текста как целого, при этом предложение может выступать в качестве минимального текста [2].

В.С. Виноградов под эквивалентностью понимает сохранение относительного равенства между видами информации (содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной), содержащейся в оригинале и в переводе [3].

В связи с очевидной важностью максимально точного соответствия между исходными и переводными текстами, понятие эквивалентности рассматривается как условие существования и основная характеристика перевода.

Из этого вытекают три следствия. Во-первых, условие эквивалентности должно входить в определение перевода. Во-вторых, понятие «эквивалентность» носит оценочный характер: «правильным» переводом можно считать только эквивалентный перевод. В-третьих, поскольку эквивалентность является условием перевода, ее задача заключается в том, чтобы определить данное условие, при этом указав, в чем заключается переводческая эквивалентность, которую необходимо сохранить.

Таким образом, понятие эквивалентности является одним из ведущих в теории перевода, а достижение эквивалентности текстов оригинала и перевода является основной задачей переводчика. Более того, данное понятие является одним из самых сложных, поскольку оно требует условия неразличимости того, что явно различается. Это

довольно трудно, так как тексты на разных языках имеют различный культурно-коннотативный фон и разные структурные и семантические особенности.

### Переводческие трансформации и их роль в достижении эквивалентного перевода

Лингвисты В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев в своих работах говорят о том, что в процессе перевода необходимо производить переформулирование содержания исходного текста средствами системы переводного языка. По их мнению, мы сталкиваемся с буквализмами в тексте перевода в том случае, если при переводе переводчик не произвел необходимую трансформацию и перевёл слишком близко к исходному тексту. Иными словами, буквализмы – это результат несостоявшейся поправки на новую коммуникативную компетенцию, они в той или иной мере затрудняют восприятие переведённого текста [5, 6].

Применение переводческой трансформации должно быть мотивировано необходимостью достижения смысловой близости оригинала и перевода, то есть достижению эквивалентного перевода.

К способам достижения эквивалентности относятся, согласно классификации Л.С. Бархударова, относятся такие трансформации как: перестановки, замены, добавления, опущения.

В.Н. Комиссаров, говоря о переводческих трансформациях, подразделяет их на:

- Лексические (транскрипция, транслитерация, калькирование, лексико-семантические замены);
- Грамматические (синтаксическое уподобление, объединение предложений, грамматические замены, членение предложений);
- Лексико-грамматические (антонимический перевод, экспликация (описательный перевод), компенсация).

### Определение понятия «кинотекст»

Кино – это вид искусства, появившийся сравнительно недавно и сочетающий в себе аудио и визуальные элементы. Для него так же характерен свой собственный язык. Кинотекст представляет собой подготовленное сообщение, которое воспринимается виртуальным удаленным реципиентом.

Термин «кинотекст» встречается в литературе довольно часто.

По мнению Е.Б. Ивановой, «кинофильм – это текст, т.е. связанное семиотическое пространство. Фильм определяется как зафиксированная на пленке или другом материальном носителе последовательность кадров, представляющих собой фотографическое или рисованное изображение, обычно сопровождаемое звуковым рядом (речью, музыкой, шумами)» [4].

Согласно определению, принадлежащему основоположнику отечественной медиапедагогики Ю.Н. Усову, кинотекст – это динамическая система звукозрительных образов, или «динамическая

система пластических форм, которая существует в экранных условиях пространственно-временных измерений и аудиовизуальными средствами передает последовательность развития мысли художника о мире и о себе» [7].

Основной отличительной особенностью кинотекста является отражение в нем двух семиотических систем: лингвистической и нелингвистической. Этот тип текста уникален тем, что его лингвистическая сторона представлена не только устной, но и письменной составляющей. Письменная сторона выражается в титрах и текстовых вкраплениях. К текстовым вкраплениям относятся все явления материального мира в фильме: вывески, указатели, письма, записки. Нелингвистическая система может быть представлена шумами как естественного, так и технического происхождения, а также жестами и мимикой актеров.

Переводить кинотексты чрезвычайно сложно из-за особенностей данного типа текстов и, конечно же, из-за культурных нюансов, передача которых особенно важна при переводе фильмов и сериалов.

### Проблема достижения эквивалентности при переводе американского сериала «LOST»

«LOST» – популярный американский телесериал. В центре сюжета – история пассажиров авиалайнера, потерпевших катастрофу и оказавшихся на тропическом острове, полном загадок и тайн. Пилотная серия была показана на канале ABC22 сентября 2004 года и собрала у экранов почти 19 миллионов человек.

Сериал «LOST» стал культурным феноменом, породившим целый ряд сопутствующих явлений: по сюжету сериала выпускаются литературные произведения, комиксы, летом 2006 года прошла ролевая игра «The Lost Experience», в преддверии выхода четвертого сезона в интернете проведена игра «Find 815» и выпущена видеоигра «Lost: Via Domus».

В рамках настоящего исследования были использованы выборочные эпизоды 3–6 сезонов сериала «LOST» в русской озвучке «Первого канала». Всего было проанализировано 15 эпизодов, из которых методом сплошной выборки было отобрано и проанализировано на предмет достижения эквивалентности 43 примера. Работа велась путем сопоставления оригинального скрипта и звуковой переводной дорожки.

Остановимся на нескольких примерах и рассмотрим их на предмет достижения эквивалентности при переводе, а также проанализируем переводческие приемы, которые способствуют получению эквивалентного перевода.

Оригинал	Перевод
Maybe if I had some frickin' lab aprons I wouldn't have to pay for incompetent students with another trip to Marshall's.	Если бы у нас были фартуки, мне бы не приходилось бегать из-за криворуких учеников лишний раз в магазин.

В одном из эпизодов учитель возмущался из-за работы администрации, ведь они не в силах закупить фартуки для работы в кабинет естествознания. И из-за невнимательных учеников, которые часто допускают ошибки и проливают на учителя жидкости во время проведения экспериментов. Из-за этого ему часто приходится ходить в Marshall's и покупать новые рубашки. Marshall's – известная сеть брендовых магазинов одежды, обуви, аксессуаров и товаров для дома в Калифорнии, США. Но, увы, русскоговорящий зритель вряд ли знает данную сеть магазинов. Именно поэтому переводчик заменил «Marshall's» на «магазин».

Оригинал	Перевод
Yes. I guess. Might as well give them all F's. Tell me, how hard is it to learn the difference between a genus and species? What do you want?	Вроде есть. Можно всем двойки ставить. Ну скажи, неужели трудно понять разницу между родом и видом? Так что ты хотел?

Системы оценивания учеников в разных странах отличаются. Например, в некоторых странах преподаватели выставляют оценки в виде цифр (1, 2, 3, 4 или 5). А в каких-то странах принято ставить оценки буквами (A – отлично, B – хорошо, C – удовлетворительно, D – слабо и F – неудовлетворительно). Поэтому переводчик заменил американскую систему оценивания учеников русской (F равняется двойке).

Оригинал	Перевод
How hard would it be for Reynolds to spread out a little of the love to the sciences? I mean, I'm dealing with lab equipment in there from the 1950's. Now why is that?	Неужели Рейнольдс не в силах выделить хоть немного денег на кабинет естествознания? Оборудование там стоит с 50-х годов. Это как вообще?

Сочетание «to spread out a little of the love to the sciences» в официальном переводе звучит следующим образом: «выделить хоть немного денег на кабинет естествознания». И правда, учителя, которые ведут разговор о директоре школы, в которой они работают, недовольны им. Один из них говорит о неоправданных дополнительных часах для работы с трудными подростками после уроков, а второй недоволен распределением бюджета, ведь на его предмет денег почти не выделяется. Для англоговорящего зрителя понятно, что разговор идет именно о выделении материальной помощи на техническое оснащение кабинета естествознания в школе. Именно поэтому переводчик добавил акцент на деньги, а не общее внимание со стороны директора к проблеме, тем самым сделав перевод более прозрачным.

Оригинал	Перевод
Didn't you guys shoot a polar bear last week?	Вы же видели здесь полярного медведя?

Отрицательную конструкцию предложения текста оригинала при переводе на русский язык заменили на утвердительную. Более того, в русском пе-



реводе сохранена лишь цель коммуникации. Давайте разберем контекст, в котором была сказана данная фраза. Во время исследования острова, Джек, Кейт и Локк нашли пещеру, в которой лежали два скелета – женщины и мужчины. До этого они думали, что данный остров является необитаемым, но данная находка убедила их в обратном. Кейт очень удивилась этому, но Джек спросил ее про белого медведя, которого они убили ранее в целях самозащиты. Главной целью переводчика являлось оказать воздействие на читателя, а также убедить зрителя в том, что остров является довольно необычным, ведь там есть белые медведи (которых там не должно быть, так как они не живут в жарком климате). Общность лексического состава отсутствует, так как слово «shoot» («подстрелили») было заменено совершенно непохожим по значению словом – «видели». Словосочетание «last week» было опущено при переводе.

## Заключение

Переводчики чаще всего решают проблемы эквивалентности комплексно, с помощью использования переводческих трансформаций. Среди них можно выделить самые основные: добавления, опущения, замены (лексические и грамматические), конкретизацию, генерализацию, антонимический перевод, модуляцию, членение и объединение предложений.

Нами было установлено, что при переводе американского сериала «LOST» на русский язык эквивалентность преимущественно достигается с помощью использования замен. В большинстве случаев это связано с тем, что переводчику требовалось заменить некоторые реалии на эквивалентные понятия, чтобы сделать перевод более прозрачным и понятным для зрителя.

Вторым по частоте использования приемом является опущение. Мы считаем, что это было сделано для того, чтобы избежать избыточности.

Можно сделать вывод, что переводчик справился со своей задачей и предоставил качественный эквивалентный перевод. В большинстве случаев ему удалось сохранить особенности речи персонажей. Более того, переводчик воссоздал в переводе такой же эффект, который производит оригинал. Было очень важно, чтобы у зрителя принимающей страны сложилось положительное отношение к сериалу. Проанализировав способы достижения эквивалентности, мы убедились в том, что выбор удачных вариантов помогает людям лучше понять смысл сериала.

## Литература

1. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение. М.: Academia, 2006.
2. Бархударов, Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М., 2008.
3. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение: Общие и лексические вопросы. М., 2001.
4. Иванова Е.Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах: автореферат дис. кандидата филологических наук. Волгоград, 2001.
5. Комиссаров, В.Н. Лингвистическое переводоведение в России. Учебное пособие. М.: ЭТС, 2002.
6. Латышев, Л.К., Семенова А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учебник для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
7. Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8–10 классов. Таллин, 1980.

### THE ROLE OF TRANSLATION TRANSFORMATIONS TO ENSURE EQUIVALENT TRANSLATION OF FILM TEXT: ON THE EXAMPLE OF THE TELEVISION SERIES “LOST”

Khrushcheva T.V., Titova D.V.  
Pacific National University

The research aims at studying the ways of achieving equivalence used in the process of translating the television series “LOST”. The article discusses the concept of equivalence, the role of translation transformations to ensure equivalent translation, defines the concept of film text and discusses the specifics of its translation. Based on the material of 43 examples selected by a continuous sampling method from 15 episodes of the 3–6 seasons of the American TV series “LOST”, by comparing the original script in English and the audio track in the Russian version of the series, translation solutions leading to an equivalent translation are considered. As a result, the main ways of achieving equivalence in the translation of the series are identified and analyzed, and it is proved that the right choice of a translation variant helps people better understand the meaning of the series.

**Keywords.** «LOST», translation, translation equivalence, ways to achieve equivalence, film text.

### References

1. Alekseeva, I.S. Introduction to Translation Studies. M.: Academia, 2006. (in Russian).
2. Barkhudarov, L.S. Language and Translation: Issues of General and Particular Theory of Translation. M., 2008. (in Russian).
3. Vinogradov, V.S. Introduction to Translation Studies: General and Lexical Issues. M., 2001. (in Russian).
4. Ivanova E.B. Intertextual connections in feature films: abstract of the dissertation of the Candidate of Philological Sciences. Volgograd, 2001. (in Russian).
5. Komissarov, V.N. Linguistic Translation Studies in Russia. Textbook. M.: ETS, 2002. (in Russian).
6. Latyshev, L.K., Semenova A.L. Translation: theory, practice and teaching methods: textbook for students of translation departments of higher education establishments. 2nd ed., ster. M.: Publishing Center “Academy”, 2005. (in Russian).
7. Usov Yu.N. Methods of using cinema art in the ideological and aesthetic education of students of grades 8–10. Tallinn, 1980. (in Russian).

# Сюжетообразующая роль художественных концептов в литературном произведении малой формы (на материале рассказа Л.В. Скрыбиной «Дама с собачкой»)

**Чубарова Ольга Эдуардовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного ИМОП МГЛУ  
E-mail: olchubarova@yandex.ru

**Стародубова Ольга Юрьевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного ИМОП МГЛУ  
E-mail: oystarodubova@mail.ru

В статье на материале рассказа Лидии Скрыбиной «Дама с собачкой» рассматривается сюжетообразующая роль ключевых художественных концептов произведения, содержанием которых являются масштабные комплексы идей, формирующих личность, общество, исторические процессы: «Церковь», «Советская эпоха», «Молодежная субкультура». Анализируется структура указанных концептов. Отмечается сложная иерархия концептосферы произведения в целом: в частности, ряд концептов может рассматриваться в качестве когнитивных слоев ключевой концептуальной структуры «Советская эпоха». Внимание акцентируется на нелингвистических способах представления концептуальной информации. Движущей силой повествования признаются точки пересечения ключевых концептуальных структур, каждая из которых объективирована в образах одного или нескольких персонажей рассказа. Показано взаимодействие концептуальных структур на уровне отдельных фрагментов текста (за счет включения в одно предложение либо сверхфразовое единство лексических единиц, вербализующих разные концептуальные структуры). В заключении представлена информация о возможности работы с произведением в иноязычной аудитории.

**Ключевые слова:** церковь, советский, молодёжный, субкультура, ключевой концепт, концептосфера, объективация, сюжет, персонаж.

В статье анализируется рассказ Лидии Скрыбиной «Дама с собачкой», опубликованный в журнале «Москва» в 2007 г. [7], представляющий собой срез реальности рубежа веков и объективирующий многоуровневые концептуальные структуры, содержанием которых являются масштабные комплексы идей, формирующих личность, общество, исторические процессы.

Исследователями многократно отмечалось существование нелингвистических способов представления концептуальной информации в художественном произведении (через особенности композиции, сюжетостроения, группировку образов и др.), из чего вытекает необходимость анализа воплощения концепта на разных уровнях текста (тематическом, сюжетно-композиционном, мотивно-образном) [8], [12]. Текст литературного произведения может рассматриваться как совокупность художественных концептов, каждый из которых включает ментальные признаки и явления, значимые в рамках заданной автором сюжетной линии произведения [4: 53–54], [9].

В данной статье мы сконцентрируемся на анализе сюжетообразующей роли ключевых концептов, рассматривая сюжет как «художественно построенное распределение событий в произведении» [11].

Движущей силой повествования в рассказе Лидии Скрыбиной «Дама с собачкой» являются точки пересечения ключевых концептов, или концептуальных структур, представляющих собой гештальты [5: 74]

Базовый ключевой концепт – «Церковь» – включает ряд когнитивных признаков, сюжетообразующую функцию выполняют следующие: «Утешение», «Забота», «Помощь», «Наказание», «Строгость» и «Объединяющее начало».

Второй концепт, который, в связи с отсутствием в тексте ключевого слова-репрезентанта, мы условно определили как «Советская эпоха», представлен в рассказе набором когнитивных слоев, каждый из которых можно рассматривать как самостоятельный концепт («Октябрьский значок», «Советская армия», «Великая Отечественная война», «Атеистическое воспитание»), эти слои отражают содержание концепта далеко не во всей полноте, присутствуя именно в том объеме, который позволяет объективировать художественный концепт «Советская эпоха» в его взаимосвязи с основным концептом рассказа – «Церковь». Для сравнения, при анализе концепта «Советский Союз» (на материале публицистических текстов

2000–2012 гг) Л.Е. Алясова выделяет только в одном из когнитивных слоев концепта – «Власть» – 38 когнитивных признаков, в их числе – «Атеистическое государство», «Военная держава», «Государство, участвовавшее и победившее во Второй мировой войне», т.е. признаки, близкие по содержанию к выделенным нами слоям художественного концепта «Советская эпоха» [1: 11–12].

Третий ключевой концепт условно назван нами «Молодежная субкультура», его объективация непосредственно связана с единственным персонажем – молодым человеком, облик и речь которого делают его воплощением «неформального, неуставного».

Наряду с ключевыми концептами в рассказе выделяются (также объективируясь в образах отдельных персонажей) концепты второстепенные, некоторые из них в совокупности составляют концептуальную структуру «Советская эпоха», другие (концепт «Казачество») находятся с данной структурой в антагонистических отношениях.

Число персонажей ограничено.

Рассказчица – заменяет захворавшую тётю в роли «выездной келейницы», т.е. лица, в обязанности которого входит сопровождение монаха, покидающего стены монастыря. Именно этот персонаж объективирует (вербализует) оценочный аспект ключевых концептуальных структур (например, однозначно негативная оценка структуры «Советская эпоха» вербализуется в нелицеприятных высказываниях с использованием сниженной лексики: «лысый вселенский злодей», «уникальное ворье» и т.п.). Так как персонаж «рассказчица» выполняет роль праздного наблюдателя и дает оценки появляющимся в поле зрения людям, собственным чувствам, а также явлениям и событиям, которые либо являются объектом наблюдения, либо «приходят на ум», именно в речи этого персонажа вербализуются те когнитивные признаки, которые можно отнести к интерпретационному полю концептов. С образом рассказчицы связаны мотивы ожидания и нетерпения, которые можно рассматривать как значимые аспекты концептосферы рассказа на мотивно-образном уровне.

Монахи – батюшка Варнава и отец Гавриил – воплощают, соответственно, разные когнитивные признаки концепта «Церковь»: «Утешение», «Забота», «Помощь» и «Объединяющее начало» (Варнава); «Строгость» и «Наказание» (Гавриил). Интересно, что мотивы ожидания и нетерпения объективированы в двух этих персонажах разноректорно: батюшка Варнава не ждет (ждут его, сюжет рассказа разворачивается на фоне ожидания Варнавы рассказчицей на подворье), «настоящий канонический монах» действует, заботясь (деятельная забота). Отец Гавриил – не терпит несоответствия канонам: «самый строгий, доставучий и гневливый монах в монастыре».

Персонаж, давший название рассказу – «дама с собачкой», женщина, пришедшая в церковь с целью поставить свечи за упокой души единственного друга – умершего пса. Социально успешная

«в миру» (доктор наук), героиня демонстрирует вопиющее невежество во всем, что касается церковных традиций, объективируя концепт «Атеистическое воспитание», входящий в концептуальную структуру «Советская эпоха».

Кроме основной сюжетной линии, в рассказе имеет место вставная новелла, актуализирующая концепты, входящие в концептуальную структуру «Советская эпоха» в качестве ее когнитивных слоев: «Советская армия» и «Великая Отечественная война».

Второстепенные персонажи – охранник («ряженый казак») и бомж, «по-церковному – странник». Концепт «Казачество», как и концепт «Церковь», антагонистичен концепту «Советская эпоха»: утраченные традиции казачества подлежат восстановлению в эпоху постсоветскую, становятся столь популярными, что вызывают стремление приобщиться к ним, подражать.

Все персонажи – за исключением героев вставного эпизода – встречаются в пространстве церкви, на подворье.

«Церковь» – не просто один из ключевых концептов рассказа, это базовый концепт, концепт-фундамент, на котором и вокруг которого строится повествование. Это организующее вневременное, надвременное, пространственное и надпространственное начало доминантного хронотопа произведения. При пересечении с другими, указанными выше, концептуальными структурами пространство «интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [3: 235].

Ключевые сюжетобразующие концепты «Советская эпоха» и «Молодежная субкультура» связаны не столько с пространственным, сколько с временным аспектом хронотопа.

Концептуальная структура, отсылающая в прошлое, которую мы условно назвали «Советская эпоха», «собрана» как было сказано выше, из целого ряда самостоятельных концептов, которые становятся ее когнитивными слоями:

- концепт «Октябрьский значок» (включающий фантазийную «внутреннюю форму» – вымышленную историю создания образа Ленина – ребенка, и оценочный компонент);
- концепты «Советская армия» и «Великая Отечественная война», воплощенные во вставной новелле и представленные образом воинской части последних лет существования Советского Союза;
- концепт «Атеистическое воспитание» (объективированный в образе главного сюжетобразующего персонажа – «дамы с собачкой»).

Третий ключевой концепт – «Молодежная субкультура» – несёт в себе идею будущего и представлен образом появляющегося в финале рассказа «неуставного» молодого человека. Базовый слой этого концепта – чувственный образ [5: 63] – вербализован в ярких образных описаниях: «Его вольное молодежное одеяние так странно смо-



трится в церковных стенах, словно в курятник случайно сунули дятла или чибиса»; «Все небрежное, необязательное, неуставное. Не знаю, как монаха, а военрука от такого наряда мог бы кондратий хватить»; «ненормативный прихожанин»; «продвинутые варежки»; «прикид: за ухом только косяка не хватает».

По мнению ряда исследователей, глубинный смысл существования молодёжных субкультур заключается не в противостоянии существующему порядку, а в накоплении разнообразного опыта восприятия мира на социально-групповом уровне. Субкультурное разнообразие общества свидетельствует о его жизнеспособности и устойчивости, даёт возможность реагировать на изменения среды и находить ответы на разнообразные вызовы исходящие как изнутри, так и извне [2:76]. Именно способность «отвечать на вызовы», быстро находя нестандартные решения, демонстрирует персонаж рассказа, объективирующий данный концепт.

Текст строится как пересечение сегментов трех основных концептов, создающих пёстрый и точный образ меняющейся разнородной реальности, своего рода мозаику. Подобный принцип организации текстового материала описан в учебном пособии О.Ю. Стародубовой, и к нему, на взгляд автора указанного пособия и данной статьи, применимо определение «инкрустация концептов» [8].

Рассмотрим подробнее эту мозаичную картину, выделив для наглядности фрагменты текста (от слова до словосочетания), вербализующие разные ключевые концептуальные структуры, различными видами шрифта.

С первых строк во взаимопроникновение концептов «Церковь» и «Советская эпоха» демонстрирует ход времени: приметы, характерные для разных исторических периодов, показаны как изменения, протекающие в определенном пространстве: **«При советской власти подворье отдали под больницу, и все с головы до ног побелили. Теперь грубые белила с потолка смыли, и под ними открылась старая роспись – сонмы ангелов».**

Время действия рассказа – эпоха возвращения вечных ценностей и утраченных традиций – вбирает в себя историческую память о пережитых разрушительных метаморфозах: **«Мордашкой или ликом кудрявые херувимы все как один походят на дедушку Ленина, когда он еще был гимназистом младших классов, а не лысым вселенским злодеем. Именно этот умильный образ чеканили на октябрятских значках ... Иконописцев XIX века трудно было заподозрить в том, что они списали херувимов с Ленина, скорее наоборот. Да что там херувимы, мелюзга крылатая, даже основной лозунг: “Кто не работает, тот не ест” – у апостола Павла сперли».**

Размышления об источнике вдохновения создателя образа юного вождя является поворотной точкой сюжета и ведет к воспоминаниям о стажировке рассказчицы в журнале «Советский воин». В этом вставном эпизоде объективируются концепты:

- «Советская армия» (с указанием на высокий статус во времена «Советского Союза»: **«Сытные армейские хлеба»;**
- «Великая Отечественная война» – одно из центральных, знаковых событий, память о котором поддерживалась в обществе, в том числе за счет того, что в искусстве ВОВ оставалась одной из приоритетных тем (**«В первом же номере шел традиционный рассказ про Великую Отечественную войну»**).

Заместитель главного редактора, спасая «горящий номер» и опасаясь, что художник уйдет в запой, запирает его в своем кабинете: **“Пока не нарисуеть – никакой опохмелки”.** На стенах кабинета, **«как водится, выстроились во фронт портреты министра обороны, главкомов и прочего военного начальства»** Живописец бессознательно «списывает» полиция с замминистра, «главного фашиста» с «командующего флотом», а повешенного партизана – с главкома сухопутных войск.

Рассказчица проводит аналогию между бессознательными действиями запертого в кабинете художника и образами, вдохновившими создателя октябрятского значка. Автор возвращает читателя в пространство церкви через высказанное рассказчицей предположение, что создатель октябрятского значка **«постигал азы профессии в иконописной мастерской», «задумался о светлом будущем, рука сама и вывела вихрастого херувима».**

Дальнейшее развитие действия происходит в одной пространственной точке, инкрустация концептов оказывается непосредственно связанной с образами персонажей: рассказчицы, двух священников, охранника, «дамы с собачкой», молодого человека и бомжа.

Концепт «Советская эпоха» встраивается в основную сюжетную линию через рассыпанные по всему тексту отсылки к вставному эпизоду: **«В монастыре, как в армии, роптать не положено»;** **«Я келейница-стажерка. Как в “Советском воине”»;** **«С потолка на меня укоризненно смотрят десятки улыбчивых Лениных-октябрят».**

Основной сюжетобразующей точкой пересечения концептов «Церковь» и «Советская эпоха» становится момент появления «дамы с собачкой» – женщины преклонных лет, выросшей в атеистическом государстве и, как многие представители того поколения, не имеющей четкого представления о церковных обрядах и правилах поведения в храме. Появление героини становится завязкой основного действия, тогда как весь предшествующий текст, включая вставной эпизод с собственной сюжетной канвой, можно считать развернутой экспозицией.

Значение указанного безымянного персонажа подчеркивается тем, что идентифицирующий героиню признак – «дама с собачкой» – выносится в название. Аллюзия на знаковое произведение А.П. Чехова актуализирует целый пласт мотивов в принципиально отличном от исходного, чехов-



ского, контексте, среди которых мы выделили бы мотив экзистенциального одиночества.

Обращаясь к отцу Гавриилу, *«самому строгому, доставучему и гневливому монаху в монастыре»*, женщина пытается схватить его за руки и задает немислимый, с точки зрения представителя церкви, вопрос: *«- У меня собака умерла. Кому мне ставить о ней свечки?»*

Агрессивный ответ Гавриила, унижающий женщину (рекомендация обратиться к ветеринару), вызывает у героини желание защититься, потребовать уважения к себе: *«- Вы не можете так со мной разговаривать, – сдавленно возражает дама батюшке вслед, – я доктор наук, я: я: зав... зав. лабораторией, – лепечет она, уже опустив голову»*.

Высокий социальный статус человека, воспитанного в атеистическом обществе, неожиданно теряет значение в стенах церкви, заставляя почувствовать собственное ничтожество.

Следующий персонаж, появляющийся на подворье – бомж, которому охранник грубо отказывает в праве заработать на хлеб. Так как охранник, который «косит под казака», уже связан в сознании читателя с мотивами обмана и фальши, мотив обманутых ожиданий, возникающий как результат взаимодействия «дамы с собачкой» и отца Гавриила (выговор вместо ожидаемой помощи) усугубляется и достигает апогея. Вместе с тем происходит (через отрицание) объективация когнитивного признака концепта «Церковь», который можно определить как «Утешение». *«- Какая же вы церковь! Какие вы бессердечные! – с отчаянием в голосе восклицает она.* (т.е. «если вы бессердечные – вы не имеете право представлять церковь, вы не церковь, вы не настоящая церковь и т.п.»)

Именно в этот (кульминационный) момент появляется «настоящий канонический монах» – батюшка Варнава, который восстанавливает мир и порядок, уделив внимание каждому из пришедших на подворье, найдя для каждого время, примирив противоречия. Ранее в тексте встречалось слово «чадо»: рассказчица сообщает, что настоящее «батюшкино чадо» – не она, а тётя, именно тётя – выездная келейница батюшки (т.е. проследивается мотив подмены, или замены).

С появлением батюшки Варнавы снова возникает мотив «отец-дети» и происходит уже непосредственная объективация когнитивных слоев «Утешение» и «Забота»: рыдающему доктору наук вручается белоснежный платок; бомж получает благословение, конфету и направляется в трапезную «для трудников»; конфеты достаиваются и «ряженный казак»; рассказчице вручаются нитяные четки на палец. Одарив всех, батюшка беседует с заплаканной женщиной.

Противопоставление «бессердечного» и «сердобольного» монахов соответствуют разным когнитивным слоям концепта «Церковь»: «Наказание», «Строгость» (в монастыре, как в армии, роптать не положено) и «Утешение», «Забота».

Появление одного из ключевых персонажей – молодого человека с ником «Вологда» – вводит тему будущего, которое оказывается проводником и поддержкой для прошлого (молодой человек оказывается куда более подкованным, чем доктор наук, и в вопросах веры, и в умении пользоваться компьютером). Более того: этот персонаж демонстрирует способность к самостоятельным нестандартным решениям, в качестве «молитвы для собак» он предлагает молитву «о домашнем скоте» и рекомендует обратиться за помощью к православным чатам в Интернете.

Финал рассказа объективирует еще один когнитивный признак концепта «Церковь» – «Объединяющее начало»: *«Мгновение мы еще стоим все вместе – четыре совсем разные человеческие особи. Разные, но уже связанные между собой одним батюшкой и, может быть, одной верой»*.

Сюжетообразующая роль концептов в художественном произведении далеко не всегда проявляется столь очевидно, как в рассмотренном нами произведении Лидии Владимировны Скрябиной. Тем не менее мы полагаем, что эта тема заслуживает внимания и дальнейшей разработки.

В заключение хотелось бы также отметить, что рассказ «Дама с собачкой» в течение ряда лет успешно применяется в практике преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения, отвечая когнитивным потребностям учащихся – стремлению понять процессы, происходящие в российском социуме в переломные моменты истории. Произведение с комментариями размещено на «Сайте энтузиастов РКИ» [6].

## Литература

1. Адясова Л.Е. Концепт Советский Союз и его языковая экспликация в современном российском медиадискурсе: специальность 10.02.01. русский язык: автореф.дисс. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Нижний Новгород 2016 г. – 22 с.
2. Бадмаева М.В., Соколова С.С. Формирование концепта «молодежная субкультура» в современном общественном сознании // Вестник бурятского государственного университета. Философия. Социологические науки. – 2018, № 3, т. 1 – с. 71–78
3. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе: Очерки по исторической поэтике // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож.лит., 1975. – С. 234–407
4. Огнева Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста – М.: Эдитус / 2013. – 282 с.: [https://new-disser.ru/\\_avtoreferats/01004301665.pdf](https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004301665.pdf) – Текст: электронный
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2001–191 с.
6. Скрябина, Лидия. Дама с собачкой // Сайт энтузиастов РКИ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lrwi.ru/?849095994=25&m=158>

7. Скрябина, Лидия. Честное капиталистическое; Дуэт; Дама с собачкой; Семейное счастье [Текст]: рассказы / Л. Скрябина // Москва. – 2007. – N2. – С. 9–22.
8. Стародубова О.Ю. Анатомия текста и дискурса. Часть 1: Художественный дискурс и механизмы конструирования модели действительности: учебное пособие. /О.Ю. Стародубова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021–136 с.
9. Стародубова О.Ю. Прагматические и лингвистические аспекты моделирования картины мира в современной художественной прозе // Вестник Российского нового университета. Серия: «Человек в современном мире». – 2022. – № 2. – С. 147–154.
10. Стародубова О.Ю. Прагматические и лингвистические аспекты моделирования картины мира в современной художественной прозе // Этнопсихоллингвистика. – 2021. – № 3 (6). – С. 30–40. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47600071>
11. Томашевский Б. Теория литературы. Поэтика. Тематика. Сюжетное построение. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.philologos.narod.ru/tomash/tema2.htm?ysclid=lkehtcmhd1927202623>,
12. Цуркан В.В. Антология художественных концептов русской литературы XX века. – М., Флинта, 2013. – Режим доступа: [https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download\\_book/6604026/34574590&art=6604026&user=47399792&uilang=ru&catalit2&track\\_reading](https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download_book/6604026/34574590&art=6604026&user=47399792&uilang=ru&catalit2&track_reading).

**THE PLOT-FORMING ROLE OF ARTISTIC CONCEPTS IN A LITERARY WORK OF SMALL FORM (BASED ON L.V. SCRIBINA'S STORY "THE LADY WITH THE DOG")**

**Chubarova O.E., Starodubova O. Yu.**  
Moscow State Linguistic University

The article, based on the material of Lydia Scriabina's story "The Lady with the Dog", examines the plot-forming role of the key artistic concepts of the work, the content of which are large-scale complexes of ideas that form personality, society, historical processes: "Church", "Soviet Era", "Youth subculture". The structure of these concepts is analyzed. A complex hierarchy of the conceptual sphere of the work as a whole is noted: in particular, a number of concepts can be considered as cognitive layers of the key conceptual struc-

ture of the "Soviet Era". Attention is focused on non-linguistic ways of presenting conceptual information. The driving force of the narrative is recognized as the intersection points of key conceptual structures, each of which is objectified in the images of one or more characters of the story. The interaction of conceptual structures at the level of individual fragments of the text is shown (due to the inclusion in one sentence or super-phrasal units).

**Keywords:** church, Soviet, youth, subculture, key concept, conceptosphere, objectification, plot, character.

**References**

1. Adyasova L.E. The concept of the Soviet Union and its linguistic explication in modern Russian media discourse: specialty 10.02.01. Russian language: abstract of diss. for the degree of candidate of philological sciences. – Nizhny Novgorod 2016–22 p.
2. Badmaeva M.V., Sokolova S.S. Formation of the concept of "youth subculture" in modern social science// Bulletin of the Buryat State University. Philosophy. Sociological sciences. – 2018, No. 3, v. 1 – p. 71–78
3. Bakhtin M.M. Forms of Time and Chronotope in the Novel: Essays on Historical Poetics // Bakhtin M.M. Questions of Literature and Aesthetics. – M.: Khudozh.lit., 1975. – S. 234–407
4. Ogneva E.A. Cognitive modeling of the concept sphere of a literary text – M.: Editus / 2013. – 282 p.: <https://new-dissert.ru/avtoreferats/01004301665.pdf> – Text: electronic
5. Popova Z.D., Sternin I.A. Essays on cognitive linguistics. Voronezh, 2001–191 p.
6. Scriabin, Lydia. Lady with a dog // Site of RCT enthusiasts. – [Electronic resource]. – Access mode: <http://lrwi.ru/?849095994=25&m=158>
7. Scriabina, Lydia. Honest capitalist; Duet; Lady with a dog; Family happiness [Text]: stories / L. Scriabin // Moscow. – 2007. – N2. – С.9–22.
8. Starodubova O. Yu. Anatomy of text and discourse. Part 1: Artistic discourse and mechanisms for constructing a model of reality: a textbook. /O.Yu. Starodubova. – Cheboksary: Publishing House "Sreda", 2021–136 p.
9. Starodubova O. Yu. Pragmatic and linguistic aspects of modeling the picture of the world in modern fiction // Bulletin of the Russian New University. Series: "Man in the Modern World". – 2022. – No. 2. – P. 147–154.
10. Starodubova O. Yu. Pragmatic and linguistic aspects of modeling the picture of the world in modern fiction // Ethnopsycholinguistics. – 2021. – No. 3 (6). – P. 30–40. Access mode: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47600071>
11. Tomashevsky B. Theory of Literature. Poetics. Subject. Plot construction. – [Electronic resource]. Access mode: <http://www.philologos.narod.ru/tomash/tema2.htm?ysclid=lkehtcmhd1927202623>,
12. Tsurkan V.V. Anthology of artistic concepts of Russian literature of the XX century. – M., Flinta, 2013. – Access mode: [https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download\\_book/6604026/34574590&art=6604026&user=47399792&uilang=ru&catalit2&track\\_reading](https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download_book/6604026/34574590&art=6604026&user=47399792&uilang=ru&catalit2&track_reading).

## Отражение нравственных проблем людей послевоенного времени в советской литературе: на примере пьесы Л. Леонова «Золотая карета»

**Шихаб эд-Дин Мухаммед Исмаил,**

аспирант кафедры русского языка, Университет Айн-Шамс,  
Египет  
E-mail: M.e.chehabeldine@gmail.com

Исследование посвящено изучению нравственных проблем, оставленных войной, и ее негативному влиянию на людей в российском обществе через анализ пьесы «Золотая карета» русского писателя Леонида Леонова, пережившего события Великой Отечественной войны, и изображал их в своих различных литературных произведениях. Драматургия всегда была зеркалом русского народа за происходящее на фронте и на полях сражений, за жертвование героев, шедших на войну добровольно. Она было также средством выявления нерадивых, отставших в войне и придумывавших ложные предлоги, чтобы спастись от бедствий войны, предпочитающих свои материальные прихоти и личные удовольствия защите Родины и разгрому врагов на ее фронтах. Разрушенный городок изображен в произведении чудесным образом, давая возможность будущим поколениям представить и прожить период, в котором происходили события.

**Ключевые слова:** Драматургия, Великая Отечественная война, Фронт, Золотая карета, Берёзкин, Истерзанный городок, Наказание дезертира.

Творчество Л. Леонова связывается с переосмыслением главных эпических событий его современности. У драматурга постоянное стремление точно изобразить быстро меняющийся окружающий мир, что приводит писателя к открытию новых способов художественного отражения действительности. В 20-е годы, для большинства критиков, художник слова – Леонид Леонов известен как продолжатель традиций писателей великой классической русской литературы, Гоголя, Достоевского, и др.

Особое место в творчестве Л. Леонова занимала война и её проблематики. Об этом свидетельствуют его пьесы – «Нашествие», «Лёнушка» и «Золотая карета», которые составляют драматургическую трилогию Л. Леонова о войне.

Комплекс нравственных проблем, обозначенных в пьесе Л. Леонова «Золотая карета» стремится к расширению кругозора послевоенной аудитории. Известно, что нравственный конфликт в пьесе представлен в трех разных редакциях произведения: 1946, 1955 и 1964 годов. В каждой из новых редакций автору удавалось свести к минимуму нравственные переживания со стороны зрительской аудитории, которая была уже достаточно искушена новыми произведениями в послевоенное время. И хотя пьеса была задумана еще в 1943 году, автору все-таки удалось порадовать читателей произведения инновационными подходами к способам решения нравственных конфликтных ситуаций. Этот творческий подход отразился в формировании комплексных отношений между различными персонажами пьесы.

События пьесы разворачиваются в маленьком прифронтовом городке, всего через несколько месяцев после окончания Великой Отечественной войны. Советский народ победил фашизм, но радость, заполнявшая всех в первые послевоенные дни, прошла. Ей на смену пришло осознание тех последствий и разрушений, которые оставила война. Люди успели отпраздновать свою победу, но вдруг осознают, что все вокруг уничтожено: ни зданий, ни улиц, уничтожены также и судьба и жизнь людей.

«В эпоху господствует событие, в драме герой эпоса происшествие; герой драмы личность человеческая» – писал В.Г. Белинский [1, С. 148]. Все герои пьесы «Золотая карета» непосредственно или косвенно связаны с только что закончившейся войной, каждый из них, так или иначе, имеет личную ситуацию с последствиями этого ужасного события. Все в городе дышит войной.

В пьесе Леонова встречаются люди разного поколения и социального положения. Главными же

персонажами пьесы являются полковник Березкин, который взял на себя ответственность разыскивать дезертира в глухом селе, бывший танкист Тимошка, который потерял зрение во время войны, Невеста Тимошки юная девочка Марья, её мать, Марья Сергеевна, жена того самого дезертира Щелканова, которого разыскивает полковник Березкин, ученый Кареев, бывший возлюбленный матери Марьи и его сын, влюбившийся в саму Марьку.

Самым главным персонажем пьесы является полковник Березкин – ‘совесть войны’. Он приезжает в этот прифронтовой городок, где погибла его семья. Воспоминания о родных и близких людях теребят его душу. Характер полковника закалился в военных переживаниях. Он успел понять, насколько война может разлучить дорогих людей и даже стереть с лица земли память о них. Однако нельзя не признать, что полковнику хочется вновь пережить приятные моменты единения с родными, пускай они уже и ушли в мир иной.

Полковнику недостает душевного тепла родственников, поэтому возвращаясь в этот край, он желает сделать все возможное, чтобы вспомнить теплые моменты и радостные дни общения с близкими. Проявление простых человеческих эмоций, таких как радость, любовь, сострадание, – вот в чем заключается духовный потенциал и сила духа главного героя.

Не менее важным является способ проявления чувств со стороны Березкина. Он жаждет мести дабы наказать дезертира Щелканова, нынешнего директора спичечной фабрики, мужа Марьи Сергеевны, председателя горсовета. Березкину присущ холодный рационализм, ведь он всем своим поведением старается доказать, что измена Родине – наиболее страшный шаг, который нельзя прощать, независимо от социального статуса или неких других привилегий. Щелканов, по мнению Березкина, не имеет права претендовать на расширение комплекса прав и свобод, так как он повинен в тяжелых преступлениях. В этой связи цель полковника – восстановить справедливость всеми доступными ему способами, и главное – он чувствует, что имеет право вершить справедливость.

В этом контексте четко прослеживается параллель с известными словами Раскольникова «Тварь ли я дрожащая или право имею...», из известного произведения Ф. Достоевского «Преступление и наказание» [2, Часть 5, глава IV]. Для великого классика это изречение напрямую связано с необходимостью к переоценке собственных ценностей. Подобно Раскольникову, Березкин непроизвольно становится частью определенного нравственного конфликта, разрешить который ему помогает социальное окружение. Имеет ли он в действительности право самостоятельно вершить справедливость, или это просто будет так называемый «суд линча», очень популярный способ восстановления справедливости

в латиноамериканских странах<sup>1</sup>. И тем не менее, решение данного морально-этического конфликта вряд ли возможно без определения личных границ. Для понимания этических границ каждого персонажа необходимо сделать все возможное для разграничения рамок моральной ответственности.

Для полковника Березкина представляется необходимым участвовать в наказании за дезертирство, хотя, по сути, морального права на это у него нет и не может быть. Скорее всего полковником Березкиным движет чувство зависти к почестям и комфортным условиям жизни, а гибель его семьи вызывает у него чувство заостренной социальной справедливости. Каждый новый день для него – это способ избежать моральных страданий. Утрата семьи в военное время – это, пожалуй, наиболее тяжкая травма, которую может понести человек. Терпение полковника способствует формированию у него повышенного чувства справедливости. Он считает, что отомстить другим – это наиболее эффективный выход из сложившегося положения.

Тем не менее, месть за преступления, совершенные во времена войны, далеко не самый лучший выход из сложившегося положения. Для Березкина очень важно осознать, что понять и простить тех, кто успел пережить военные психологические травмы, – это наиболее простой способ прийти в себя после пережитого травматического опыта. Скорее всего, полковнику придется пережить не только стресс, но и посттравматический синдром, и это заострит его чувства восприятия окружающей реальности. Леонов старается показать в образе Березкина, насколько важно в жизни определить границы собственности.

Военные перипетии смогли изменить чувства героев и само их отношение к миру и друг к другу. Каждому из них пришлось пройти через горнило мучений и страданий, что сделало их сильными и способными сопереживать. Тональность пьесы изменилась на более спокойную с тем, чтобы донести до читателя главную мысль – мы не властны над собственной судьбой, и каждый волен выбирать именно тот путь, который способен привести его к счастью.

Это – одно из ясных стремлений ученого-геолога Николая Степановича Кареева, который приезжает в городок вместе со своим сыном Юлием. Поселившись в гостиничном номере помещения, которое до войны использовалось в качестве монастыря, они начинают бурно вспоминать довоенное время, делиться размышлениями об укладе жизни «до и после». Для ученого война открыла новые возможности наладить контакт с окружающим миром и открыть новые грани окружающей реальности. Ему не хватает душевного тепла, а сын Юлий старается скрасить его одиноче-

<sup>1</sup> С именем мирового судьи Чарльза Линча связано понятие «Суд Линча», и означает убийство человека, подозреваемого в преступлении или нарушении общественных обычаев, без суда и следствия.



ство, добавив в жизненный цикл новые яркие краски. И хотя оба данные персонажи вовсе не хлопчут о комфорте, гостиничный номер кажется им несколько неудобным, они стараются поскорее выбраться отсюда в иное место.

Марии Сергеевне, проживающей в городке с мужем и дочерью Марькой удалось пережить войну и сохранить в себе основные качества человечности, такие как гуманизм и отсутствие эгоцентризма. Юная девочка – Марька – способна очаровать Юлию красотой и жизненной энергией, которыми она обладает благодаря собственному оптимизму и настрою. Тем не менее, время и место не способствуют зарождению нового любовного чувства, и Юлий начинает чувствовать себя обделенным женским вниманием. Вопреки чувствам отца, его любовь не способна развиться благотворно на руинах социального строя, поврежденного военными действиями общества, в которых роль девушки и юноши теряется на подмостках истинных духовных и социальных ценностей. Обществу приходится разделить их, но место любви остается в сердце для последующих этапов воспламенения чувств.

С каждым днем Марька становится более зрелой и красивой, и ей удается покорить сердца многих мужчин. И хотя ее родители Сергей Захарович Щелканов и Марья Сергеевна занимают важное положение в обществе, Марьке удается сохранить детскую простоту и наивность, а также чувство бескорыстности и готовности искренне помогать людям. Девушка еще не испорчена миром зависти, подлости и лжи, который очень часто находит место в домах благородных людей. Тем не менее, каждый новый день для нее – это возможность насладиться гармонией с окружающими людьми и миром. Марька очень тонко чувствует грань между реальностью и вымыслом, так как в меру развитого чувства собственной фантазии ей удается наладить контакт с жителями городка, в котором живут ее родители. В столь юном возрасте ей только начинает открываться мир здоровой и чистой любви к людям, городу, природе и настоящим ценностям.

Хозяин гостиницы Непряхин видит в Марьке достойную партию для своего сына Тимофея, слепого гармониста, мир для которого невосполнимо поврежден в послевоенный период. Тимофей больше не может видеть ни окружающего мира, ни своей возлюбленной, что приводит юношу в состояние отчаяния. Для него теперь закрыта дорога к счастью, как ему кажется. И это подтверждает подарок Марьи Сергеевны, матери его невесты, – она приносит дорогой аккордеон, чтобы юноша отступился от ее дочери.

Юноша переживает крушение надежд на благостное будущее, которое оказывается спрятанным за жесткой вуалью несбыточных надежд. Мать Марьки мечтает о лучшей судьбе для своей дочери, нежели связь со слепым гармонистом, и это прослеживается в канве произведения. Для Марьи Сергеевны невыносимой остается тот факт,

что дочь может выйти замуж за калеку и потерять надежды на исполнение заветных мечтаний.

Основной нравственной проблемой, которую Леонов представляет в произведении, является стремление наладить диалог между различными поколениями. Например, Марька и Дашенька – это образы протеста против налаженных столетиями материальных и семейных ценностей. Для Дашеньки очень важно понять роль полковника в судьбе целого народа: «Дашенька (Доверительно.) Березкин-то все утро с собою нашего-то сманивал. Уходи, говорит, пока звезды твои в тебе не погасли. Тень твоя буду, ворота жизни распахну. Ты половинка, я другая, и составится из нас цельный, непобедимый человек. В такую, убеждает, высоту вознесемся – и не разберешь сверху-то, где она там затерялась, горемычная твоя, солдатская любовь. А у полковника полная чаша в осиротелом-то дому...» [3, т. 7 с. 654]. Для Марьки и Дашеньки очень сложным кажется путь сопротивления окружающей действительности. Для юных девушек еще только начинает открываться загадочный мир, в котором реальность правды сталкивается с неправдивым восприятием окружающего мира.

Тема войны в пьесе является центральным отражением героического стремления народа к собственному выживанию. Многие персонажи произведения отдают дань усиленному пониманию собственных ролей в назревающих трудностях послевоенной эпохи. Люди воевали на протяжении всей истории. При том, любая война губительна, она приносит больше разрушений и страданий, чем выгоды, однако войны продолжаются и люди оправдывают их.

Для героев пьесы Леонова война предстает далеко не бессмысленным испытанием, так как в ее ходе закаляется характер и формируются гуманистические ценности любви и сострадания к ближним. Например, в кульминационных пассажах произведения полковник Березкин учится прощать и понимать устои общества, которые достались ему в наследство от предыдущих поколений. Он отказывается от невыносимого бремени мести по отношению к Щелканову, что демонстрирует мудрость, логическое рассуждение и холодный рационализм.

Великой Отечественной войне удалось отразиться в литературе благодаря воспоминаниям участников. Пьеса Леонова в этом плане – это еще один качественно созданный артефакт, благодаря которому у настоящего поколения появилась возможность узнать о горечи послевоенного времени из уст персонажей. В их диалогах и монологах содержатся смешанные чувства радости и печали, благополучия и страдания, а эта эмоциональная окраска позволяет выразить чувственное восприятие окружающей действительности.

Художественные образы раскрываются в произведении постепенно, что делает его насыщенным средствами выразительности. Очень часто автор старается выразить эмоции героев в моно-

логах и диалогах. Диалоги в речи персонажей развиваются очень стремительно и динамично, что помогает творить особенную картину реальности: «Марька (не смея поднять голову). И согласился он? Юлий (беспощадно). Карета у подъезда и... ровно одна минута, Марька!» [3, т. 7 с. 666].

Одним из способов выражения авторского представления мира является «художественный символ «Художественный символ представляет собой высшую степень отстраненности лексической единицы от предметно-денотативной области, где она выполняет функцию прямой номинации» [4, с. 51].

В пьесе Л. Леонова символов много. Например: «Алая роза» – символ жизни и вечной любви: «в Тимошиной руке показывается слепительная на длинном черенке алая роза» [3, т. 7 с. 659]. Тимоша принёс Марьке чудесную алую розу, которая кажется настоящим чудом в этом предзимнем, разрушенном войной городке. Такой прекрасный цветок символизирует многое: красоту, чистоту и нежность, надежду и пожелание света и добра. У Марьки было два выбора, один сложнее другого; остаться ли с Тимошей или уехать с Кареевым в поисках счастья. Юлий Кареев пытается уговорить её и рассказывает ей о сказочной стране Памире. Сначала Марька отказывается от поездки на море и решает жертвовать собой ради любви к такому человеку, Тимофею. Однако, ей снова звонит Юлий, и она внезапно передумывает. Она бросается за Юлием, попросив мать объяснить Тимофею, что она ни в чем не виновата. Однако алая роза – символ бесконечной любви Тимоши к Марьке – не останавливает ее стремления уехать из города вместе с Кареевым в поисках своего счастья на Памире.

Многообразно значение образа Света: свет звёзд, который уже не суждено увидеть Тимофею, но который остался в его душе; реплика «зорька на краю неба» [3, т. 7 с. 599] как символ надежды; ветер, задувающий огонь свечи – символ угасших жизней; полковник Березкин жжет пальцы над пламенем свечи, не чувствуя боли – слишком велика боль душевная.

Один из главных символов пьесы – образ гор. Это Памир, куда уехал юный Кареев «с горя» «искать счастья» после неудачного сватовства. Кареев нашел счастье в работе: он геолог. Дочь Марьи Сергеевны, Марька, тоже стремится на Памир – «к трудному счастью». И последняя реплика Марьи Сергеевны тоже о горах, как символе стремления к высокому, символу преодоления трудностей, символу мечты: «За горы твои высокие, Марька!» [3, т. 7 с. 666]

Символично и само название пьесы. Сама «золотая карета» в буквальном смысле в пьесе не существует, это лишь символика счастья, мечта о счастливой жизни. О золотой карете для дочери мечтал отец Маши. Этот символ упоминается в пьесе всего 3 раза и последний 4-ый раз в конце пьесы, упоминается без эпитета «золотая», «Карета у подъезда и ...» – говорит Юлий [3, т. 7 с. 666],

зовя Марьку с собой на Памир. Карета здесь как возможность счастья.

На самом деле «Золотая карета» для Леонова – это символ стремления к личному счастью без забот о завтрашнем дне. Героям кажется, что словно в сказке про Золушку, появление золотой кареты будет символизировать благосклонность высших сил и самой судьбы к героям пьесы. Тем не менее, крушение надежд является необоснованным, так как каждый новый день полнится известиями о прессинге, который люди начинают чувствовать в послевоенный период.

«Золотая карета» является символической интерпретацией стремлений к счастливой жизни. Этот образ-символ соотнесен с судьбой Кареева и Марьи Сергеевны, Марьки, Тимоши и Юлия. «Золотая карета», как образ, обозначает и ложный путь, и становится объединяющим героев символом движения жизни с ошибками, бедами и прозрениями героев. Для Марьки, дочери Щелканова, – золоченая карета является пределом реализации мечты. Юная девушка обладает такими качествами как красота, душевность и эмоциональная лабильность. Но тем не менее, ей не удается сделать все возможное для того, чтобы правильно принять решение: остаться ли с Тимошей или уехать с Кареевым в поисках счастья. К концу пьесы она все-таки уезжает из города вместе с Кареевым и его сыном Юлием. Они предлагают юной девушке так называемое «место под солнцем», что позволяет Марьке воплотить мечты в реальность.

В пьесе «золотая карета», драматург старается воссоздать неповторимый колорит пространственно-временных соотношений между окружающей действительностью и диалогической коммуникацией между персонажами. Например, в словах Непряхина содержится риторическая выразительность и много метафорических сравнений: «Не трожь ее, голубка, – серчает. Устанешь по хозяйству день-деньской! Да и погодка, ровно из ведра льет. Я уж в сарайчик его отвел, паренька твоего, до самых, скажи, до костей промок. Не остудился бы!» [3, т. 7 с. 630]. Именуя свою дочь «голубкой» (аллегория), Непряхин использует лексические средства с позитивной коннотацией и исключительно подобранным подтекстом.

Городское пространство в пьесе пользуется нарочитой популярностью среди героев, для которых это – еще один шанс эмоционально приблизиться к гуманистическому восприятию окружающей реальности. Леонов старается отразить каждое эмоциональное движение в характерах и диалогах персонажей произведения: «Марька исчезает, чтобы через мгновение еще раз показаться с заключительной полуфразой: «И ты объясни ему...» – после чего вступает в свои права ночь, Марья Сергеевна берет чей-то нетронутый бокал с этажерки.» [3, т. 7 с. 666].

В городском пространстве более всего удается раскрыть пространство творческой фантазии автора, который многогранно описывает пейзажи и черты характера героев. Каждому отдельному

персонажу отводится особая роль в канве произведения, что делает пьесу более насыщенной образами, стилистическими и риторическими фигурами. Например, словами Дашеньки автор старается использовать гиперболу для интенсификации образности мышления: «Спросить не смеешь, а мне твою думку как сквозь воду видеть. Не жалей Тимошку-то: он герой, такие втрое вынесут. Опять же при занятиях нонче, сыт: то жиров, то крупки подкинут водники-то. Сама отводила его давеча... Стульчик ему поставлен железный, у всех на виду, публика чистая. Сам начальник милиции тут же: одной рукой ситро пьет, другой папирску курит» [3, т. 7 с. 645]. Автор мастерски использует метафоричность речи и аллегоричность образных риторических фигур: «сквозь воду видеть», «он герой, такие втрое вынесут» и др. Образная речь помогает Леонову украсить речь и насытить произведение эмоциональным колоритом.

В произведении Л. Леонова очень важен и образ истерзанного войной города. Подробная картина прошлого, настоящего и даже будущего этого маленького города вырисовывается благодаря щедрым комментариям, рассказам о героях, любящих свою родную землю и свои любимые улицы. «Нет русской летописи такой, чтоб про нас словечка не нашлось, а то и двух!» — говорит Непряхин [3, т. 7 с. 597], восхваляя свою городку перед Кареевым. Каждый из них имеет отношения с таким родным городом и у каждого своя дорогая память о ней. Внимание и забота персонажей к своему малому городку не только по-особому характеризуют героев, но и делают сам город ключевым актером событий.

## Литература

1. Белинский В.Г. Собр. соч.: в 3 т. Т. 2. Статьи и рецензии. М., 1948.
2. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 15 томах – Л. Наука, 1988–1994. Том 5. Преступление и наказание: роман. – 1989.
3. Леонов Л.М. Золотая карета // Собрание сочинений в 10 томах. Пьесы /Прим ОН Михайлова – М.: Худож. лит., 1983. – Т. 7.
4. Тархова. Е.В. Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация 2018. № 2

### REFLECTION OF THE MORAL PROBLEMS OF POST-WAR PEOPLE IN SOVIET LITERATURE: ON THE EXAMPLE OF L. LEONOV'S PLAY «THE GOLDEN CARRIAGE»

Muhammad Ismail Fathy Chehabeldine  
Ain Shams University, Egypt

The study is devoted to the study of the moral problems left by the war and its negative impact on people in Russian society through the analysis of the play "The Golden Carriage" by the Russian writer Leonid Leonov, who survived the events of the Great Patriotic War, and portrayed them in his various literary works. Dramaturgy has always been a mirror of the Russian people for what is happening at the front and on the battlefields, for the sacrifice of heroes who went to war voluntarily. It was also a means of exposing the negligent, those who fell behind in the war and invented false pretexts to save themselves from the disasters of war, who preferred their material whims and personal pleasures to the defense of the Motherland and the defeat of enemies on its fronts. The ruined town is depicted in the work in a miraculous way, giving future generations the opportunity to imagine and live the period in which the events took place.

**Keywords:** Dramaturgy, Great Patriotic War, Front, Golden carriage, Beryozkin, Tormented town, Punishment of a deserter.

### References

1. Belinsky V.G. Sobr. cit.: in 3 volumes. Vol. 2. Articles and reviews. M., 1948.
2. Dostoevsky F.M. Collected works in 15 volumes – L. Nauka, 1988–1994. Volume 5. Crime and punishment: a novel. – 1989.
3. Leonov L.M. Golden carriage // Collected works in 10 volumes. Plays / Prim ON Mikhailova – M.: Khudozh. lit., 1983. – Т. 7.
4. Tarkhova. E.V. Bulletin of VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication 2018. No. 2

# Реализация стратегии перевода русских эвфемизмов на китайский язык на основании теории релевантности

**Юань Лиин,**

старший преподаватель, замдиректора, Институт шёлкового пути, Чанчуньский университет  
E-mail:1271766319@qq.com

**Ли Гэнвэй,**

старший преподаватель, Чанчуньский университет, директор Института Конфуция РГУ им. С.А. Есенина  
E-mail:597438681@qq.com

Статья посвящена рассмотрению теории релевантности как основы лингвистического перевода русских эвфемизмов на китайский язык. Главной задачей работы является – доказать значимость теории релевантности и учета интерпретативного текстоориентированного значения, учитывающего когнитивную среду переводчика. Автор выделяет признаки эвфемизмов и тематические группы, которые отмечаются исследователями при осуществлении лингвистического перевода. Автор приходит к выводу, что перевод русских эвфемизмов на китайский язык сопровождается необходимостью обращения к контексту воспринимаемого переводного текста, а также учета интерпретационного значения, когда нет буквального совпадения между исходным и переводным текстом. Получается, что в процессе перевода русских эвфемизмов на китайский язык используется теория релевантности, позволяющая достичь когнитивного эффекта на читателей и слушателей.

**Ключевые слова:** теория релевантности, лингвистический перевод, русский язык, китайский язык, эвфемизмы, интерпретация, контекст.

## Введение

Классификация и адаптация межъязыковых соответствий, которые устанавливаются в двуязычной лексикографии, представляют собой одну из трудностей теории лингвистического перевода. В работе А.Ф. Ширяева термин *перевод* определяется как вид специализированной речевой деятельности, в котором на материале двух языков воссоздаются эквивалентные по форме, стилю и содержанию речевые высказывания [10, с. 12]. Следует отметить, что достижение полной эквивалентности перевода достигается путем обращения к буквальному переводу текста с одного языка на другой.

Иной подход на процесс совершенствования лингвистического перевода возникает при получении не эквивалентного текста, а межъязыкового интерпретативного значения. В этом случае перевод является текстоориентированным, учитывающим когнитивную среду перевода [4, с. 99]. Исследователь Э.-А. Гутт вводит понятие *релевантности* в теорию перевода, понимая *перевод* как интерпретативный текст на другом языке по отношению к тексту оригинала [12, с. 41].

В основе теории релевантности, предложенной Д. Спербером и Д. Уилсон в 1986 г., лежит необходимость интерпретации высказывания с учетом фактора адресата, логически сделанного вывода, экспликации (использования контекста) и имплицитур (буквального выражения высказываний говорящего). Применение теории релевантности в лингвистике является попыткой объяснения разного языка, гипербол, метафор, олицетворений и эвфемизмов.

*Целью* данной статьи является обоснование применения теории релевантности для перевода русских эвфемизмов на китайский язык.

*Практической значимостью* работы является возможность ее использования на практических занятиях по русской и китайской лингвистике, а также при изучении теории перевода.

## Основная часть

В современной лингвистике понятие *эвфемизм* обозначает семантические эквиваленты слов и выражений, которые являются нежелательными и неприятными для собеседника [11, с. 176]. В роли эвфемизмов могут выступать лексемы, имеющие положительный оценочный компонент. В понимании О.С. Ахмановой *эвфемизм* представляет собой троп, стоящий в непрямом вежливом смягчающем обозначении предметов или явлений [1, с. 521]. Главной целью использования эвфемизмов в речи,



по мнению исследователя Ханью Ши, является обогащение языка, стремление избежать неприятных ситуаций в межличностном общении, соблюдение норм речевого этикета [9, с. 7].

Китайские ученые обычно рассматривают эвфемизм как риторический прием и считают его таким же, как «*wan yin*», «*wan qu*», «*wan tuan*» и пр. В частности, исследователь Шао Цзюньхан рассматривает эвфемизм как слово или выражение, в котором сознательно используются фонетические, лексические и грамматические средства непрямого выражения значений предметов или явлений в языковой ситуации с целью облегчить чувства боли слушающему [15, с. 20]. Лингвист Ван Ли считает, что «*некоторые слова, если их произнести прямо, сделают людей несчастными, поэтому их часто произносят в искаженном виде, образуя таким образом эвфемизмы*» [14, с. 569].

Обязательными признаками эвфемизмов являются: 1) обозначение нежелательного денотата; 2) семантическая неопределенность эвфемизмов, способная смягчить лексическое значение употребляемого выражения; 3) наличие положительно коннотативного значения; 4) формальное улучшение денотата [6, с. 15].

В процессе общения, если адресат не обладает соответствующими фоновыми знаниями или игнорирует коммуникативную среду, ему трудно понять эвфемистическое намерение говорящего. Для понимания эвфемизмов необходимо учитывать социальный контекст. Контекст включает в себя как лингвистическое, так и нелингвистическое окружение. Под лингвистическим окружением обычно понимается дискурсивный контекст, от которого зависит коммуникация, включающий как контекст письменного языка, так и контекст устной речи. Под нелингвистической средой понимаются всевозможные субъективные и объективные факторы окружающей среды, от которых зависит коммуникация, включая контекст письменного и устного языка. Данные эвфемизмы получили название «*статичные*», поскольку их значение характеризуется относительной стабильностью, универсальностью и нормативностью. Оно меньше зависит от контекста, и все носители языка смогут точно понять его значение без особых усилий. Лексическое значение при этом меньше зависит от контекста, поэтому любой говорящий на этом языке сможет его интерпретировать [14, с. 10].

В русском и китайском языках использование эвфемизмов имеет сходный путь развития: изначально эти высказывания употреблялись вместо табуированной лексики для создания психологического комфорта и эмоциональной защиты. При исследовании переводов русских профессий на китайский язык исследователь Чжао Цзэхун отмечает, что необходимо избегать социального неравенства в речи. В качестве примера приводятся следующие наименования: вместо «*маникюрист*» используется выражение *мастер ногтевого сервиса* 美甲师 – косметолог), вместо лексемы *продавец* – менеджер по продажам (销售经

理 – управляющий директор), рабочие носят наименование «*синие воротнички*» (蓝领 – простой рабочий) [8, с. 61].

В этих примерах демонстрируется смягчение и положительная окраска к профессиям, а также вежливость по отношению к собеседнику. Данные лексемы чаще всего употребляются в диалогах, поэтому при переводе очень важно учитывать социальный контекст и значимость эвфемизмов в процессе культурного взаимодействия. Образный язык эвфемизма «синие воротнички» по отношению к людям рабочих профессий в переводе на китайский язык звучит как «*рабочий*», что соответствует значению эвфемизма и учитывает фактор адресата и импликацию высказывания.

В работе Чжань Чань исследуются русские и китайские эвфемизмы с учетом лингвокультурологических и лингвопрагматических аспектов перевода [7, с. 13]. Автор выделяет выражения, связанные со свадебной тематикой («*выйти замуж*», 离开家 – покинуть дом), с родственными отношениями (зять 女婿), социальной ролью женщин (*проститутка* – 女按摩师); обозначениями неприятного для восприятия денотата (*смерть* воспринимается как *уход из жизни: уснуть вечным сном* – 长眠 (вечный покой; *болезнь, заболел: приболел* – 我不舒服了 (плохо себя чувствовать)). [7, с. 16]. Эти примеры свидетельствуют о важности когнитивного аспекта при переводе русских эвфемизмов на китайский язык.

Исследователь А.О. Кагилева при рассмотрении эвфемизмов в русском и китайском языках обозначает неразрывную связь с полисемией в лексической системе языка [3, с. 110]. Необходимо отметить, что русские эвфемизмы являются проявлением сужения или расширения обозначаемого явления, что находит отражение на китайском переводе. В качестве примера можно привести следующие выражения: коварный 蛇, смерть как пауза 命的休止符, рваная одежда 褴褛的衣服, невысокий 矮, врачи бессильны 你们为病人准备后事吧. Каждый из приведенных примеров показывает отношение человека к социальной ситуации и собеседнику, к смерти (смерть как бессилие врачей), к анатомическому строению человека (невысокий – низкий); к бедным как социальному слою общества (бедняки – рваные одежды), к особенностям характера (хитрый как лиса, изворотливый, коварный), др.

При переводе русских фразеологизмов на китайский язык вместо аффиксов добавляются прилагательные и модальные частицы: не худой 不瘦, не слишком глупый 不太傻, др. Использование лексем, учитывающих фактор адресата и контекст для смягчения негативных оценок (глупый, толстый, хитрый, бедный, низкий, др.), являются примером использования теории релевантности при переводе русских фразеологизмов на китайский язык.

В работе Т.А. Кутеновой и Лю Бинь эвфемизмы в русском и китайском языке рассматриваются на материале рекламных текстов [5, с. 40]. В ка-

честве примеров приводятся цитаты из рекламы туалетной бумаги Vinda, детских подгузников, прокладок для интимной гигиены. В российской рекламе в качестве эвфемизмов широко используются эпитеты: *нежная кожа, нежная формула, маленькие хризантемы*, др. Эти значения необходимы для создания положительной характеристики исследуемого явления в области русских и китайских средств интимной гигиены.

Исследователи Ван Сай и Е.И. Сумина выделяют сходства эвфемизмов в русском и китайском языке. Ученые выделяют три тематических группы: 1) эвфемизмы, связанные с болезнью (*потерять зрение* вместо «слепой» 失明; *потерять слух* вместо «глухой» 震聋); 2) эвфемизмы, связанные с тематикой смерти (заснул 睡着了); 3) эвфемизмы, связанные с религией (*нечистая сила* вместо «сатана» 淫威) [2, с. 32]. Эти классификации свидетельствуют о том, что в переводе русских фразеологизмов на китайский язык используется интерпретационное сходство текстов, а не полные эквиваленты исходного и переводного текста на основе интерпретационного сходства. Получается, что использование эвфемизмов для достижения предполагаемого когнитивного эффекта, что свидетельствует о достижении релевантного и функционального значения при переводе.

## Заключение

Таким образом, перевод русских эвфемизмов на китайский язык сопровождается необходимостью обращения к контексту воспринимаемого переводного текста, а также учета интерпретационного значения, когда нет буквального совпадения между исходным и переводным текстом. Получается, что в процессе перевода русских эвфемизмов на китайский язык используется теория релевантности, позволяющая достичь когнитивного эффекта на читателей и слушателей. Необходимо отметить, что эвфемизмы чаще всего употребляются при указании социальных факторов, связанных с когнитивной средой переводчика.

## Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
2. Ван Суй, Сумина Е.И. Контрастивный анализ эвфемизмов в русском и китайском языках // В мире русского языка и русской литературы. Москва, 22 апреля 2022 года. 2023. С. 30–33.
3. Кагилева А.О. Семантические изменения: причины образования эвфемизмов // VIII международная научная конференция «Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах» (20–22 апреля 2016 г.). Екатеринбург: УРФУ, 2016. – С. 109–111.
4. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода.: Проблемы переводоведения в освещении за-

рубеж. ученых: (Учеб. пособие); М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Моск. гос. лингвист. ун-т [и др.]. М.: ЧеРо: Юрайт, 2000. 132 с.

5. Кутенева Т.А., Лю Бинь. Эвфемизация в русском и китайском рекламном тексте (на примере товарной категории «Средства гигиены») // Тезисы докладов ежегодной международной конференции кафедры русского языка для иностранных учащихся Уральского федерального университета. Екатеринбург: ООО «Издательский дом «Ажур»», 2021. С. 39–41.
6. Сеничкина Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка. М: Флинта: Наука, 2016. 461 с.
7. Чжан Чань. Эвфемизация в русском и китайском языках: лингвокультурологический и лингвопрагматический аспекты: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2013. 23 с.
8. Цзэхун Чжао. Эвфемизмы наименований профессий в русском и китайском языках // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2023. Т. 15. Вып. 1. С. 58–66.
9. Ши Ханью. Изучение русских эвфемизмов на материале предложений с эвфемистическими контекстуальными маркерами: Магистерская диссертация. Тайвань: Тайваньский Национальный университет Чэнчи, 1998. 103 с.
10. Ширяев А.Ф. Картина речевых процессов и перевод. Перевод как лингвистическая проблема. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 3–12.
11. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М.: Наука, 1973. 279 с.
12. Эрнст-Август, курфюрст ганноверский // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). СПб., 1890–1907. Т. ХLI (1904): Эрдан – Яйценошение. С. 41–42.
13. Ван Ли. Лингвистический словарь Вана Ли. М: Цзинань: Издательство шаньдунского образования, 1983. 655с.
14. Ван Лицзюнь. Прагматический анализ русских эвфемизмов. Русский язык, литература и культура, 2018(3). – С. 8–17.
15. Шао Цзюньхан. Исследование эвфемизмов. Шанхай: Издательство Шанхайского университета транспорта. 2016. 187 с.

## IMPLEMENTATION OF THE STRATEGY OF TRANSLATING RUSSIAN EUPHEMISMS INTO CHINESE BASED ON THE THEORY OF RELEVANCE

Yuan Liying, Li Gengwei  
Changchun University

The article is devoted to the consideration of relevance theory as a basis for linguistic translation of Russian euphemisms into Chinese. The main objective of the paper is to prove the relevance of the relevance theory and the consideration of interpretive text-oriented meaning that takes into account the translator's cognitive environment. The author identifies the attributes of euphemisms and thematic groups that are noted by researchers in linguistic translation. The author concludes that the translation of Russian euphemisms into Chinese is accompanied by the need to refer to the context of the perceived translated text, as well as to take into account the interpretive meaning when there is no literal coincidence between the

source and translated text. It turns out that the process of translating Russian euphemisms into Chinese utilizes relevance theory to achieve a cognitive effect on readers and listeners.

**Keywords:** relevance theory, linguistic translation, Russian, Chinese, euphemisms, interpretation, context.

#### Reference

1. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. 2nd ed., ster. M.: URSS: Editorial URSS, 2004. 571 p.
2. Russian Russian and Chinese languages 2. Wang Sui, Sumina E.I. Contrastive analysis of euphemisms in Russian and Chinese languages // In the world of the Russian language and Russian literature. Moscow, April 22, 2022. 2023. pp. 30–33.
3. Kagileva A.O. Semantic changes: the reasons for the formation of euphemisms // VIII International Scientific Conference “Word, utterance, text in cognitive, pragmatic and culturological aspects” (April 20–22, 2016). Yekaterinburg: URFU, 2016. – pp. 109–111.
4. Komissarov V.N. General translation theory.: Problems of translation studies in the coverage abroad. scientists: (Textbook); M-in total. and Prof. education grew. Federation. Moscow State linguist. un-t [et al.]. M.: Chero: Yurayt, 2000. 132 p.
5. Kuteneva T.A., Liu Bin. Euphemization in Russian and Chinese advertising text (using the example of the product category “Hygiene products”) // Abstracts of the annual international conference of the Russian Language Department for Foreign students of the Ural Federal University. Yekaterinburg: LLC “Publishing House “Azhur””, 2021. pp. 39–41.
6. Senichkina E.P. Dictionary of euphemisms of the Russian language. Moscow: Flint: Nauka, 2016. 461 p.
7. Zhang Chan. Euphemization in Russian and Chinese: linguoculturological and linguopragmatic aspects: abstract. diss. ... Candidate of Philology. sciences. Volgograd, 2013. 23 p.
8. Zehong Zhao. Euphemisms of the names of professions in Russian and Chinese // Bulletin of Perm University. Russian and foreign philology. 2023. Vol. 15. Issue 1. pp. 58–66.
9. Shi Hanyu. The study of Russian euphemisms on the material of sentences with euphemistic contextual markers: Master’s thesis. Taiwan: Taiwan National Chengchi University, 1998. 103 p.
10. Shiryayev A.F. The picture of speech processes and translation. Translation as a linguistic problem. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1982. pp. 3–12.
11. Shmelev D.N. Problems of semantic analysis of vocabulary. Moscow: Nauka, 1973. 279 p.
12. Ernst August, Elector of Hanover // Encyclopedic dictionary of Brockhaus and Efron: in 86 t. (82 t. and 4 add.). St. Petersburg., 1890–1907. T. XLI (1904): Erdan – Egg-bearing. pp. 41–42.
13. Wang Li. Linguistic Dictionary of Wang Li. M: Jinan: Shandong Education Press, 1983. 655p.
14. Wang Lijun. Pragmatic analysis of Russian euphemisms. Russian language, Literature and Culture, 2018(3). pp. 8–17.
15. Shao Junhang. The study of euphemisms. Shanghai: Shanghai Jiaotong University Press. 2016. 187 p.

## Бинарные оппозиции *правый* и *левый* как средство выражения пространственных отношений в древнеанглийском языке

Галкина Инна Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета  
E-mail: kescha@yandex.ru

В статье рассматриваются вербальные способы репрезентации пространства. За основу исследования взята бинарная оппозиция ПРАВЫЙ – ЛЕВЫЙ как средство выражения данной категории в древнеанглийском языке. Автор статьи обращается к противопоставлению ПРАВЫЙ – ЛЕВЫЙ в связи с тем, что данная антонимия обладает лингвокультурной спецификой. Являясь языковой универсалией и отражаясь в мифологических и литературных образах, в философии и искусстве, оппозиция ПРАВЫЙ – ЛЕВЫЙ, подобно таким противопоставлениям, как ДУША – ТЕЛО и ВЫСОКОЕ – НИЗКОЕ, расшифровывает национальные реалии, бытующие в сознании того или иного народа, помогает понять менталитет и душу нации, ее аксиологические ценности и приоритеты. На основании анализа древнеанглийских текстов, включающих лексемы, соотносимые с бинарной оппозицией ПРАВЫЙ – ЛЕВЫЙ, автор статьи делает вывод, что лексические маркеры выражения данных понятий варьируются в соответствии со спецификой их применения. Автор статьи также приходит к заключению, что в качестве описания окружающей действительности древние англосаксы чаще всего использовали антропоморфные метафоры, нашедшие отражение в мифологеме Мирового древа, которое отождествлялось с телом человека.

**Ключевые слова:** категория пространства, языковая картина мира, бинарная оппозиция, антропоморфная метафора, англосаксы.

### Введение

Каждый язык представляет собой систему, в которой отражается совокупность знаний о мире, специфика его восприятия и устройства индивидуальным или коллективным сознанием. Эта система взглядов, определенных законов, правил и предписаний, которым должны следовать все носители языка одного лингвокультурного сообщества, называется языковой картиной мира.

Именно в языковой картине мира представлено понимание строения Вселенной древним человеком, который мыслил не понятиями, а образами. В силу своего мифологического (точнее, мифотворческого) мышления человек на заре своей истории не мог еще определить предмет по его признакам, поскольку не замечал их. Поэтому, обратив внимание на величину, цвет, качество, назначение и т.п. предмета, он наделял этот объект образными, воображаемыми чертами, в связи с чем любое явление окружающего мира становилось символом, метафорически отражаясь в языке [5, с. 22].

В процессе мифопоэтического познания мира человек обращал внимание и на организацию пространства, в котором элементы и части материальных объектов располагались по отношению к друг другу так, что образовывали некоторые устойчивые конфигурации, напоминающие человеческий организм, в связи с чем человек начал отождествлять природные явления и объекты со своим телом, наделяя их такой же разумной жизненной силой, какую ощущал в себе самом [3]. Особенность подобного мышления наиболее ярко проявилась в семантике понятий *правый* и *левый*, которые не только олицетворяли абсолютную реальность, но и мыслились как дихотомическая категория пространственных отношений.

### Материалы и методы исследования

Практической основой данного исследования послужили древнеанглийские тексты, написанные в период с VII по X вв., взятые из «Англосаксонского словаря Д. Босворта и Т.Н. Толлера» [8], а также лексикографические источники этимологического характера [4; 5]. В качестве научных методов в статье использовались метод сплошной выборки, дескриптивный метод, а также метод лексикогра-



фического описания по данным этимологических словарей.

## Основные результаты и обсуждение

Частью человеческого сознания являются бинарные оппозиции. Учитывая семантику слова *бинарный* («двойной», «состоящий из двух компонентов»), бинарную оппозицию следует определить как борьбу противоположностей, репрезентированную в таких антонимических парадигмах, как свет и тьма, хаос и гармония, жизнь и смерть, добро и зло, правда и ложь.

Образ мира построенный на бинарности, был свойственен и древним людям. Однако, как утверждают С.В. Маслова и А.В. Усова, пространственно-временная модель мира строилась ими с использованием ограниченного набора двоичных оппозиций, которые описывали все многообразие Вселенной. [6, с. 153]. К таковым относится и бинарная оппозиция ПРАВЫЙ – ЛЕВЫЙ, уникальность которой можно доказать на примере древнеанглийских текстов.

Обратившись к индоевропейским корням координаты «правое / левое», ставшей основой пространственных взаимоотношений в древнеанглийской лингвокультурной традиции, то Т.В. Гамкрелдзе и В.В. Иванов обращают внимание на невозможность реконструкции общеиндоевропейской праформы в значении «левый», поскольку семантика «левый» в ряде языков табуирована, что объясняется символической связью противопоставления «правый – левый» с такими оппозициями, как «благоприятный – неблагоприятный», «правильный – неправильный», «хороший – дурной» [1, с. 784]. Ассоциация «правой стороны» с «положительным», а «левой» – с «отрицательным» началом может считаться семантической универсалией, характерной для общезыковой системы в целом. Сводится она к дифференциации правой и левой руки человека в контексте бинарного противопоставления их физиологических способностей. Правая рука воспринимается как наиболее активная, поэтому с ней связывается все, что есть «положительного» и «благоприятного» не только в самом человеке, но и окружающем мире. Левая рука – пассивная, в связи с чем ассоциируется в представлениях древнего человека с чем-то «неблагоприятным», «неполноценным» [1, с. 785].

Подобное понимание «правой» и «левой» руки находит конкретное выражение и в древнеанглийском языке, на что обращает внимание М.М. Маковский. Данный исследователь усмотрел взаимосвязь англосаксонской лексемы *reht* («правый») со словом *rinc* – «мужчина», а лексемы *lyft*, которая имела значение «слабый», со словом *hlaf* – «женщина», что ассоциируется с представлениями древнего человека о женщине, находящейся у мужчины в подчинении [4]. Таким образом, левая сторона в древности считалась женской, а правая – мужской. Что касается левой руки, то ей отводили статус «нечистой». Согласно древним

обычаям, левая рука должна была постоянно быть покрытой, а при прикосновении к чему-либо обязательно подвергалась омовению [4, с. 194].

Однако, если говорить о выражении пространственных отношений посредством понятий «правый» и «левый», то мы в древнеанглийских текстах не встретим лексем *reht* и *lyft*. Здесь следует напомнить, опираясь на исследования С.Г. Проскурина, о двух типах локального дейксиса – объективном и субъективном (опосредованном) [7]. Под дейксисом в данном случае следует понимать лексические средства, указывающие на пространственную локализацию сообщаемого объекта. В субъективный дейксис входят лексические единицы, отсылающие нас к нас к говорящему или каким-то другим параметрам речевого акта [2, с. 7]. Объективный дейксис требует наличие наблюдателя (им может стать сам говорящий) и связан с предметами окружающего мира. Древнеанглийские номинации *reht* и *lyft* как раз и являются примером объективного дейксиса.

Теперь посмотрим, какими лексическими средствами в древнеанглийскую эпоху отражались пространственные отношения в контексте бинарной оппозиции ПРАВЫЙ – ЛЕВЫЙ.

Для сухопутной ориентации англосаксы использовали дейктические номинации, соотносимые с субъектом: “*Gif ðu fœrst tō æcere winstran hœlfe ic healde āa swiðran healfe*” (Gen. 13, 9) – «Если ты пойдёшь налево, то я буду держаться правой стороны» [8]. В данном контексте для ориентации в пространстве и для указания местоположения в нем объекта используются лексемы соотносимые с телом человека: *winestra* – «левая рука» и *swidra* – «правая рука», что подтверждает теорию о категоризации Вселенной посредством антропоморфного года.

В текстах, описывающих перемещения по морю, мы имеем дело с объективным дейксисом, поскольку в них местоположение закреплено не за субъектом, а за судном. Лексически это выражается использованием названий правого и левого борта. Лексема *steorbord*, номинирующая «правую сторону корабля, выдающуюся вперед» (букв. «управляющий борт») была связана с конструктивной особенностью средневекового судна. Именно с этой стороны находился тот, кто управлял судном. За спиной рулевого находился противоположный, левый, борт, что и отразилось в его названии – *bæcbord* (букв. «задний борт»).

Номинации *steorbord* и *bæcbord*, происхождения которых связано с историей древних саксов, вошли в состав локативных конструкций *on pe steorbord* и *on pe bæcbord*, означающих «справа» и «слева» соответственно. Они также соотносятся с объективным дейксисом, поскольку точкой отсчета в них является ориентир, не совпадающий с субъектом [7, с. 47]: “*Hê lêt him ealne weg dœt wêste land steorbord and da wiðsæ on dœt bæcbord*” (Ors. I, I) – «Пока он шел, справа от него была пустыня, а слева – широкое море»; “*Burgenda land waes on bæcbord*”. – «Бургундская земля была

с левой стороны» (Ors I, I); “...and on Poet steorbord him bid ærest Iraland » (Oros.) – «По правую сторону от него располагалась Ирландия». (Ors I, I) [8].

При описании локализации объекта, расположенного справа или слева, средневековые англосаксы использовали такие конструкции объективного дейкиса, как *on pa swidran hand (healf)* («с правой стороны»), *on pa winestran hand (healf)* («с левой стороны»), *on dam winesran/swidran earme* («по правую/левую руку». Например, “*Ponne beoþ gesomnad, on Pa swidran hond, Pa clenan folc, Criste sylfum gecorene bi cystum*” (Chr. 1224). – «Тогда будет собран по правую руку чистый народ, избранный самим Христом» [8].

Неодушевленный предмет, выступающий точкой отсчета, локализуется в пространстве посредством выражения *on healfe...on oder* («с одной/другой стороны»): “*On twâ healfe dære eâs*” (Erl. 94, 2). – «На обеих сторонах реки»; “*Deer stent lang leðma of hwilum on âne healfe hwilum on cælce healfe*” (Chr. 891). – «Оттуда идет длинный луч (света). Иногда он появляется с одной стороны, иногда – с двух» [8].

Итак, в данной статье мы выявили конструкции, которые в древнеанглийском языке использовались для обозначения пространственных координат «справа» и «слева». Анализ контекстов письменных памятников древнеанглийского периода позволяет сделать вывод о том, что лексические средства выражения понятий «правый» и «левый» не совпадают с их словарными номинациями. Более того, языковые единицы, служащие для обозначения противопоставлений в пространстве, варьируются, в соответствии со спецификой их применения.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что бинарная оппозиция ПРАВЫЙ – ЛЕВЫЙ в англосаксонской культуре приобрела символическое, образно-метафорическое значение и имеет сложную смысловую нагрузку.

## Литература

1. Гамкрелидзе Т.В., Иванов В.В. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. В 2-х т. Т. 2. – Тбилиси: Издательство Тбилисского университета, 1984. – 889 с.
2. Калашова А.С. Лингвопрагматические особенности референции дейктических элементов в политическом дискурсе // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – 2013. – № 5. – С. 6–13.
3. Кубрякова Е.С. Категоризация мира: пространство и время // Категоризация мира: пространство и время. Материалы научной конференции. – М.: МГУ, 1976. – С. 3–19.
4. Маковский М.М. Историко-этимологический словарь английского языка. – М.: Издательский дом «Диалог», 1999. – 416 с.
5. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских

языках: Образ мира и миры образов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 416 с.

6. Маслова С.В., Усова А.В. Бинарные оппозиции в современном массовом сознании // Вестник науки Сибири. 2014. № 4. С. 152–155.
7. Проскурин С.Г. О значениях «правый – левый» в свете древнегерманской лингвокультурной традиции // Вопросы Языкознания. – 1990. – № 5. – С. 37–49.
8. Bosworth J., Toller T.N. An Anglo-Saxon Dictionary based on manuscript collections of the late Joseph Bosworth. – Oxford: University Press, 1954. – 1302 p.

## BINARY OPPOSITIONS RIGHT AND LEFT AS MEANS OF EXPRESSING SPATIAL RELATIONS IN OLD ENGLISH

Galkina I.A.

Anapa branch of Moscow Pedagogical State University

This article deals with verbal ways of space representation. The study is based on the binary opposition RIGHT – LEFT as a means of expressing this category in Old English. The author of the article examines the contrast RIGHT – LEFT because it has the linguocultural specific features. Being a linguistic phenomenon reflected in mythological and literary images, in philosophy and art, the opposition RIGHT – LEFT, like the oppositions SOUL – BODY and HIGH – LOW decodes the national realities of any nation, helps to understand the mentality and soul of the peoples, their axiological values and priorities. Using the corpus analysis of the texts including the binary opposition RIGHT – LEFT, the author of the article concludes that lexical markers of the concepts ‘right’ and ‘left’, serving for the representation of spatial relations, vary according to their use. The author of the article also concludes that describing the surrounding reality ancient Anglo-Saxons usually used anthropomorphic metaphors reflected in the mythological image of the World Tree, which was identified with the human body.

**Keywords:** category of space, linguistic worldview, binary opposition, anthropomorphic metaphor, Anglo-Saxons.

## References

1. Gamkrelidze T.V., Ivanov V.V. Indo-European language and Indo-Europeans. Reconstruction and historical-typological analysis of pra-language and proto-culture. In 2 volumes. Vol. 2. – Tbilisi: Tbilisi University Press, 1984. – 889 p.
2. Kalashova A.S. Linguopragmatic peculiarities of deictic elements in political discourse // Vestnik MГОU. Ser. Linguistics. – 2013. – No 5. – Pp. 6–13.
3. Kubryakova E.S. Categorization of the world: space and time // Categorization of the world: space and time. Proceedings of the scientific conference. – Moscow: MSU, 1976. – Pp. 3–19.
4. Makovsky M.M. Historical and Etymological Dictionary of the English Language. – Moscow: Dialogue Publishing House, 1999. – 416 p.
5. Makovsky M.M. Comparative Dictionary of Mythological Symbolism in Indo-European Languages: Image of the World and Worlds of Images. – Moscow: VLADOS, 1996. – 416 p.
6. Maslova S.V., Usova A.V. Binary oppositions in modern mass consciousness // Bulletin of Siberian Science. – 2014. – No 4. – Pp. 152–155.
7. Proskurin S.G. The meaning of “right” and “left” in the Old Germanic linguocultural tradition // Linguistic problems. – 1990. – No 5. – Pp. 37–49.
8. Bosworth J., Toller T.N. An Anglo-Saxon Dictionary based on manuscript collections of the late Joseph Bosworth. – Oxford: University Press, 1954. – 1302 p.